ANNEXE 1 : État des connaissances

Selon la littérature scientifique, le type de gestion exercé par les directions d'école apparait comme l'un des facteurs importants de la persévérance et de la réussite scolaire des élèves : les élèves réussissent mieux dans les écoles où les directions accordent la priorité à l'apprentissage dans leur gestion (Archambault, Garon, Harnois et Ouellet, 2011; Huber et Muijs, 2010), particulièrement en milieu défavorisé (Leithwood, Seashore Louis, Anderson et Wahlstrom, 2004) où l'impact des pratiques de gestion des directions sur la réussite des élèves est encore plus important. L'équipe de Leithwood (Seashore Louis, Leithwood et al., 2010) a montré que l'effet sur la réussite scolaire des pratiques de gestion des directions arrivait en second lieu, juste après l'effet des pratiques pédagogiques des enseignants. L'effet des pratiques de gestion sur la réussite scolaire est donc indirect mais réel, et s'explique ainsi: les pratiques de gestion affectent directement des facteurs, dont les pratiques pédagogiques du personnel enseignant, qui ont un effet direct sur la persévérance et la réussite des élèves (Murphy, Elliott, Goldring et Porter, 2007). Pour Huber et Muijs (2010), la question n'est plus de savoir si les directions font une différence dans la réussite des élèves, mais de comprendre quels moyens elles utilisent et par quels chemins elles parviennent à obtenir de tels résultats.

Les chercheurs qui se sont penchés sur ces moyens et ces chemins l'ont surtout fait dans le domaine du leadership des directions et ils ont utilisé des appellations différentes : leadership centré sur l'apprentissage (Murphy, Elliott, Goldring et Porter, 2007) ou pour l'apprentissage (MacBeath, 2007), leadership instructionnel ou même, constructiviste (Lynch, 2012), leadership pédagogique (Hallinger, 2003;

Progin et Gather Thurler, 2010), leadership efficace (Jacobson, 2008; Leithwood et Riehl, 2005). Quoi qu'il en soit, la priorité accordée par les directions à l'apprentissage dans leurs pratiques de gestion est un point de convergence de ces travaux. Voyons comment les chercheurs ont tenté de décrire le travail des directions et son impact sur l'apprentissage des élèves.

Robinson, Loyd et Rowe (2008) ont comparé l'effet de différents types de leadership sur la réussite des élèves. Parmi ceux-ci, c'est le leadership instructionnel, ou pédagogique, qui a produit les effets les plus importants. Les chercheurs ont établi que cinq dimensions du travail des directions produisaient ces effets : 1- établir des buts et des attentes à l'égard de l'apprentissage, 2- agir de façon stratégique pour obtenir des ressources favorisant l'apprentissage, 3- planifier, coordonner et évaluer l'enseignement et le curriculum, 4-promouvoir l'apprentissage des enseignants et participer à leur développement professionnel, et 5- mettre en place un environnement sécuritaire et un climat de soutien.

Pour Knapp, Copland et Talbert (2003), le leadership pour l'apprentissage comprend la création d'occasions d'apprentissage efficaces et équitables pour les membres de l'équipe-école et pour les élèves, et la mobilisation de l'équipe-école et des élèves pour qu'ils profitent de ces occasions d'apprentissage. Ces éléments se traduisent dans cinq dimensions d'action du leader pédagogique : 1- se centrer sur l'apprentissage, 2- créer une communauté professionnelle qui valorise l'apprentissage, 3- établir des partenariats avec les organismes voués à l'apprentissage, 4- agir de façon stratégique et partager le leadership, et 5- assurer la cohérence en rapport avec l'apprentissage.

Leithwood, Day, Sammons, Harris et Hopkins (2006) proposent un modèle qui intègre les modèles de leadership pédagogique (instructional leadership) de Hallinger (2003) et de leadership équilibré (balanced leadership) de Waters, Marzano et McNulty (2003). Leur modèle propose quatre types de comportements de la direction qui influencent l'apprentissage : 1- établir des orientations (créer une vision partagée, encourager l'acceptation par le groupe des objectifs de l'école, entretenir des attentes élevées de réussite), 2- développer les personnes (accorder du soutien personnalisé et de la considération, stimuler intellectuellement, agir comme modèle), 3- repenser l'organisation de l'école (créer une culture de collaboration, restructurer l'organisation et déléguer, établir des relations productives avec la famille et la communauté, établir des liens avec l'environnement plus large de l'école), et 4- gérer le programme de formation (enseignement et apprentissage : sélectionner le personnel, offrir du soutien pédagogique, effectuer un suivi de l'activité de l'école, protéger le personnel de ce qui pourrait le déranger dans son travail). Ces comportements de la direction ont fait l'objet des travaux de l'équipe de Jacobson (2008, Jacobson, Brooks, Giles, Johnson et Ylimaki, 2007; Jacobson, Johnson, Ylimaki et Giles, 2005), qui a montré que les leaders qui réussissaient manifestaient les comportements de ces quatre catégories, peu importe les contextes. Dans la même veine, Progin et Gather Thurler (2010) présentent un modèle de leadership pédagogique destiné à influencer le degré d'investissement du personnel et le niveau des apprentissages des élèves, et dont le point de mire est très clairement l'apprentissage.

Le modèle de Murphy et de ses collègues (Murphy, Elliott, Goldring et Porter, 2007) présente un leadership centré sur l'apprentissage et orienté vers le changement. Ce

modèle met en évidence les comportements qui ont un effet sur l'apprentissage des élèves. Plutôt que de proposer des types de comportements, comme les modèles précédents, ce modèle comporte huit dimensions sur lesquelles les leaders agissent : 1- une vision orientée vers l'apprentissage; 2- un programme de formation; 3- un programme curriculaire; 4- un programme d'évaluation; 5- les communautés d'apprentissage; 6- l'acquisition et l'utilisation des ressources; 7- la culture organisationnelle; et 8- l'engagement social. Les leaders efficaces agissent sur chacune de ces dimensions en plaçant l'apprentissage en priorité, en développant et en partageant une vision et en soutenant leur personnel. Les chercheurs décrivent une série de comportements pour chacune de ces dimensions. Fait à remarquer, le contexte dans lequel s'exerce le leadership prend une grande importance dans le modèle.

MacBeath et ses collaborateurs ont étudié le travail de directions dans 24 écoles de sept pays. Ils en tirent des principes du leadership pour l'apprentissage (MacBeath, 2007; Swaffield et MacBeath, 2009). Ici aussi, il ne s'agit pas de types de comportements, mais de principes qui comprennent plusieurs comportements variant selon les contextes : la direction exerce son leadership en étant sensible au contexte et en influant sur celui-ci. Ces principes sont : 1- l'apprentissage est le centre des préoccupations du leadership, 2- le leadership crée les conditions favorables à l'apprentissage de tous, 3- le leadership pour l'apprentissage requiert le partage de ce leadership, 4- le dialogue est un élément central du leadership pour l'apprentissage et 5- le leadership pour l'apprentissage implique l'imputabilité.

Spillane, Camburn et Pareja (2007) catégorisent les comportements des directions d'établissement en activités de type administratif ou de type éducatif. Les

premières comportent la gestion du budget, des horaires et du personnel, et les secondes portent sur ce qui est enseigné et sur la manière dont c'est enseigné, plus précisément, la planification du curriculum, l'observation en classe et le développement professionnel.

Au Québec, Lapointe, Brassard, Garon et al. (2011) se sont inspirés des travaux de Hallinger (2003) et ont utilisé l'instrument de Hallinger et Heck (1998) pour décrire l'aspect éducatif du travail des directions. Les catégories empiriques qu'ils en ont tirées comprennent cinq domaines d'activités : 1- l'accent sur l'apprentissage et le rendement scolaire, 2- la supervision des enseignants, 3- la collaboration avec les parents, 4- le soutien aux élèves à risque et 5- la promotion des orientations de l'école.

Les études présentées plus haut proposent des comportements, des attitudes, des types d'actions, des dimensions du travail des directions et des principes pour guider l'action. Plusieurs se ressemblent, d'autres reflètent les orientations qu'ont prises les chercheurs dans leurs travaux. Nous les avons soigneusement examinées : nous avons comparé les éléments présentés plus haut par chacun des chercheurs mentionnés, nous les avons regroupés, nous avons éliminé les redondances et nous en avons dégagé 14 dimensions du leadership qui ont un impact sur la persévérance et la réussite des élèves. Il s'agit d'une première étape d'analyse et nous ne prétendons pas que ces dimensions soient complètement exclusives. Leur opérationnalisation, dans le cadre du présent projet, permettra de les rendre plus étanches et de diminuer les possibles chevauchements. Ces dimensions ressortent de la littérature et correspondent aux aspects d'un leadership où l'apprentissage est placé en priorité. Elles constitueront le cadre conceptuel de la recherche et nous

guideront dans l'élaboration de nos outils de recherche et dans l'analyse des données. Ces dimensions sont :

1- Promouvoir une vision où l'apprentissage est le centre des préoccupations de l'école
2- Établir des orientations des buts et des attentes à l'égard de l'apprentissage
3- Créer les conditions favorables à l'apprentissage de tous, par la planification, la coordination, la supervision et l'évaluation de l'enseignement et du curriculum
4- Agir de façon stratégique pour acquérir et utiliser des ressources favorisant l'apprentissage
5- Promouvoir l'apprentissage des enseignants et participer à leur développement professionnel en créant une communauté professionnelle qui valorise l'apprentissage
6- Repenser l'organisation de l'école pour la mettre au service de l'apprentissage
7- Mettre en place un environnement sécuritaire et un climat de soutien
8- Établir la collaboration avec les parents et des partenariats avec les organismes voués à l'apprentissage
9- Mettre en place des moyens de soutenir les élèves à risque
10- Partager le leadership pour l'apprentissage
11- Utiliser le dialogue comme élément central du leadership pour l'apprentissage
12- Être sensible au contexte et l'influencer
13- Faire preuve d'imputabilité dans son leadership pour l'apprentissage
14- S'engager socialement

Avancement des connaissances et besoin des milieux de pratique. La littérature scientifique présentée plus haut offre plusieurs pistes aux directions pour améliorer

la persévérance et la réussite scolaire des élèves. Toutefois, ces connaissances semblent limitées parce qu'elles n'explorent pas assez les liens entre les pratiques de gestion des directions et les pratiques pédagogiques du personnel scolaire. En effet, les recherches ont mis en évidence le lien, indirect, entre certaines pratiques de gestion et la réussite des élèves. Cependant, la façon dont ces pratiques de gestion affectent précisément les pratiques d'enseignement, qui à leur tour affectent la réussite des élèves, demeure encore peu connue. Cette lacune vient limiter la compréhension du phénomène, ainsi que le potentiel de transfert de connaissances. Ces limites sont particulièrement sensibles dans le contexte du Québec où ce type de recherche, qui tente de mieux saisir la chaîne causale entre les pratiques de gestion et d'enseignement, reste à développer. Par ailleurs, le fait de diriger leur école en accordant la priorité à l'apprentissage constitue une exigence supplémentaire pour les directions. En effet, leur tâche comprend l'exercice d'un nombre impressionnant de rôles : visionnaire éducatif, leader pédagogique, agent de changement, gestionnaire de budget, de ressources matérielles et de bâtiments, gestionnaire de personnel et instigateur de partenariats avec la communauté (Darling-Hammond, Meyerson, LaPointe et Orr, 2010). Bref, des rôles de leader post-bureaucratique (Barrère, 2008). Non seulement cette fonction demande-t-elle des compétences spécifiques (Dupuis, 2004; Lapointe et Gauthier, 2005), mais elle devient de plus en plus complexe. Avec les changements dans les systèmes d'éducation et l'exigence de résultats quant à la réussite des élèves, les attentes de ces systèmes changent. Darling-Hammond et ses collègues (2010) l'expriment ainsi : l'école étant soumise à de nouveaux standards pour l'apprentissage, elle nourrit de nouvelles attentes et «

doit être repensée plutôt que simplement administrée » (p. 6). En fait, diriger une école est une tâche qui s'exerce maintenant dans un contexte de changements que la direction d'école doit concourir à installer (Fullan, 2003; Harris, 2010, Mendels, 2012), changement qui se doit d'être d'envergure et durable (Fullan, 2008; Hargreaves et Fink, 2004).

Bien que les directions reconnaissent l'importance d'exercer une gestion qui accorde la priorité à l'apprentissage, il ne leur est pas toujours facile d'exercer ce type de gestion, puisqu'elles sont souvent tiraillées entre des exigences administratives et éducatives (Brassard, 2009). À cet égard, Poirel et Yvon (2012) ont aussi montré les difficultés rencontrées par les directions qui tentent de prioriser l'apprentissage dans leurs pratiques de gestion. Nos recherches sur le travail des directions d'écoles primaires en milieu défavorisé (Archambault et Garon, 2012) nous ont aussi permis de constater que ce type de gestion était peu présent dans leur discours. Les directions identifiaient même plusieurs raisons pour lesquelles l'apprentissage ne passait pas toujours en priorité, mais souhaitaient néanmoins renverser cette tendance. De plus, nous avons observé les directions pendant leur travail et nous leur avons présenté les résultats de nos études sur les aspects administratif et éducatif de leurs tâches. Plusieurs directions ont été étonnées de ne pas accomplir plus de tâches éducatives et souhaitaient en faire davantage. Il leur était cependant difficile de formuler les tâches éducatives qu'elles accompliraient, si elles avaient la possibilité d'y consacrer plus de temps.

ANNEXE 2 : Données sociodémographiques des directions participant à la recherche

Direction /	**E1**	**E2**	**E3**	**E4**	**E5**	**E6**	**E7**	**E8**	**E9**	**E10**	**E11**	**E12**	**E13**	**E14**
Donnée sociodémographique														
Groupe âge direction	36-45	56 et +	46-55	46-55	46-55	46-55	36-45	36-45	36-45	56 et +	56 et +	46-55	36-45	36-45
Expérience dans ce poste (ans, mois)	2,11	NA	4,1	2,6	5	3,6	2,5	5	2	7	5,7	3	3	6,9
Expériences (Année)														
Direction	2	14	13	3	10	6	2	8	2	15	8	8	3	12
Direction adjointe	7	0	4	2	0	4	3	4	5	2	5	7	6	0
Enseignant	10	12	11	14	17	17	10	6	12	4	10	9	5	10
Formation de base	BÉPEP	BO	BEAS	BFLS	BEAS	BAV+CE	BÉD	B	BEM	BEAS	BEAS	BEB+CE	BÉPEP	BEAS
Formation cycle supérieur	DESS	D.ÉD	DESS	Ph.D	DESS	M.ÉD	MA	DESS	DESS	D.ÉD	M.ÉD	non	non	DESS
Formation gestion centrée du l'apprentissage	non	oui	non	oui	non	non	oui	non	non	oui	non	non	oui	oui
IMSE	8	10	10	8	9	10	8	8	10	10	8	9	7	8
Adjoint	oui	oui	non	non	oui	oui	non	non	non	non	non	oui	non	non
Nombre d'élèves	633	565	511	350	530	671	219	409	315	280	207	530	302	252
Nombre d'enseignants	40	43	34	32	26	50	21	28	25	22	17	33	20	17

*BÉPEP : Baccalauréat en éducation préscolaire et primaire; * BO : Baccalauréat en orthopédagogie
*BEAS : Baccalauréat en adaptation scolaire; *BFL : Baccalauréat en français langue seconde; *BAV : Baccalauréat en arts visuels; *CE : Certificat en enseignement; *BÉD : Baccalauréat en éducation physique; * B : Baccalauréat; * BEM : Baccalauréat en enseignement des mathématiques; * BEB : Baccalauréat en biochimie; D.ÉD : Doctorat en administration de l'éducation ; M.ÉD : Maitrise professionnelle en éducation; DESS : diplômes d'études supérieures spécialisées; Ph.D : Philosophiæ doctor.

ANNEXE 3 : données recueillies auprès des enseignants

Tableau B- Répartition des écoles participantes dans les régions du Québec, selon le milieu et la langue

	Régions/Écoles	Francophones (N=11)	Anglophones (N=3)
MILIEU URBAIN	Ile de Montréal	4	3
	Laval	2	
	Longueuil	1	
MILIEU RURAL	Outaouais	2	
	Cantons-de-l'Est	2	

Tableau C- Nombres d'enseignants par école ayant répondu au questionnaire

École participante	**Questionnaire enseignant (N)**	**Nombre d'enseignants dans l'école**
E1	37	40
E2	15	43
E3	14	37
E4	5	32
E5	7	26
E6	17	50
E7	19	21
E8	9	28
E9	12	25
E10	0*	22
E11	4	17
E12	14	33
E13	9	20
E14	0*	---

* dans ces écoles, les enseignants ont refusés de participer au questionnaire comme moyen de pression en lien avec l'approche de la négociation de la convention collective de 2015.

ANNEXE 4- Certificat d'éthique et formulaires de consentement

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT (directions)

Titre de la recherche : Portrait des pratiques de directions d'école primaire en milieu défavorisé et de leur arrimage aux pratiques pédagogiques des enseignants, en rapport avec la priorisation de l'apprentissage dans la gestion de leur établissement

Chercheur : Jean Archambault**,** professeur titulaire

Co-chercheurs : Emmanuel Poirel**,** professeur adjoint

Roseline Garon, professeure agrégée

Département d'Administration et fondements de l'éducation

Faculté des sciences de l'éducation

Université de Montréal.

A) RENSEIGNEMENTS AUX PARTICIPANTS

1. Objectifs de la recherche

Ce projet de recherche bénéficie d'une subvention du Fonds de recherche du Québec - Société et culture. Il a pour objectif de documenter les pratiques de gestion des directions d'établissement et leur arrimage avec les pratiques pédagogiques du personnel enseignant en lien avec l'enseignement des mathématiques et du français, en milieux défavorisés urbains et ruraux. Il vise à faire le portrait de bonnes pratiques de gestion pédagogique et d'éclairer leurs liens avec les pratiques pédagogiques efficaces du personnel enseignant. En précisant aussi le cadre de mise en œuvre de ces pratiques, cette recherche répondra à un besoin de connaissances sur le « quoi » et le « comment » de la bonne gestion pédagogique, et elle favorisera la persévérance et la réussite des élèves, particulièrement en milieux défavorisés.

2. Participation à la recherche

La participation à cette recherche consiste à

1- participer à deux entrevues générales (une au début de la collecte de données, l'autre, à la fin) portant sur vos pratiques de gestion centrées sur l'apprentissage des élèves et sur l'arrimage de ces pratiques aux pratiques pédagogiques des enseignants. La seconde entrevue sera un retour sur l'ensemble de la collecte de données et portera sur les mêmes thèmes que la première.

2- permettre l'observation continue de votre travail, par un auxiliaire de recherche, durant trois journées d'école. Durant l'une de ces journées, vous serez filmé, dans votre bureau. Puis, nous vous rencontrerons en entrevue d'une heure afin de commenter avec vous un montage réalisé à partir des vidéos d'observation. Cette entrevue sera également filmée pour fin d'analyse. Lors de cette participation, vous pouvez à tout moment demander d'arrêter d'être filmé. Par la suite, nous dégagerons des séquences qui serviront de point de départ d'une discussion avec l'un de vos collègues. Des séquences filmées de ce collègue serviront aussi de base à votre discussion.

3- participer à une courte entrevue retour sur la journée, durant les trois journées d'observation, afin de compléter ou de préciser la collecte de données d'observation;

4- remplir une autoobservation (mini questionnaire informatisé d'une durée d'une minute à remplir sur iPod (que nous vous fournirons), environ 10 fois par jour durant 10 journées d'école) ;

5- permettre la participation des enseignants de votre école à la collecte de données. Ils auront à remplir un questionnaire ;

6- nous remettre des exemplaires du projet éducatif, du plan de réussite et de la convention de partenariat de votre école.

Au total, il y aura donc 6 entrevues (2 générales et 3 spécifiques, suite à l'observation, et 1 de commentaires sur l'observation filmée). Les entrevues non filmées feront l'objet d'un enregistrement audio.

Les différents aspects de votre participation à la recherche

Participation	**Moment**	**Durée**
Entrevue	Début de la collecte de données	1h30
Observation	Peu après l'entrevue	3 jours, dont 1 où vous êtes filmé
Observation filmée	Peu après l'entrevue	1 journée
Courte entrevue	Après chacune des 3 journées d'observation	30 minutes
Entrevue sur l'observation filmée	Dans la semaine qui suit l'observation filmée	1h
Autoobservation	Débute en même temps que l'observation	10 jours, 10 fois par jour pendant ±1 minute
Accord pour la	Nous leur remettrons et	Enseignants : environ 1h

participation des enseignants	recueillerons un questionnaire, dès le début de la collecte	
Documents de l'école	Nous collecterons le projet éducatif, le plan de réussite et de la convention de partenariat de votre école dès le début de la collecte	
Entrevue, retour et bilan	Fin de la collecte de données	1h30

3. Confidentialité

Les renseignements que vous nous donnerez demeureront confidentiels. Les enregistrements audio seront transcrits, puis effacés. Aucune donnée nominative ne fera partie de l'analyse des données, ni des rapports. Les données seront conservées dans un classeur sous clé situé dans un bureau fermé, à l'université de Montréal. Les données numériques y seront conservées sur un disque dur externe. Aucune information permettant de vous identifier d'une façon ou d'une autre ne sera publiée. Vos renseignements personnels seront détruits 7 ans après la fin du projet. Seules des données ne permettant pas de vous identifier seront conservées après cette date, le temps nécessaire à leur utilisation. Aucun enregistrement vidéo ne sera diffusé à moins d'obtenir votre approbation et votre consentement écrit sur certaines séquences spécifiques présentées telles quelles, sans brouillage, et qui permettraient de faire avancer la recherche dans le cadre de conférences scientifiques ou la formation dans le cadre de cours universitaires.

4. Avantages et inconvénients

En participant à cette recherche, vous pourrez contribuer à l'avancement des connaissances sur la direction d'une école primaire en milieu défavorisé, à une meilleure compréhension des besoins de formation et de développement professionnel des directions d'écoles et à l'amélioration des services offerts aux écoles par les commissions scolaires. Votre participation pourra également vous donner l'occasion de mieux vous connaître comme direction d'école.

Par contre, votre participation demandera quelques heures de disponibilité après le travail et pourra exiger votre attention pour de courtes périodes de temps.

5. Droit de retrait

Votre participation est entièrement volontaire. Vous êtes libre de vous retirer en tout temps sur

simple avis verbal, sans préjudice et sans devoir justifier votre décision. Si vous décidez de vous retirer de la recherche, vous pouvez communiquer avec le chercheur responsable, dont les coordonnées sont indiquées ci-dessous. Si vous vous retirez de la recherche, les renseignements qui auront été recueillis jusqu'au moment de votre retrait seront détruits.

6. Compensation

Aucune compensation financière ne sera versée pour votre participation à la présente recherche.

B) CONSENTEMENT

Je déclare avoir pris connaissance des informations ci-dessus, avoir obtenu les réponses à mes questions sur ma participation à la recherche et comprendre le but, la nature, les avantages, les risques et les inconvénients de cette recherche.

Après réflexion et un délai raisonnable, je consens à participer à cette étude. Je sais que je peux me retirer en tout temps, sur simple avis verbal, sans préjudice et sans devoir justifier ma décision.

Je consens à ce que les données recueillies dans le cadre de cette étude soient utilisées pour des projets de recherche subséquents de même nature (par exemple, projet d'étudiants des cycles supérieurs), conditionnellement à leur approbation éthique et à l'anonymisation de ces données, et dans le respect des mêmes principes de confidentialité et de protection des informations :

OUI _____ NON _____

Signature:_____Date: _____

Nom: _____Prénom: _____

Je déclare avoir expliqué le but, la nature, les avantages, les risques et les inconvénients de l'étude et avoir répondu au meilleur de ma connaissance aux questions posées.

Signature du chercheur_____Date: _____

Nom : _____ Prénom : _____

Pour toute question relative à l'étude, ou pour vous retirer de la recherche, vous pouvez

communiquer avec le responsable de la recherche, Jean Archambault, au numéro de téléphone suivant : (514) 343-5953 ou à l'adresse courriel jean.archambault.3@umontreal.ca.

Toute plainte relative à votre participation à cette recherche peut être adressée à l'ombudsman de l'Université de Montréal, au numéro de téléphone (514) 343-2100 ou à l'adresse courriel suivante:

ombudsman@umontreal.ca (l'ombudsman accepte les appels à frais virés).

Pour toute information d'ordre éthique concernant les conditions dans lesquelles se déroule votre participation à ce projet, vous pouvez contacter le coordonnateur Comité plurifacultaire d'éthique de la recherche (CPER) par courriel : cper@umontreal.ca ou par téléphone au (514) 343-6111 poste 1896.

Pour plus d'information sur vos droits comme participants, vous pouvez consulter le portail des participants de l'Université de Montréal à l'adresse suivante : http://recherche.umontreal.ca/participants. »

Un exemplaire du formulaire d'information et de consentement signé doit être remis au participant.

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT (enseignants)

Titre de la recherche : Portrait des pratiques de directions d'école primaire en milieu défavorisé et de leur arrimage aux pratiques pédagogiques des enseignants, en rapport avec la priorisation de l'apprentissage dans la gestion de leur établissement

Chercheur : Jean Archambault**,** professeur titulaire

Co-chercheurs : Emmanuel Poirel**,** professeur adjoint

Roseline Garon, professeure agrégée

Département d'Administration et fondements de l'éducation

Faculté des sciences de l'éducation

Université de Montréal.

A) RENSEIGNEMENTS AUX PARTICIPANTS

1. Objectifs de la recherche.

Ce projet de recherche bénéficie d'une subvention du Fonds de recherche du Québec - Société et culture. Il a pour objectif de documenter les pratiques de gestion des directions d'établissement et leur arrimage avec les pratiques pédagogiques du personnel enseignant en lien avec l'enseignement des mathématiques et du français, en milieux défavorisés urbains et ruraux. Il vise faire le portrait de bonnes pratiques de gestion pédagogique et d'éclairer leurs liens avec les pratiques pédagogiques efficaces du personnel enseignant. En précisant aussi le cadre de mise en œuvre de ces pratiques, cette recherche répondra à un besoin de connaissances sur le « quoi » et le « comment » de la bonne gestion pédagogique, et elle favorisera la persévérance et la réussite des élèves, particulièrement en milieux défavorisés.

2. Participation à la recherche

La participation à cette recherche consiste à remplir un questionnaire sur vos pratiques pédagogiques et sur leur arrimage aux pratiques de gestion de votre direction. Il s'agit d'un questionnaire en ligne et vous mettrez environ 1 heure à le remplir. Les questions porteront sur vos pratiques pédagogiques, particulièrement en mathématiques et en littératie, sur les pratiques de gestion centrées sur l'apprentissage, de votre direction, et sur l'effet de ces pratiques de gestion sur vos propres pratiques pédagogiques.

3. Confidentialité

Les renseignements que vous nous donnerez demeureront confidentiels. Aucune donnée nominative ne fera donc partie de l'analyse des données, ni des rapports. Les données seront conservées dans un classeur sous clé situé dans un bureau fermé, à l'université de Montréal. Aucune information permettant de vous identifier d'une façon ou d'une autre ne sera publiée. Vos renseignements personnels seront détruits 7 ans après la fin du projet. Seules des données ne permettant pas de vous identifier seront conservées après cette date, le temps nécessaire à leur utilisation.

4. Avantages et inconvénients

En participant à cette recherche, vous pourrez contribuer à l'avancement des connaissances sur la direction d'une école primaire en milieu défavorisé et sur les bonnes pratiques pédagogiques, à une meilleure compréhension des besoins de formation et de développement professionnel des directions d'écoles et à l'amélioration des services offerts aux écoles par les commissions scolaires. Votre participation pourra également vous donner l'occasion de mieux vous connaître comme enseignant.

Par contre, votre participation demandera environ une heure de disponibilité après le travail et pourra exiger votre attention durant cette période.

5. Droit de retrait

Votre participation est entièrement volontaire. Vous êtes libre de vous retirer en tout temps sur

simple avis verbal, sans préjudice et sans devoir justifier votre décision. Si vous décidez de vous retirer de la recherche, vous pouvez communiquer avec le chercheur responsable, dont les coordonnées sont indiquées ci-dessous. Si vous vous retirez de la recherche, les renseignements qui auront été recueillis jusqu'au moment de votre retrait seront détruits.

6. Compensation

Aucune compensation financière ne sera versée pour votre participation à la présente recherche.

B) CONSENTEMENT

Je déclare avoir pris connaissance des informations ci-dessus, avoir obtenu les réponses à mes questions sur ma participation à la recherche et comprendre le but, la nature, les avantages, les risques et les inconvénients de cette recherche.

Après réflexion et un délai raisonnable, je consens à participer à cette étude. Je sais que je peux me retirer en tout temps, sur simple avis verbal, sans préjudice et sans devoir justifier ma décision.

Je consens à ce que les données recueillies dans le cadre de cette étude soient utilisées pour des projets de recherche subséquents de même nature, comme par exemple, des mémoires de maîtrise, conditionnellement à leur approbation éthique et à l'anonymisation de ces données, et dans le respect des mêmes principes de confidentialité et de protection des informations :

OUI _____ NON _____

Signature:_____Date: _____

Nom: _____Prénom: _____

Je déclare avoir expliqué le but, la nature, les avantages, les risques et les inconvénients de l'étude et avoir répondu au meilleur de ma connaissance aux questions posées.

Signature du chercheur_____ Date: _____

Nom : _____ Prénom : _____

Pour toute question relative à l'étude, ou pour vous retirer de la recherche, vous pouvez communiquer avec le responsable de la recherche, Jean Archambault, au numéro de téléphone suivant : (514) 343-5953 ou à l'adresse courriel jean.archambault.3@umontreal.ca.

Toute plainte relative à votre participation à cette recherche peut être adressée à l'ombudsman de l'Université de Montréal, au numéro de téléphone (514) 343-2100 ou à l'adresse courriel suivante:

ombudsman@umontreal.ca (l'ombudsman accepte les appels à frais virés).

Pour toute information d'ordre éthique concernant les conditions dans lesquelles se déroule votre participation à ce projet, vous pouvez contacter le coordonnateur Comité plurifacultaire d'éthique de la recherche (CPER) par courriel : cper@umontreal.ca ou par téléphone au (514) 343-6111 poste 1896.

Pour plus d'information sur vos droits comme participants, vous pouvez consulter le portail des participants de l'Université de Montréal à l'adresse suivante : http://recherche.umontreal.ca/participants. »

Un exemplaire du formulaire d'information et de consentement signé doit être remis au participant.

Université de Montréal

Comité plurifacultaire d'éthique de la recherche

20 février 2014

Monsieur Jean Archambault
Professeur titulaire
Administration et fondements de l'éducation - Faculté des sciences de l'éducation

OBJET: Reconnaissance d'une approbation éthique

M. Jean Archambault , Mme Roseline Garon & M. Emmanuel Poirel,

Le *Comité plurifacultaire d'éthique de la recherche (CPER)* a étudié le projet de recherche intitulé « Portrait des pratiques de directions d'école primaire en milieu défavorisé et de leur arrimage aux pratiques pédagogiques des enseignants, en rapport avec la priorisation de l'apprentissage dans la gestion de leur établissement
» et a délivré le certificat d'éthique demandé suite à la satisfaction des exigences précédemment émises. Vous trouverez ci-joint une copie numérisée de votre certificat; copie également envoyée au Bureau Recherche-Développement-Valorisation.

Notez qu'il y apparaît une mention relative à un suivi annuel et que le certificat comporte une date de fin de validité. En effet, afin de répondre aux exigences éthiques en vigueur au Canada et à l'Université de Montréal, nous devons exercer un suivi annuel auprès des chercheurs et étudiants-chercheurs.

De manière à rendre ce processus le plus simple possible et afin d'en tirer pour tous le plus grand profit, nous avons élaboré un court questionnaire qui vous permettra à la fois de satisfaire aux exigences du suivi et de nous faire part de vos commentaires et de vos besoins en matière d'éthique en cours de recherche. Ce questionnaire de suivi devra être rempli annuellement jusqu'à la fin du projet et pourra nous être retourné par courriel. La validité de l'approbation éthique est conditionnelle à ce suivi. Sur réception du dernier rapport de suivi en fin de projet, votre dossier sera clos.

Il est entendu que cela ne modifie en rien l'obligation pour le chercheur, tel qu'indiqué sur le certificat d'éthique, de signaler au CPER tout incident grave dès qu'il survient ou de lui faire part de tout changement anticipé au protocole de recherche.

Nous vous prions d'agréer, Monsieurs, Madame, l'expression de nos sentiments les meilleurs,

Pierre Lapointe, Président
Comité plurifacultaire d'éthique de la recherche (CPER)
Université de Montréal

PL/RS/rs

c.c. Gestion des certificats, BRDV
p.j. Certificat CPER-14-014-D

3744 Jean-Brillant. B-430-8
C.P. 6128, succ. Centre-ville
Montréal QC H3C 3J7
Téléphone : 514-343-6111 poste 1896
cper@umontreal.ca
http://www.recherche.umontreal.ca/ethique-de-la-recherche/les-comites/les-comites-sectoriels-dethique-de-la-recherche/cper/

Université de Montréal

N° de certificat
CPER-14-014-D

Comité plurifacultaire d'éthique de la recherche

CERTIFICAT D'APPROBATION ÉTHIQUE

Le Comité plurifacultaire d'éthique de la recherche (CPER), selon les procédures en vigueur, en vertu des documents qui lui ont été fournis, a examiné le projet de recherche suivant et conclu qu'il respecte les règles d'éthique énoncées dans la Politique sur la recherche avec des êtres humains *de l'Université de Montréal.*

Projet	
Titre du projet	**Portrait des pratiques de directions d'école primaire en milieu défavorisé et de leur arrimage aux pratiques pédagogiques des enseignants, en rapport avec la priorisation de l'apprentissage dans la gestion de leur établissement**
Chercheur requérants	**Jean Archambault** (31463) Professeur titulaire, Administration et fondements de l'éducation - Faculté des sciences de l'éducation **Emmanuel Poirel** , Professeur adjoint, Université de Montréal **Roseline Garon** , Professeure agrégée, Université de Montréal Université de Montréal
Financement	
Organisme	FRQ-SC
Programme	Actions concertées
Titre de l'octroi si différent	--
Numéro d'octroi	2014-RP-178960
Chercheur principal	--
No de compte	--
Approbation reconnue	
Approbation émise par	non
Certificat:	s.o.

MODALITÉS D'APPLICATION

Tout changement anticipé au protocole de recherche doit être communiqué au CPER qui en évaluera l'impact au chapitre de l'éthique.

Toute interruption prématurée du projet ou tout incident grave doit être immédiatement signalé au CPER.

Selon les règles universitaires en vigueur, un suivi annuel est minimalement exigé pour maintenir la validité de la présente approbation éthique, et ce, jusqu'à la fin du projet. Le questionnaire de suivi est disponible sur la page web du CPER.

Pierre Lapointe, Président
Comité plurifacultaire d'éthique de la recherche
Université de Montréal

20 février 2014
Date de délivrance

1 mars 2015
Date de fin de validité

adresse postale
3744 Jean-Brillant. B-430-8
C.P. 6128, succ. Centre-ville
Montréal QC H3C 3J7
www.cper.umontreal.ca

Téléphone : 514-343-6111 poste 1896
cper@umontreal.ca

ANNEXE 5 : Description et justification des outils de collecte des données

Outils de collecte des données	Description et justification
Questionnaire de données démographiques	Le questionnaire de données démographiques a permis d'établir un portrait sociodémographique de l'école et des directions d'école ayant participé à la recherche de façon systématique.
Entrevue semi-dirigée	La première entrevue a permis d'établir un portrait sociodémographique de l'école, un premier portrait des pratiques de leadership pédagogique de la direction et des conditions dans lesquelles elles se mettent en œuvre et se maintiennent en lien avec les 14 dimensions du cadre conceptuel.
Observation in-vivo	Les observations in vivo, libre et ciblées pendant trois jours des directions ont permis de collecter des données en temps réel dans le quotidien des directions d'école (McDonald, 2005). Ces observations complètent, par des données de comportements et de conditions réels, les données de comportements et de conditions rapportées en entrevue.
Observation vidéo	L'observation vidéo de l'une des trois journées d'observation in vivo a permis de compléter les analyses d'observation in vivo. De plus, elle a servi à la sélection de séquences vidéo emblématiques en vue de mener de l'entrevue d'autoconfrontation (Clot, 2001; Yvon, 2010).
Autoobservation	Les directions ont eu à observer leurs propres pratiques à l'aide d'un ordinateur de poche (*iPod*) (autoobservation), de manière à compléter les données d'observation (durée des tâches) par des données de fréquence (Garon, Archambault et Harnois, 2012). L'autoobservation a été réalisée par échantillonnage temporel à intervalles fixes d'environ une heure, où la direction devait répondre sur un IPod à un court questionnaire sur les tâches qu'elles effectuaient en temps réel. Ce questionnaire a été traduit de Spillane, Camburn et Pareja (2007), puis utilisé et adapté par les chercheurs (Archambault, Garon et Harnois, 2010; Garon, Archambault et Harnois, 2013).
Entretiens d'autoconfrontation	L'entretien d'autoconfrontation consiste d'abord à sélectionner certaines séquences vidéo (observations vidéo) avant de les présenter aux participants observés pour solliciter leurs commentaires par rapport aux situations qu'ils ont vécues. Entre huit et dix situations par direction ont été sélectionnées selon des critères basés sur les 14 dimensions du cadre conceptuel.

Questionnaire aux enseignants	Un questionnaire a permis de collecter des données auprès des enseignants sur l'impact des pratiques de gestion de leur direction sur leurs pratiques pédagogiques. Cela nous a permis de documenter les pratiques pédagogiques qui sont influencées par les pratiques de gestion et d'examiner la manière dont s'arriment les pratiques de gestion aux pratiques pédagogiques et les conditions dans lesquelles ces arrimages se produisent.

ANNEXE 6 : Les outils de collecte des données

Questionnaire de données démographiques
Recherche sur les Directions d'École Centrées sur l'APPrentissage (DÉCAPP) : Renseignements sur la direction et sur les écoles participantes

A) Renseignements sur la direction

Nom : _____

Prénom : _____

École : _____

Date :_____

1. Dans quel groupe d'âge vous situez-vous?

1. 25 ans et moins _____
2. 26 à 35 ans _____
3. 36 à 45 ans _____
4. 46 à 55 ans _____
5. 56 ans et plus _____

2. Combien d'années d'expérience comptez-vous dans ce poste dans cette école?

_____ année (s) _____ mois

3. Combien d'années d'expérience comptez-vous à titre de :

(Si vous ne possédez aucune expérience dans une fonction, inscrivez zéro)

		Année(s)	mois
1.	Direction ?	_____	_____
2.	Adjoint-e ?	_____	_____
3.	Enseignant-e ?	_____	_____

4. Autre fonction du réseau de l'éducation (précisez) :

_____

4. Quelle est votre formation de base en enseignement?

_____

5. Quelle est votre plus haut niveau de formation?

_____

6. Avez-vous suivi des formations abordant le thème de la gestion centrée sur l'apprentissage. Si oui, lesquelles?

_____
_____
_____

B) Renseignements sur l'école

7. Quels sont les indices de défavorisation de votre école?

SFR _____ IMSE _____

8. Combien y a-t-il d'enseignants, de groupes classes et d'élèves dans chaque cycle et dans chaque secteur de votre école ? (Si aucun enseignant, élève ou groupe classe n'est présent dans un ou plusieurs cycles ou secteurs, inscrivez zéro)

	Nombre		
	d'enseignants	**de groupes classes**	**d'élèves**
1. Maternelle	_____	_____	_____
2. 1er cycle	_____	_____	_____
3. 2e cycle	_____	_____	_____
4. 3e cycle	_____	_____	_____
5. Autres classes (précisez) (accueil, DGA, T.C., de langage, TSA, …) _____	_____	_____	_____
6. Total	_____	_____	_____

Merci de votre précieuse collaboration.

Jean Archambault, professeur titulaire
Emmanuel Poirel, professeur adjoint
Roseline Garon, professeure agrégée
Sophie Rodrigue, coordonnatrice

Équipe DÉCAPP, Université de Montréal, Novembre 2014

Canevas d'entrevue pour les directions d'école

Première entrevue

1. Comment concevez-vous l'apprentissage dans votre école? (*vision*)

2. Parlez-vous d'apprentissage avec les membres de votre équipe-école ? Si oui :
   a. Avec qui en parlez-vous (*adjoint, enseignants, autres personnels, élèves, parents, votre patron*) ? Que leur dites-vous?
3. Que (ou comment) faites-vous pour prioriser l'apprentissage dans votre école? Quelles mesures avez-vous mises en place pour prioriser l'apprentissage dans votre école? (*Pratiques de gestion)*
   a. Sur quels objets (sur quoi?) portent vos interventions?
      i. *Votre vision, pour l'école?* Comment?
      ii. *Les orientations que vous donnez à l'école? Vos attentes?* Comment?
      iii. *Les conditions que vous mettez en place dans votre école?* Comment?
      iv. *Le développement professionnel de votre personnel?* Comment?
      v. *Votre propre développement professionnel?* Comment?
      vi. *L'organisation scolaire?* Comment?
      vii. *L'environnement scolaire? (sécurité)* Comment?
      viii. *La collaboration avec les familles?* Comment?
      ix. *La collaboration avec la communauté?* Comment?
      x. *Le soutien aux élèves à risque?* Comment?
      xi. *Le partage de votre leadership?* Comment?
      xii. *Votre sensibilité au contexte et la connaissance de votre milieu?* Comment?
      xiii. *Votre reddition de comptes (imputabilité)?* Comment?
      xiv. *Votre engagement social*? Comment?
   b. Auprès de qui intervenez-vous?
      Votre adjoint-e
      Les enseignants
      Les élèves
      Les parents
      Le conseiller pédagogique

Les membres de la communauté,

Votre supérieur immédiat,

Vos collègues,

autres : qui?

4. Sur quelles pratiques des enseignants vos interventions portent-elles? (*Pratiques pédagogiques que l'on met en lien avec les pratiques de gestion*)
   Quelles pratiques des enseignants voulez-vous influencer ou modifier et comment faites-vous pour y arriver?

5. Y a-t-il des moments, des lieux, des situations, des événements plus propices à l'exercice de votre leadership en ce qui a trait à l'apprentissage? (lieux, moments, événements,...)

   Par exemple,

   a. *Intervention ponctuelle (quand je visite les classes; en réponse à un événement fortuit, un commentaire, une question;…)*
   b. *Intervention planifiée (inscrit dans notre code de vie; rencontres de planification et de bilan avec le personnel; plan de travail pour l'année [ex. lecture];…),*
   c. *Intervention reliée à un événement (discours de début d'année; réunions du personnel; perfectionnement; journée pédagogique,…)*

6. Quelles sont les conditions qui facilitent le fait que vous placiez l'apprentissage en priorité dans votre école?
7. Quelles sont les conditions qui nuisent au fait que vous placiez l'apprentissage en priorité dans votre école? (*obstacles, nuisances, empêchements*)
8. Y a-t-il autre chose que vous souhaitez ajouter à propos de l'apprentissage, dans votre école?

Grille d'observation en continu

Observateur : _____ Date : _____

Heure d'arrivée : _____

Code de l'école : _____ Heure de départ : _____

Heure	**Avec qui**	**Où**	**Quoi**
Exemple			
8h15	*Auxiliaire de recherche*	*Bureau*	*La direction rencontre l'auxiliaire pour le projet de recherche.*

Questionnaire d'autoobservation

Le masculin est utilisé dans son sens générique.

Ce questionnaire vise à recueillir les données au sujet de certaines tâches effectuées par la direction d'école pendant ses heures de travail.

Q1. Êtes-vous engagé dans une activité qui a un rapport avec l'école?

Oui
Non (vous avez terminé)
Même activité qui continue

Q2. Où êtes-vous?

1. Dans mon bureau
2. Au secrétariat
3. Dans une salle de classe
4. Dans une salle de rencontre
5. Dans la salle du personnel
6. Dans le corridor
7. Dans le hall d'entrée
8. Dans le bureau de l'adjoint, du conseiller pédagogique
9. Dans un autre endroit de l'école
10. À la commission scolaire
11. Au réseau
12. Dans un autre endroit, hors de l'école

Q3. Combien de personnes sont impliquées en ce moment dans l'activité?

1. Je suis seul
2. Deux
3. 3 à 5 personnes
4. 6 à 10 personnes
5. 11 à 50 personnes
6. Plus de 50 personnes

Q4. Qui participe à cette activité actuellement? (*cocher une ou plusieurs réponses*)

1. Un adjoint
2. Un ou des élève(s)
3. Un enseignant ressource
4. Un leader enseignant
5. Un enseignant titulaire
6. Un enseignant spécialiste

7. Un conseiller pédagogique
8. Un professionnel des services éducatifs
9. Un membre du personnel de soutien
10. Un membre du personnel de la commission scolaire
11. Un parent
12. Un parent du conseil d'établissement
13. Un membre de la communauté
14. Autre

Q5. Quelle devrait être la durée totale de l'activité?

1. Moins d'une minute
2. 1 à 15 minutes
3. 16 à 30 minutes
4. 31 à 45 minutes
5. 46 minutes à 1 heure
6. Plus d'une heure

Merci d'avoir rempli notre questionnaire.

Bonne journée!

Répondez maintenant aux questions au moyen du dictaphone en mentionnant svp le numéro de la question (étiquette sur le IPod).

Vous trouverez les icones du dictaphone et du questionnaire en appuyant sur le bouton carré au bas du IPod.

Merci et bonne journée!

Questions pour le dictaphone (*iPod*):

1) Que faites-vous?
2) Sur quoi porte cette activité?
3) Quelle est votre intention?
4) Activité administrative ou éducative?

Canevas d'entrevue pour les directions d'école
Entretiens d'autoconfrontation

Objectifs de la recherche en lien avec cette méthode :

Général : Vise à rendre compte de la façon dont les pratiques de gestion (selon les 14 dimensions) affectent précisément les pratiques d'enseignement, qui à leur tour affectent la réussite des élèves.

Spécifique : Recueillir la perception des directions sur les situations qu'elles ont vécues, afin de rendre compte du processus et des conditions où se manifestent les pratiques de directions d'écoles primaires qui accordent la priorité à l'apprentissage et leur arrimage avec les pratiques pédagogiques du personnel enseignant.

L'autoconfrontation permet la description des actions réalisées par voie d'un support pour l'évocation des états mentaux des directions en situation réelle permettant d'expliquer le cours de son activité. Nous ne cherchons pas à expliquer le fonctionnement de la pensée ou à favoriser le dévoilement de ce qui n'a pas été fait ou de ce qui aurait pu être fait (Clot, 1999), mais plutôt à découvrir ce que pensait le sujet au moment de son action (rappel stimulé). Il ne s'agit donc pas d'utiliser la vidéo comme un prétexte pour que la direction nous parle de ses pratiques de gestion ou déroule un discours préparé à l'avance préconstruit ou socialement acceptable.

Sur cette base, comme le mentionne Vermerch lors de l'entretien « il ne s'agit pas de questionner le sujet sur des opinions ou des représentations en général, mais d'obtenir des informations descriptives sur ses actions matérielles et mentales relativement à une tâche finalisée » (Vermersch, 1991, p. 279). On comprend ici que le descriptif des actions mentales cherche à rendre compte du processus et des conditions où se manifestent les pratiques de gestion sans pour autant que le chercheur ait besoin de le demander ouvertement. Les questions visant à faire commenter sa vidéo par la direction sont donc de nature descriptive : « que fais-tu ?, qu'est-ce que tu penses à ce moment-là ?, Qu'est-ce que tu as visé ?, Qu'est-ce que tu te dis ?, Comment réagis-tu ? … ».

Guide d'orientation de l'entretien d'autoconfrontation

Ce guide d'orientation de l'entretien a été développé en s'inspirant des travaux de Vermersch (1994) sur l'entretien d'explicitation. Dans un premier temps, il importe d'éviter des erreurs au niveau du questionnement lors de l'entretien. C'est pourquoi nous commençons, à l'instar de Vermersch, par des recommandations concernant des formules à éviter. Par la suite, une série de questions appropriées pour orienter l'entretien seront données.

Recommandations concernant des formules à éviter :

- Éviter les formulations faisant appel au niveau explicatif.
  - Exemple : Pourquoi as-tu fais comme ça ?
- Éviter les questions de type rationnel et causal.
  - Exemple : Quelles sont les conséquences ?
- Éviter les formulations induisant une réponse de type logique, construite.
  - Exemple : En référence à quoi ?
- Éviter les questions à choix.
  - Exemple : Un environnement sécuritaire ou un climat de soutien?
- Éviter les formulations par des mises en questions ou évoquant un doute initial.
  - Exemple : Crois-tu que ?

Utiliser des formules encourageant la mise à jour du niveau descriptif :

- Des questions liées au moment présent.
  - Que fais-tu ?
  - Qu'est-ce que tu dis ?
  - Qu'est-ce que tu as senti ?
- Formuler des questions sur le comment.
  - Comment le sais-tu ?
  - Comment le reconnais-tu ?
  - Comment as-tu fais ?
  - Qu'as-tu fais quand..?
  - Qu'est-ce qui fait que tu as fait ceci..?
- Formuler des questions qui aident le sujet à spécifier l'ordre temporel.
  - Qu'as-tu vu en premier..?
  - Qu'as-tu vu ensuite..?
  - Qu'as-tu vu tout de suite après..?
  - Qu'as-tu vu avant..?
- Formuler des questions qui ramènent le sujet à son expérience.
  - Exemple : Le sujet mentionne qu'il est préoccupé par l'apprentissage
    - Question : Quand tu es préoccupé par cet élément, qu'est-ce qui te préoccupe ?
  - Exemple : Le sujet mentionne qu'il est motivé à promouvoir la vision pédagogique.
    - Question : Quand es-tu motivé par quelle vision ?
  - Exemple : Le sujet mentionne qu'il ne sait pas et qu'il n'a rien vu.

- Question : Quand tu ne sais pas que sais-tu ?
- Question : Quand tu ne vois rien que vois-tu ?

Sources : Clot, Y. (1999). *La fonction psychologique du travail*. Paris : PUF.

Theureau, J. (2010). Les entretiens d'autoconfrontation et de remise en situation par les traces matérielles et le programme de recherche « cours d'action ». *Revue d'anthropologie des connaissances, (4)*2, 287-322.

Vermersch, P. (1994). *L'entretien d'explicitation.* Paris : ESF.

Questionnaire aux enseignants

Nous cherchons à connaître les liens qui existent entre les actions que pose la direction de votre école (pratiques de gestion éducative) et vos propres pratiques d'enseignement qui ont un effet sur l'apprentissage des élèves. Nous vous demandons donc de décrire ces pratiques de gestion de la direction qui placent l'apprentissage en priorité ainsi que vos propres pratiques pédagogiques sur lesquelles les pratiques de gestion ont un effet.

École : _____

Cycle : _____Spécialité :_____

1. Qu'est-ce qui décrit le mieux l'importance accordée à l'apprentissage dans votre école?

_____
_____

2. Trouvez-vous que **votre directeur-directrice** place l'apprentissage en priorité dans votre école? Évaluez jusqu'à quel point, sur une échelle de 1 à 6.

Pas du tout		Moyennement		Beaucoup	
1	2	3	4	5	6

Si oui, que fait la direction pour placer l'apprentissage en priorité dans votre école? Quelles mesures met-elle en place pour prioriser l'apprentissage?

_____
_____
_____
_____

Si non, comment le savez-vous? Comment le voyez-vous? Sur quoi basez-vous votre réponse?

_____
_____
_____
_____

3. Parlez-vous d'apprentissage **avec d'autres enseignants** ? Évaluez jusqu'à quel point, sur une échelle de 1 à 6.

Pas du tout Moyennement Beaucoup

1 2 3 4 5 6

a. Avec quels enseignants en parlez-vous (les identifier sans les nommer : ex. : ma collègue de cycle,…) ? À quelle occasion?

_____

_____

b. De quoi parlez-vous?

_____

_____

_____

_____

4. Parlez-vous d'apprentissage **avec d'autres professionnels**, comme, par exemple, le conseiller pédagogique? Évaluez jusqu'à quel point, sur une échelle de 1 à 6.

Pas du tout Moyennement Beaucoup

1 2 3 4 5 6

2

a. Avec quels **autres professionnels** en parlez-vous (les identifier sans les nommer : ex. : la psychologue,…)? À quelle occasion?

_____

_____

b. De quoi parlez-vous?

_____

_____

_____

_____

5. Parlez-vous d'apprentissage **avec la direction**? Évaluez jusqu'à quel point, sur une échelle de 1 à 6.

Pas du tout		Moyennement		Beaucoup	
1	2	3	4	5	6

a. Quand, à quelle occasion?

_____

_____

b. De quoi parlez-vous?

_____

_____

_____

_____

6. Évaluez sur une échelle de 1 à 6 votre degré d'accord avec chacun des énoncés suivants, 6 indiquant que vous êtes totalement d'accord et 1, que vous n'êtes pas du tout d'accord.

a. La direction donne des orientations à l'école qui sont centrées sur l'apprentissage — 1 2 3 4 5 6
Si c'est le cas, donnez un exemple :
_____

b. La direction met en place des conditions pour favoriser l'apprentissage dans votre école — 1 2 3 4 5 6
Si c'est le cas, de quelles conditions s'agit-il?
_____

c. La direction gère le développement professionnel des enseignants — 1 2 3 4 5 6
de façon à favoriser l'apprentissage dans votre école
Si c'est le cas, décrivez comment :
_____

d. La direction gère l'organisation scolaire (horaire, organisation des groupes,…) de façon à favoriser l'apprentissage dans votre école — 1 2 3 4 5 6
Si c'est le cas, décrivez comment :
_____

e. La direction s'assure que l'environnement scolaire soit sécuritaire pour tous et travaille au maintien d'un climat sain, dans le but de favoriser l'apprentissage — 1 2 3 4 5 6
Si c'est le cas, donnez des exemples :
_____

f. La direction s'assure de la collaboration de la communauté, dans le but de favoriser l'apprentissage 1 2 3 4 5 6
Si c'est le cas, donnez des exemples :
_____

g. La direction s'assure que soient mises en place des mesures de soutien pour les élèves à risque, dans le but de favoriser l'apprentissage 1 2 3 4 5 6
Si c'est le cas, donnez des exemples :
_____

h. La direction s'assure de partager son leadership, dans le but de favoriser l'apprentissage 1 2 3 4 5 6
Si c'est le cas, donnez des exemples :
_____

i. La direction tient compte du contexte de l'école (défavorisation, multiethnicité, milieu rural, milieu urbain, …), dans ses interventions pour prioriser l'apprentissage 1 2 3 4 5 6
Si c'est le cas, décrivez comment :
_____

k. La direction fait preuve d'engagement social à l'égard des élèves, de leurs familles et des membres de l'équipe-école, pour favoriser la justice et l'équité 1 2 3 4 5 6
Si c'est le cas, décrivez comment :
_____

l. La direction favorise l'autonomie et la responsabilité des enseignants à l'égard de l'évaluation et du suivi des élèves 1 2 3 4 5 6
Si c'est le cas, décrivez comment :
_____

m. La direction rend des comptes à ses supérieurs (imputabilité) à l'égard de la priorité qu'elle accorde à l'apprentissage 1 2 3 4 5 6
Si c'est le cas, décrivez comment :
_____

n. La direction fait preuve d'écoute et utilise le dialogue afin de favoriser l'amélioration continue des pratiques pédagogiques des enseignants. 1 2 3 4 5 6
Si c'est le cas, décrivez comment :
_____

7. Les actions de la direction ont-elles des effets sur vos pratiques pédagogiques **en rapport avec le développement de la littératie** (développement des compétences en langue d'enseignement)? Si oui, décrivez ces actions et ces effets sur vos pratiques.

_____

_____

_____

_____

8. Les actions de la direction ont-elles un effet sur vos pratiques pédagogiques **en rapport avec le développement des compétences en mathématiques**? Si oui, décrivez ces actions et ces effets sur vos pratiques.

_____

_____

_____

_____

9. Les pratiques de gestion de la direction ont-elles un effet particulier sur d'autres de vos pratiques pédagogiques? Si oui, décrivez ces actions et ces effets sur vos pratiques.

_____

_____

_____

_____

10. Y a-t-il autre chose que vous souhaitez ajouter à propos de l'apprentissage, de la façon dont la direction le place en priorité et des effets des actions de la direction sur vos pratiques pédagogiques, dans votre école?

_____

_____

_____

_____

ANNEXE 7 : Grille de codage

OPÉRATIONNALISATION DES PRATIQUES DE GESTION DES DIRECTIONS D'ÉCOLE (V18)

Caractéristiques **Dimensions**	**Catégories**	**Exemples de pratiques** **Codes**
1- Promouvoir une vision où l'apprentissage est le centre des préoccupations de l'école **(D1 : Vision)** **(Codes couleur rouge)**	1) Faire de l'apprentissage *l'élément central de sa fonction (attitudes, comportements)* de direction d'école **(Hallinger, 2003)** **(CA-1-1)**	• Communiquer et rappeler régulièrement sa vision (discours de la rentrée, rencontres, interventions, occasions,…) *(ex : nous nous sommes donnés comme mission, vision de, en tant qu'équipe-école en lien avec l'apprentissage)…* **(C1-1-1)** • Promouvoir une culture, des valeurs ou des éléments liés à sa vision *(ex. Recruter des enseignants sur la base des valeurs compatibles avec la culture que le leader cherche à développer)* ***(Knapp, M S, Copland, M A et Talbert, J E, 2003)*** **(C2-1-1)** • Se concentrer sur les solutions et sur les bonnes occasions d'apprentissage plutôt que sur les problèmes d'apprentissage **(MacBeath, 2007)** **(C3-1-1)** • Articuler sa vision à travers le modelage et la communication avec les autres acteurs au sein et autour de l'organisation; **(Murphy, Elliott, Goldring et Porter, 2007)** **(C4-1-1)** • Enrichir et étoffer sa vision axée sur l'apprentissage **(C5-1-1)**
	2) Faire de l'enseignement et de l'apprentissage *l'élément central des rencontres* à l'échelle de l'école **(Knapp, M S, Copland, M A et Talbert, J E, 2003)** **(CA-2-1)**	• Initier et diriger des discussions à propos des apprentissages des élèves *(ex : ici on parle d'apprentissage en réunion, par exemple durant les rencontres du personnel, comité pédagogiques, de pilotages, rencontre cycle…)* **(Knapp, M S, Copland, M A et Talbert, J E,**

		2003) (C1-2-1)
	3) Faire de l'apprentissage une priorité dans *l'évaluation de la performance des élèves et de l'école* **(Knapp, M S, Copland, M A et Talbert, J E, 2003) (CA-3-1)**	• S'assurer qu'une variété de sources de données concernant l'apprentissage des élèves est utilisée pour bâtir la vision de l'école (données d'évaluation des apprentissages, données démographiques relatives aux élèves et à la communauté, informations relatives aux opportunités d'apprentissage**) (Murphy, Elliott, Goldring et Porter, 2007) (C1-3-1)** • S'assurer que la vision de l'école est traduite en des résultats finaux spécifiques et mesurables **(Murphy, Elliott, Goldring et Porter, 2007) (C2-3-1)**
	4) S'assurer que la vision de l'apprentissage est conçue avec la participation de toutes les parties prenantes **(Murphy, Elliott, Goldring et Porter, 2007) (CA-4-1)**	• Connaitre les perceptions de l'équipe-école concernant les normes, les valeurs et les croyances reliées à l'apprentissage **(Knapp, M S, Copland, M A et Talbert, J E, 2003) (C1-4-1)** • Agir sur les perceptions de l'équipe-école concernant les normes, les valeurs et les croyances reliées à l'apprentissage **(C2-4-1)**
2- Établir des orientations, des buts et des attentes à l'égard de l'apprentissage **(D2 : Orientations, attentes)** **(Code couleur bleu)**	1) Maintenir le cap sur la réalité de l'école et sur la concordance avec ses valeurs fondamentales et redéfinir les objectifs, les politiques et les pratiques **(MacBeath, 2007) (CA-1-2)**	• S'assurer que les objectifs de l'école sont axés sur les élèves, qu'ils font figure de l'apprentissage et des réalisations des élèves et qu'ils sont clairement définis **(Murphy, Elliott, Goldring et Porter, 2007) (C1-1-2)** • Mettre l'accent sur des objectifs ambitieux qui servent à améliorer et changer le statuquo **(Murphy, Elliott, Goldring et Porter, 2007) (C2-1-2)** • Définir les objectifs de l'école **(Hallinger, 2003) (C3-1-2)**

		• Assurer la cohérence des interventions à l'égard de l'apprentissage **(C4-1-2)**
	2) Communiquer les objectifs de l'école **(Hallinger, 2003)** **(CA-2-2)**	• Intégrer les objectifs de l'école dans les routines et les procédures de l'école et de la classe **(Robinson, Lloyd et Rowe, 2008)** **(C1-2-2)** • S'assurer que les objectifs sont largement connus et soutenus par l'ensemble de la communauté scolaire; **(Hallinger, 2003)** **(C2-2-2)** • Mettre l'accent sur des objectifs ambitieux qui servent à améliorer et changer le statuquo *liés aux objectifs de l'école* **(Murphy, Elliott, Goldring et Porter, 2007)** **(C3-2-2)** • Rendre explicites les orientations de l'école en matière d'apprentissage, d'organisation et de fonctionnement **(C4-2-2)**
	3) Maintenir des attentes élevées à l'égard de l'apprentissage des élèves et du personnel. **(CA-3-2)**	• Manifester des attentes élevées à l'égard de l'apprentissage des élèves et du personnel **(C1-3-2)** • Inciter les élèves et les membres du personnel à avoir des attentes élevées à l'égard de l'apprentissage **(C2-3-2)** • Offrir un soutien pour favoriser l'atteinte de standards élevés d'apprentissage par les élèves et les professionnels *(ex : Renforcement des bons coups en liens avec les travaux scolaires, ce qui est fait en classe, etc.)* **(Knapp, M S, Copland, M A et Talbert, J E, 2003)** **(C3-3-2)** • Exercer une pression pour améliorer des pratiques pédagogiques en favorisant des

		attentes et des standards élevés pour les élèves et pour les enseignants et une culture d'amélioration continue **(Hallinger, 2003)** **(C4-3-2)**
3A-Créer les conditions favorables à l'apprentissage de tous (D3A : Conditions) **(Code couleur lime)**	1) S'assurer que tous les élèves reçoivent un enseignement qui réponde à leurs besoins **(CA-1-3A)**	• S'assurer que tous tiennent compte des différences des apprenants dans leurs interventions éducatives auprès d'eux **(C1-1-3A)** • Mettre en place des moyens de suivi pour favoriser l'apprentissage de tous **(C2-1-3A)**
	2) Encourager les enseignants à utiliser les données relatives à l'apprentissage pour évaluer la progression des élèves, ajuster leur enseignement, planifier leur programme hebdomadaire et donner des rétroactions aux élèves **(Robinson, Lloyd et Rowe, 2008)** **(CA-2-3A)**	• Produire ou rendre disponible des données pour créer des conditions favorables à l'apprentissage **(C1-2-3A)** • Exiger ou demander l'utilisation de données dans les rencontres de supervision **(C2-2-3A)**
	3) Créer un climat de collaboration et de travail collectif **(CA-3-3A)**	• Favoriser la prise de décision commune **(C1-3-3A)** • Favoriser le travail en équipe **(C2-3-3A)** • Fixer des objectifs communs **(C3-3-3A)** • Se faire confiance et faire confiance à son équipe-école pour créer un climat de confiance *(ex., droit à l'erreur)* **(C4-3-3A)** • Favoriser la collaboration, le partage et le travail collectif **(C5-3-3A)** • Favoriser le sentiment d'appartenance **(C6-3-3A)**
	4) Mettre en place ou soutenir des structures qui favorisent l'apprentissage de chacun autour de l'enseignement-apprentissage **(Knapp, M S, Copland, M A et Talbert, J E, 2003; Murphy, Elliott, Goldring et Porter, 2007)**	• Créer une communauté professionnelle qui valorise l'apprentissage **(C1-4-3A)** • Protéger les temps d'enseignement apprentissage contre les pressions externes

	(CA-4-3A)	ou les interruptions; **(Huber et Mujis, 2010; Robinson, Lloyd et Rowe, 2008) (C2-4-3A)** • Créer ou soutenir d'autres structures qui favorisent l'apprentissage **(C3-4-3A)** • Donner du temps aux membres du personnel afin de discuter d'apprentissage (ex., libération des enseignants) **(C4-4-3A)**
		• Condition facilitante non répertoriée qui favorise les pratiques de gestion qui valorise l'apprentissage **(C1-3A)**
3B- Agir sur les pratiques pédagogiques **(D3B : Supervision)** **(Codes couleur verte)**	1) S'engager dans la planification, la coordination, la supervision, le soutien et l'évaluation de l'apprentissage, de l'enseignement et du curriculum; **(Robinson, Lloyd et Rowe, 2008) (CA-1-3B)** (Superviser les pratiques pédagogiques **(Hallinger, 2003))**	• Protéger le temps d'enseignement-apprentissage **(Hallinger, 2003) (C1-1-3B)** • Faire des visites régulières aux classes **(Robinson, Lloyd et Rowe, 2008) (C2-1-3B)** • Donner des rétroactions formatives et sommatives aux enseignants **(Robinson, Lloyd et Rowe, 2008) (C3-1-3B)** • Assurer une supervision directe du curriculum en assurant la coordination entre les classes et les niveaux et en alignant le tout aux objectifs de l'école **(Robinson, Lloyd et Rowe, 2008) (C4-1-3B)** • Travailler directement avec les enseignants pour planifier, coordonner et évaluer les enseignants et l'enseignement; **(Robinson, Lloyd et Rowe, 2008) (C5-1-3B)** • Être reconnu par son personnel comme source de conseils et d'expertise dans le domaine de la pédagogie **(Robinson, Lloyd et Rowe, 2008) (C6-1-3B)** • Enseignement et soutien auprès du

		personnel enseignant **(C7-1-3B)**
4- Agir de façon stratégique et faire des changements pour améliorer l'école **(D4 : Stratégie)** **(Codes couleur marron)**	1) Agir stratégiquement **(CA-1-4)**	• Identifier des voies relatant des aspects du travail des élèves et des enseignants qui sont manifestement faibles et doivent être améliorés; **(Knapp, M S, Copland, M A et Talbert, J E, 2003) (C1-1-4)** • Prendre appui sur l'expertise et sur les initiatives de l'équipe-école ainsi que sa propre expertise pour poursuivre l'amélioration de l'école **(Knapp, M S, Copland, M A et Talbert, J E, 2003) (C2-1-4)** • Considérer les éléments relatifs au programme et à l'apprentissage tout au long du processus d'amélioration de l'école **(Knapp, M S, Copland, M A et Talbert, J E, 2003) (C3-1-4)** • Se faire des alliés dans les instances centralisées de prise de décision et chercher activement du soutien pour les élèves et pour ses objectifs de développement professionnel **(Knapp, M S, Copland, M A et Talbert, J E, 2003) (C4-1-4)** • Maintenir une attention particulière sur la durabilité des actions, sur la succession et sur l'importance de laisser des traces **(MacBeath, 2007) (C5-1-4)** • Recruter le personnel sur la base d'expertises appropriées **(Robinson, Lloyd et Rowe, 2008) (C6-1-4)** • Aligner les ressources et les priorités en termes d'objectifs d'apprentissage **(Robinson, Lloyd et Rowe, 2008) (C7-1-4)**

		• Prendre appui sur les opportunités qui s'offrent à l'école pour favoriser l'apprentissage **(C8-1-4)** • Agir de façon stratégique pour favoriser l'apprentissage (i.e., autres façon rapportée par la direction d'être stratégique) **(C9-1-4)**
5- Promouvoir l'apprentissage de chacun et participer à leur développement professionnel **(D5 : Développement professionnel)** **(Codes couleur fuchsia)**	1) Adopter une attitude centrée sur le perfectionnement et le développement professionnel **(CA-1-5)**	• Reconnaitre les réalisations et les attitudes des enseignants en terme d'apprentissage et de développement; **(Knapp, M S, Copland, M A et Talbert, J E, 2003)** **(C1-1-5)** • Favoriser l'autonomie professionnelle des membres de son équipe-école **(C2-1-5)**
	2) Se développer professionnellement **(CA-2-5)**	• Participer à des activités de développement professionnel formelles ou informelles **(Robinson, Lloyd et Rowe, 2008)** **(C1-2-5)** • Être engagé dans un plan de développement professionnel **(C2-2-5)** • Maintenir un niveau élevé de compréhension et de compétences en lien avec l'apprentissage pour se développer professionnellement **(Knapp, M S, Copland, M A et Talbert, J E, 2003)** **(C3-2-5)** • Être réflexif et autocritique à l'égard de sa propre pratique et son impact sur les autres membres de la communauté scolaire **(Murphy, Elliott, Goldring et Porter, 2007)** **(C4-2-5)** • Participe à une communauté professionnelle qui valorise l'apprentissage **(C5-2-5)**

	3) Soutenir le développement professionnel de son équipe-école **(CA-3-5)**	• Participer avec les enseignants à des activités de développement professionnel formelles ou informelles **(Robinson, Lloyd et Rowe, 2008) (C1-3-5)** • Démontrer une volonté d'assister les membres du personnel dans le renforcement de leurs compétences pédagogiques ou autres **(C2-3-5)** • Être un modèle d'engagement envers l'apprentissage tout au long de la vie aux yeux de ses collègues et de son équipe-école; **(Murphy, Elliott, Goldring et Porter, 2007) (C3-3-5)** • Participe et soutien une communauté professionnelle qui valorise l'apprentissage **(C4-3-5)** • Maintenir un niveau élevé de compréhension et de compétences en lien avec l'apprentissage pour soutenir le développement de son équipe-école **(Knapp, M S, Copland, M A et Talbert, J E, 2003) (C5-3-5)** • Faire apprendre son personnel **(C6-3-5)** • Participer à des recherches (ex., participer à des projets de recherches actions ou des recherches collaborative pour favoriser les meilleures pratiques pédagogiques) **(C7-3-5)**
	4) Assumer un rôle de gestion dans le développement professionnel **(Murphy, Elliott, Goldring et Porter, 2007) (CA-4-5)**	• Créer des occasions pour que l'équipe-école ait son mot à dire concernant les décisions reliées au développement professionnel **(Knapp, M S, Copland, M A et Talbert, J E, 2003) (C1-4-5)**

		• Assumer un rôle de gestion dans la planification du développement professionnel **(C2-4-5)** • Assumer un rôle de gestion dans l'évaluation du développement professionnel **(C3-4-5)**
		• Soutenir le développement professionnel de d'autres membres de la communauté scolaire **(C1-5)**
6- Mettre l'organisation de l'école pour la mettre au service de l'apprentissage **(D6 : Organisation de l'école)** **(Codes couleurs olive)**	1) Encourager les enseignants à *créer* des environnements physiques et virtuels motivants dans leurs classes ou dans l'école **(Ylimaki, 2014)** **(CA-1-6)**	• Améliorer l'organisation physique, matérielle ou virtuelle de la classe *(ex. meuble, peinture, réaménagement, fiches pédagogique sur les murs de l'école)* **(C1-1-6)** • Inciter les enseignants à installer des bibliothèques dans leurs classes pour encourager la lecture chez les élèves **(Ylimaki, 2014)** **(C2-1-6)** • Installer une bibliothèque physique ou virtuelle pour les enseignants *(ex., documents PDF, articles scientifiques, sites Internet, CD-Rom ou autres).* **(C3-1-6)**
	2) Encourager les enseignants à *utiliser* des environnements physiques et virtuels motivants dans leurs classes ou dans l'école **(Ylimaki, 2014)** **(CA-2-6)**	• Encourager les enseignants à utiliser les ressources physiques ou virtuelles pertinentes disponibles en ligne ou autrement pour motiver les élèves à apprendre **(Ylimaki, 2014)** **(C1-2-6)** • Encourager les enseignants à utiliser une bibliothèque physique ou virtuelle *(ex., documents PDF, articles scientifiques, sites Internet, CD-Rom ou autres).* **(C2-2-6)**
	3) Mettre l'organisation scolaire au service de l'apprentissage **(CA-3-6)**	• Former les groupes d'élèves de façon à améliorer l'apprentissage (hétérogénéité,

		multiâge, inclusion etc**.)** **(C1-3-6)** • Modifier ou utiliser les horaires ou le calendrier pour favoriser l'apprentissage **(C2-3-6)**
	4) Mettre les services complémentaires aux services de l'apprentissage **(CA-4-6)**	• Organiser les services de la bibliothèque **(C1-4-6)** • Organiser et soutenir les services d'aide aux devoirs **(C2-4-6)**
	5) Organisation des services de garde **(CA-5-6)**	• Encadrer les tâches du service de garde **(C1-5-6)**
		• Améliorer l'organisation physique, matérielle ou virtuelle de l'école **(C1-6)**
7- Mettre en place un environnement sécuritaire (ex., violence), un encadrement propice aux apprentissages et un climat de soutien (D7 : Encadrement) **(Codes couleur aqua)**	1) Créer et maintenir un environnement scolaire sûr, propre et esthétiquement plaisant **(Murphy, Elliott, Goldring et Porter, 2007) (CA-1-7)**	• S'assurer que l'espace, l'équipement ou le matériel de soutien soient utilisés et entretenus de manière sécuritaire et soient utilisés de façon efficace et efficiente **(Murphy, Elliott, Goldring et Porter, 2007) (C1-1-7)** • Identifier, traiter et s'assurer de résoudre les problèmes des installations en temps opportun **(Murphy, Elliott, Goldring et Porter, 2007) (C2-1-7)**
	2) Établir un encadrement et assurer un soutien à l'intérieur et à l'extérieur des classes **(Robinson, Lloyd et Rowe, 2008) (CA-2-7)**	• Élaborer un cadre disciplinaires pour l'école **(Murphy, Elliott, Goldring et Porter, 2007)** *(ex., code de vie)* **(C1-2-7)** • Impliquer les membres de la communauté dans le processus d'élaboration du cadre disciplinaires de l'école **(Murphy, Elliott, Goldring et Porter, 2007) (C2-2-7)** • S'assurer à ce que les règles et les conséquences disciplinaires soient clairement définies, communiquées et comprises par les élèves, les enseignants et

		les parents **(Murphy, Elliott, Goldring et Porter, 2007)** **(C3-2-7)** • S'assurer que les opérations, les règles et les procédures disciplinaires de l'école soient revues régulièrement **(Murphy, Elliott, Goldring et Porter, 2007)** **(C4-2-7)** • Travailler à ce que les règles soient respectées et appliquées au sein de l'école avec équité et consistance **(Murphy, Elliott, Goldring et Porter, 2007)** **(C5-2-7)** • Assurer un soutien aux enseignants et au système d'encadrement **(Murphy, Elliott, Goldring et Porter, 2007)** **(C6-2-7)** • Résoudre les problèmes reliés à la discipline avec rapidité, rigueur et fermeté **(Murphy, Elliott, Goldring et Porter, 2007)** **(C7-2-7)** • Donner l'exemple des comportements appropriés en s'impliquant personnellement quand il le faut dans l'application de mesures disciplinaire aux élèves *(ex., Renforcement des bons comportements (lien discipline))* **(Murphy, Elliott, Goldring et Porter, 2007)** **(C8-2-7)** • Intervenir rapidement dans les conflits entre les membres du personnel afin de le résoudre de manière efficace **(Robinson, Lloyd et Rowe, 2008)** **(C9-2-7)** • S'assurer que les opérations, les règles et les procédures disciplinaires de l'école soient respectées par tous **(C10-2-7)** • Protéger les enseignants contre les pressions excessives émanant des instances centrales et des parents **(Robinson, Lloyd**

		et Rowe, 2008) **(C11-2-7)** • Identifier et intervenir sur des éléments qui briment la sécurité des élèves **(C12-2-7)**
8- Établir la collaboration avec les parents et des partenariats avec les organismes voués à l'apprentissage **(D8 : Parents, communauté)** **(Codes couleur mauve)**	1) Établir un partenariat avec les parents, favoriser leur participation à l'éducation de leur enfant et valoriser leur engagement dans le parcours scolaire de leur enfant **(CA-1-8)**	• Établir des moyens de communication entre parents et enseignants sur les progrès scolaires des élèves **(O'Connor, Anthony-Stevens et Gonzalez, 2014)** **(C1-1-8)** • Établir des moyens de communication entre parents et enseignants sur des sujets qui favorisent une meilleure relation école famille **(C2-1-8)** • Soutenir les enseignants dans leur communication avec les parents **(C3-1-8)** • Favoriser la participation des parents aux activités de l'école *(ex., inviter les parents à l'école, souper ou dîner avec les parents, rendre visite aux familles* ***(Knapp, M S, Copland, M A et Talbert, J E, 2003))*** **(C4-1-8)** • Favoriser l'utilisation des ressources de la communauté (i.e., il s'agit de services pour les parents) **(C5-1-8)**
	2) Établir un partenariat avec la communauté favorisant l'apprentissage des élèves et des enseignants **(CA-2-8)**	• Établir des partenariats qui pourraient compléter les possibilités d'apprentissage de l'équipe-école **(Knapp, M S, Copland, M A et Talbert, J E, 2003)** **(C1-2-8)** • Encourager les enseignants à passer du temps dans la communauté avec les élèves et les soutenir dans leur initiative de s'impliquer dans différentes activités organisées par des membres de la communauté *(ex., se joindre à une équipe sportive, participer à un diner*

		communautaire, etc.) **(O'Connor, Anthony-Stevens et Gonzalez, 2014)** **(C2-2-8)**
		• Établir un partenariat avec d'autres organismes scolaires **(C1-8)**
9- Mettre en place des moyens pour soutenir les élèves à risque **(D9 : Élèves à risque)** **(Codes de couleur marine)**	1) Favoriser la prévention des difficultés en faisant en sorte que les élèves reçoivent un enseignement qui corresponde à leurs besoins **(Lapointe, Brassard, Garon, Girard et Ramdé, 2011)** **(CA-1-9)**	• S'assurer que tous les élèves reçoivent les services qui répondent à leurs besoins **(Lapointe, Brassard, Garon, Girard et Ramdé, 2011)** **(C1-1-9)**
	2) Mettre en place des interventions auprès des élèves à risque **(CA-2-9)**	• Identifier les élèves ayant des besoins particuliers **(Lapointe, Brassard, Garon, Girard et Ramdé, 2011)** **(C1-2-9)** • Organiser les services particuliers offerts aux élèves à risque de façon à éviter l'exclusion ou la ségrégation et à favoriser l'apprentissage **(C2-2-9)** • Établir de façon concertée des plans d'intervention pour les élèves à risque **(Lapointe, Brassard, Garon, Girard et Ramdé, 2011)** **(C3-2-9)** • Associer les parents aux décisions qui concernent leurs enfants **(Lapointe, Brassard, Garon, Girard et Ramdé, 2011)** **(C4-2-9)**
10- Partager le leadership pour l'apprentissage **(D10 : Partage du leadership)** **(Codes de couleur argent)**	1) Donner du pouvoir d'action et du pouvoir décisionnel aux membres de l'équipe-école et la communauté **(CA-1-10)**	• Informer dans le but de partager son leadership (favoriser l'empowerment) **(C1-1-10)** • Créer des comités décisionnels **(C2-1-10)** • Partage de dossiers avec son adjoint-e ou d'autres membres de son équipe-école **(C3-1-10)**
	2) Encourager et influencer les *membres de l'équipe école* à	• S'appuyer sur les expériences et l'expertise

	s'engager et se responsabiliser selon les tâches ou les contextes qui se présentent **(MacBeath, 2007)** **(CA-2-10)**	des enseignants, des professionnels, du personnel de soutien et des élèves comme ressources à portée **(MacBeath, 2007)** **(C1-2-10)** • Accepter ou soutenir les initiatives individuelles et collectives des membres de l'équipe-école **(C2-2-10)** • Reconnaitre le leadership de son équipe-école **(C3-2-10)**
	3) Encourager et influencer les *membres de la communauté* à s'engager et se responsabiliser selon les tâches ou les contextes qui se présentent **(MacBeath, 2007)** **(CA-3-10)**	• S'appuyer sur les expériences et l'expertise des parents et de la communauté comme ressources à portée **(MacBeath, 2007)** **(C1-3-10)** • Accepter ou soutenir les initiatives individuelles et collectives des membres de la communauté **(C2-3-10)**
11- Utiliser le dialogue comme élément central pour l'apprentissage **(D11 : Dialogue)** **(Codes de couleur jaune)**	1) Favoriser un dialogue explicite et continu comme élément central sur l'apprentissage *(ex., valeurs, conceptions, pratiques, conditions facilitantes ou nuisibles à l'apprentissage, etc.)* **(MacBeath, 2007)** **(CA-1-11)**	• Mettre en place des lieux d'échange et de dialogues sur l'apprentissage **(C1-1-11)** • Initier des discussions ouvertes et franches sur l'apprentissage *(ex., accepter les divergences d'opinion, rester ouvert aux discussions)* **(C2-1-11)**
		• Élargir le dialogue à l'international par le réseautage virtuel ou par des rencontres physiques **(MacBeath, 2007)** **(C1-11)**
12- Être sensible au contexte et l'influencer **(D12 : Contexte)** **(Codes de couleur turquoise)**	1) Comprendre les tendances et les influences contextuelles et leurs impacts sur l'école et la classe **(Murphy, Elliott, Goldring et Porter, 2007)** **(CA-1-12)**	• Réagir de façon proactive aux changements dans l'école *(ex., pressions syndicale)* **(C1-1-12)** • Tirer profit des critiques potentielles en les impliquant dans le processus d'amélioration de l'école **(Knapp, M S, Copland, M A et Talbert, J E, 2003)** **(C2-1-12)** • Utiliser la diversité culturelle, ethnique,

		raciale et économique de la communauté scolaire pour répondre aux besoins de tous les apprenants et maximiser le rendement des élèves **(Murphy, Elliott, Goldring et Porter, 2007)** **(C3-1-12)** • Exprimer sa compréhension ou échanger sur l'impact du contexte social et politique sur l'école **(C4-1-12)**
	2) Comprendre les tendances et les influences contextuelles et leurs impacts sur la communauté en général **(Murphy, Elliott, Goldring et Porter, 2007)** **(CA-2-12)**	• Réagir de façon proactive aux initiatives des politiques extérieures **(Murphy, Elliott, Goldring et Porter, 2007)** **(C1-2-12)**
13- Le leadership pour l'apprentissage implique l'imputabilité ou la responsabilité (D13 : Imputabilité) **(Codes de couleur orange)**	1) Œuvrer à ce que la direction et l'équipe-école soient tenues responsables de la qualité des apprentissages et de l'équité à l'école **(Knapp, M S, Copland, M A et Talbert, J E, 2003)** **(CA-1-13)**	• Développer une approche commune de l'imputabilité à l'interne **(MacBeath, 2007)** **(C1-1-13)** • Utiliser les données du progrès des élèves dans les évaluations formatives et sommatives dans un but d'imputabilité (rapport direction auprès de ses supérieurs hiérarchiques) **(Ylimaki, 2014)** **(C2-1-13)**
	2) Aider les enseignants à développer une compréhension profonde des standards (compétences, attentes, etc.) à atteindre par rapport au curriculum **(Ylimaki, 2014)** **(CA-2-13)**	• Aligner le curriculum avec les évaluations et les approches pédagogiques **(Ylimaki, 2014)** **(C1-2-13)**
	3) Intégrer une approche systématique d'autoévaluation au niveau de la classe, de l'école et de la communauté **(MacBeath, 2007)** **(CA-3-13)**	• Mettre en place des évaluations fréquentes sur la performance de l'école en termes d'enseignement-apprentissage **(Knapp, M S, Copland, M A et Talbert, J E, 2003)** **(C1-3-13)** • Allouer du temps pour le travail en collaboration sur les données, les évaluations et les stratégies pédagogiques culturellement sensibles *(ex., gifler son enfant après un écart de comportement)*

		(Ylimaki, 2014) (C2-3-13)
14- S'engager socialement (D14 : Engagement social) **(Codes couleur gris foncé)**		• Manipuler activement l'environnement de l'école pour être au service d'une meilleure éducation des enfants et de leurs familles **(Murphy, Elliott, Goldring et Porter, 2007) (C1-14)**
		• Démontrer une compréhension et un engagement vis-à-vis des bénéfices que la diversité offre à l'école, lesquels sont traduits en activités et expériences éducatives honorant la diversité **(Murphy, Elliott, Goldring et Porter, 2007) (C2-14)**
		• Développer des relations avec des personnes influentes de diverses perspectives : religieuses, politiques, économiques, etc. **(Murphy, Elliott, Goldring et Porter, 2007) (C3-14)**
		• Être activement impliqué dans la communauté scolaire et communiquer fréquemment avec les différentes parties prenantes en utilisant divers canaux dans le but d'informer, de promouvoir, d'apprendre et créer des liens pour s'assurer que l'école et la communauté se servent de ressource l'une par rapport à l'autre **(Murphy, Elliott, Goldring et Porter, 2007) (C4-14)**
		• Être attentif à la création de ponts avec d'autres agences des services à la jeunesse ou aux familles dont l'objectif serait de promouvoir une meilleure qualité de vie pour les jeunes et pour les familles **(Murphy, Elliott, Goldring et Porter,**

		2007) (C5-14)
		• Créer des ponts avec des médias qui pourraient aider à promouvoir l'image de l'école **(Murphy, Elliott, Goldring et Porter, 2007) (C6-14)**
		• Développer une éducation interculturelle au sein de l'école (c.à.d., créer une culture, une approche éducative qui intègre plusieurs cultures) **(O'Connor, Anthony-Stevens et Gonzalez, 2014) (C7-14)**
		• Connaitre les attitudes, croyances et perception de son équipe-école à l'égard des éléments suivants- contexte des élèves de milieu défavorisé et justice sociale **(C8-14)**
		• Vision et perception de la direction en lien avec la justice sociale **(C9-14)**
		• Action pour éviter la discrimination **(C10-14)**
	1) Instaurer une culture de recherche et d'échange autour de « la culture en tant que pratique » (c.à.d., que la culture sous-tend des pratiques) **(O'Connor, Anthony-Stevens et Gonzalez, 2014) (CA-1-14)**	• Inviter les enseignants à réfléchir sur leurs commentaires à l'égard des élèves et des familles **(O'Connor, Anthony-Stevens et Gonzalez, 2014) (C1-1-14)**
15) Code libre **(D15 : Transversale)** **(Code couleur noire)**	1) Utilisation des données **(CA-1-15)**	• Examiner les données des apprentissages des élèves et les utiliser aux fins de planification **(Knapp, M S, Copland, M A et Talbert, J E, 2003) (C1-1-15)** • S'appuyer sur des données pour expliquer sa position, donner des arguments et faire des choix liés à l'apprentissage **(C2-1-15)**
	2) Utilisation des données de la recherche **(CA-2-15)**	• S'appuyer sur les résultats de recherches pour les choix de livres, leur quantité et leur arrangement qui seraient les plus gagnants

		ou pour initier tout changement favorisant l'apprentissage des élèves **(Ylimaki, 2014)** **(C1-2-15)**
	3) Attitude de la direction **(CA-3-15)**	• La direction a confiance en les capacités humaines *(ex., envers les enseignants)* **(Knapp, M S, Copland, M A et Talbert, J E, 2003)** **(C1-3-15)** • Démontrer par son propre comportement ce qui est valorisé à l'école **(Murphy, Elliott, Goldring et Porter, 2007)** **(C2-3-15)**
	4) Collaboration entre les membres de l'équipe-école **(CA-4-15)**	• Exiger une responsabilité collective à l'égard de la discipline des élèves à l'école **(Murphy, Elliott, Goldring et Porter, 2007)** **(C1-4-15)** • Travailler avec les enseignants à identifier les experts de la communauté dans différents domaines qui pourraient avoir un lien avec l'apprentissage et les utiliser comme ressources pédagogiques permettant de planifier des activités diverses d'intérêt local **(O'Connor, Anthony-Stevens et Gonzalez, 2014)** **(C2-4-15)** • Promouvoir et expliquer les modèles de fonctionnement des travaux et des activités collaboratives concernant le sujet, les rôles et les statuts **(MacBeath, 2007)** **(C3-4-15)**
	5) Agir avec intégrité, honnêteté et de manière éthique et équitable **(Murphy, Elliott, Goldring et Porter, 2007)** **(CA-5-15)**	• Être conscient de ses propres valeurs et convictions et façonner son comportement en accord avec les codes déontologiques personnels et professionnels **(Murphy, Elliott, Goldring et Porter, 2007)** **(C1-5-15)** • Appliquer les lois, les politiques et les

		procédures avec équité, sagesse et respect **(Murphy, Elliott, Goldring et Porter, 2007)** **(C2-5-15)** • Favoriser l'inclusion, éviter l'exclusion et la ségrégation **(C3-5-15)** • Amener à réfléchir les membres du personnel sur l'impact de leurs commentaires sur les performances scolaires des élèves **(O'Connor, Anthony-Stevens et Gonzalez, 2014)** **(C4-5-15)** • Créer des structures sollicitant la participation de tous **(MacBeath, 2007)** **(C5-5-15)** • Œuvrer à établir l'équité en travaillant à la réduction, voire l'élimination des écarts en terme d'apprentissage chez les élèves de race, de classe ou d'ethnie différentes **(Knapp, M S, Copland, M A et Talbert, J E, 2003)** **(C6-5-15)**
16) Nouvelles conditions facilitantes **(D16 : Conditions facilitantes ou obstacles)** **(Code couleur noire)**		• Condition facilitante non répertoriée qui favorise l'apprentissage **(C1-16)** • Identifier les obstacles pour favoriser l'apprentissage au sein et à l'extérieur de l'école (i.e., tous les obstacles qui ne rentre pas dans la dim-code1.) **(C2-16)**
Questionnements		• ?
Passages emblématiques		• Positif (+) • Négatif (-)

Note importante : La façon dont est formulée la question 19J dans le questionnaire des enseignants induit les réponses de ces derniers puisqu'elle précise la nature du contexte d'intérêt (c'est-à-dire les milieux défavorisés) ce qui écarte les réponses plus globales

attendues selon les codes de la dimension 12. Explication potentielle du nombre peu élevés d'éléments rencontrés pour cette dimension. (Jusqu'ici vrai pour E1 et E2)

ANNEXE 8 : fréquence des pratiques observées et auto-rapportées

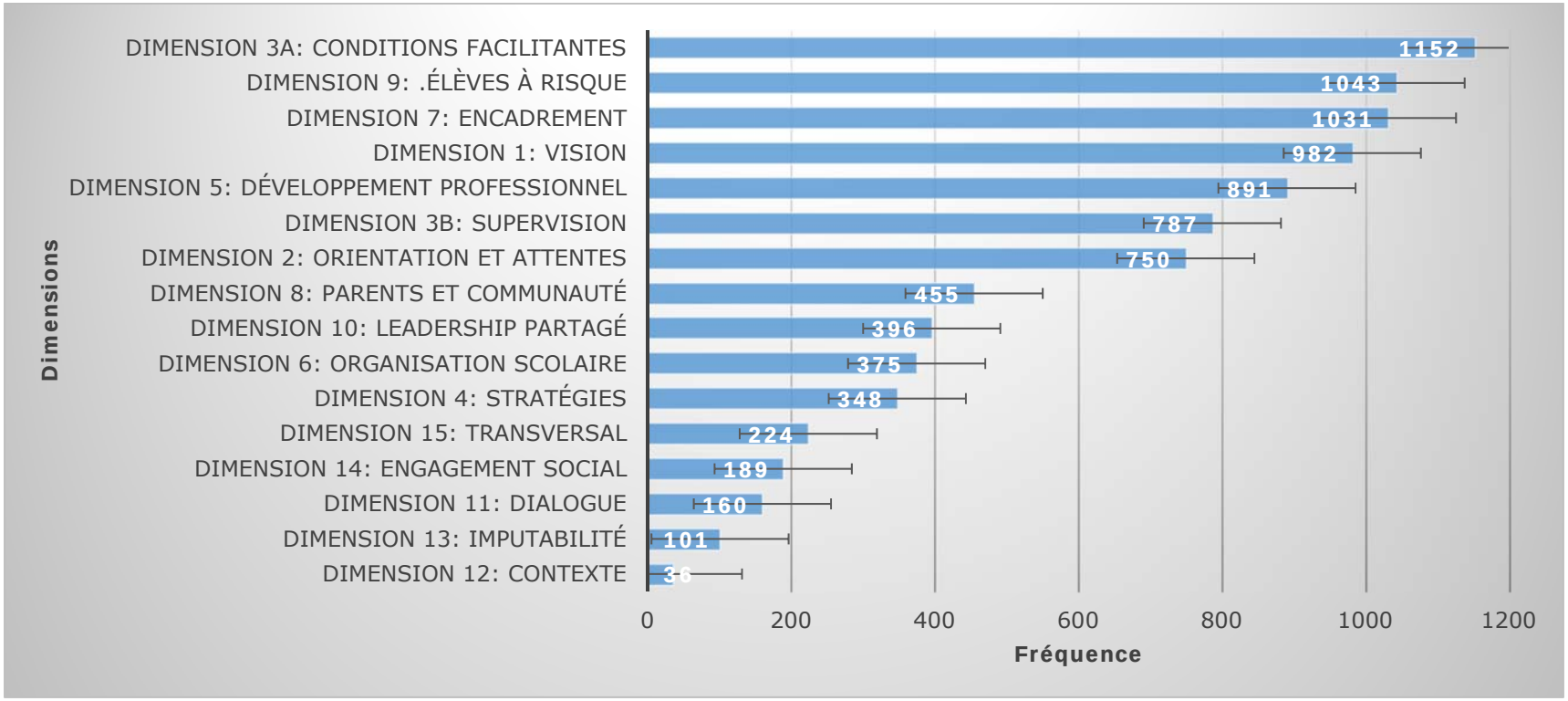


Figure 1 : Fréquence totale des pratiques des directions pour chacune des dimensions. Les dimensions apparaissent en ordre décroissant de fréquence et les barres d'erreur permettent de constater si les différences entre les fréquences sont significativement différentes.

La figure 1 montre clairement, à l'aide des barres d'écart-type, que l'on retrouve deux catégories de dimensions en termes de fréquence des pratiques qu'elles recouvrent. Les 7 dimensions dont la fréquence excède 600 comprennent des pratiques que les directions font de manière presque quotidienne ou rapportent très souvent durant les entrevues, alors que les 9 autres sont plus rares.

ANNEXE 9 : L’analyse des résultats dans sa version complète

Il s’agit d’un document de 391 pages transmis séparément.

Dimension 1 : Promouvoir une vision où l'apprentissage est le centre des préoccupations de l'école

> Mon rôle, c'est d'être un leader pédagogique. Si je m'arrête à dire que je suis un leader pédagogique la journée qu'on a une journée pédagogique, c'est environ quoi, cinq jours par année. Donc, il ne se passe pas grand-chose de ce côté-là. Puis dans le fond, c'est d'essayer de trouver tous les petits moments où je peux faire de la pédagogie, puis de trouver, dire où est-ce que la pédagogie, où la pédagogie s'arrête, puis la pédagogie, est-ce que c'est juste lire et écrire? Oui, mais c'est aussi l'interaction sociale. C'est aussi ce qui se passe dans le gymnase. C'est aussi, c'est tout. L'école, c'est de la pédagogie. Puis la journée qu'on commence à se poser la question «quand on fait de la pédagogie?», bien c'est parce qu'on a oublié c'était quoi d'être la direction, d'être le principal. C'était ça. En anglais, c'était le *principal teacher*. Bien c'est ça. Je suis encore une prof, mais juste une coche en haut. (Direction E4)

Plusieurs chercheurs du domaine du leadership centré sur l'apprentissage ont mis en évidence l'importance, pour la direction d'établissement, de promouvoir une vision qui soit centrée sur l'apprentissage (Hallinger, 2003; Knapp, Copland et Talbert, 2003; Leithwood, Day, Sammons, Harris et Hopkins, 2006; Murphy, Elliott, Goldring et Porter, 2007). Hallinger (2003) a étudié les modèles de leadership pédagogique (*instructional*) et de leadership transformationnel et en a conclu que les deux modèles font de l'apprentissage l'élément central de la fonction de direction et que celle-ci doit faire porter son attention d'abord sur le développement d'un climat d'attentes élevées et d'une culture scolaire où on met l'accent sur l'amélioration de l'enseignement et de l'apprentissage. Knapp, Copland et Talbert (2003) définissent ainsi le leadership pour l'apprentissage : « … la création d'occasions d'apprentissage fortes et équitables pour les élèves, pour les professionnels et pour le système, et la motivation ou l'exigence à l'égard des participants, à ce qu'ils profitent de ces occasions » (p.12). Ils insistent aussi sur le fait que la direction se concentre sur l'apprentissage et en fasse l'élément central de son travail, en mettant constamment l'accent, publiquement, sur l'apprentissage et sur l'enseignement, et en incitant les autres intervenants de l'école à le faire. Ainsi, l'apprentissage et l'enseignement deviennent l'élément central des rencontres du personnel à l'échelle de l'école et constituent la priorité lorsqu'il s'agit d'évaluer la

performance des élèves de l'école. Leithwood, Day, Sammons, Harris et Hopkins (2006) ont mis en parallèle plusieurs modèles de leadership et décrivent leur propre modèle. L'une des catégories de celui-ci consiste, pour la direction, à fixer des buts et des objectifs à leur école, en construisant une vision partagée du futur de l'organisation, ce que certains associent à une motivation d'inspiration ou à l'orientation des membres de l'organisation autour des valeurs et de la vision exprimée par la direction. Murphy, Elliott, Goldring et Porter (2007) étudient diverses formes de leadership et en arrivent à la conclusion qu'un type de leadership est particulièrement visible dans les écoles où les élèves réussissent à des niveaux élevés : ils le nomment leadership pour l'apprentissage. Ce leadership se démarque par une vision en regard de l'apprentissage qui se traduit par la capacité des leaders de demeurer concentrés sur l'apprentissage et l'enseignement et de faire en sorte que les autres aspects de l'école (administration, organisation, budget) soient au service de l'apprentissage et de l'enseignement. Ils insistent sur le fait que la direction conçoit et articule sa vision avec la participation de tous les membres de la communauté scolaire.

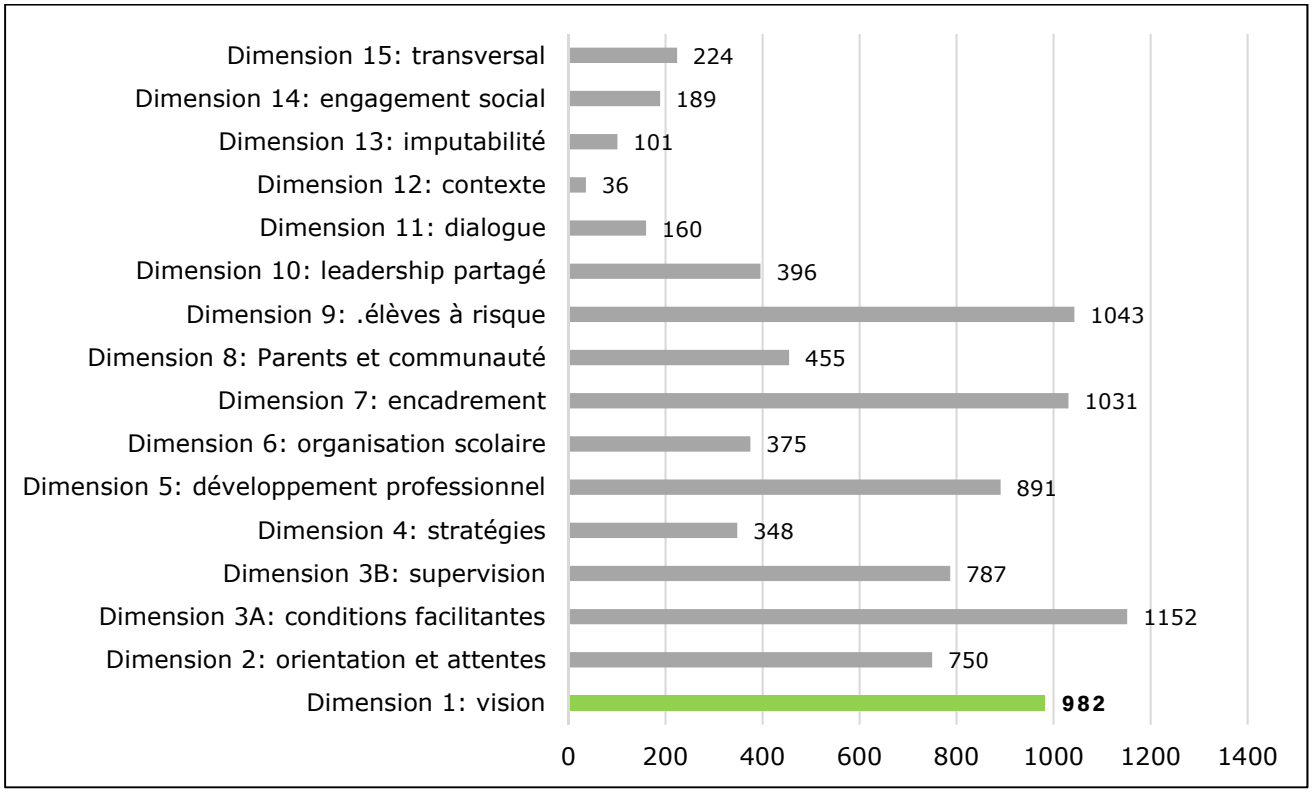
Nous présentons ici les données en rapport avec cette dimension. D'abord, les données quantitatives (fréquences, pourcentages) et ensuite, les données qualitatives de contenu, par une analyse des séquences emblématiques de sens de cette dimension. En premier lieu, nous comparons les données de la dimension 1 à celles des autres dimensions.

1.1 Les données quantitatives de la dimension 1, *Promouvoir une vision où l'apprentissage est le centre des préoccupations de l'école*, et de l'ensemble des dimensions

Voici, à titre de comparaison, les fréquences des pratiques des directions pour les 15 dimensions d'un leadership centré sur l'apprentissage, pour chacune des dimensions de la recherche. Au total, il y a 8920 pratiques identifiées à partir du codage des données. La figure 1.1 contient ces fréquences, et la représentation de la fréquence des pratiques de directions de la dimension 1 est en surbrillance. Il y a 982 exemples de pratiques de directions dans la dimension 1, ce qui correspond à 11% de tous les exemples de pratiques de la recherche

contre 6,7%, si le nombre de pratiques était équivalent pour toutes les dimensions. Cela fait aussi de la dimension 1 la quatrième plus élevée, en fréquence, des pratiques des directions. Cette fréquence s'écarte de façon marquée de la moyenne (557,5 exemples de pratiques) et de la médiane (425,2 exemples de pratiques). Il s'agit donc d'une dimension dont les participants ont abondamment parlé ou qu'ils ont démontrée de façon importante, selon les données d'observation.

Figure 1.1, Fréquence des pratiques des directions pour chacune des dimensions d'un leadership centré sur l'apprentissage



Nous présentons maintenant les données quantitatives en détail, en fonction des catégories et des pratiques de la direction correspondant aux codes attribués aux données de la recherche pour en effectuer l'analyse.

1.2 Les catégories et les pratiques de la dimension 1

Des études sur le leadership centré sur l'apprentissage, que nous avons présentées plus haut, nous avons tiré quatre catégories de pratiques de la direction pour la dimension 1 *Promouvoir une vision où l'apprentissage est le centre des préoccupations de l'école*: 1- *faire de l'apprentissage l'élément central de sa fonction (attitudes, comportements) de direction d'école*; 2- *faire de l'enseignement et de l'apprentissage l'élément central des rencontres à l'échelle de l'école*; 3- *faire de l'apprentissage une priorité dans l'évaluation de la performance des élèves et de l'école*; et 4- *s'assurer que la vision de l'apprentissage est conçue avec la participation de toutes les parties prenantes*.

Ces catégories se subdivisent en 10 pratiques des directions d'établissement, toujours issues des études consultées, de même que les occasions qu'ils ont d'exercer leur leadership centré sur l'apprentissage. Ces pratiques, codées pour l'analyse, ont servi à l'identification de pratiques emblématiques se rapportant à cette dimension. Les quatre catégories ainsi que les pratiques qui les composent sont présentées au tableau 1.1.

Tableau 1.1, Pratiques des directions pour les catégories de la dimension 1, *Promouvoir une vision où l'apprentissage est le centre des préoccupations de l'école*

Catégorie	**Pratique**
1- faire de l'apprentissage l'élément central de sa fonction (attitudes, comportements) de direction d'école	1- Communiquer et rappeler régulièrement sa vision
	2- Promouvoir une culture, des valeurs ou des éléments liés à sa vision
	3- Se concentrer sur les solutions et sur les bonnes occasions d'apprentissage plutôt que sur les problèmes d'apprentissage
	4- Articuler sa vision à travers le modelage et la communication avec les autres acteurs au sein et autour de l'organisation
	5- Enrichir et étoffer sa vision axée sur l'apprentissage

2- faire de l'enseignement et de l'apprentissage l'élément central des rencontres à l'échelle de l'école	1- Initier et diriger des discussions à propos des apprentissages des élèves
3- faire de l'apprentissage une priorité dans l'évaluation de la performance des élèves et de l'école	1- S'assurer qu'une variété de sources de données concernant l'apprentissage des élèves est utilisée pour bâtir la vision de l'école
	2- S'assurer que la vision de l'école est traduite en des résultats finaux spécifiques et mesurables
4- s'assurer que la vision de l'apprentissage est conçue avec la participation de toutes les parties prenantes	1- Connaitre les perceptions de l'équipe-école concernant les normes, les valeurs et les croyances reliées à l'apprentissage
	2- Agir sur les perceptions de l'équipe-école concernant les normes, les valeurs et les croyances reliées à l'apprentissage

À la suite, nous retrouvons les données quantitatives des catégories, ainsi que les données par catégorie et selon les pratiques des directions qui leur sont associées. Nous verrons plus loin les données quantitatives des pratiques, puis les données de contenu des pratiques emblématiques de sens de cette dimension et de ses catégories.

1.3 Les données quantitatives des catégories de la dimension 1

Cette section présente d'abord les fréquences des pratiques pour les quatre catégories de la dimension 1, *Promouvoir une vision où l'apprentissage est le centre des préoccupations de l'école*. Nous verrons d'abord les données par catégorie, dans leur ensemble, puis, selon les outils de collecte utilisés. Enfin, les données seront présentées en fonction des directions participant à la recherche.

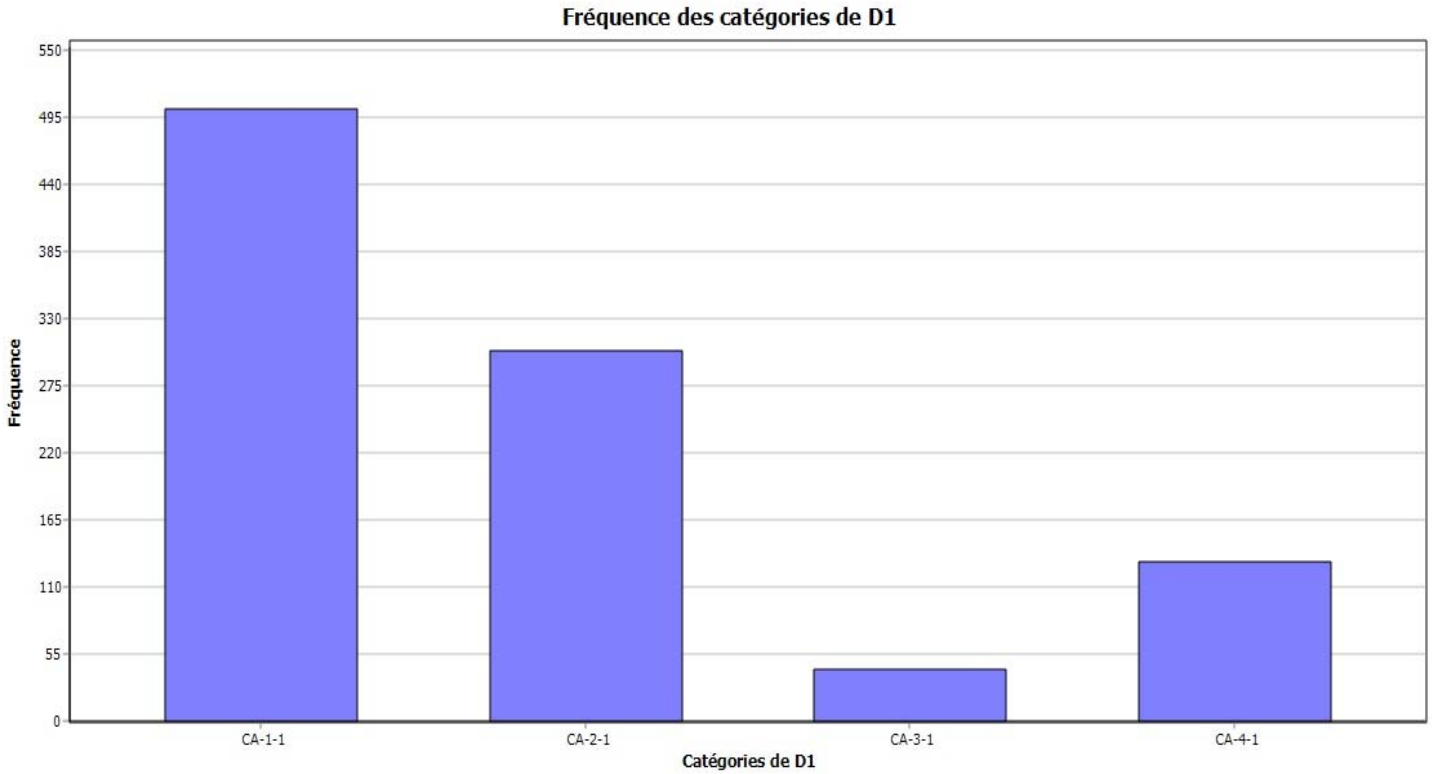
1.3.1 Données par catégorie, dans leur ensemble

La figure 1.2 présente le nombre (fréquence) de pratiques des directions pour chacune des catégories de la dimension 1. On remarque d'abord une grande différence entre les fréquences des pratiques des directions des différentes catégories. Ainsi, la catégorie 1, *Faire de l'apprentissage l'élément central de sa fonction (attitudes, comportements) de direction d'école*, comprend le plus grand nombre d'exemples de pratiques des directions, soit 502 (51,4%), suivie de la catégorie 2, *Faire de l'enseignement et de l'apprentissage l'élément*

central des rencontres à l'échelle de l'école, qui en comprend 303 (31%). Les catégories 4, *S'assurer que la vision de l'apprentissage est conçue avec la participation de toutes les parties prenantes* et 3, *Faire de l'apprentissage une priorité dans l'évaluation de la performance des élèves et de l'école*, recueillent respectivement 130 (13,3%) et 42 (4,3%) pratiques des directions.

La fréquence des pratiques des directions de la catégorie 3 est très faible, comparativement aux autres, compte tenu du nombre de participants à la recherche (14). Elle correspond en moyenne à 3 pratiques par direction, alors que la catégorie 1 présente une moyenne de 36 pratiques par direction participante. Il est donc possible que l'apprentissage soit l'élément central de plusieurs éléments de la fonction des directions, mais qu'il soit rarement considéré comme prioritaire dans l'évaluation de la performance des élèves. Pour ce qui est de la catégorie 4, la fréquence est aussi moindre (130/977, soit 13,3%). Ceci pourrait s'expliquer par le fait que cette catégorie porte sur la conception de la vision. Utiliser ou mettre de l'avant sa vision apparaît probablement plus souvent dans la pratique des directions que la construction de cette vision.

Figure 1.2, Fréquence des pratiques des directions selon chacune des catégories de la dimension 1, *Promouvoir une vision où l'apprentissage est le centre des préoccupations de l'école*



1.3.2 Données par catégorie, selon les instruments de collecte

On constate que les deux entrevues comprennent la vaste majorité des exemples de pratiques des directions de la dimension 1 (total, 493 + 335 = 828 sur 977 segments, soit 84,75%). Il y a beaucoup moins de ces exemples en autoobservation (38, soit 3,9%) et en observation (52, soit 5,3%). Cela n'est pas surprenant puisque les entrevues ont porté directement sur des aspects de la dimension 1, alors que ces aspects sont noyés dans d'autres éléments de la vie d'une école, lorsqu'on les observe.

Ces différences se font voir pour toutes les catégories de la dimension 1. En effet, dans tous les cas, les proportions de pratiques des directions sont beaucoup plus importantes dans les entrevues que dans les observations, et ceci, dans les mêmes proportions. Il y a une différence pour la catégorie 2, *Faire de l'enseignement et de l'apprentissage l'élément central des rencontres à*

l'échelle de l'école, davantage présente, en proportion, dans les observations que dans les autres catégories. Les rencontres à l'échelle de l'école constituent probablement une activité assez fréquente, ce qui permettrait de l'observer plus souvent. Pour ce qui est de la catégorie 3, *Faire de l'apprentissage une priorité dans l'évaluation de la performance des élèves et de l'école*, le nombre peu élevé de pratiques des directions est d'autant plus évident dans les observations et dans les autoobservations.

Tableau 1.3, Fréquences et pourcentages des pratiques des directions selon chacune des catégories de la dimension 1, *Promouvoir une vision où l'apprentissage est le centre des préoccupations de l'école*, selon les instruments de collecte utilisés

Instrument de collecte (% par catégorie) / Catégorie de la dimension 1 (Promouvoir une vision)	**Entrevue Initiale**	**Entrevue d'auto-confrontation**	**Observation**	**Auto observation**	**Questionnaire enseignants**	**Total**
1- Faire de l'apprentissage l'élément central de sa fonction (attitudes, comportements) de direction d'école	327 (62,6)	131 (25,1)	13 (2,5)	5 (1)	26 (5)	502 (51,4)
2- Faire de l'enseignement et de l'apprentissage l'élément central des rencontres à l'échelle de l'école	89 (29,4)	125 (41,3)	31 (10,2)	31 (10,2)	27 (8,91)	303 (31)
3- Faire de l'apprentissage une priorité dans l'évaluation de la performance des élèves et de l'école	18 (42,9)	18 (42,9)	1 (2,4)	2 (4,8)	3 (7,1)	42 (4,3)
4- S'assurer que la vision de l'apprentissage est conçue avec la participation de toutes les parties prenantes	59 (45,4)	61 (46,9)	7 (5,4)	0	3 (2,3)	130 (13,3)
Total par type de documents :	493 (50,5)	335 (34,3)	52 (5,3)	38 (3,9)	59 (6)	977 (100)

1.3.3 Données par catégorie, selon les directions participantes à la recherche

Le tableau 1.4 comprend le nombre (fréquence) et le pourcentage de pratiques des directions selon chacune des catégories de la dimension 1, pour chacune des directions ayant participé à la recherche. Au premier coup d'œil, on

remarque qu'il y a une grande variation dans le nombre de pratiques, entre les directions, et ce, pour chacune des catégories. Ainsi, pour la catégorie 1, les fréquences varient de 15 à 65, pour la catégorie 2, de 5 à 69, pour la catégorie 3, de 0 à 9 et enfin, pour la catégorie 4, de 1 à 32. Nous avions déjà remarqué, à la figure 1.2, la grande différence des fréquences de pratiques entre les directions dans les quatre catégories. Ici, nous constatons la grande différence dans les fréquences de pratiques des directions, à l'intérieur de chacune des catégories.

Afin de pousser plus loin l'analyse des données du tableau 1.4, nous avons indiqué en rouge les trois fréquences (et pourcentage) de pratiques des directions les plus élevés, pour chaque catégorie et pour l'ensemble des pratiques des directions de la dimension 1, et en vert, les trois fréquences les plus faibles. En cas d'égalité des données, les deux fréquences sont prises en compte, ce qui porte à quatre le nombre de fréquences indiquées en couleur. C'est le cas, entre autres, du total des fréquences des pratiques, où les directions E2 et E7 sont à égalité.

L'examen du tableau 1.4 permet de constater que la direction E1 se démarque des autres directions quant à la fréquence des pratiques pour la dimension 1 avec près de deux fois plus de pratiques que pour la direction qui la suit immédiatement (175 pratiques). Suivent la direction E4 (98 pratiques) puis les directions E2 et E7 (89 pratiques chacune). En fait, la direction E1 a le plus grand nombre de pratiques pour chacune des catégories de cette dimension. Ces quatre directions en totalisent douze des quatorze occurrences de fréquences parmi les trois plus élevées des catégories (en rouge). Les directions E1 et E4 ont des fréquences parmi les plus élevées dans chacune des catégories, alors que les directions E2 et E7 ont des fréquences totales parmi les plus élevées pour des raisons inverses : la direction E7 a beaucoup de pratiques de la catégorie 1, alors que la direction E2 a beaucoup de pratiques dans les trois autres catégories. Deux autres directions ont des fréquences parmi les plus élevées : la direction E6, qui serait cinquième pour les fréquences totales les plus élevées, et la direction 14, qui serait, elle, cinquième pour les fréquences totales les moins élevées, et qui se démarque néanmoins dans la catégorie 4.

On observe des phénomènes semblables dans les fréquences de pratiques de directions les moins élevées : les deux directions E5 et E12 ont des fréquences parmi les moins élevées dans chacune des quatre catégories. Toutefois, les six autres occurrences de fréquences les moins élevées se répartissent chez 8 directions : les directions E5 et E12, dont nous venons de parler, et les directions E3, E8, E9, E10, E11, E14. Nous l'avons vu plus haut (voir figure 2), la fréquence de pratiques de directions de la catégorie 3 est très faible. D'ailleurs, cinq directions n'ont aucune pratique (0) pour cette catégorie, ce qui les place ex-aequo parmi les fréquences les moins élevées, et explique par le fait même le grand nombre de directions ayant l'une des trois fréquences les moins élevées de l'une ou l'autre catégorie.

Six directions démontrant les fréquences les plus élevées et huit directions démontrant les fréquences les plus faibles, cela fait bien 14 directions, soit le nombre de directions ayant participé à la recherche. Pourtant, la direction 13 ne se retrouve ni parmi les directions avec les fréquences les plus élevées, ni parmi les fréquences les plus faibles. Cela s'explique par le fait que la direction 14 se retrouve avec une des fréquences les plus élevées dans la catégorie 4 et avec une des fréquences les plus faibles dans la catégorie 3.

Tableau 1.4, Fréquences et pourcentages des pratiques de directions selon chacune des catégories de la dimension 1, *Promouvoir une vision où l'apprentissage est le centre des préoccupations de l'école*, pour chacune des directions d'établissement participant à la recherche

Direction / Catégories de la dimension 1 (Promouvoir une vision)	**E1**	**E2**	**E3**	**E4**	**E5**	**E6**	**E7**	**E8**	**E9**	**E10**	**E11**	**E12**	**E13**	**E14**	**Total**
1- Faire de l'apprentissage l'élément central de sa fonction (attitudes, comportements) de direction d'école	65 (37,1)	27 (30,3)	44 (60,3)	46 (46,9)	20 (62,5)	43 (53,8)	57 (64)	30 (65,2)	19 (43,2)	42 (65,6)	40 (61,5)	15 (71,4)	31 (64,6)	23 (43,4)	502
2- Faire de l'enseignement et de l'apprentissage l'élément central des rencontres à l'échelle de l'école	69 (39,4)	39 (43,8)	24 (32,9)	30 (30,6)	10 (31,3)	23 (28,8)	19 (21,3)	12 (26,1)	15 (34,1)	17 (26,6)	11 (16,9)	5 (23,8)	13 (27,1)	16 (30,2)	303
3- Faire de l'apprentissage une priorité dans l'évaluation de la performance des élèves et de l'école	9 (5,1)	6 (6,7)	0 (0)	8 (8,1)	0	6 (7,5)	3 (3,4)	2 (4,3)	3 (6,8)	0	4 (6,2)	0	1 (2,1)	0	42
4- S'assurer que la vision de l'apprentissage est conçue avec la participation de toutes les parties prenantes	32 (18,3)	17 (19,1)	5 (6,8)	14 (14,3)	2 (6,3)	8 (10)	10 (11,2)	2 (4,3)	7 (15,9)	5 (7,8)	10 (15,4)	1 (4,8)	3 (6,3)	14 (26,4)	130
Total par direction (100 %)	175	89	73	98	32	80	89	46	44	64	65	21	48	53	977

Examinons maintenant les données quantitatives selon les pratiques des directions des quatre catégories de la dimension 1.

1.4 Les données quantitatives des pratiques de directions des quatre catégories de la Dimension 1, *Promouvoir une vision où l'apprentissage est le centre des préoccupations de l'école*

Nous savons déjà qu'il existe une grande différence dans les fréquences de pratiques des directions des quatre catégories de la dimension 1 (figure 1.2). Lorsqu'on examine les données en fonction des dix pratiques qui composent les catégories, on constate que la fréquence de certaines pratiques est aussi nettement plus grande ou nettement plus petite. Le tableau 1.5 présente ces données. Ainsi, pour la catégorie 1, *Faire de l'apprentissage l'élément central de sa fonction de direction d'école*, qui comprend le plus grand nombre de pratiques de directions de la dimension 1 (502, 51,4%), la pratique 2- *Promouvoir une culture, des valeurs ou des éléments liés à sa vision*, compte pour près de 70% des exemples de pratiques (348/502 = 69,3%) de la catégorie et plus du tiers des exemples pratiques de la dimension 1 (348/977 = 35,6%). Ce nombre de pratiques dépasse largement la somme des fréquences des quatre autres pratiques qui composent cette catégorie. Notons cependant la pratique de directions 1 de cette catégorie 1 qui renferme 102 exemples de pratiques (20,3% de la catégorie 1). Il s'agit de la troisième pratique la plus fréquente de la dimension 1. À elles seules, les pratiques 3- *Se concentrer sur les solutions et sur les bonnes occasions d'apprentissage plutôt que sur les problèmes d'apprentissage*, 4- *Articuler sa vision à travers le modelage et la communication avec les autres acteurs au sein et autour de l'organisation* et 5- *Enrichir et étoffer sa vision axée sur l'apprentissage* ne comprennent que 52 éléments, ce qui compte pour à peine 1% (52 sur 502) des pratiques de la catégorie 1.

La seconde catégorie en importance pour la fréquence des pratiques des directions, la catégorie 2, *Faire de l'enseignement et de l'apprentissage l'élément central des rencontres à l'échelle de l'école*, ne comprend qu'une seule pratique, mais sa fréquence est grande. En effet, elle est de 303, ce qui correspond à 31% des pratiques de la dimension 1. À elles seules, ces deux pratiques comptent pour les deux tiers des pratiques de la dimension 1. La catégorie 3, *Faire de l'apprentissage une priorité dans l'évaluation de la performance des élèves et de l'école* et la catégorie 4, *S'assurer que la vision de l'apprentissage est conçue*

avec la participation de toutes les parties prenantes comprennent des pratiques avec des fréquences moindres, mais sur lesquels il mérite de s'arrêter. Voyons comment ces pratiques de directions sont représentées dans les données qualitatives.

Tableau 1.5, Fréquence et pourcentage des pratiques de directions selon chacune des catégories de la dimension 1, *Promouvoir une vision où l'apprentissage est le centre des préoccupations de l'école*

Catégorie	**Pratique**	**Fréquence**	**Pourcentage**
1- faire de l'apprentissage l'élément central de sa fonction (attitudes, comportements) de direction d'école	1- Communiquer et rappeler régulièrement sa vision	102	10,4
	2- Promouvoir une culture, des valeurs ou des éléments liés à sa vision	348	35,6
	3- Se concentrer sur les solutions et sur les bonnes occasions d'apprentissage plutôt que sur les problèmes d'apprentissage	5	0,5
	4- Articuler sa vision à travers le modelage et la communication avec les autres acteurs au sein et autour de l'organisation	23	2,4
	5- Enrichir et étoffer sa vision axée sur l'apprentissage	24	2,5
TOTAL		502	51,5
2- faire de l'enseignement et de l'apprentissage l'élément central des rencontres à l'échelle de l'école	1- Initier et diriger des discussions à propos des apprentissages des élèves	303	31
3- faire de l'apprentissage une priorité dans l'évaluation de la performance des élèves et de l'école	1- S'assurer qu'une variété de sources de données concernant l'apprentissage des élèves est utilisée pour bâtir la vision de l'école	37	3,8
	2- S'assurer que la vision de l'école	5	0,5

	est traduite en des résultats finaux spécifiques et mesurables	_____	_____
TOTAL		42	4,3
4- s'assurer que la vision de l'apprentissage est conçue avec la participation de toutes les parties prenantes	1- Connaitre les perceptions de l'équipe-école concernant les normes, les valeurs et les croyances reliées à l'apprentissage	66	6,8
	2- Agir sur les perceptions de l'équipe-école concernant les normes, les valeurs et les croyances reliées à l'apprentissage	64	6,6
TOTAL		130	15,4

1.5 Les données qualitatives des pratiques de directions des quatre catégories de la Dimension 1 : données de contenu des pratiques emblématiques

Nous présentons ici les données de contenus, par catégorie. Il s'agit essentiellement de faire un sens des pratiques emblématiques identifiées dans ces données. Voyons d'abord la catégorie 1, *Faire de l'apprentissage l'élément central de sa fonction (attitudes, comportements) de direction d'école*.

1.5.1 Les pratiques emblématiques de la catégorie 1, *Faire de l'apprentissage l'élément central de sa fonction (attitudes, comportements) de direction d'école*

Pour Knapp, Copland et Talbert (2003), faire de l'apprentissage l'élément central de sa fonction de direction d'école implique que la direction se concentre sur l'apprentissage en mettant constamment l'accent, publiquement, sur l'apprentissage et sur l'enseignement (pratique 1, *Communiquer et rappeler régulièrement sa vision*), et en incitant les autres intervenants de l'école à le faire. Il s'agit donc pour la direction d'articuler les valeurs fondamentales et de *promouvoir une culture, des valeurs ou des éléments liés à sa vision* (pratique 2) qui soutiennent cet accent mis sur un apprentissage puissant et équitable.

Les directions ayant participé à cette recherche ont décrit ainsi cette vision dans des séquences correspondant aux pratiques 1 et 2, souvent codées ensemble. D'abord, les directions ont clairement décrit cette vision et elles la communiquent, à nous et aussi à leurs équipes, puisque les gens qui les entourent, nous l'avons constaté, la connaissent. Elles ont aussi décrit les convictions, les valeurs, la culture qui composent cette vision. Nous présentons d'abord des exemples de ces deux pratiques.

Les directions décrivent leur vision, la culture et les valeurs qui y sont reliées…

D'abord, la pédagogie, l'apprentissage y sont prioritaires. La pédagogie appartient en propre à la direction qui s'en sert pour donner ses orientations. L'apprentissage, plutôt que l'enseignement, passe en premier et toutes les interventions qui se font à l'école servent l'apprentissage:

> Les enseignants le savent, que je m'inspire de la recherche. Dans mon journal, chaque semaine, il y a un petit mot pédagogique… J'ai entendu de mes collègues, … «ah mais la pédagogie, c'est mon CP», alors que moi, la pédagogie, c'est moi, mes orientations… (E6, entrevue 1)

> L'apprentissage de l'élève. S'assurer que ce n'est pas au sujet de ce que j'enseigne dans ma classe, mais de ce que les enfants apprennent dans ma classe. (*The child's learning. To make sure that it's not about what I teach in my class, but what my kids are learning in my class.*) (E7, entrevue 1)

> Donc, nous c'est vraiment au cœur de tout ce qu'on fait dans l'école; c'est notre rôle premier. Les autres activités, les autres interventions qu'on fait sont toujours au service des apprentissages.
> (E2, entrevue d'autoconfrontation)

Les directions insistent sur le fait que la place accordée à l'apprentissage s'appuie sur une conviction : les élèves peuvent apprendre et ils peuvent réussir.

> On a la conviction profonde que nos élèves sont capables d'apprendre autant que les élèves de milieux plus favorisés (E2, entrevue d'autoconfrontation)

> Bien d'abord, pour mon école …, pour moi: «Tous les enfants peuvent réussir»… Ils sont capables de réussir, et ils ont le droit de réussir. C'est un principe de justice sociale (E3, entrevue 1)

> La vision pour l'école, c'est que les élèves sont tous capables d'apprendre. … aujourd'hui, elle est définie, ma vision, assumée… (E6, entrevue 1)

Mais cette conviction s'accompagne d'actions. La mission des intervenants sera donc de maximiser le temps d'apprentissage et de s'assurer que tous les élèves apprennent.

> Tous peuvent apprendre, puis il faut qu'on réfléchisse sur comment y arriver et maximiser ce temps d'apprentissage, là aussi. De voir nos pratiques: est-ce qu'elles sont efficaces? Si elles ne sont pas efficaces, on va passer à d'autres choses. (E9, entrevue 1)

> … ma vision, en plus de l'apprentissage, est qu'il faut examiner le curriculum et s'assurer que les gens sont solides en ce qui a trait à ce qu'ils enseignent et à ce sur quoi ils insistent, et qu'elles sont solides sur le fait qu'elles doivent vérifier si l'apprentissage a vraiment eu lieu. Ne pas présumer que si vous l'avez enseigné, alors, ils l'ont appris. (*…my vision, besides the learning, is looking at the curriculum and making sure people are solid on what they should be teaching and what they should be focussing on, and that they are solid on the fact that they should be checking to see what learning has actually happened. Don't assume you've taught it and therefore they learned it*. (E7, entrevue 1)

Se centrer sur l'apprentissage et être convaincu que tous les élèves peuvent apprendre s'appuient aussi sur des valeurs : professionnalisme, cohérence, ouverture d'esprit, volonté de se renouveler et apprentissage des enseignants.

> … ce que j'essaye de faire prendre conscience aux enseignants… c'est de développer leur professionnalisme pour pouvoir avoir une approche qui répond aux besoins de chacun de leurs élèves : les faire apprendre. (E6, entrevue 1)

> … la cohérence. Donc, ce qui fait que ce n'est pas juste de la cohérence avec les élèves, c'est de la cohérence avec le personnel. (E6, entrevue 1)

> L'ouverture d'esprit, puis l'humanisme. Avoir quelqu'un qui n'est pas ouvert d'esprit, puis qui reste dans ses pantoufles là, ne réussira jamais. Il va finir par détester l'enseignement au bout de cinq ans, c'est clair. Il faut aimer innover. Il faut aimer bouger. Il faut sortir de sa zone de confort régulièrement, puis ce n'est pas vrai qu'on peut enseigner pendant vingt ans avec les mêmes méthodes. (E12, entrevue 1)
> Pour moi, c'est ça un peu une organisation apprenante. C'est que chacun se sente bien et ait l'impression d'avancer. Je vois ça un peu comme Senge l'a décrit pour qu'ils aient cette envie-là de pousser plus loin ce qu'ils sont, parce que s'ils sont bien, ils vont apporter quelque chose de plus et, ensemble, on va arriver à faire quelque chose. (E10, entrevue 1)

> C'est sûr que, pour moi, ça passe par des enseignants qui sont bien formés. L'apprentissage, on le sait, le premier facteur important pour que les élèves apprennent, c'est l'enseignant… Alors, mon soutien envers les enseignants va faire que les élèves vont bénéficier de la meilleure aide possible au niveau des apprentissages, parce que tout enfant, tout être humain est capable d'apprendre. (E11, entrevue 1)

Les directions communiquent leur vision…

Leur vision, les directions la communiquent de plusieurs façons. En début d'année scolaire, dans un discours de la rentrée, dans les rencontres formelles ou informelles, en individuel ou en groupe, en étant présente et en servant de modèle, dans des communications orales ou écrites et en misant sur le développement professionnel, comme en font foi les données de la dimension 5. Les directions communiquent leur vision non seulement pour en informer l'équipe-école, mais pour y faire adhérer les membres de l'équipe-école et orienter leurs interventions, bref, leur donner une direction.

> La vision pour l'école, c'est que les élèves sont tous capables d'apprendre. … et avec le personnel, je veux qu'elle soit claire, qu'ils comprennent vers où on s'en va. (E6, entrevue 1)

> … à chaque fois qu'on commence l'année scolaire, c'est la première chose que je dis. Je le rappelle à tout le monde... au mois d'août,... «*Maximise every student learning*». En français, … ce serait de maximiser le potentiel d'apprentissage de chacun. Je le vois vraiment comme une conception philosophique, rappeler à tout le monde dans l'école qu'ils sont ici pour maximiser ce que chacun est capable d'apprendre… que ça soit du plus petit en prématernelle jusqu'à moi, on est tous en situation d'apprentissage. (E4, entrevue 1)

> … ce que j'essaye de faire prendre conscience aux enseignants de diverses façons, que ce soit en individuel, en sous-groupe, en grand groupe, en formation, c'est de développer leur professionnalisme … (E6, entrevue 1)

> Je suis attentive aux gens. Je suis attentive aux adultes. Je suis attentive aux enfants. Je suis là. Je suis toute là. Je ne suis pas en mode observation, à moins qu'il manque un surveillant. Je suis sur le terrain, puis je suis attentive à tout ce qui se passe… t'sais, ils sont besoin d'un pilier. Ils ont besoin de quelqu'un qui dirige (E3, entrevue 1)

> J'envoie un mémo toutes les semaines, que ça soit avec une petite citation, … ou avec d'autres nouvelles qui font qu'on parle de pédagogie.... Si je prends du temps qui sort de la pédagogie pour toutes sortes de choses qui

ne sont pas pédagogiques, bien je ne mets pas l'accent sur la pédagogie. Donc j'essaye d'avoir les activités le plus pédagogique possible, puis s'il y a quelque chose qui se passe, d'être sûre que ça va être en lien avec quelque chose qui est pédagogique. On ne va pas à la cabane à sucre juste parce que c'est le fun d'aller à la cabane à sucre. Donc, il faut vraiment qu'il ait quelque chose. (E4, entrevue 1)

Les enseignants le savent, que je m'inspire de la recherche…Dans mon journal, chaque semaine, il y a un petit mot pédagogique. Alors, et puis, s'il y a quatre personnes qui le lisent, il y a quatre personnes: tant mieux! Mais, il est lu. Je fais des textes faciles, différents textes que je prends. Parfois, je vais faire des citations aussi. (E6, entrevue 1)

Alors, pour faire atterrir la vision, ce n'est pas juste de parler. Ce n'est pas juste la direction qui parle. Il faut que les gens s'approprient, aussi. Ils sont... C'est une équipe qui est ouverte au développement professionnel. Je suis arrivée dans une équipe, là, ouverte. On s'entend, là. Et donc, ce qu'on fait, donc le plan... Pour faire atterrir tout ça, notre vision, c'est notre plan de réussite, entre autres. (E6, entrevue 1)

Les gens le savent…

Les directions communiquent leur vision afin que les intervenants de l'école la connaissent. Et en effet, les gens, particulièrement les enseignants, connaissent la vision de la direction, surtout en ce qui a trait à l'apprentissage. C'est, du moins, ce que leurs réponses donnent à penser.

Mais en même temps, ils savent très bien ce que sont mes attentes et ce que moi je crois. Puis…, je pense que ce qui aide aussi, c'est que quand je leur parle, je leur dis tout le temps: «Je n'ai jamais oublié que j'étais une enseignante, avant d'être une directrice d'école ». (E13, entrevue 1)

L'apprentissage est au cœur de toutes les pratiques entamées dans notre école. (E1, questionnaire enseignant)

Dans cette école, la direction accorde beaucoup d'importance à l'apprentissage. (E1, questionnaire enseignant)

il y a des gens qui choisissent l'école, ici, parce qu'ils savent qu'on va triper pédagogie. (E2, entrevue d'autoconfrontation)

L'apprentissage est au centre des préoccupations de la directrice. L'attention portée au développement des compétences professionnelles, au plan de réussite, aux élèves en difficultés et aux moyens pour favoriser leur réussite en témoigne. (E3, questionnaire enseignant)

> Ma direction a à cœur que l'élève aime l'école et que le personnel aime travailler dans l'école. L'apprentissage est au cœur de notre école, autant auprès de la direction que de celle des enseignantes et enseignants. (E8, questionnaire enseignant)

> Favoriser l'apprentissage des élèves est l'objectif qui guide le travail consciencieux de l'équipe-école. (E12, questionnaire enseignant)

> Le but de notre personnel est de soutenir et de faciliter l'apprentissage des élèves alors que nous nous efforçons de faire en sorte que chaque élève atteigne son plein potentiel. (*The goal of our staff is to support and facilitate students' learning as we strive to make each individual child reach his/her maximum potential.*) (E7, questionnaire enseignant)

Néanmoins, un enseignant demande que la direction élabore une vision et qu'elle porte sur l'apprentissage des élèves. Peut-on y voir un signe que des enseignants souhaitent être orientés à partir d'une vision de la direction?

> Dans cette école, on devrait mettre davantage l'accent sur les apprentissages des élèves, surtout en français et en mathématique. Il n'y a pas une vision commune des moyens utilisés pour enseigner plusieurs notions. (E9, questionnaire enseignant)

Des façons de présenter sa vision et de l'enrichir…

Les pratiques 3, 4 et 5 ne comprennent que 52 exemples de pratiques, ce qui compte pour à peine 1% (52 sur 502) des segments de la catégorie 1. Dans le cas de la pratique 3- *Se concentrer sur les solutions et sur les bonnes occasions d'apprentissage plutôt que sur les problèmes d'apprentissage*, ils portent essentiellement sur une façon de présenter sa vision à l'équipe école, entre autres sous la forme de félicitations adressées aux enseignants ou d'accents mis sur les réussites des interventions, afin de les encourager et qu'ils ne perdent pas confiance.

> Les forces, … parce qu'au début, je les félicite, parce que je trouve que les forces de l'école, c'est que l'équipe reste mobilisée, parce qu'elle pourrait être facilement à terre… (E10, entrevue d'autoconfrontation)

> Et moi j'avais la conviction profonde, et c'est ce que je leur ai dit: «J'peux pas croire qu'ensemble, on peut pas faire une différence. Si on se mobilise tout le monde, ça s'peut pas qu'y ait pas d'impact. (E2, entrevue 1)

Dans le second cas, les pratiques 4- *Articuler sa vision à travers le modelage et la communication avec les autres acteurs au sein et autour de*

l'organisation et 5- *Enrichir et étoffer sa vision axée sur l'apprentissage* et sur l'élaboration et sur le développement, par la direction, de sa vision, en particulier en l'articulant à celle de l'équipe-école ou en s'y adaptant,

> …puis je me dis: «Oui, tu orientes, …!» J'oriente, mais vous allez voir que j'oriente, mais finalement, on n'est pas allé là où je pensais aller, par exemple, là. Oui. C'était une belle surprise. Alors on s'est adapté… (E1, entrevue 1)

> Oui, bien la vision est rendue partagée. On a construit notre vision. C'est plus juste ma vision. Donc quand je parle du «on», c'est… ma conviction profonde. Moi, toute seule, je ne ferais rien, c'est clair. Donc quand je dis du «on», …c'est que collectivement, on a cette croyance-là, … Moi je crois vraiment que les apprentissages c'est la meilleure porte d'entrée. (E2, entrevue 1)

et d'étoffer sa vision de diverses façons :

> …on a surtout parlé de pratiques d'enseignement. OK? On est plus dans ce terme-là. Je suis aussi plus dans ce terme-là, que de parler du concept d'apprentissage. Je pense que je suis pas mal au clair avec les lectures que j'ai fait…, mais on dirait que j'ai oublié, dans ma pratique de gestion à un moment donné, de repartir à la base, qui est l'apprentissage. Mais la pratique d'enseignement est aussi au service de l'apprentissage. (E1, entrevue 1)

> … sur internet, l'Université de Montréal, sur le leadership , puis à quel point, finalement, l'importance du leadership des directions. Ça a été révélateur pour moi, de voir, oui les enseignants dans la classe ont toute leur importance, mais en deuxième lieu, l'influence du leadership de la direction... Bon, et j'ai toujours gardé ça en tête, cet élément. (E6, entrevue 1)

On remarque que les quelques moyens présentés ici par les directions correspondent aussi aux moyens décrits par elles pour se développer professionnellement, ce que nous verrons en détail dans l'analyse de la pratique 2 *Se développer professionnellement* de la dimension 5, *Promouvoir l'apprentissage de chacun et participer à leur développement professionnel*. Analysons maintenant la catégorie 2 de la dimension 1, catégorie qui ne contient qu'une seule pratique.

1.5.2 Les séquences emblématiques de la pratique de direction de la catégorie 2 *Faire de l'enseignement et de l'apprentissage l'élément central des rencontres à l'échelle de l'école*

La pratique de direction de la catégorie 2 est unique et est décrite ainsi : *Initier et diriger des discussions à propos des apprentissages des élèves*. Pour Knapp, Copland et Talbert (2003), il s'agit essentiellement de créer des structures qui favorisent l'interaction régulière du personnel avec l'apprentissage et l'enseignement. C'est par la délibération et la discussion sur l'apprentissage que l'on fait de celui-ci l'élément central des rencontres de l'équipe-école.

> Je veux encourager la discussion chez mon personnel. Les enseignants… L'enseignement est une profession solitaire. Plusieurs enseignants, même aujourd'hui, restent dans leur classe, font leurs propres affaires, ferment parfois la porte et ne discutent jamais de ce qu'elles font de bien, de ce qui fonctionne, de ce qui ne fonctionne pas. Je veux ouvrir ça parce qu'il y a tellement de savoirs à l'école, juste entre nous, mais personne n'en parle. (*I want to encourage discussion in my staff. Teachers... Teaching is a very lonely profession. A lot of teachers, even today, stay in their classroom, do their own thing, sometimes close the door and never discuss what they're doing well, what's working, what's not working. I want to open that, because there is so much knowledge in the school, just among each other, but no one talks about it.*) (E13, entrevue d'autoconfrontation)

Dans nos données, cette pratique comprend 303 exemples (voir figure 1.2), ce qui correspond à 31% des exemples de pratiques de la dimension 1. Les directions créent des structures formelles de discussion et de délibération avec l'intention clairement définie qu'on y traite de pédagogie pour faire réfléchir le personnel et le faire se développer. Elles profitent aussi des structures informelles pour discuter de pédagogie. D'abord des structures formelles : des comités, statutaires ou *ad hoc*, des journées pédagogiques, mais aussi une orientation donnée aux rencontres du personnel.

> J'ai aussi établi une structure vraiment école pour qu'on ait des moments privilégiés de pédagogie… une structure période-niveau. Donc à toutes les semaines, ils ont tous une période libre en même temps, …où ils sont en planification, où là ils parlent de …tout ce qui est… a de l'organisationnel, mais il y a aussi beaucoup de pédagogie dans leurs discussions… on a une structure de comité aussi où il y a des représentants par cycle dans chacun des comités. On a des rencontres cycle. …On avait établi dans notre plan d'action du comité pédagogique que deux fois dans l'année, dans les journées pédagogiques, on avait des rencontres cycle d'une demi-journée où là, on parlait vraiment de l'apprentissage, de nos pratiques d'enseignement. (E1, entrevue 1)

> Et ensuite, … s'assurer qu'il va y avoir une discussion riche, pour nous amener... Parce que nous, on a une autre intention, c'est les amener à

réfléchir sur le processus d'apprentissage. (E1, entrevue d'autoconfrontation)

On a ici en place plusieurs comités. Le comité central qui a amené beaucoup de changements au niveau des apprentissages…, il traite de tout: le plan de réussite, le projet éducatif, la convention de gestion. (E2, entrevue 1)

Je pense que le fait qu'on a toujours mis la pédagogie à l'avant-plan, qu'on s'est toujours réuni pour parler de ça,… (E2, entrevue d'autoconfrontation)

… avec les enseignants, avec les services complémentaires, parce que j'ai des rencontres multi. Je parle d'apprentissage, … en CÉ aussi, au service de garde aussi… comme enseignant, … j'essaye de faire prendre conscience aux enseignants de diverses façons, que ce soit en individuel, en sous-groupe, en grand groupe, en formation… (E6, entrevue 1)

Mais pour moi, une des choses, c'est… et c'est toujours dans nos conversations. Je crois que si on ne discute pas ou qu'on évite de discuter ou de se donner le temps de discuter ces choses, bien on ne peut pas changer les mentalités. (*But for me, one of the things, it's... and it's always in conversation. I think, if you don't discuss or you avoid discussing or making time to discuss these things, then you can't change mindset*.) … Oui. La majorité de nos meetings, quand on fait des meetings officiels spécialement, c'est, comment on peut améliorer l'apprentissage. (E7, entrevue 1)

On a des rencontres hebdomadaires, des rencontres à tous les mardis après l'école, puis on essaye d'avoir des sujets en lien avec la pédagogie, en lien avec les pratiques, les stratégies. …Quand on a nos rencontres multi, on essaye beaucoup de travailler sur ça. (E9, entrevue 1)

Chercheur: Que faites-vous, comment faites-vous cela, afin que l'apprentissage devienne une priorité dans votre école? Direction : Nous avons une très bonne relation avec le personnel. Nous sommes très ouverts et nous en parlons. Et mon personnel sait que je suis très claire. Je ne tourne pas autour du pot. Je leur ai dit exactement ce que… j'aimerais faire et nous le discutons ensemble. (*Chercheur: What do you do, how do you do that, so that learning becomes priority in your school? ... Direction: We have a very good relationship with the staff. We're very open and we talk about it. And my staff knows I'm very clear. I don't beat around the bush. I told them exactly what we... what I would like to do, and we discuss it together*). (E13, entrevue d'autoconfrontation)

Sur l'heure du dîner, sur des coups de tête, là. … Il y a un comité pédagogique … et ils ont des mandats. En assemblée générale, on fait des retours. Depuis deux ans, on a instauré des cafés pédagogiques. Donc, quand des gens vont en formation et qu'ils ont le goût de transmettre aux

> autres, il y a des soirées de 3h à 4h qui sont ciblées et puis là, ils transmettent l'information. (E14, entrevue 1)
>
> … puis, il y a des occasions à saisir, dans un contexte plus informel
>
> Bon il y a le cadre formel des genres de rencontres, mais il y a aussi ici beaucoup de discussions pédagogiques qui pourraient se situer dans un cadre informel. (E2, entrevue 1)
>
> Aux rencontres du personnel, mais aussi en rencontres de petits groupes. Ainsi, on va saisir l'occasion, que ce soit une formation continue ou quelqu'un qui arrive à mon bureau. Alors, c'est plus informel, parce que parfois, je crois que dans une rencontre du personnel, ça devient « la patronne qui me dit de faire cela ». J'essaie parfois de le faire dans le salon du personnel, parce qu'alors, d'autres personnes peuvent se joindre à la conversation. (*The staff meetings, but even in small group meetings. So, we'll take the opportunity whether it's a PD, or whether it's somebody drops by the office. Alors c'est more informally, because I find sometimes in a staff meeting, it becomes «the boss telling me to do this». I try to do it in the staffroom, some of the time, because than, other people will join in the conversation*). (E7, entrevue 1)

Afin de s'assurer que l'enseignement et l'apprentissage soient les éléments centraux de ces rencontres, cette direction en a fait l'objet des rencontres du personnel, ce qui n'était pas le cas auparavant, à son arrivée à l'école.

> Au début, j'aurais dit non. Il y a six ans, mais alors, on n'en était qu'au point de départ. Il y a eu pas mal de résistance, vous saisissez? C'était quelque chose… comme si les enseignants avaient le sentiment qu'on leur avait enlevé quelque chose. Nous avons plus de temps maintenant … parce que nous examinons davantage l'apprentissage … Nous examinons davantage l'apprentissage de façon critique. Donc, on a besoin de plus de temps… Ce type de rencontres du personnel n'existe plus. Nos réunions du personnel sont maintenant consacrées au développement professionnel. (*In the beginning, I would have said no. If I go back six years ago, but then we were just starting out. There was a lot of resistance, right? It was something... if teachers felt like something had been taken away from them. We have more time now because …we are more looking at learning. … We are looking at it more critically. So, you need more time … Those staff meetings don't exist anymore. Our staff meetings are for professional development.*) (E7, entrevue 1)

Par ailleurs, les directions préparent ces rencontres, les animent, y font travailler les enseignants, leur enseignent… Ainsi, cette direction qui anime et oriente des rencontres à partir de lectures et de discussions sur l'apprentissage,

et cette autre direction qui travaille expressément l'enseignement de la lecture. Elles font apprendre leurs équipes-écoles :

> … C'est de développer leur professionnalisme pour pouvoir avoir une approche qui répond aux besoins de chacun de leurs élèves : faire apprendre. Alors, on … donne à un groupe, tel type de lecture. L'autre groupe, tel type de lecture et ils ont des questions. Puis, des questions parce que je veux orienter, je ne veux pas que ce soit à partir de leur opinion, parce qu'on émet une opinion à partir de tout le texte, mais qu'est-ce que le texte a dit? Qu'est-ce que j'ai appris? Et on se fait des lectures différentes et ils amènent ça en groupe. On est en réunion. On revient en groupe. Parfois, je vais leur donner deux semaines, trois semaines. Quand il y a des journées pédagogiques institutionnelles, des fois il n'y a pas de contenus. Moi je donne toujours du contenu, tout le temps. Et là, souvent, je vais aller travailler... des lectures. (E6, entrevue 1)

> Chercheur : … mais vous êtes à l'aise, vous, de les faire apprendre? Vous vous sentez à l'aise de vous placer dans un rôle d'enseignante, finalement, avec vos enseignants? Direction : Ah oui. Je considère même que c'est une partie de mon travail… Pas exclusivement, parce que j'ai des conseillers pédagogiques, … Mais comme leader pédagogique, …je ne peux pas juste donner le mandat au conseiller pédagogique. Eux sont dans le pointu. Moi, je mets la table. J'amène et puis …, on pousse avec des moyens. Un peu plus loin. (E6, entrevue d'autoconfrontation)

> Je pense que je voulais qu'ils ressortent que… qu'est-ce qu'il fallait qu'ils aillent travailler et qu'est-ce qu'il fallait qu'ils aillent enseigner. Tu sais, de ne pas rester sur quelque chose qui va bien. Là on sait que à l'oral la compréhension va mieux, donc c'est où que ça ne va pas bien? Même à l'oral, l'inférence était difficile. Donc, il faut continuer de l'enseigner, il faut travailler ça. Cibler, dans le fond, la difficulté à travailler. …Oui. C'est sûr que je voulais qu'ils me les nomment les difficultés, je voulais qu'ils ressortent, tu sais. Une fois avec l'entrevue de lecture, qu'est-ce qui ressort. Ça a donné quoi de faire ça? (E9, entrevue d'autoconfrontation)

Ces autres directions se servent de la littérature de recherche ou de la participation à des formations pour poser des questions aux enseignants et susciter la discussion :

> Et on regarde, comme John Hattie, *Visible Learning*. On regarde les différentes choses qui existent. ... C'est toutes des choses qu'on est en train de faire, examiner les données, voir à étalonner les données et à situer les élèves… Je leur donne et on fait beaucoup de discussions sur « Voici ce que j'ai entendu, qu'en pensez-vous? Voilà ce que j'ai vu, qu'en pensez-vous? Voulez-vous essayer ceci? » (*looking at data's, looking at bench marking our kids... I give them and we do a lot of …discussions on*

«this is what I heard, what do you think about that? This is what I saw, what do you think about that? Do you want to try this?»). (E7, entrevue 1)

Vous savez, si j'ai participé à un atelier et que j'ai entendu quelque chose qu'il vaudrait la peine de mettre en place, je leur dis. Honnêtement: « Que pensez-vous de ça? ». Alors, nous lançons des idées comme « Croyez-vous que ça pourrait fonctionner dans notre école?»… Alors, on discute des choses comme ça et ensuite, on dit: « OK, comment pouvons-nous prendre cette idée et la faire fonctionner dans notre école?» Ainsi, on a beaucoup de discussions comme ça, aller-retour. (*You know, if I went to a workshop, and I heard of something that I think would be great to implement, I tell them. And I tell them honestly: «What do you think about this?» And we throw ideas back and forth, like: «Do you think this would work in our school?» … So, we would discuss things like that and then, say: «Okay, well, how can we take that idea and make it work in our school?» So, we have a lot of that discussion back and forth together.*). (E13, entrevue 1)

1.5.3 Les séquences emblématiques des pratiques de direction de la catégorie 3, *Faire de l'apprentissage une priorité dans l'évaluation de la performance des élèves et de l'école*

Cette catégorie comprend deux pratiques de direction : 1- *S'assurer qu'une variété de sources de données concernant l'apprentissage des élèves est utilisée pour bâtir la vision de l'école* et 2- *S'assurer que la vision de l'école est traduite en des résultats finaux spécifiques et mesurables*. Dans le premier cas, les directions insistent pour que les données soient multiples et de plusieurs sources (observation), particulièrement de l'évaluation sommative, les seules notes ne donnant pas la pleine mesure de la capacité des élèves.

On teste nos enfants trois fois par année: En septembre, en janvier et en mai. Donc on voit s'il y a une progression et à partir ce ça, ce qu'on fait, c'est que je divise mes enseignants en trois groupes et on regarde le niveau de lecture et on discute du placement de chaque... Des élèves et des groupes. (E4, entrevue 1)

S'enligner sur des observations. Revenir avec des données, mais des données à la base, là. Ils ne sont pas à soixante pour cent. Les données d'observation. Alors, parce qu'on sait que c'est beau les données, mais ce n'est pas juste les pourcentages, là. Si on veut que ça change dans la classe, il faut partir de, être capable de dire: «Bien lui, bien il a telle difficulté.» Bon, on le sait. (E6, entrevue 1)

Et maintenant, le personnel fait beaucoup mieux, mais lorsque je suis arrivée ici, vous savez, parfois, elles disaient: « Bien ». Je disais : « Comment cet enfant peut-il n'avoir que cette note? Ça n'a pas de sens

> pour moi ». « Bien, vous savez, ce sont les trois tests. ». «Pardon? Quoi? Vous prenez les notes qui sont sur le bulletin? C'est un document légal basé sur trois tests? Qu'en est-il de la participation? De leur travail? Ont-ils apporté des choses? » Donc, je crois que nous devons vraiment être équitables avec les enfants et que…, Est-ce que cela dépeint réellement comment va l'enfant? Non! C'est pourquoi nous avons besoin de l'évaluation formative, en plus de la sommative, pour avoir un portrait clair de la performance de l'enfant. (*And now, the staff has gotten much better, but when I first got here, you know, sometimes, they said: «Well». I said: «How could this child just get this mark? It doesn't make sense to me. » « Well, you know, those are the three tests. » « Pardon? What? You're getting a mark that's on the report card. That's a legal document based on three tests that they did. What about the participation? What about their work? Did they contributed anything? » So, I find that we really need to be fair to the kids and that,... Is that a true depicture of how the child is doing? No! That is why we need formative assessment in addition to summative assessment to have a clear picture of how a child is doing*). (E13, entrevue d'autoconfrontation)

En ce qui a trait à la pratique 2- *S'assurer que la vision de l'école est traduite en des résultats finaux spécifiques et mesurables*, les directions ont été peu loquaces et nous n'avons pas observé d'exemples de ces pratiques. Celles-ci revoient bien les résultats des élèves avec leur équipe-école, surtout lorsqu'elles prennent conscience du fait que ces résultats sont faibles, mais elles ne font pas état du lien entre la façon de présenter ces résultats et la vision qui les anime.

> Cette prise de conscience là aussi, elle a découlé de … lorsqu'on a pris conscience des statistiques de réussite de nos élèves il y a quelques années, qui étaient très déficitaires, … Donc, on a connu une prise de conscience à ce moment-là, qui avait commencé à s'amorcer deux années avant mon arrivée. (E2, entrevue 1)

1.5.4 Les séquences emblématiques des pratiques de direction de la catégorie 4, *S'assurer que la vision de l'apprentissage est conçue avec la participation de toutes les parties prenantes*

Cette catégorie de pratiques comprend deux aspects de la conception et du développement de la vision de l'apprentissage de la direction: d'abord, le fait que la direction étoffe sa vision à partir de la participation des acteurs de l'éducation de son milieu, les parties prenantes, et ensuite, que les acteurs du milieu étoffent leur vision à partir du leadership qu'exerce la direction à cet égard (Murphy, Elliott, Goldring et Porter, 2007). C'est pourquoi les pratiques de

la direction consistent d'une part à 1, *Connaitre les perceptions de l'équipe-école concernant les normes, les valeurs et les croyances reliées à l'apprentissage* pour s'en inspirer, et d'autre part à 2, *Agir sur les perceptions de l'équipe-école concernant les normes, les valeurs et les croyances reliées à l'apprentissage* afin de partager sa vision et d'influencer les perceptions.

En ce qui a trait à la première pratique, les directions connaissent les perceptions de leur équipe-école puisqu'elles œuvrent dans leurs écoles respectives depuis déjà quelques années. Qui plus est, ces directions, choisies pour leurs qualités de leaders, ont déjà influencé les perceptions de leurs équipes. Elles savent bien où l'équipe-école est rendue.

> Oui, bien, la vision est rendue partagée. On a construit notre vision. C'est plus juste ma vision. Donc quand je parle du «on», ça aussi c'est ma conviction profonde : moi, toute seule, je ferais rien, c'est clair. Donc quand je dis «on», ça veut dire que c'est pas juste moi. C'est que collectivement, on a cette croyance-là, … ça veut dire qu'ici, pour une fois dans ma carrière, j'ai la certitude que c'est partagé collectivement par l'équipe. (E2, entrevue 1)

Les directions savent aussi d'où elles ont dû partir. Elles connaissent les perceptions de départ de leur équipe-école et s'en sont servies pour orienter leur influence :

> C'était plus une question individuelle. Certains se sentaient coupables, mais pour plusieurs, c'était de la fierté… Ou des gens qui s'accusaient de ne pas être bon enseignant, tu n'es pas ceci, tu n'es pas cela. Et lorsque j'ai commencé ici, il y a deux ans et demi, c'est le genre d'environnement dans lequel je suis entrée. Les gens étaient très… ils voulaient cacher leurs difficultés et croyaient que s'ils ne les cachaient pas, ils ne seraient pas soutenus et qu'ils seraient ciblés. Alors, je crois que si… les adultes dans l'école ne sont pas en santé et en confiance, les élèves n'apprendront en aucune façon (*It was more about the individuals. Some of them felt guilty, but a lot of it is pride… Or, people making accusations that you're not a good teacher, you're not this, you're not that. And when I started here, two and a half years ago, that was the environment I walked in to. People were very... wanted to hide any difficulties that they had, and felt that if they didn't hide them, they wouldn't be supported, and that they would be targeted. So, I think if... the adults in a building are not healthy and confident, there's no way kids will learn.*) (E7, entrevue 1)

Références

Hallinger, P. (2003). Leading educational change: Reflections on the practice of instructional and transformational leadership. *Cambridge Journal of Education, 33*(3), 329–351.

Knapp, M. S., Copland, M. A., et Talbert, J. F. (2003, February). *Leading for learning: Reflective tools for school and district leaders*. Seattle: Center for the Study of Teaching and Policy, University of Washington.

Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., Harris, A., et Hopkins, D. (2006). *Successful School Leadership. What It Is and How It Influences Pupil Learning*. University of Nottingham, National College for School Leadership, 130 p.

Murphy, J., Elliott, S.N., Goldring, E., et Porter, A.C. (2007). Leadership for learning: a research based model and taxonomy of behaviors. *School Leadership and Management*, *27*(2), 179-201.

Dimension 2 : Établir des orientations, des buts, des attentes à l'égard de l'apprentissage

La dimension 2, *Établir des orientations, des buts, des attentes à l'égard de l'apprentissage*, est en quelque sorte le lieu où s'opérationnalise la vision décrite à la dimension 1, *Promouvoir une vision où l'apprentissage est le centre des préoccupations de l'école*, dans les orientations et les objectifs de l'école. Hallinger (2003) considère que cela fait partie de la première mission de la direction d'école : définir la mission de l'école. À partir de la vision, la direction établit, avec son équipe, les buts que poursuivra l'école. Elle voit à intégrer les préoccupations du personnel aux exigences professionnelles. Elle fait en sorte de rendre explicites les buts et les objectifs à l'équipe-école afin que le personnel les comprenne et y adhère (Robinson, Lloyd et Rowe, 2008). La direction communique aussi les buts et les objectifs de l'équipe-école à la communauté.

Cet exercice se fait en s'assurant de maintenir la cohérence avec la vision et les valeurs fondamentales de l'école et implique, à la rigueur, le réajustement des politiques et des pratiques de l'école lorsqu'elles entrent en conflit avec ces valeurs (MacBeath, 2007). Cela suppose aussi que les structures de l'école sont alignées à la vision et aux orientations, et non l'inverse (Hallinger, 2003). L'établissement de ces buts se nourrit aussi de données sur les élèves et sur leur apprentissage : les objectifs qui en découlent sont ambitieux, portent sur l'amélioration de l'apprentissage des élèves et sont clairement définis (Murphy, Elliott, Goldring et Porter, 2007). À cet effet, la direction démontre des attentes élevées à l'égard de l'apprentissage des élèves et de son personnel, un facteur important de la réussite en milieu défavorisé (Archambault, Garon, Harnois et Ouellet, 2011), et elle soutient son équipe dans l'atteinte de ces objectifs (Knapp, Copland et Talbert, 2003).

Enfin, dans cet exercice d'élaboration et de communication des buts et des objectifs de l'école, la direction intègre les buts et les objectifs à l'égard de l'apprentissage, aux pratiques quotidiennes et au fonctionnement de l'école.

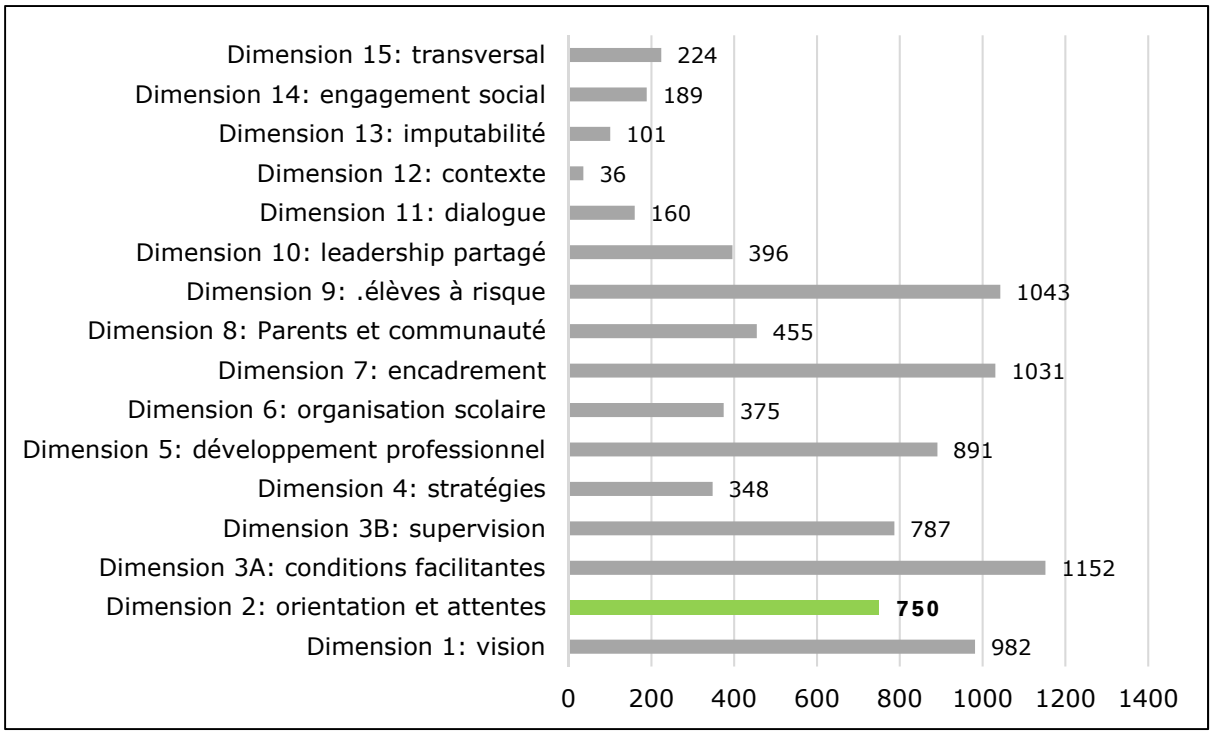
Nous présentons ici les données en rapport avec cette dimension. D'abord, les données quantitatives (fréquences, pourcentages) et ensuite, les données

qualitatives de contenu, par une analyse des séquences emblématiques de sens de cette dimension. En premier lieu, nous comparons les données de la dimension 2 à celles des autres dimensions.

2.1 Les données quantitatives de la dimension 2, *Établir des orientations, des buts, des attentes à l'égard de l'apprentissage*, et de l'ensemble des dimensions

Voici, à titre de comparaison, les fréquences des pratiques des directions pour les 15 dimensions d'un leadership centré sur l'apprentissage, pour chacune des dimensions de la recherche. Au total, il y a 8920 pratiques identifiées à partir du codage des données. La figure 2.1 contient ces fréquences, et la représentation de la fréquence des pratiques de directions de la dimension 2 est en surbrillance. Il y a 750 exemples de pratiques de directions dans la dimension 2, ce qui correspond à 8,4% de tous les exemples de pratiques de la recherche contre 6,7%, si le nombre de pratiques était équivalent pour toutes les dimensions, ce qui est un peu plus que la fréquence attendue. Cela fait de la dimension 2 la septième plus élevée, en fréquence, des pratiques des directions. Cette fréquence s'écarte de la moyenne (557,5 exemples de pratiques) et particulièrement de la médiane (425,2 exemples de pratiques). Cependant, dans ce dernier cas, on constate, au tableau 2, un clivage important entre les dimensions. Ainsi, sept dimensions (dont la 2) ont des fréquences qui dépassent les 750 exemples, alors que les neuf autres se situent sous les 455 exemples. La dimension 2 fait en quelque sorte partie des dimensions à fréquences élevées (la plus faible), alors que les neuf autres dimensions constituent un groupe de dimensions à fréquences plus faibles. Il s'agit donc de la dimension la plus faible, en fréquence, dont on peut dire que les participants, directions et enseignants, ont le plus parlé ou qu'ils ont démontrée, selon les données d'observation.

Figure 2.1, Fréquence des pratiques des directions pour chacune des dimensions d'un leadership centré sur l'apprentissage



Nous présentons maintenant les données quantitatives en détail, en fonction des catégories et des pratiques de la direction correspondant aux codes attribués aux données de la recherche pour en effectuer l'analyse.

2.2 Les catégories et les pratiques de la dimension 2

Des études sur le leadership centré sur l'apprentissage, que nous avons présentées plus haut, nous avons tiré trois catégories de pratiques de la direction pour la dimension 2, *Établir des orientations, des buts, des attentes à l'égard de l'apprentissage* : 1- *Maintenir le cap sur la réalité de l'école et sur la concordance avec ses valeurs fondamentales et redéfinir les objectifs, les politiques et les pratiques;* 2- *Communiquer les objectifs de l'école;* 3- *Maintenir des attentes élevées à l'égard de l'apprentissage des élèves et du personnel*.

Les trois catégories de départ se subdivisent en 12 pratiques des directions d'établissement, toujours issues des études consultées, de même que les occasions qu'ils ont d'exercer leur leadership centré sur l'apprentissage. Toutes ces pratiques, codées pour l'analyse, ont servi à l'identification de pratiques

emblématiques se rapportant à cette dimension. Les trois catégories ainsi que les pratiques qui les composent sont présentées au tableau 2.1.

Tableau 2.1, Pratiques des directions pour les catégories de la dimension 2, *Établir des orientations, des buts, des attentes à l'égard de l'apprentissage*

Catégorie	Pratique
1- Maintenir le cap sur la réalité de l'école et sur la concordance avec ses valeurs fondamentales et redéfinir les objectifs, les politiques et les pratiques	1- S'assurer que les objectifs de l'école sont axés sur les élèves, qu'ils portent sur l'apprentissage et les réalisations des élèves et qu'ils sont clairement définis
	2- Mettre l'accent sur des objectifs ambitieux qui servent à améliorer et changer le statu quo
	3- Définir les objectifs de l'école
	4- Assurer la cohérence des interventions à l'égard de l'apprentissage
2- Communiquer les objectifs de l'école	1- Intégrer les objectifs de l'école dans les routines et les procédures de l'école et de la classe
	2- S'assurer que les objectifs sont largement connus et soutenus par l'ensemble de la communauté scolaire
	3- Mettre l'accent sur des objectifs ambitieux qui servent à améliorer et changer le statu quo lié aux objectifs de l'école
	4- Rendre explicites les orientations de l'école en matière d'apprentissage, d'organisation et de fonctionnement
3- Maintenir des attentes élevées à l'égard de l'apprentissage des élèves et du personnel	1- Manifester des attentes élevées à l'égard de l'apprentissage des élèves et du personnel
	2- Inciter les élèves et les membres du personnel à avoir des attentes élevées à l'égard de l'apprentissage
	3-Offrir un soutien pour favoriser l'atteinte de standards élevés d'apprentissage par les élèves et les professionnels
	4- Exercer une pression pour améliorer des pratiques

pédagogiques en favorisant des attentes et des standards élevés pour les élèves et pour les enseignants et une culture d'amélioration continue

À la suite, nous retrouvons les données quantitatives des catégories, ainsi que les données par catégorie et selon les pratiques des directions qui leur sont associées. Nous verrons plus loin les données quantitatives des pratiques, puis les données de contenu des pratiques emblématiques de sens de cette dimension et de ses catégories.

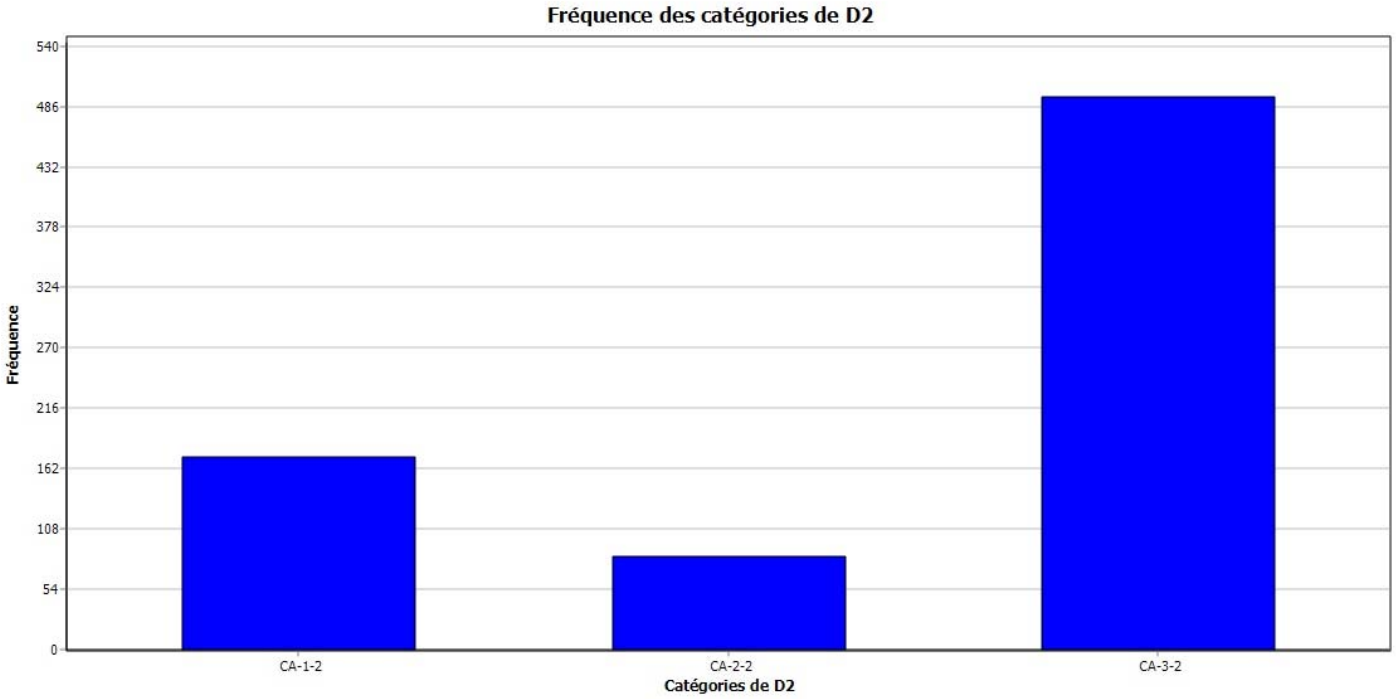
2.3 Les données quantitatives des catégories de la Dimension 2

Cette section présente d'abord les fréquences des pratiques pour les trois catégories de la dimension 2, *Établir des orientations, des buts, des attentes à l'égard de l'apprentissage*. Nous verrons d'abord les données par catégorie, dans leur ensemble, puis, selon les outils de collecte utilisés. Enfin, les données seront présentées en fonction des directions participant à la recherche.

2.3.1 Données par catégorie, dans leur ensemble

La figure 2.2 présente le nombre (fréquence) de pratiques des directions pour chacune des catégories de la dimension 2. On remarque d'abord une grande différence entre les fréquences des pratiques des directions des différentes catégories. Ainsi, la catégorie 3, M*aintenir des attentes élevées à l'égard de l'apprentissage des élèves et du personnel* comprend le plus grand nombre d'exemples de pratiques des directions, soit 494 (66%), près des deux tiers de toutes les pratiques de cette dimension. La catégorie 3 est suivie de la catégorie 1, *Maintenir le cap sur la réalité de l'école et sur la concordance avec ses valeurs fondamentales et redéfinir les objectifs, les politiques et les pratiques*, qui en comprend 172 (23%) et enfin, de la catégorie 2, *Communiquer les objectifs de l'école*, avec 83 (11%) exemples de pratiques. Il est possible que les catégories 3 et 1 comprennent davantage d'exemples de pratiques puisqu'elles se rapportent à des actions de tous les jours, alors que la catégorie 2 serait plutôt le fait d'actions ponctuelles reliées à un événement ou à une nécessité. Nous verrons dans l'analyse qualitative des pratiques emblématiques.

Figure 2.2, Fréquence des pratiques des directions selon chacune des catégories de la dimension 2, *Établir des orientations, des buts, des attentes à l'égard de l'apprentissage*



2.2 Données par catégorie, selon les instruments de collecte

Le tableau 2.3 présente le nombre (fréquence) de pratiques des directions pour chacune des catégories de la dimension 2, selon les instruments de collecte de données utilisés : l'entrevue initiale, l'entrevue d'autoconfrontation, l'observation, l'autoobservation et le questionnaire administré aux enseignants. On constate que les deux entrevues avec les directions comprennent la vaste majorité des exemples de pratiques des directions de la dimension 2 (total, 294 + 274 = 568 sur 749 pratiques, soit 75,8%), le questionnaire enseignant et les observations y contribuant dans une moindre mesure (10,5%, 8,1% et 5,5%). Cela n'est toujours pas surprenant puisque les entrevues ont ici aussi porté directement sur des aspects de la dimension 2, alors que ces aspects peuvent être noyés dans d'autres éléments de la vie d'une école, lorsqu'on les observe.

Comme on peut le voir au tableau 2.3, des différences entre les outils de collecte se font voir pour toutes les catégories de la dimension 2 et les deux entrevues contribuent sensiblement dans les mêmes proportions, sauf pour la

catégorie 2 où les directions ont davantage parlé de la communication des objectifs de l'école en entrevue initiale (51,8%).

Par ailleurs, la contribution du questionnaire aux enseignants est intéressante. Malgré des pourcentages d'exemples de pratiques peu élevés (16,9%, 12% et 8%), le nombre absolu de réponses mérite qu'on s'y arrête (29, 10, 40) : en effet, alors que les exemples produits en entrevue l'ont généralement été par une seule personne, la direction, plusieurs exemples provenant du questionnaire des enseignants sont donnés par des personnes différentes. Ces réponses, plus faibles en pourcentage, auront donc leur importance dans l'analyse qualitative.

Enfin, c'est en observation et en autoobservation que les fréquences sont les plus faibles. Encore ici, il est probable que ces pratiques soient moins fréquentes, dans la vie d'une école, que ce que les directions peuvent en dire, en entrevue.

Tableau 2.3, Fréquences et pourcentages des pratiques des directions selon chacune des catégories de la dimension 2, *Établir des orientations, des buts, des attentes à l'égard de l'apprentissage*, selon les instruments de collecte utilisés

Instrument de collecte (% par catégorie) / Catégorie de la dimension 2	**Entrevue Initiale**	**Entrevue d'auto-confrontation**	**Observation**	**Auto observation**	**Questionnaire enseignants**	**Total**
1) Maintenir le cap sur la réalité de l'école et sur la concordance avec ses valeurs fondamentales et redéfinir les objectifs, les politiques et les pratiques	64 (37,2)	62 (36)	7 (4,1)	10 (5,8)	29 (16,9)	172 (23)
2) Communiquer les objectifs de l'école	43 (51,8)	20 (24,1)	9 (10,8)	1 (1,2)	10 (12)	83 (11,1)
3) Maintenir des attentes élevées à l'égard de l'apprentissage des élèves et du personnel	187 (37,9)	192 (38,9)	45 (9,1)	30 (6,1)	40 (8,1)	494 (66)
Total par type de documents :	294 (39,3)	274 (36,6)	61 (8,1)	41 (5,5)	79 (10,5)	749 (100)

2.3.3 Données par catégorie, selon les directions participantes à la recherche

Le tableau 2.4 comprend le nombre (fréquence) de pratiques des directions selon chacune des catégories de la dimension 2, pour chacune des directions ayant participé à la recherche.

On constate d'abord qu'il y a une grande variation dans le nombre de pratiques, entre les directions, et ce, pour chacune des catégories. Ainsi, pour la catégorie 1, les fréquences varient de 4 à 22, pour la catégorie 2, de 0 à 18, pour la catégorie 3, de 17 à 73. Nous avions déjà remarqué, à la figure 2.2, la différence des fréquences de pratiques des directions dans les trois catégories. Ici, nous constatons cette différence dans les fréquences de pratiques entre les directions, à l'intérieur de chacune des catégories. Cependant, lorsqu'on regarde le total des pratiques des directions pour la dimension 2, on remarque qu'elle varie de 28 à 94, variation somme toute moins grande que celles des catégories prises individuellement. Comme si ces variations étaient davantage réparties que concentrées aux mêmes endroits.

Afin de pousser plus loin l'analyse des données du tableau 2.4, nous avons indiqué en rouge les trois fréquences de pratiques des directions les plus élevés, pour chaque catégorie et pour l'ensemble des pratiques des directions de la dimension 2, et en vert, les trois fréquences les plus faibles. En cas d'égalité des données, les deux fréquences sont prises en compte, ce qui porte à quatre ou plus le nombre de fréquences indiquées en couleur. C'est le cas, entre autres, des fréquences des pratiques de la catégorie 1, où les directions E11 et E12 sont à égalité.

L'examen du tableau 2.4 permet de constater que les directions E4 et E1 se démarquent des autres directions quant au total de la fréquence des pratiques pour la dimension 2 avec respectivement 94 et 84 exemples de pratiques, au total, alors que la moyenne leur en donnerait 53. Ensuite, cinq directions se situent aux alentours de 60 en termes de fréquence : (E11, 64; E2, 63; E6, 58; E7, 58; E8, 57). Trois directions se situent aux alentours de 45 (E14, 48; E12, 47; E3, 44) et quatre directions ont les fréquences totales les moins élevées (E10, 38; E13, 35; E9, 31; E5, 28). En fait, les directions E4 et E1 ressortent en ayant le plus grand nombre d'exemples de pratiques pour deux catégories seulement, la catégorie 1 et la catégorie 3 (E4) et la catégorie 2 et la catégorie 3

(E1). Pour ce qui est des autres directions, les différences vont du simple au double, entre celle dont la fréquence est la plus basse et celle dont la fréquence est la plus élevée. Par ailleurs, sauf pour la catégorie 2 où la fréquence est plus faible et où deux directions n'ont aucun exemple de pratique, douze des quatorze directions manifestent des exemples dans les trois catégories. Les différences de fréquences ne sont donc pas très grandes, ou bien elles sont plutôt réparties entre les directions et entre les catégories.

Tableau 2.4, Fréquences des pratiques de directions selon chacune des catégories de la dimension 2, *Établir des orientations, des buts, des attentes à l'égard de l'apprentissage*, pour chacune des directions d'établissement participant à la recherche

Direction / Catégories de la dimension 2	E1	E2	E3	E4	E5	E6	E7	E8	E9	E10	E11	E12	E13	E14	Total
1) Maintenir le cap sur la réalité de l'école et sur la concordance avec ses valeurs fondamentales et redéfinir les objectifs, les politiques et les pratiques	11	22	9	17	8	12	8	19	4	10	17	17	6	12	172
2) Communiquer les objectifs de l'école	18	17	5	4	3	13	1	6	2	5	0	4	0	5	83
3) Maintenir des attentes élevées à l'égard de l'apprentissage des élèves et du personnel	55	24	30	73	17	33	49	32	25	23	47	26	29	31	494
Total par cas :	84	63	44	94	28	58	58	57	31	38	64	47	35	48	749

2.4 Les données quantitatives des pratiques de directions des cinq catégories de la Dimension 2, *Établir des orientations, des buts, des attentes à l'égard de l'apprentissage*

Nous savons déjà qu'il existe une différence dans les fréquences des pratiques des directions des trois catégories de la dimension 2 (figure 2.2). Lorsqu'on examine les données en fonction des douze pratiques qui composent

les catégories, on constate que la fréquence de certaines pratiques est aussi plus grande ou plus petite. Le tableau 2.5 présente ces données.

Ainsi, pour la catégorie 3, *Maintenir des attentes élevées à l'égard de l'apprentissage des élèves et du personnel*, qui comprend le plus grand nombre d'exemples de pratiques des directions, soit 494 (65,9%), il n'est pas étonnant de constater les fréquences élevées d'exemples des pratiques 3, *Offrir un soutien pour favoriser l'atteinte de standards élevés d'apprentissage par les élèves et les professionnels* (191 exemples, 25,5 % de la dimension 2) et 4, *Exercer une pression pour améliorer des pratiques pédagogiques en favorisant des attentes et des standards élevés pour les élèves et pour les enseignants et une culture d'amélioration continue* (254 exemples, 33,9% de la dimension 2). Ces deux pratiques à elles seules font en sorte que la catégorie 3 a une fréquence si élevée d'exemples de pratiques pour la dimension 2. En effet, les deux autres pratiques de la catégorie 3 affichent des fréquences d'exemples négligeables, soit 25 exemples (3,3 % de la dimension 2) pour la pratique 1, *Manifester des attentes élevées à l'égard de l'apprentissage des élèves et du personnel*, et 24 exemples pour la pratique 2, *Inciter les élèves et les membres du personnel à avoir des attentes élevées à l'égard de l'apprentissage* (3,2% de la dimension 2). À première vue, il semblerait que les directions manifestent peu des attentes élevées ou incitent peu les autres à avoir des attentes élevées à l'égard de l'apprentissage, mais, au contraire, qu'elles offrent clairement du soutien et exercent de la pression pour favoriser les attentes et les standards élevés. Nous verrons s'il en est ainsi lors de l'analyse qualitative.

La catégorie 1, *Maintenir le cap sur la réalité de l'école et sur la concordance avec ses valeurs fondamentales et redéfinir les objectifs, les politiques et les pratiques*, suit avec 172 exemples, soit 23 % des exemples de la dimension 2. Ici aussi, une pratique ressort : la pratique 4, *Assurer la cohérence des interventions à l'égard de l'apprentissage*, avec 94 exemples, soit 12,6% des exemples de la dimension 2. Les directions semblent donc assumer ce rôle de faiseurs de cohérence, qu'elles considèrent aussi comme une valeur faisant partie de leur vision (voir dimension 1) et comme une attitude appréciée de leur équipe-école (voir dimension 3A). Les pratiques 1 et 3 qui portent sur

l'élaboration et la définition des objectifs pour l'école ont des fréquences basses de pratiques (30 et 40), probablement parce qu'elles se rapportent à une pratique ponctuelle, reliée à une nécessité et ne se voit pas dans le quotidien d'une école : les objectifs étant définis, on n'a plus à les définir! Par ailleurs, la pratique 2, *Mettre l'accent sur des objectifs ambitieux qui servent à améliorer et changer le statu quo*, avec son nombre d'exemples négligeable (8), semble indiquer qu'on n'est pas très ambitieux dans ses objectifs et qu'on hésite à défier le statu quo.

Enfin, la pratique 2, *Communiquer les objectifs de l'école*, est celle avec le nombre d'exemples le moins élevé. Nous avons déjà supposé que cette fréquence d'exemples peu élevée de la catégorie 2 serait plutôt le fait d'actions ponctuelles reliées à un événement ou à une nécessité, alors que les exemples des pratiques des autres catégories font partie du quotidien d'une école. Notons aussi que la pratique 3, *Mettre l'accent sur des objectifs ambitieux qui servent à améliorer et changer le statu quo lié aux objectifs de l'école*, identique à la pratique 2 de la dimension 1, mais portant ici sur la communication des objectifs, semble aussi indiquer qu'on n'est pas très ambitieux dans la communication de ses objectifs et qu'on hésite à défier le statu quo, du moins dans les communications.

Tableau 2.5, Fréquence et pourcentage des pratiques de directions selon chacune des catégories de la dimension 2, *Établir des orientations, des buts, des attentes à l'égard de l'apprentissage*

Catégorie	Pratique	Fréquence	Pourcentage
1- Maintenir le cap sur la réalité de l'école et sur la concordance avec ses valeurs fondamentales et redéfinir les objectifs, les politiques et les pratiques	1- S'assurer que les objectifs de l'école sont axés sur les élèves, qu'ils portent sur l'apprentissage et les réalisations des élèves et qu'ils sont clairement définis	30	4
	2- Mettre l'accent sur des objectifs ambitieux qui servent à améliorer et changer le statu quo	8	1,1

	3- Définir les objectifs de l'école	40	5,3
	4- Assurer la cohérence des interventions à l'égard de l'apprentissage	94	12,6
		172	23
2- Communiquer les objectifs de l'école	1- Intégrer les objectifs de l'école dans les routines et les procédures de l'école et de la classe	24	3,2
	2- S'assurer que les objectifs sont largement connus et soutenus par l'ensemble de la communauté scolaire	22	2,9
	3- Mettre l'accent sur des objectifs ambitieux qui servent à améliorer et changer le statu quo lié aux objectifs de l'école	7	1
	4- Rendre explicites les orientations de l'école en matière d'apprentissage, d'organisation et de fonctionnement	30	4
		83	11,1
3- Maintenir des attentes élevées à l'égard de l'apprentissage des élèves et du personnel	1- Manifester des attentes élevées à l'égard de l'apprentissage des élèves et du personnel	25	3,3
	2- Inciter les élèves et les membres du personnel à avoir des attentes élevées à l'égard de l'apprentissage	24	3,2
	3-Offrir un soutien pour favoriser l'atteinte de standards élevés d'apprentissage par les élèves et les professionnels	191	25,5
	4- Exercer une pression pour améliorer des pratiques pédagogiques en favorisant des attentes et des standards élevés pour les élèves et pour les enseignants et une culture d'amélioration continue	254	33,9

	494	65,9
TOTAL	749	100

2.5 Les données qualitatives des pratiques de directions des quatre catégories de la Dimension 2 : données de contenu des pratiques emblématiques

Nous présentons ici les données de contenus des pratiques emblématiques de la dimension 2, par catégorie. Il s'agit essentiellement de faire un sens des pratiques emblématiques identifiées dans ces données. Voyons d'abord la catégorie 1, *Maintenir le cap sur la réalité de l'école et sur la concordance avec ses valeurs fondamentales et redéfinir les objectifs, les politiques et les pratiques.*

2.5.1 Les pratiques emblématiques de la catégorie 1, *Maintenir le cap sur la réalité de l'école et sur la concordance avec ses valeurs fondamentales et redéfinir les objectifs, les politiques et les pratiques*

Cette catégorie porte sur l'établissement des buts et des objectifs de l'école, en accord avec les valeurs de l'école et dans une vision d'amélioration. Ces buts et ces objectifs sont donc ambitieux et remettent en question le statu quo (Murphy, Elliott, Goldring et Porter, 2007). La catégorie correspond aussi à la préoccupation des directions de s'assurer de tenir compte des réalités de l'école et d'aligner objectifs, politiques et pratiques aux valeurs qui sous-tendent la vision. Nous l'avons vu plus haut, cela se fait en s'assurant de maintenir la cohérence avec la vision et implique le réajustement des politiques et des pratiques de l'école lorsqu'elles entrent en conflit avec ces valeurs (MacBeath, 2007).

Pratique 1, S'assurer que les objectifs de l'école sont axés sur les élèves, qu'ils portent sur l'apprentissage et les réalisations des élèves et qu'ils sont clairement définis

Cette pratique contient peu d'exemples : ce n'est pas tous les jours que l'on vérifie que les objectifs portent sur l'apprentissage et qu'ils sont clairement définis. Cependant, lors d'une rencontre, cette direction rappelle les objectifs que poursuit l'équipe-école et qui portent sur l'apprentissage. Elle avait d'ailleurs expliqué en entrevue comment elle y traduit sa vision :

> La direction commence la rencontre en rappelant les objectifs de son plan de réussite. Elle rappelle l'objectif d'améliorer la capacité d'apprendre des enfants en général et surtout ceux dont la réussite est située entre 60 et 69%; Elle veut inviter les enseignants à remettre en question leurs pratiques, encourager l'échange entre les collègues. (E6, observation)

> … la vision, parce que je parlais de justice sociale, d'équité. Alors, comment ça se traduit? Bon, notre plan de réussite, il est vraiment orienté vers l'amélioration, par des résultats des élèves, la réussite des élèves; les élèves, soixante-neuf pour cent et moins. (E6, entrevue 1)

… et celle-ci explique comment elle oriente les pratiques des enseignants vers l'amélioration de l'apprentissage, même lorsqu'il s'agit de travailler sur un document administratif :

> Alors, je ne veux pas que mon personnel se préoccupe de la paperasse. Je veux que mon personnel s'emploie à s'assurer que nous réussissons, parce que je crois que, si je les noie dans la paperasse et dans des choses qui ne sont pas directement utiles aux enfants, seulement pour faire beau, c'est de la poudre aux yeux. Ça ne produit pas de changements en classe. Alors, je ne veux pas qu'ils se préoccupent de notes, dans le sens de « tes notes doivent augmenter parce que ceci, parce que la convention de gestion dit que ça doit augmenter.» Parce que je crois que si je fais ça, ils vont changer leurs notes pour que ça corresponde à ce qui doit apparaitre. Et ce n'est pas ce que je veux, je veux qu'ils regardent vraiment leurs pratiques d'enseignement et comment on amène les enfants plus haut. (*So I don't want my staff to worry about the paperwork. I want my staff to focus on making sure that we succeed, because if I feel like if I drown them, in that, in paperwork and things that really are not useful directly to our kids, because it's just, you know, to look pretty, it's the pony show. It doesn't affect changes in the classroom. So I don't want them to worry about marks, I don't want them to worry in the sense of: "your marks have to go up because of this, because of the MESA says they have to go up". Because I feel, if I do that, then they are going to affect their mark to match what's need to appear. And that's not what I want, I want them to really look at their teaching practices and how do we move kids up*). (E7, autoconfrontation)

Et lorsque quelque chose ne va pas, des directions n'hésitent pas à modifier les choses. Dans le premier cas, il s'agira de modifier la pratique de vie pour le rendre plus conforme aux valeurs d'apprentissage des membres de la direction, dans le second cas, il sera question de réajuster le plan de réussite pour y inclure l'orientation donnée par le choix des parents au parcours en anglais intensif :

> Tu sais, alors quand on parle de réussite des élèves…, alors c'est pour ça que notre système, selon *l'adjointe* et moi, ne répond pas à notre visée de la réussite pour tous, là. Direction adjointe de E1: … à nos valeurs... E1 : …mais on est en démarche avec le comité de code de vie et je vous dirais qu'il y en a beaucoup qui sont en accord avec nous, mais vous savez, comme tout processus de changement, il faut y aller tranquillement. (E1, autoconfrontation)

> Je voulais enlever la question de choisir les élèves qui allaient en anglais, alors j'ai dit : « On va y aller par intérêt ». Ça fait qu'on a fait ça pendant deux ans, mais ce qui arrivait malgré tout, c'est que j'avais toujours un nombre plus important qui voulait l'anglais, des parents qui voulaient l'anglais. Et, à un moment donné, j'ai dit : « Si l'anglais c'est si important, on va en faire une valeur à l'école. Ça fera partie de notre plan de réussite. » (E10, entrevue 1)

Pratique 2- Mettre l'accent sur des objectifs ambitieux qui servent à améliorer et changer le statu quo

Pour cette pratique, la fréquence est encore plus faible. Bien que leur vision soit souvent ambitieuse, les orientations ou les objectifs ambitieux qui en découleraient sont plutôt rares. Voici cependant quelques exemples. D'abord, une direction qui incite ses enseignants à expérimenter, puis une direction qui tient à son objectif ambitieux, et enfin, une direction qui traduit sa vision en une orientation courte pour pouvoir s'en servir partout.

> Je suis convaincue qu'on peut faire une différence. Ce qu'on peut changer, c'est la façon. Qu'est-ce qui vous, vous allume? Qu'est-ce que vous avez envie d'expérimenter, qui va dans le sens de ce que je vous dis, d'expérimenter pour faire une différence? Donc, c'est pas expérimenter pour le plaisir d'expérimenter. J'ai envie d'expérimenter ça, parce que j'ai lu ça ou parce que je le sais, parce que je constate, parce que je trouve que nos élèves ont des difficultés là-dedans pis j'ai envie d'essayer une nouvelle façon de faire. J'ai pas de problème. Mais c'est toujours pour faire une différence (E2, entrevue 1)

> Alors là j'ai demandé… à l'*École Montréalaise* de m'aider là-dedans…, puis avec une équipe d'enseignants, pour que cette année, qu'on fasse des mini-projets, pour faire goûter aux élèves, mais aussi aux enseignants, pour leur montrer que ça marche. Mais oui, ça demande une organisation. Oui, il faut entendre un petit peu de bruit. Mais que les enfants, ils sont capables de construire entre eux les apprentissages. En français, en écriture, ce n'est pas génial? J'ai plein d'idées dans la tête... En français, en mathématique, je suis sûre que si on fait des bons jumelages, que ça va être plus profitable pour les enfants, qu'ils vont se construire. Puis ça, c'est mon filon. C'est mon filon pour l'année, puis je ne lâcherai pas ce morceau-là. Je veux qu'ils pensent à des moments dans leur planification où les enfants, de façon quand même structurée, peuvent être en interaction pour se modeler, s'influencer, développer leurs propres stratégies à partir de la stratégie de l'autre ou donner ma stratégie. Ça j'y crois. (E3, entrevue 1)

> Bien, à chaque fois qu'on commence l'année scolaire, c'est la première chose que je dis. Je le rappelle à tout le monde, parce qu'on a des grandes missions, puis des choses qui nous ont été données qui sont des paragraphes. C'est très long à se rappeler, tandis que de le dire en quatre mots en anglais, c'est powerful. C'est très facile de se rappeler, puis c'est quelque chose qu'on peut dire dans une réunion, dans quelque chose qu'on se dit, même si on est deux, même si on parle de cas d'élèves. C'est facile de dire «maximiser le potentiel d'apprentissage de chacun (*maximise every student learning*)». (E4, entrevue)

Pratique 3- Définir les objectifs de l'école

Il s'agit, ici aussi, d'une pratique ponctuelle, définie le plus souvent par la nécessité. Néanmoins, plusieurs directions ont quelque chose à dire sur la définition des objectifs de l'école, surtout en entrevue. Par exemples, une vision qui priorise l'apprentissage amène une direction à voir de nouveaux objectifs à atteindre ou une autre, à poursuivre les actions entreprises.

> T'sais, l'autorégulation au quotidien, ça je pense que on n'en a pas parlé beaucoup. Non. Ça c'est un des objectifs qu'il faudrait se mettre, nous comme équipe de gestion, pour transmettre ça. (E1, entrevue 1)

> … on a commencé à travailler l'année dernière, puis je pense qu'il y a un filon là, qu'il ne faudrait pas lâcher: c'est de faire interagir les élèves entre eux. Les interactions sociales en français, en mathématiques, mais partout. Parce que, puis là c'est un filon qu'on est en train de travailler, puis de construire. Moi je pense deux élèves, qui ensemble se partagent les stratégies ou tentent de trouver une solution commune, c'est beaucoup plus porteur qu'un enseignement magistral ou un papier crayon. (E3, entrevue 1)

Des objectifs ont souvent été définis en rapport avec les disciplines : la langue d'enseignement et les mathématiques.

> Donc, quand on a commencé. Dans les objectifs de notre projet éducatif, on a développé les compétences en lecture et l'émergence de l'écrit. (E2, entrevue 1)

> … notre plan de réussite, il s'est, avec les années, aminci. Et on a, en français et en mathématiques, donc ce qu'on vise, c'est les soixante-neuf pour cent et moins, donc les élèves EHDAA et les élèves à risque. (E6, entrevue 1)

> Ma vision personnelle, c'est d'abord, étant dans un milieu défavorisé, la première chose que j'ai ciblé, c'est la lecture… Alors quand on a même démarré l'école ici, c'était clair que tout était orienté vers la lecture, parce qu'une fois que la lecture est maitrisée, bien on a beaucoup moins de problèmes aussi en mathématiques, puis après, tout découle de là. Alors, l'école est vraiment axée, partout dans l'école, tout est axé vers la lecture. C'est notre premier objectif. Le deuxième, c'est les mathématiques (E12, entrevue 1)

Pratique 4- Assurer la cohérence des interventions à l'égard de l'apprentissage

Nous l'avons vu dans l'analyse de la dimension 3A, donner de la cohérence est une attitude que les enseignants apprécient chez la direction. Ici, il s'agit d'assurer cette cohérence à l'égard des orientations et de la centration sur l'apprentissage. Nous avons trouvé peu d'exemples qui vont jusque-là. En voici néanmoins quelques-uns. Ces deux directions manifestent que la cohérence doit se rattacher à la vision que véhicule la direction et qui priorise l'apprentissage.

> C'est pas quelque chose en silo, puis aussi, je pense que les gens maintenant ils savent que moi, il faut que ça se rattache à quelque chose, à l'apprentissage. Vous allez me proposer un projet à l'extérieur, comme ça qui va venir une journée puis il s'en va, puis après ça on fait quoi ? (...). Moi je vais dire non à ça dans mon école. Moi, je ne crois pas à ça une école où il y a 56 000 projets. Ça ne veut pas dire que c'est une école qui va bien, à mon sens. C'est pas ma vision des choses. (E1, entrevue 1)

> c'est à la demande des enseignants qu'on fait des rencontres où ils présentent mutuellement ce qu'ils font, qui est important dans la lignée qu'on veut travailler pour essayer de pas réinventer la roue constamment. Et on le fait même entre tous les degrés. Donc je pense que cette conviction-là, elle est partagée par l'ensemble des enseignants, qu'on est ici pour faciliter les apprentissages des élèves. (E2, entrevue 1)

Les pratiques emblématiques de la catégorie 1 ne sont pas très nombreuses. Certaines directions veulent bien accoler ses orientations de l'école à la vision qui priorise l'apprentissage, mais les objectifs qui en découlent ne sont pas très ambitieux et peu de directions assurent cette cohérence entre les pratiques, à l'égard de l'apprentissage.

Nous examinerons maintenant les pratiques de la catégorie 2, *Communiquer les objectifs de l'école*.

2.5.2 Les pratiques emblématiques de la catégorie 2, *Communiquer les objectifs de l'école*

La catégorie 2 comporte quatre pratiques ayant pour but d'intégrer et de diffuser les objectifs et les orientations de l'école. Comme nous le verrons, il y a peu de pratiques emblématiques comme exemples des pratiques de cette catégorie. On semble peu agir pour intégrer les pratiques dans la vie de l'école et on semble peu diffuser les orientations de l'école.

Pratique 1- Intégrer les objectifs de l'école dans les routines et les procédures de l'école et de la classe

Les exemples semblent davantage porter sur le fait d'écrire et d'intégrer les objectifs de l'école aux documents officiels de l'école : le plan de réussite, le plan d'action ou la convention de gestion, des documents auxquels on se réfère.

> Oui. Dans notre plan d'action, ça va être là. (E1, entrevue 1)

> Bien dans le projet éducatif, le plan de réussite, c'est là que sont nos... Notre fil conducteur, il est écrit là. Tu sais, on a des priorités en lecture. On a des priorités, admettons, en mathématiques. Bien c'est là-dedans, puis nos moyens que l'on met en place sont là-dedans. (E8, entrevue)

> Mon plan de réussite est à la base, et le projet éducatif de l'école, la culture de l'école, pour moi c'est extrêmement important. On vient travailler à l'Oasis, si on y reste c'est parce qu'on s'y plait. (E10, entrevue 1)

> C'est toujours basé sur notre convention de gestion. Tout est là. Nos objectifs sont tous là. C'est ça qu'il ne faut pas perdre de vue. Ce document-là, quand on l'a fait, les enseignants nous disaient: «oui, on va le faire, puis ce n'est pas grave, il va rester sur la tablette.» Moi, ce n'est pas un document qui reste sur la tablette. C'est un document qu'on utilise et auquel il faut se référer régulièrement; la même chose qu'un plan d'intervention pour un élève… Moi, je leur ai montré l'utilité de ça. C'est un outil. Ce n'est pas ce que le gouvernement m'a demandé, puis j'ai mis ça

sur la tablette. J'ai vraiment décidé, puis en même temps, j'ai regroupé les trois documents: projet éducatif, plan de réussite, convention de gestion. (E12, entrevue 1)

Pratique 2- S'assurer que les objectifs sont largement connus et soutenus par l'ensemble de la communauté scolaire

Peu d'exemples, ici aussi. Mais la façon de cette direction de s'assurer que les objectifs sont connus et soutenus, c'est de partager son leadership et de faire déterminer les orientations de l'école par l'ensemble du personnel.

Le leadership, c'est un petit peu ça t'sais, il est partagé dans la mesure où on est dans la ligne qu'on a collectivement. T'sais, j'dis beaucoup le «on», mais c'est parce que on détermine ensemble, on parle, on discute. Pis quand je dis à mon personnel: «C'est là que vous voulez aller?», et que tout le monde me dit «oui», je leur dis: «Maintenant, vous pouvez respirer. Moi, je m'assure qu'on va là, mais vous savez ce que ça veut dire si je m'assure qu'on va là. C'était le temps tantôt de dire qu'on voulait pas s'en aller là. Mais un coup qu'on s'en va là, on s'en va là.» (E2, entrevue 1)

Cette direction manifeste la volonté que les choses soient claires pour son équipe-école.

Alors, je vous dirais qu'aujourd'hui, elle est définie, ma vision, assumée et avec le personnel, je veux qu'elle soit claire, qu'ils comprennent vers où on s'en va. (E1, entrevue 1)

Et celle-ci, que la vision atterrisse dans l'action…

Alors, pour faire atterrir la vision, ce n'est pas juste de parler. Ce n'est pas juste la direction qui parle. Il faut que les gens s'approprient, aussi... C'est une équipe qui est ouverte au développement professionnel. Je suis arrivée dans une équipe, là, ouverte... Et donc, ce qu'on fait, donc le plan... pour faire atterrir tout ça, notre vision, c'est notre plan de réussite, entre autres. Il y a d'autres choses aussi, parce qu'on laisse place aussi à l'accompagnement. (E6, entrevue 1)

Pratique 3- Mettre l'accent sur des objectifs ambitieux qui servent à améliorer et changer le statu quo lié aux objectifs de l'école

Quelques directions ont décrit des projets liés à des objectifs ambitieux, dans la catégorie 1, mais ici, alors qu'il s'agit de mettre l'accent sur des objectifs

ambitieux dans le contexte de communiquer ces objectifs, nous n'avons pas recueilli d'exemples de telles pratiques emblématiques.

Pratique 4- Rendre explicites les orientations de l'école en matière d'apprentissage, d'organisation et de fonctionnement

Ici aussi, bien peu d'exemples. Sauf pour ce qui est des objectifs formel indiqués dans les documents formels, rares sont les occasions de rendre les orientations de l'école explicites, sauf dans cet exemple :

> … c'est vraiment la commission scolaire qui nous a demandé: «Allez-y pour pouvoir déterminer les actions des conseillères pédagogiques pour l'année prochaine». Donc, au mois de juin, ça nous a permis de faire une collecte de données, de consulter les gens, puis de dire «où vous en êtes?». Nous, la priorité est sortie numéro un: mathématiques. (E1, entrevue 1)

Abordons enfin les pratiques de la catégorie 3, *Maintenir des attentes élevées à l'égard de l'apprentissage des élèves et du personnel*.

2.5.3 Les pratiques emblématiques de la catégorie 3, *Maintenir des attentes élevées à l'égard de l'apprentissage des élèves et du personnel*

Cette catégorie comprend les pratiques de la direction visant à maintenir des attentes élevées à l'égard de l'apprentissage des élèves et du personnel, pratiques considérées comme probantes, en milieu défavorisé (Archambault et Dumais, 2011). La catégorie comprend quatre pratiques de directions qui consistent à manifester soi-même des attentes élevées à l'égard de l'apprentissage, à inciter les élèves et les membres du personnel à manifester des attentes élevées, à offrir du soutien pour que cela se produise et à exercer une pression pour que se manifestent ces attentes. Nous les présentons une à une avec des exemples de pratiques emblématiques.

Pratique 1- Manifester des attentes élevées à l'égard de l'apprentissage des élèves et du personnel

Des directions manifestent et décrivent à leur équipe-école leur croyance en les capacités d'apprendre des élèves à des niveaux élevés.

> On a la conviction profonde que nos élèves sont capables d'apprendre autant que les élèves de milieux plus favorisés, sauf que la clé pour leur permettre d'ouvrir la porte des connaissances est peut-être différente pis c'est à nous d'aller la trouver. (E2, entrevue 1)

> Est-ce que vous avez des attentes par rapport à votre personnel, par rapport à ça? Direction E9: Oui. C'est qu'ils aient des attentes élevées. Ça, on en reparle, puis on fait tout le temps un retour. (E9, entrevue 1)

Ces directions donnent des exemples d'attentes élevées qui portent fruit. Ainsi, cette enseignante qui réussit à faire faire à ses élèves des choses que ses collègues de niveau ne parviennent pas à faire.

> … l'enseignante de première année, qui est nouvelle chez nous, mais qui a enseigné à *une autre école*. Puis elle, elle vient confronter certaines idées cette année, avec d'autres collègues et ses attentes élevées, elle, elle les a. Elle a compris c'était quoi des attentes élevées. Direction adjointe de E1: Il y a certaines autres enseignantes de son niveau, qui enseignent depuis longtemps et qui... Direction E1: Qui trouvent ça difficile… (E1, entrevue 1)

… ou cette équipe où les intervenants n'ont pas diminué leurs attentes et où l'élève a appris…

> il faut surtout ne jamais baisser ses attentes… *par exemple*, cet enfant-là, ... À la fin de l'année, il savait parler couramment, ce qu'il ne savait pas en début d'année. Il connaissait ses chiffres. Il connaissait ses lettres. Pourquoi? Parce qu'on lui a donné du temps. On a pris de l'orthopédagogie. L'enseignante lui a donné du temps. Moi-même, je lui ai donné du temps... Et il était comme une éponge. Alors ce n'était pas son quotient intellectuel qui était déficient …, pas du tout. Il ne savait juste pas. Alors je me dis: «Un enfant qui ne sait pas, il n'est pas con. Il ne sait pas. Montrez-lui, puis après ça, on verra ce qu'il y a à faire.» Alors ici, c'est clair, puis je le répète tellement souvent, … Je leur dis: «On ne baisse pas ses attentes. On continue ». (E12, entrevue 1)

Pratique 2- Inciter les élèves et les membres du personnel à avoir des attentes élevées à l'égard de l'apprentissage

Ici, il y a peu de pratiques emblématiques. Néanmoins, des directions incitent l'équipe-école à avoir des attentes élevées comme on le voit dans ces entrevues d'autoconfrontation.

> Direction adjointe de E1: Bien je pense qu'on a ressorti ça plus tard, mais tu sais, c'est important d'avoir des attentes élevées, puis on a « plogué » : «il faut qu'on ait des attentes élevées ». Puis ce n'est pas parce qu'on est dans un milieu défavorisé qu'on va niveler vers le bas, tu sais. (E1, entrevue d'autoconfrontation)

> Je veux les détacher du focus sur: « C'est les parents qui font que ces enfants ne réussissent pas, c'est le fait qu'ils ne soient pas à l'école qui fait qu'ils ne réussissent pas ». Ce sont tous des facteurs extérieurs. Indépendamment de ces facteurs, les enfants peuvent progresser, et je veux qu'elles mettent l'accent sur ça, parce que c'est très facile à dire, ça, « cet enfant n'était pas ici à temps plein ». Mais si tu regardes la recherche, si cet enfant était ici à temps plein et que tu lui donnais un livre, et que tu lui donnais un peu d'aide, il pourrait probablement progresser sans toi. (*I want them to get away from the focus of : "it's the parents that are causing these kids not to succeed, it's the fact that they are not in school, that is causing them... not to succeed". Those are all exterior factors. Regardless of these issues, kids can progress, and I want them to focus on that, because it's really easy to say, well, "this kid was in here full time". Yes but,… if you look up the research, if this kid was here full time, and you give them a book and you give them a little bit of assistance, they can probably progress without you*). (E7, entrevue d'autoconfrontation)

Pratique 3-Offrir un soutien pour favoriser l'atteinte de standards élevés d'apprentissage par les élèves et les professionnels

Les directions félicitent les élèves, encouragent les enseignants et leur offrent du soutien, des ressources (conseiller pédagogique, orthopédagogue, libérations,…), comme on l'a vu dans la dimension 3A...

> La direction félicite les élèves pour leur effort
> La direction échange sur les progrès réalisés par un élève.
> La direction félicite les élèves pour leurs œuvres d'art affichés dans le corridor.
> (E1, observation)

> La direction offre du soutien aux enseignants, propose des formations afin de se perfectionner
> La direction nous aide à réfléchir sur nos pratiques pédagogiques et nous offre du support et des ressources pour y parvenir. (E1, questionnaire enseignant)

Mais ce soutien est davantage en rapport avec ce que les élèves et les enseignants font, ce qui se passe dans l'école, pour les encourager, les inciter à persévérer, par exemple, avec des élèves en difficulté, que précisément par rapport à l'atteinte de standards élevés d'apprentissage. De là le peu d'exemples de pratiques réellement emblématiques, ici. Néanmoins, voici quelques exemples.

Ici, la direction décrit ici son intention et indique à son personnel comment aider les élèves qui en ont besoin, en cette fin d'étape, pour les faire réussir :

> De leur rappeler que tous les élèves peuvent réussir, d'avoir cet état d'esprit et que nous commençons à chercher, comme l'étape se termine, précisément quels élèves nous pouvons aider à progresser avec un petit peu d'attention supplémentaire. C'était aussi de rappeler au personnel qu'ils doivent corriger sur la base de ce que l'élève est capable de faire plutôt qu'en termes d'effort, et que le travail à leur fournir doit être à leur niveau scolaire. (*To remind them that all students can achieve, to have that mindset and that we need to start looking at, as the term come to an end, specifically wich students we can help progress with a little bit of extra attention. It was also to remind staff that they need to be marking for what the child is capable of doing and not in terms of effort and that the work being provided need to be at grade level*). (E7, autoobservation)

Cette direction décrit comment elle se doit de soutenir son personnel pour que les enseignants maintiennent des attentes élevées.

> … qu'il faut que je fasse attention, parce que c'est une équipe-école qui a besoin beaucoup de se faire prendre un peu par la main. Par rapport à ces choses-là, ils n'ont pas confiance encore beaucoup en eux. Il faut que je leur dise: «C'est beau». Une fois qu'on dit «OK, regarde, c'est correct, va s'y» ou qu'il y a une CP qui dit «bien oui, t'es pas dans le champ, va s'y», ils sont correct. (E1, entrevue 1)

Des directions décrivent le soutien qu'elles donnent à leurs enseignants, en leur montrant qu'elle croit en leurs capacités ou en donnant les conditions pour que les gens puissent travailler…

> … leur dire qu'on a des ressources dans l'école, qu'ils ne sont pas tout seuls, puis que moi aussi, je suis une ressource. Donc, je pense qu'on a beaucoup ce dialogue-là. C'est … dans un échange pédagogique entre quelqu'un qui a déjà été une enseignante et une autre enseignante, et de dire «ok, bon voilà ce que tu es en train de faire dans ta classe. Là tu es en train de rencontrer ci. Bien moi, je vais essayer de t'aider à voir qu'est-ce qui se passe, puis on va essayer de te trouver des ressources pour que t'es capable de progresser ». Donc, maximiser, «maximise», c'est aussi pour les enseignants, puis je pense que c'est ça que je leur dit (E4, entrevue 1)

> Les conditions gagnantes, dans le fond. Tu sais, tu as besoin de quoi pour travailler? Tu as besoin de temps. Tu as besoin de ressources. Tu as besoin d'outils. Donc moi, je m'assure de donner ça aux gens qui veulent, dans le fond, travailler pour atteindre les objectifs que l'on s'est donnés. (E8, entrevue 1)

Pratique 4- Exercer une pression pour améliorer des pratiques pédagogiques en favorisant des attentes et des standards élevés pour les élèves et pour les enseignants et une culture d'amélioration continue

Il est ici question d'exercer une « pression scolaire » (*academic press*, Hallinger, 2003) pour favoriser l'amélioration des pratiques, dans le sens de maintenir des attentes élevées. Pour ce faire, les directions n'hésitent pas à imposer des façons de faire qui concordent avec leur vision de l'apprentissage des élèves et des enseignants. De façon générale, en visitant les classes…

> Ça, c'est un genre de choses que,… moi j'impose. Tu n'as pas le choix... Je suis le directeur de l'école. Je suis responsable … de tout ce qui se fait dans l'école… j'ai pour mon dire que je suis imputable de tout. Donc, s'il y a quelque chose qui ne va pas, c'est qui, qui...? Bon, c'est moi. Donc, il faut que j'aille voir ce qui se passe *en classe*... Je pense qu'avec le temps, les gens ont compris que ça n'a rien à voir avec…, ça n'a rien de négatif. Ce n'est pas pour aller revérifier tes travaux que je fais ça. C'est le contraire. C'est pour valoriser ce que tu fais. C'est pour te soutenir avec les difficultés des élèves. (E8, entrevue 1)

> Une autre chose qu'il va y avoir, c'est les visites de classes, parce que, qu'ils veuillent, qu'ils ne veuillent pas, s'ils savent que quelqu'un peut rentrer à n'importe quel moment, bien ils font attention peut-être plus à ce qu'ils font, ou il y a certaines choses qui ne se passent pas, comme crier, ça ne se passe pas dans mon école, parce qu'ils savent que je peux les attraper à n'importe quel moment. (E4, entrevue 1)

… dans le fonctionnement des portraits-classe…

> Chercheur: Mais des fois dans les portraits classe, les enseignants arrivent juste avec les difficultés des élèves ou les besoins de services. Direction E1: Non, nous ce qu'on a mis en place l'année passée, je dis «nous» parce que ça c'était vraiment avec mon adjointe là, c'était, fallait qu'ils arrivent avec, préparés avec la question: «Qu'est-ce que j'ai enseigné à cette étape-ci, puis qu'est-ce que j'ai évalué à cette étape-ci aussi?» T'sais, qu'est-ce que. Alors. Au-delà des difficultés des élèves, on va parler aussi de ce que tu fais dans ta classe. (E1, entrevue 1)

… ou dans la façon de donner des devoirs à la maison…

> Alors moi j'ai vu des enfants ne pas pouvoir venir à l'école, parce qu'ils n'avaient pas fait leurs devoirs. C'est affreux. Non, c'est inacceptable. «Revoyez vos devoirs». En début d'année, pendant les pédagogiques, je les ai obligés à se réunir en équipe niveau, puis à avoir une réflexion sur les devoirs. J'ai dit: «Je ne veux même pas que vous me reveniez là-dessus, je

veux juste qu'ensemble, vous commenciez à mettre la table pour une réflexion collective». Chercheur: Y avait-il des questions auxquelles il fallait qu'ils répondent? Comment c'était? Direction E3: Non. Je leur avais juste dit: «Je veux que vous fassiez une réflexion. Elle durera une demie heure, une heure, je m'en fou. Je veux juste que vous preniez un temps d'arrêt, une pause, pour penser aux devoirs ensemble, puis on verra après». C'est aberrant, puis quand on a un enfant qui est en difficulté, puis que notre enfant arrive à la maison avec un devoir, même si moi comme parent je le comprends le devoir puis je suis capable de l'aider, c'est un arrache-tête, pour l'avoir vécu moi-même. Alors je ne veux pas (...). C'est pas possible. «Il faut que vous trouviez une autre façon». (E3, entrevue 1)

… ou enfin dans la façon de faire les plans d'intervention. Toutefois, cette direction constate que souvent les directions hésitent à affirmer des choses en ce qui a trait à la pédagogie.

> Puis le plan d'intervention là, il faut que le moyen, puis l'objectif permettent à l'enfant de progresser. Je ne veux pas voir…, j'ai dit: «Je ne le signerai pas. Je vous le dis là, je ne signerai pas si c'est «bien, il n'a pas atteint…, il est paresseux, il ne le fait pas». J'ai dit: «Ce n'est pas…» Il y a une place où on peut mettre quelque chose qui va valoriser le jeune. Donc, j'exerce un leadership, mais j'exerce aussi une vision… En fait, ça c'est un enjeu important au niveau des directions. On a une certaine pudeur à affirmer des choses, par rapport à la pédagogie. Bon, ce n'est pas un constat scientifique là, mais je le remarque… (E6, entrevue 1)

Néanmoins, cette direction, elle, ose poser les questions sur l'efficacité des pratiques pédagogiques :

> La dernière discussion qu'on a eue est « Est-ce que ça marche? Non! Alors, pourquoi le fais-tu? Pourquoi prendre ton matériel et l'imposer aux élèves? … Comment sens-tu que tu réussis? Ils ne comprennent pas. Pourquoi crois-tu qu'ils ne comprennent pas? Ils ne l'aiment tout simplement pas. Ils ne l'apprécient pas.» J'ai dit: « Pourquoi le fais-tu? Parce que, tu n'atteindras pas les objectifs en le traînant comme ça. Tu fais le mauvais choix. Parce que ces enfants ne vont plus vouloir apprendre. Ils ne voudront plus jamais regarder un livre. Tu dois faire un changement Quand tu vois cela arriver, le train ne va nulle part ou va dérailler, ne reste pas dedans à espérer que rien de cela n'arrive. C'est correct de changer d'avis. » (*The last discussion we had is «is this working?» No. Then why are you doing it? Why are you putting your stuff, and why are you putting the kids through it? … And how do you feel you being successful? «They're not getting it.» «Why you think they're not getting it?» «They just don't like it. They're not enjoying it.» I said: «Why are you doing it? Because you're not going to meet you objectives by dragging this out». You're making bad choices, because these kids are not going to want to learn. They are not going to whenever look at a book again. You need to make the change. When you see that happening,… the train is going nowhere or is going to*

derail, don't just stay on the train and hope it's not going to happen. It's ok to change your mind.») (E7, entrevue 1)

Par ailleurs, si la direction n'impose pas, c'est fortement recommandé et on peut demander des comptes aux enseignants à propos de leurs choix.

> Quel est mon niveau de patience? C'est une bonne question, mais comme quand on est allés, exemple, en différenciation pédagogique dans le début des projets, dans ma tête, j'avais comme la vision «ok, pour l'an un, pis même l'an deux, on peut commencer avec un cycle, mais après, il faut que les autres suivent». Donc, ma patience, c'est une année, là, je pense. Après ça, il y a quelqu'un d'autre qui embarque, mais je ne m'attends pas à ce que tout le monde embarque la deuxième année, mais qu'à chaque année, il y ait un groupe de plus qui embarque, parce que, un moment donné, c'est ça aussi qui est plus gagnant. C'est le dynamisme des collègues qui participent, qui changent les choses… (E2, entrevue 1)

> Alors tout est planifié d'avance et les perfectionnements sont offerts. C'est sûr qu'ils sont offerts sur une base volontaire, mais très fortement recommandée. Alors c'est là que je peux voir, si jamais un enseignant n'y va pas, je peux aller le questionner, pour dire: «ok. Tu n'y a pas été, c'est correct. Tu avais le droit, mais pourquoi? Puis qu'est-ce que tu fais dans ta classe?» Et là, je fort un peu plus, pour savoir qu'est-ce qui se passe. Et là, un moment donné, ou bien je suis dans le champ et mon objectif n'était pas bon et on va reprendre ça, ou bien la personne se dit: «bien, c'est parce que là, je n'ai pas eu le temps pour telle, telle raison», mais il y a une raison au moins. (E12, entrevue 1)

Les données que nous avons recueillies sur les pratiques de la dimension 2, *Établir des orientations, des buts, des attentes à l'égard de l'apprentissage*, contiennent peu d'exemples de pratiques vraiment emblématiques. Certes, des directions donnent des orientations et établissent des objectifs, mais peu le font et on a peu d'exemples où elles le font en maintenant le cap sur la réalité des élèves et sur la priorité donnée à l'apprentissage. Ces orientations semblent souvent reliées à la vision, mais aussi demeurer à l'état de vœux. Les objectifs sont communiqués dans des documents officiels, parfois dans les réunions du personnel, mais ils sont rarement ambitieux et peu de directions s'assurent qu'ils soient explicites pour l'équipe-école et pour la communauté. Pour ce qui est de maintenir des attentes élevées à l'égard de l'apprentissage, les directions semblent dire qu'elles y croient et invitent parfois leur équipe-école à accepter cette valeur. Mais elles incitent peu les membres de leur équipe à maintenir eux-

mêmes des attentes élevées. Elles offrent du soutien, en particulier aux élèves en difficulté, mais il s'agit davantage de soutien pour que les gens ne se découragent pas que de soutien pour atteindre des standards élevés d'apprentissage. Enfin, lorsqu'elles exercent une pression ou qu'elles imposent des choses, les directions le font généralement pour des aspects plus traditionnels de l'école.

Références

Archambault, J., et Dumais, F. (2011). Entretenir des attentes élevées à l'égard des élèves. Des réponses issues des écrits scientifiques et professionnels. Université de Montréal et Programme de soutien à l'école montréalaise (MELS), 14 p.

Archambault, J., Garon, R., Harnois, L, et Ouellet, G. (2011*). Diriger une école en milieu défavorisé : Ce qui ressort des écrits scientifiques et professionnels (mise à jour du document 2006)*. Université de Montréal et Programme de soutien à l'école montréalaise (MELS), 17 p.

Hallinger, P. (2003). Leading educational change: Reflections on the practice of instructional and transformational leadership. *Cambridge Journal of Education*, *33*(3), 329–351.

Knapp, M. S., Copland, M. A., et Talbert, J. F. (2003, February). *Leading for learning: Reflective tools for school and district leaders*. Seattle: Center for the Study of Teaching and Policy, University of Washington.

MacBeath, J. (2007). Leadership as a subversive activity. *Journal of Educational Administration*, *45*(3), 242–264.

Murphy, J., Elliott, S.N., Goldring, E., et Porter, A.C. (2007). Leadership for learning: a research based model and taxonomy of behaviors. *School Leadership and Management*, *27*(2), 179-201.

Robinson, V.M.J., Lloyd, C. A., et Rowe, K. J. (2008). The impact of leadership on student outcomes: an analysis of the differential effects of leadership types. *Educational Administration Quarterly*, *44*(5), p. 635–674.

Dimension 3A : Créer les conditions favorables à l'apprentissage de tous

> - plus les leaders éducatifs se rapprochent de l'activité fondamentale de l'enseignement et de l'apprentissage, plus ils ont de chances d'avoir un impact sur les résultats des élèves.
> *- the closer educational leaders get to the core business of teaching and learning, the more likely they are to have a positive impact on students' outcomes*. (Robinson, Lloyd et Rowe, 2008, p. 664)

Robinson, Lloyd et Rowe (2008) ont étudié diverses formes de leadership ainsi que leur impact sur la réussite des élèves. Ils ont ainsi trouvé que l'engagement direct de la direction dans l'enseignement et l'apprentissage était l'un des facteurs importants des écoles performantes : les directions efficaces examinent les pratiques d'enseignement avec leur personnel et améliorent l'enseignement. Soit elles agissent directement sur les pratiques pédagogiques, ce qui est l'objet de la dimension 3B que nous verrons après, *Agir sur les pratiques pédagogiques* (supervision pédagogique), soit elles mettent en place les conditions favorables à l'apprentissage, ce qui est l'objet de la présente dimension 3A, *Créer les conditions favorables à l'apprentissage de tous*.

La vision des directions selon laquelle tous les élèves peuvent apprendre se traduit ici entre autres par le fait de s'assurer que tous les élèves y trouvent leur compte en matière d'apprentissage (Knapp, Copland et Talbert, 2003), de faire en sorte qu'il y ait suivi systématique du progrès des élèves par les enseignants et d'utiliser des données de réussite pour améliorer l'enseignement (Murphy, Elliott, Goldring et Porter, 2007; Robinson, Lloyd et Rowe, 2008). De plus, ces directions travaillent à maximiser l'apprentissage et à protéger leur personnel des dérangements à leur travail d'enseignement (Huber et Muijs, 2010; Murphy, Elliott, Goldring et Porter, 2007).

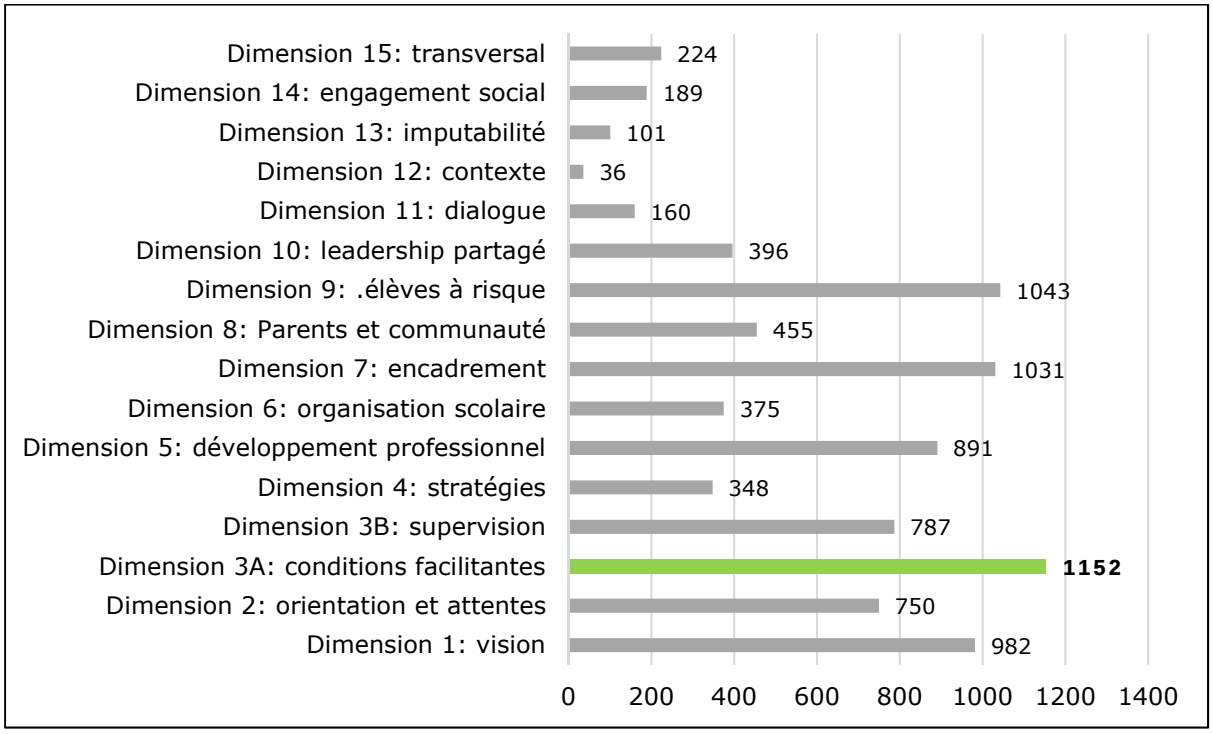
La création d'un climat favorable à l'apprentissage passe aussi par la création de structures, de modes de fonctionnement ou d'organisation qui soutiennent l'apprentissage (Huber et Muijs, 2010), comme par exemple le travail collectif, des communautés d'apprentissage, un système de gestion de l'absentéisme et des horaires de spécialistes basés d'abord sur les besoins des élèves.

Cette dimension, *Créer les conditions favorables à l'apprentissage de tous*, comprend donc plusieurs facettes que nous explorerons. Nous présentons ici les données en rapport avec cette dimension. D'abord, les données quantitatives (fréquences, pourcentages) et ensuite, les données qualitatives de contenu, par une analyse des séquences emblématiques de sens de cette dimension. En premier lieu, nous comparons les données de la dimension 3A à celles des autres dimensions.

3A.1 Les données quantitatives de la dimension 3A, *Créer les conditions favorables à l'apprentissage de tous*, et de l'ensemble des dimensions

Voici, à titre de comparaison, les fréquences des pratiques des directions pour les 15 dimensions d'un leadership centré sur l'apprentissage, pour chacune des dimensions de la recherche. Au total, il y a 8920 pratiques identifiées à partir du codage des données. La figure 3A.1 contient ces fréquences, et la représentation de la fréquence des pratiques de directions de la dimension 3A est en surbrillance. Il y a 1152 exemples de pratiques de directions dans la dimension 3A, ce qui correspond à 12,9% de tous les exemples de pratiques de la recherche contre 6,7%, si le nombre de pratiques était équivalent pour toutes les dimensions, ce qui en fait presque le double. Cela fait aussi de la dimension 3A la plus élevée, en fréquence, des pratiques des directions. Cette fréquence s'écarte de façon marquée de la moyenne (557,5 exemples de pratiques) et de la médiane (425,2 exemples de pratiques). Il s'agit donc de la dimension dont les participants, directions et enseignants, ont le plus abondamment parlé ou qu'ils ont démontrée de façon importante, selon les données d'observation.

Figure 3A.1, Fréquence des pratiques des directions pour chacune des dimensions d'un leadership centré sur l'apprentissage



Nous présentons maintenant les données quantitatives en détail, en fonction des catégories et des pratiques de la direction correspondant aux codes attribués aux données de la recherche pour en effectuer l'analyse.

3A.2 Les catégories et les pratiques de la dimension 3A

Des études sur le leadership centré sur l'apprentissage, que nous avons présentées plus haut, nous avons tiré quatre catégories de pratiques de la direction pour la dimension 3A, *Créer les conditions favorables à l'apprentissage de tous* : 1- *S'assurer que tous les élèves reçoivent un enseignement qui réponde à leurs besoins*; 2- *Encourager les enseignants à utiliser les données relatives à l'apprentissage pour évaluer la progression des élèves, ajuster leur enseignement, planifier leur programme hebdomadaire et donner des rétroactions aux élèves*; 3- *Créer un climat de collaboration et de travail collectif*; 4- *Mettre en place ou soutenir des structures qui favorisent l'apprentissage de chacun autour de l'enseignement-apprentissage*.

Au fur et à mesure de la collecte des données, sont apparues des pratiques qui n'entrent pas dans l'une ou l'autre de ces catégories établies au départ. Nous les avons regroupées sous une 5e catégorie. Il s'agit en quelque sorte d'un ensemble fourre-tout de 5- *Conditions facilitantes non répertoriées qui favorisent l'apprentissage de tous*.

Les quatre catégories de départ se subdivisent en 14 pratiques des directions d'établissement, toujours issues des études consultées, de même que les occasions qu'ils ont d'exercer leur leadership centré sur l'apprentissage. La cinquième catégorie présente certes des pratiques, mais c'est l'analyse des données qui nous les fera découvrir. Toutes ces pratiques, codées pour l'analyse, ont servi à l'identification de pratiques emblématiques se rapportant à cette dimension . Les cinq catégories ainsi que les pratiques qui les composent sont présentées au tableau 3A.1.

Tableau 3A.1, Pratiques des directions pour les catégories de la dimension 3A, *Créer les conditions favorables à l'apprentissage de tous*

Catégorie	**Pratique**
1- S'assurer que tous les élèves reçoivent un enseignement qui réponde à leurs besoins	1- S'assurer que tous tiennent compte des différences des apprenants dans leurs interventions éducatives auprès d'eux
	2- Mettre en place des moyens de suivi pour favoriser l'apprentissage de tous
2- Encourager les enseignants à utiliser les données relatives à l'apprentissage pour évaluer la progression des élèves, ajuster leur enseignement, planifier leur programme hebdomadaire et donner des rétroactions aux élèves	1- Produire ou rendre disponible des données pour créer des conditions favorables à l'apprentissage
	2- Exiger ou demander l'utilisation de données dans les rencontres de supervision

3- Créer un climat de collaboration et de travail collectif	1- Favoriser la prise de décision commune
	2- Favoriser le travail en équipe
	3- Fixer des objectifs communs
	4- Se faire confiance et faire confiance à son équipe-école pour créer un climat de confiance (ex., droit à l'erreur)
	5- Favoriser la collaboration, le partage et le travail collectif
	6- Favoriser le sentiment d'appartenance
4- Mettre en place ou soutenir des structures qui favorisent l'apprentissage de chacun autour de l'enseignement-apprentissage	1- Créer une communauté professionnelle qui valorise l'apprentissage
	2- Protéger les temps d'enseignement apprentissage contre les pressions externes ou les interruptions;
	3- Créer ou soutenir d'autres structures qui favorisent l'apprentissage
	4- Donner du temps aux membres du personnel afin de discuter d'apprentissage (ex., libération des enseignants)
5- Conditions facilitantes non répertoriées qui favorisent l'apprentissage de tous	

À la suite, nous retrouvons les données quantitatives des catégories, ainsi que les données par catégorie et selon les pratiques des directions qui leur sont associées. Nous verrons plus loin les données quantitatives des pratiques, puis les données de contenu des pratiques emblématiques de sens de cette dimension et de ses catégories.

3A.3 Les données quantitatives des catégories de la Dimension 3A

Cette section présente d'abord les fréquences des pratiques pour les cinq catégories de la dimension 3A, *Promouvoir une vision où l'apprentissage est le centre des préoccupations de l'école*. Nous verrons d'abord les données par catégorie, dans leur ensemble, puis, selon les outils de collecte utilisés. Enfin, les données seront présentées en fonction des directions participant à la recherche.

3A.3.1 Données par catégorie, dans leur ensemble

La figure 3A.2 présente le nombre (fréquence) de pratiques des directions pour chacune des catégories de la dimension 3A. On remarque d'abord une grande différence entre les fréquences des pratiques des directions des différentes catégories. Ainsi, la catégorie 3, *Créer un climat de collaboration et de travail collectif*, comprend le plus grand nombre d'exemples de pratiques des directions, soit 564 (49%), près de la moitié de toutes les pratiques de cette dimension. La catégorie 3 est suivie de la catégorie 4, *Mettre en place ou soutenir des structures qui favorisent l'apprentissage de chacun autour de l'enseignement-apprentissage*, qui en comprend 252 (21,9%) et de la catégorie 5, *Conditions facilitantes non répertoriées qui favorisent l'apprentissage de tous*, avec 210 (18,2%) exemples de pratiques. Les catégories 1, *S'assurer que tous les élèves reçoivent un enseignement qui réponde à leurs besoins* et 2, *Encourager les enseignants à utiliser les données relatives à l'apprentissage pour évaluer la progression des élèves, ajuster leur enseignement planifier leur programme hebdomadaire et donner des rétroactions aux élèves*, recueillent respectivement 74 (6,4%) et 52 (4,5%) pratiques des directions.

Les fréquences des pratiques des directions des catégories 1 et 2 sont faibles, comparativement aux autres, compte tenu du nombre de participants à la recherche (14) (voir figure 3A.2). Elles correspondent en moyenne à 4 ou 5 pratiques par direction, alors que la catégorie 3 présente huit à dix fois plus,

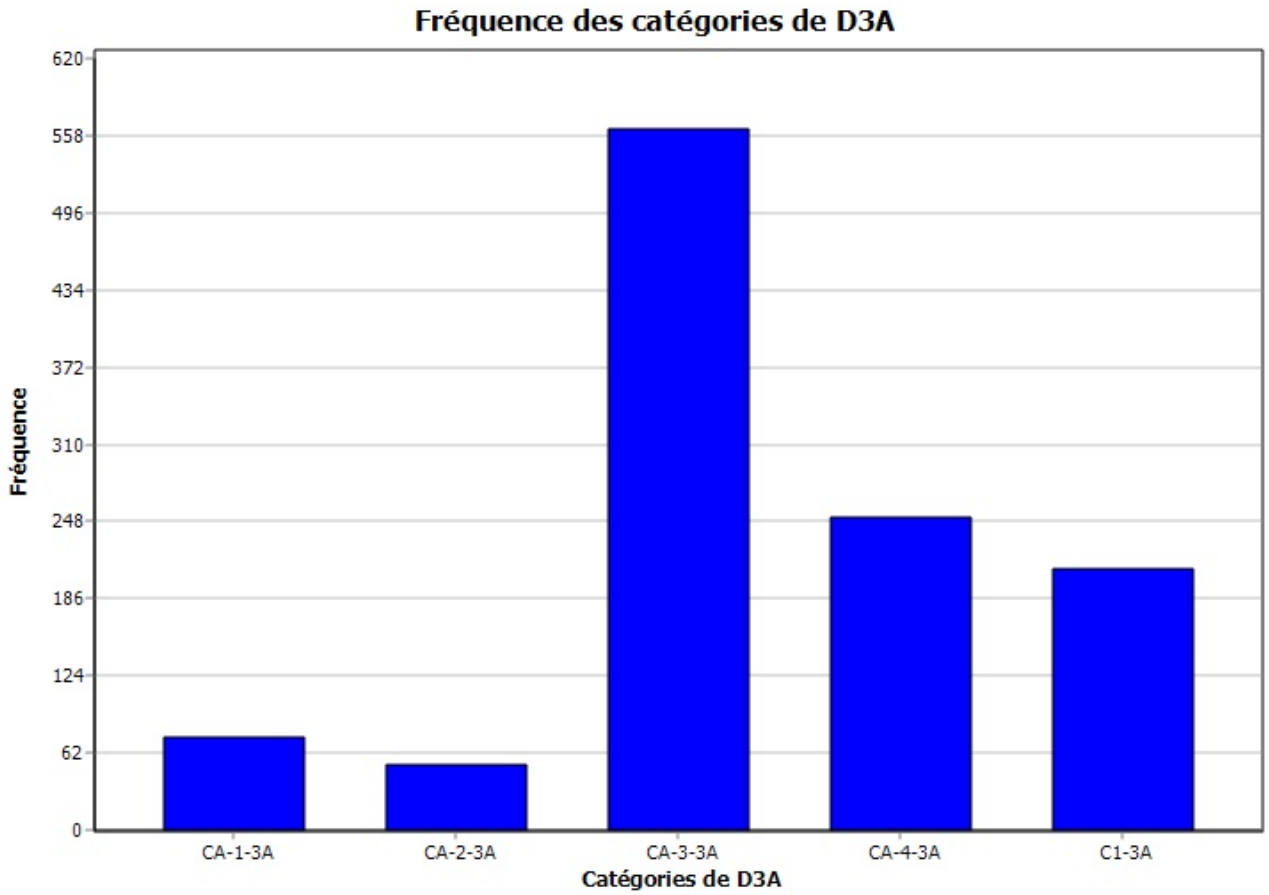
avec une moyenne de plus de 40 pratiques par direction participante, et que les catégories 4 et 5 comprennent respectivement 18 et 15 pratiques, soit trois à quatre fois plus que les catégories 1 et 2.

À cet égard, il est possible que la catégorie 1 ne recouvre pas des pratiques qui se distinguent clairement de celles de la catégorie 3b. En effet, la catégorie 1, *S'assurer que tous les élèves reçoivent un enseignement qui réponde à leurs besoins,* peut facilement correspondre à un objectif de la supervision pédagogique, qui fait partie de la dimension 3B.

Pour ce qui est de la catégorie 2, *Encourager les enseignants à utiliser les données relatives à l'apprentissage pour évaluer la progression des élèves, ajuster leur enseignement planifier leur programme hebdomadaire et donner des rétroactions aux élèves*, des recherches récentes tendent à montrer que l'utilisation des données pour améliorer l'enseignement, souvent confondue avec l'évaluation, est relativement nouveau et peu présent dans la formation et dans le répertoire des enseignants (Datnow et Hubbard, 2015; Mandinach, Friedman et Gummer, 2015). Il est aussi probable que la préoccupation des directions quant à l'utilisation des données par les enseignants, soit nouvelle et peu outillée (Archambault et Dumais, 2012; 2017), ce qui expliquerait, du moins en partie, la basse fréquence des pratiques de cette catégorie.

La grande fréquence des pratiques de la catégorie 3 semble correspondre à l'intérêt porté, en milieu scolaire, au climat de collaboration et au travail collectif (Dupriez, 2010; Lessard, Kamanzi et Larochelle, 2009).

Figure 3A.2, Fréquence des pratiques des directions selon chacune des catégories de la dimension 3A, *Créer les conditions favorables à l'apprentissage de tous*



3A.3.2 Données par catégorie, selon les instruments de collecte

Le tableau 3A.3 présente le nombre (fréquence) de pratiques des directions pour chacune des catégories de la dimension 3A, selon les instruments de collecte de données utilisés : l'entrevue initiale, l'entrevue d'autoconfrontation, l'observation, l'autoobservation et le questionnaire administré aux enseignants. On constate que les deux entrevues avec les directions comprennent la majorité des exemples de pratiques des directions de la dimension 3A (total, 408 + 281 = 689 sur 1152 pratiques, soit 59,8%), mais que le questionnaire enseignant y contribue aussi de façon importante (308 pratiques = 26,7%). Il y a beaucoup moins de ces exemples en autoobservation (73, soit 6,3%) et en observation

(82, soit 7,1%). Cela n'est toujours pas surprenant puisque les entrevues ont ici aussi porté directement sur des aspects de la dimension 3A, de même que les questions du questionnaire enseignant, alors que ces aspects sont noyés dans d'autres éléments de la vie d'une école, lorsqu'on les observe.

Comme on peut le voir au tableau 3A.3, des différences entre les outils de collecte se font voir pour toutes les catégories de la dimension 3A. Pour les catégories avec les fréquences de pratiques les plus élevées, les catégories 3, *Créer un climat de collaboration et de travail collectif*, 4, *Mettre en place ou soutenir des structures qui favorisent l'apprentissage de chacun autour de l'enseignement-apprentissage* et 5, *Conditions facilitantes non répertoriées qui favorisent l'apprentissage de tous*, les deux entrevues prédominent, sauf pour la catégorie 5 qui comprend des conditions facilitantes émergeantes non répertoriées dans les autres catégories : l'entrevue d'autoconfrontation y contribue très peu. La vaste majorité des pratiques sont répertoriées dans les autres catégories et il y en a très peu qui émergent dans cette entrevue. En contraste, le questionnaire enseignant a produit un grand nombre de pratiques non répertoriées (44%), ce qui porte à croire que les enseignants ont des réponses des différentes de celles des directions en ce qui a trait aux conditions facilitantes, du moins par rapport à l'entrevue d'autoconfrontation (3,3%). Toutefois, près du tiers des pratiques énoncées par les directions dans l'entrevue initiale ne sont pas répertoriées et appartiennent donc à la catégorie 5 (32,9%).

Pour ce qui est des catégories avec les fréquences de pratiques les moins élevées, les fréquences en ce qui a trait à la catégorie 1, *S'assurer que tous les élèves reçoivent un enseignement qui réponde à leurs besoins*, sont du même ordre que celles des catégories avec les plus grandes fréquences (3 et 4). Les fréquences de la catégorie 2, *Encourager les enseignants à utiliser les données relatives à l'apprentissage pour évaluer la progression des élèves, ajuster leur enseignement planifier leur programme hebdomadaire et donner des rétroactions aux élèves*, étonnent parce qu'elles diffèrent de celles des autres catégories : 63,5% proviennent de l'observation et de l'autoobservation. Alors que, généralement, on a davantage de données de pratiques déclarées

(entrevues), ici, on a une grande majorité de pratiques observées : on en parle peu, mais on le fait.

Tableau 3A.3, Fréquences et pourcentages des pratiques des directions selon chacune des catégories de la dimension 3A, *Créer les conditions favorables à l'apprentissage de tous*, selon les instruments de collecte utilisés

Instrument de collecte (% par catégorie) / Catégorie de la dimension 3A	**Entrevue Initiale**	**Entrevue d'auto-confrontation**	**Observation**	**Auto observation**	**Questionnaire enseignants**	**Total**
1-S'assurer que tous les élèves reçoivent un enseignement qui réponde à leurs besoins	34 (45,9)	11 (14,9)	10 (13,5)	6 (8,1)	13 (17,6)	74 (6,4)
2- Encourager les enseignants à utiliser les données relatives à l'apprentissage pour évaluer la progression des élèves, ajuster leur enseignement planifier leur programme hebdomadaire et donner des rétroactions aux élèves	11 (21,2)	6 (11,5)	16 (30,8)	17 (32,7)	2 (3,8)	52 (4,5)
3- Créer un climat de collaboration et de travail collectif	198 (35,1)	214 (37,9)	22 (3,9)	10 (1,8)	120 (21,3)	564 (49)
4- Mettre en place ou soutenir des structures qui favorisent l'apprentissage de chacun autour de l'enseignement-apprentissage	96 (38,1)	43 (17,1)	12 (4,8)	20 (7,9)	81 (32,1)	252 (21,9)
5- Conditions facilitantes non répertoriées qui favorisent l'apprentissage de tous	69 (32,9)	7 (3,3)	22 (10,5)	20 (9,5)	92 (43,8)	210 (18,2)
Total par type de documents :	408 (35,4)	281 (24,4)	82 (7,1)	73 (6,3)	308 (26,7)	1152 (100)

3A.3.3 Données par catégorie, selon les directions participantes à la recherche

Le tableau 3A.4 comprend le nombre (fréquence) de pratiques des directions selon chacune des catégories de la dimension 3A, pour chacune des directions ayant participé à la recherche. Au premier coup d'œil, on remarque qu'il y a une grande variation dans le nombre de pratiques, entre les directions, et ce, pour chacune des catégories. Ainsi, pour la catégorie 1, les fréquences

varient de 1 à 13, pour la catégorie 2, de 0 à 15, pour la catégorie 3, de 15 à 84, pour la catégorie 4, de 1 à 50 et enfin, pour la catégorie 5, de 5 à 36. Nous avions déjà remarqué, à la figure 3A.2, la différence des fréquences de pratiques des directions dans les cinq catégories. Ici, nous constatons cette différence dans les fréquences de pratiques entre les directions, à l'intérieur de chacune des catégories.

Afin de pousser plus loin l'analyse des données du tableau 3A.4, nous avons indiqué en rouge les trois fréquences de pratiques des directions les plus élevés, pour chaque catégorie et pour l'ensemble des pratiques des directions de la dimension 3A, et en vert, les trois fréquences les plus faibles. En cas d'égalité des données, les deux fréquences sont prises en compte, ce qui porte à quatre ou plus le nombre de fréquences indiquées en couleur. C'est le cas, entre autres, des fréquences des pratiques de la catégorie 4, où les directions E5 et E14 sont à égalité.

L'examen du tableau 3A.4 permet de constater que la direction E1 se démarque ici aussi des autres directions quant au total de la fréquence des pratiques pour la dimension 3A avec 173 pratiques. Suivent la direction E2 (122 pratiques) et la direction et E4 (114 pratiques). En fait, la direction E1 a le plus grand nombre de pratiques pour les catégories 3 et 4, soient les catégories avec les plus grandes fréquences de cette dimension. En outre, elle fait partie des directions dont les fréquences sont les plus élevées (rouge) pour les trois autres catégories de la dimension.

Ces trois directions avec les fréquences de pratiques les plus élevées totalisent dix des seize occurrences de fréquences parmi les trois plus élevées des catégories (en rouge). E2 a seulement deux fréquences parmi les plus élevées, mais c'est en raison du fait qu'elles soient très élevée que E2 se retrouve deuxième quant au total de la fréquence des pratiques pour la dimension 3A. Les six occurrences qui restent sont partagées entre cinq autres directions : E8 en a deux alors que E3, E5, E6 et E13 en ont chacune une. Donc, plus de la moitié des directions se partagent les fréquences les plus élevées. Enfin, notons que les directions E5 et E6 ont des fréquences de pratiques parmi les plus élevées dans la catégorie 2, *Encourager les enseignants à utiliser les*

données relatives à l'apprentissage pour évaluer la progression des élèves, ajuster leur enseignement planifier leur programme hebdomadaire et donner des rétroactions aux élèves, catégorie dont le total des pratiques est le moins élevé. À elles seules, ces deux directions totalisent 36 des 52 pratiques de la catégorie. Le pendant à cela, pour une catégorie avec une faible fréquence de pratiques, c'est que six directions n'ont aucune pratique dans cette catégorie, et quatre directions n'en ont qu'une ou deux. Nous avons déjà noté une particularité de cette catégorie : au contraire des autres, la majorité des pratiques de cette catégorie se retrouvent en observation et en autoobservation (voir Tableau 3A.3). Peut-être s'agit-il de pratiques peu fréquentes se présentant dans des contextes particuliers que nous avons eu la chance de rencontrer que nous avons eu la chance de rencontrer seulement chez quelques directions.

En ce qui a trait aux fréquences de pratiques les moins élevées, dix des quatorze directions de la recherche y contribuent. Cela diffère de certaines autres dimensions où les fréquences les plus élevées et les fréquences les moins élevées se concentraient chez un nombre restreint de directions (v.g. dimension 1). Ici, la majorité des directions contribuent : trois directions (E11, E13 et E 14) ont des fréquences les moins élevées dans trois catégories, deux directions, E5 et E10, dans deux catégories, et cinq directions, E2, E3, E8, E9 et E12, dans une catégorie. Seules les directions E1, E4, E6 et E7 n'ont pas de fréquences de pratiques parmi les moins élevées, dans les catégories de la dimension 3A, *Créer les conditions favorables à l'apprentissage de tous*.

Tableau 3A.4, Fréquences des pratiques de directions selon chacune des catégories de la dimension 3A, *Créer les conditions favorables à l'apprentissage de tous*, pour chacune des directions d'établissement participant à la recherche

Direction / Catégories de la dimension 3A	E1	E2	E3	E4	E5	E6	E7	E8	E9	E10	E11	E12	E13	E14	Total
1- S'assurer que tous les élèves reçoivent un enseignement qui réponde à leurs besoins	8	6	5	13	5	3	7	9	1	3	7	2	2	3	74
2- Encourager les enseignants à	7	0	0	1	21	15	1	4	2	0	0	0	1	0	52

utiliser les données relatives à l'apprentissage pour évaluer la progression des élèves, ajuster leur enseignement planifier leur programme hebdomadaire et donner des rétroactions aux élèves															
3- Créer un climat de collaboration et de travail collectif	84	67	42	49	15	34	47	23	40	21	36	26	49	31	564
4- Mettre en place ou soutenir des structures qui favorisent l'apprentissage de chacun autour de l'enseignement-apprentissage	50	37	29	22	8	15	12	20	13	12	7	16	3	8	252
5- Conditions facilitantes non répertoriées qui favorisent l'apprentissage de tous	24	12	8	29	18	21	9	36	12	8	5	17	5	6	210
Total par direction (100%)	173	122	84	114	67	88	76	92	68	44	55	61	60	48	1152

3A.4 Les données quantitatives des pratiques de directions des cinq catégories de la Dimension 3A, *Créer les conditions favorables à l'apprentissage de tous*

Nous savons déjà qu'il existe une grande différence dans les fréquences des pratiques des directions des cinq catégories de la dimension 3A (figure 3A.2). Lorsqu'on examine les données en fonction des quinze pratiques qui composent les catégories, on constate que la fréquence de certaines pratiques est aussi nettement plus grande ou nettement plus petite. Le tableau 3A.5 présente ces données.

Ainsi, pour la catégorie 3, *Créer un climat de collaboration et de travail collectif*, qui comprend le plus grand nombre d'exemples de pratiques des directions, soit 564 (49%), la pratique 5, *Favoriser la collaboration, le partage et le travail collectif*, compte environ pour 20% des exemples de pratiques de la dimension 3A (233), de même que la pratique unique de la catégorie 5, *Conditions facilitantes non répertoriées qui favorisent l'apprentissage de tous*, avec 210 (18,2%) exemples de pratiques. Dans ce dernier cas, il ne s'agit pas tant d'une pratique que d'un ensemble de pratiques non catégorisées. Portons surtout attention à une autre pratique de la catégorie 3, la pratique 2, *Favoriser*

le travail en équipe, qui comprend 177 exemples (15,4%). La pratique 3, *Créer ou soutenir d'autres structures qui favorisent l'apprentissage*, de la catégorie 4 suit avec 135 exemples (11,7%).

Ces pratiques reflètent bien (ou contribuent) l'observation de la fréquence relative des exemples de pratiques des différentes catégories. Ce qui rend ces fréquences plus élevées, dans ces trois catégories, c'est la présence d'une ou deux pratiques avec des fréquences plus élevées. Toutefois, on observe tant dans la catégorie 3 que dans la catégorie 4, des exemples de pratiques dont les fréquences sont nettement plus faibles : dans la catégorie 3, la pratique 3, *Fixer des objectifs communs*, avec 7 exemples (0,6%) et dans la catégorie 4, la pratique 2, *Protéger les temps d'enseignement apprentissage contre les pressions externes ou les interruptions*, avec 5 exemples (0,4%).

Les fréquences des deux pratiques de la catégorie 1, *S'assurer que tous les élèves reçoivent un enseignement qui réponde à leurs besoins* et aussi des deux pratiques de la catégorie 2, *Encourager les enseignants à utiliser les données relatives à l'apprentissage pour évaluer la progression des élèves, ajuster leur enseignement planifier leur programme hebdomadaire et donner des rétroactions aux élèves*, sont assez semblables et comptent seulement, au total pour 10,9% de tous les exemples de pratiques de la dimension 3A. Voyons comment ces pratiques de directions sont représentées dans les données qualitatives.

Tableau 3A.5, Fréquence et pourcentage des pratiques de directions selon chacune des catégories de la dimension 3A, *Créer les conditions favorables à l'apprentissage de tous*

Catégorie	Pratique	Fréquence	Pourcentage
1- S'assurer que tous les élèves reçoivent un enseignement qui réponde à leurs besoins	1- S'assurer que tous tiennent compte des différences des apprenants dans leurs interventions éducatives auprès d'eux	44	3,8
	2- Mettre en place des moyens de suivi pour favoriser l'apprentissage de tous	30	2,6
Total		74	6,4

2- Encourager les enseignants à utiliser les données relatives à l'apprentissage pour évaluer la progression des élèves, ajuster leur enseignement planifier leur programme hebdomadaire et donner des rétroactions aux élèves	1- Produire ou rendre disponible des données pour créer des conditions favorables à l'apprentissage	29	2,5
	2- Exiger ou demander l'utilisation de données dans les rencontres de supervision	23	2
Total		52	4,5
3- Créer un climat de collaboration et de travail collectif	1- Favoriser la prise de décision commune	15	1,3
	2- Favoriser le travail en équipe	177	15,4
	3- Fixer des objectifs communs	7	0,6
	4- Se faire confiance et faire confiance à son équipe-école pour créer un climat de confiance	112	9,7
	5- Favoriser la collaboration, le partage et le travail collectif	233	20,2
	6- Favoriser le sentiment d'appartenance	20	1,7
Total		564	49
4- Mettre en place ou soutenir des structures qui favorisent l'apprentissage de chacun autour de l'enseignement-apprentissage	1- Créer une communauté professionnelle qui valorise l'apprentissage	10	0,9
	2- Protéger les temps d'enseignement apprentissage contre les pressions externes ou les interruptions	5	0,4
	3- Créer ou soutenir d'autres structures qui favorisent l'apprentissage	135	11,7
	4- Donner du temps aux membres du personnel afin de discuter d'apprentissage	102	8,9
Total		252	21,9
5- Conditions facilitantes non répertoriées qui		210	18,3

favorisent l'apprentissage de tous			
TOTAL		1152	100

3A.5 Les données qualitatives des pratiques de directions des quatre catégories de la Dimension 3A : données de contenu des pratiques emblématiques

Nous présentons ici les données de contenus, par catégorie. Il s'agit essentiellement de faire un sens des pratiques emblématiques identifiées dans ces données. Voyons d'abord la catégorie 1, *S'assurer que tous les élèves reçoivent un enseignement qui réponde à leurs besoins.*

3A.5.1 Les pratiques emblématiques de la catégorie 1, *S'assurer que tous les élèves reçoivent un enseignement qui réponde à leurs besoins*

Cette catégorie correspond à la préoccupation des directions d'école à l'égard des différences, en matière d'apprentissage. Rappelons que c'est une catégorie qui comprend peu d'exemples de pratiques. Elle comprend deux pratiques : 1, *S'assurer que tous tiennent compte des différences des apprenants dans leurs interventions éducatives auprès d'eux* et 2, *Mettre en place des moyens de suivi pour favoriser l'apprentissage de tous*. Voyons les exemples de pratiques des directions ayant participé à la recherche.

Certaines directions expriment leur préoccupation et interviennent quant aux différences des élèves…

> … pour moi, l'apprentissage de chacun des élèves est différent, ils n'apprennent pas pareil. J'ai une grande sensibilité à chaque type d'élève. (E14, entrevue 1)

Cette préoccupation, des directions l'expriment et interviennent auprès de leurs enseignants pour favoriser la différenciation pédagogique :

> Donc c'est vraiment de… la façon dont on les soutient ici, c'est vraiment en ce que les enseignantes de classes aient les stratégies et adaptent et différencient leurs façons de faire. (E4, entrevue 1)

> En fait, c'est que je suis obligée d'intervenir, soit en grand groupe, en petits groupes…, c'est de voir avec les enseignants, parce qu'on a encore... beaucoup de travail à faire à démystifier aussi l'enseignement versus

l'apprentissage. Il y a un travail à faire au niveau de la différenciation, dans nos approches pédagogiques. (E6, entrevue 1)

Les enseignants adhèrent à cette préoccupation et décrivent des moyens mis en œuvre pour tenir compte des différences des élèves, dans l'apprentissage :

Très grande importance: tout est mis en place pour favoriser l'apprentissage: adaptation, individualisation, estime de soi, mise à niveau. Plusieurs actions et interventions faites auprès des élèves pour s'assurer d'offrir un enseignement différencié et adapté aux besoins de chaque élève. (E2, questionnaire enseignant)

Dans notre école, nous mettons beaucoup l'accent sur la différenciation pédagogique afin que tous les élèves puissent bénéficier d'un apprentissage. De même, dans nos plans de leçons, nous nous assurons de prendre en considération les intelligences multiples. (E4, questionnaire enseignant)

Insister sur l'importance de diversifier notre enseignement et d'échanger entre collègues nos expériences au niveau de l'apprentissage pour améliorer le rendement académique de nos élèves... (E7, questionnaire enseignant)

Des directions mettent en place des moyens de suivi pour favoriser l'apprentissage de tous…

Les moyens mis en place sont surtout de l'ordre de l'évaluation des apprentissages ou du dépistage des difficultés des élèves.

Ainsi, cette année, nous y revenons, au premier février… . Nous allons évaluer tout le monde pour les situer. Ils (les enseignants) seront accompagnés parce que certains ne se sentent pas sûrs de ce qu'il faut faire… Ce n'est pas un problème parce que le personnel sait, nous en avons discuté, pourquoi il est important d'obtenir cette information. Et nous avons montré non seulement que ça influence les élèves, mais que ça aide à expliquer aux parents les difficultés de leurs enfants. Donc, les enseignants voient maintenant cela comme un bon outil d'apprentissage pour leur permettre de mieux comprendre les difficultés des élèves (*So this year, we're going back into that, as February first... We are going to benchmark everybody. They're going to be accompany, because some people still don't feel sure... But that's not an issue with the staff, because they know, we have discussed why it's important to have this information. And we've shown how it influences, not only students learning, but it also helps in explaining the parents what the difficulties are with their child's learning. So, the teachers see it now as a good learning tool for themselves*

> *to get a better insight to what the difficulties are for the child* (E6, entrevue 1)
>
> La directrice échange avec son adjointe et son enseignante ressource sur l'utilité du portrait de classe pour connaître les stratégies enseignées en classe. (E1, observation)
>
> …Moi, je fais un suivi des résultats avec les enseignants. Puis les nouveaux processus de dépistage, …on fait un dépistage au mois de septembre à l'enfant en lecture, on met des choses en place pour l'aider à s'améliorer. Si au mois de janvier, bien on repasse un deuxième dépistage puis il ne s'est pas amélioré. Bien la question c'est: pourquoi? Qu'est-ce qui s'est passé? (E8, entrevue 1)

On constate donc qu'il s'agit moins ici de s'assurer que tous les élèves reçoivent un enseignement qui réponde à leur besoin que de détecter les élèves qui ne réussissent pas. L'accent est mis davantage sur les résultats des élèves que sur les pratiques pédagogiques.

Voyons ensuite les exemples de pratiques de la catégorie 2

3A.5.2 Les pratiques emblématiques de la catégorie 2, *Encourager les enseignants à utiliser les données relatives à l'apprentissage pour évaluer la progression des élèves, ajuster leur enseignement planifier leur programme hebdomadaire et donner des rétroactions aux élèves*

La catégorie 2 comporte aussi très peu d'exemples de pratiques (voir tableau 3A.5). Il s'agit de favoriser l'utilisation de données pour évaluer et pour ajuster l'enseignement. Cette catégorie comprend deux pratiques : 1, *Produire ou rendre disponibles des données pour créer des conditions favorables à l'apprentissage*, et 2, *Exiger ou demander l'utilisation de données dans les rencontres de supervision*. Dans le premier cas, c'est la direction qui rend les données disponibles et dans le second, la direction incite les enseignants à utiliser les données. Nous avons déjà noté plus haut que les données de cette catégorie provenaient davantage de l'observation et de l'autoobservation. Les exemples qui suivent en témoignent :

Une direction prépare des outils pour l'analyse des données …

Dans le cadre de rencontres de portraits-classes où les enseignants présentent les données de leur classe à la direction, celle-ci prépare les outils

pour aider les enseignants à produire des données sur leur classe, elle rencontre ensuite les enseignants et leur suggère des interventions éducatives :

> Je suis en train d'écrire une note à ma secrétaire… C'est concernant les portraits classe. Je suis en train de lui dicter qu'elle prépare les dossiers en vue des prochains portraits de classe. Qu'elle puisse les préparer en mettant les documents, les résultats scolaires, en indiquant, en y mettant un canevas de portrait bulle, de façon à ce que les enseignants puissent les préparer en indiquant les besoins de certains élèves et les moyens pour y répondre. (E6, autoobservation)

> Nous sommes en poursuite des portraits de classe... Nous sommes en train de parler du suivi d'une élève. C'est d'autant plus intéressant, car nous sommes dans la deuxième année de suivi avec le même enseignant. C'est une activité administrative parce que nous voulons connaître les besoins des élèves et en même temps éducative parce qu'on propose des solutions pédagogiques au comportement pour accompagner l'enseignant (E6, autoobservation)

Des directions incitent les enseignants à utiliser des données…

> À l'heure du dîner, … on a eu une réunion avec les enseignants du premier cycle pour leur parler du data, des... données qu'on peut retrouver pour la lecture et l'écriture et qu'on peut importer... on a un site internet où on peut entrer toutes les données dont on a besoin. Alors on a parlé de quelles données on veut. Donc il y a Oral reading, reads with accuracy, il y a aussi les devoirs. Alors je leur ai parlé de l'importance d'avoir les données. (E4, autoobservation)

> Alors maintenant, au niveau des résultats… on est en train de raffiner nos collectes de données… en portrait de classe, c'est ça qu'on regarde. S'enligner sur des observations. Revenir avec des données, mais des données à la base, là. Ils ne sont pas à soixante pour cent, les données d'observation. Parce qu'on sait que c'est beau les données, mais ce n'est pas juste les pourcentages, là. Si on veut que ça change dans la classe, il faut partir de, être capable de dire: «Bien lui, bien il a telle difficulté. (E6, entrevue 1)

Ici encore, peu d'exemples à l'appui de cette pratique. Nous l'avons évoqué plus haut, il est probable que la préoccupation des directions quant à l'utilisation des données par les enseignants, soit nouvelle et peu outillée (Archambault et Dumais, 2012; 2017), ce qui expliquerait, du moins en partie, la basse fréquence des pratiques de cette catégorie. Examinons les pratiques de la catégorie 3.

3A.5.3 Les pratiques emblématiques de la catégorie 3, *Créer un climat de collaboration et de travail collectif*

Cette catégorie comporte plusieurs exemples et comprend six pratiques : 1, *Favoriser la prise de décision commune*, 2, *Favoriser le travail en équipe*, 3, *Fixer des objectifs communs*, 4, *Se faire confiance et faire confiance à son équipe-école pour créer un climat de confiance*, 5, *Favoriser la collaboration, le partage et le travail collectif*, et 6, *Favoriser le sentiment d'appartenance*. Nous les présentons une à une, avec des exemples de pratiques emblématiques pour chacune.

Pratique 1- Favoriser la prise de décision commune

Cette pratique comprend très peu d'exemples emblématiques. En voici quand même quelques-uns. Une direction décrit comment elle a utilisé une situation de confrontation pour amener les enseignants à prendre des décisions pour améliorer leur fonctionnement :

> Et là je les regarde et je leur dis : «Êtes-vous en train de vous accuser? … Alors depuis le début c'est ce que je vous dis. On peut se parler sans s'accuser... Un coup qu'on constate ça, qu'est-ce qu'on va faire? … On peut décider qu'on ne fait rien, c'est une décision. On peut décider qu'on creuse plus loin, et on peut décider … qu'on essaie de voir ce qu'on peut faire pour s'améliorer». Donc là, plus personne ne se sent menacé… on est vraiment chanceux, parce qu'on aurait pu commencer avec quelque chose de simple, et dans le fond, les enseignants auraient lâché parce qu'ils se seraient ramassés dans une problématique qu'on n'avait pas anticipée. Donc là c'est parfait, on l'a, et ça nous permet… de faire une décision, de s'entendre sur des choses simples ... (E2, entrevue d'autoconfrontation)

Pour une direction, il est primordial que les décisions viennent des enseignants, ici, en rapport avec la révision du projet éducatif : c'est un élément de motivation pour que les enseignants appliquent ensuite le projet éducatif.

> Chercheur : *Ça ne serait pas plus simple de le faire en petit comité et de décider des affaires, et de lancer ça dans l'école?* Directrice E9 : C'est sûr que ce serait plus facile et plus rapide, mais je ne pense pas que… Si on veut qu'ils se sentent mobilisés et qu'ils l'appliquent, après, le projet éducatif, et qu'ils sentent qu'ils en font partie, c'est important de les consulter. Chercheur : *Donc ça, c'est un souci pour toi, qu'ils soient partie prenante, parce que ça peut plus garantir le fait qu'ils mettent en place après.* Directrice E9 : Oui. (E9, entrevue 1)

Aux dires des enseignants de cette école, la direction coopère et engage ses enseignants dans la prise de décision :

> Nous avons la chance de travailler en coopération avec notre direction. Tout en offrant un bon encadrement à son équipe, elle implique beaucoup ses enseignants dans les prises de décision afin que ça leur convienne et laisse de la place à leur autonomie professionnelle. (E12, questionnaire enseignant)

Une directrice d'une école anglaise a insisté et a rendu obligatoire le fait de prendre les décisions en équipe-école. Son école comptait deux secteurs relativement indépendants (immersion française et anglais fondamental) où les enseignants fonctionnaient de façon différente. Certains participaient aux activités offertes aux écoles de milieux défavorisés, certains préféraient demeurer entre les quatre murs de leur classe. Cela faisait en quelque sorte deux équipes, deux écoles. Dans un souci de ne faire qu'une seule équipe, une seule école, elle a insisté :

> Donc, c'est une des choses que j'ai rendue obligatoire. On fait un voyage. Et nous allons décider en groupe quel voyage on va faire et où on va aller. Donc, décidez où vous voulez aller. Que ce soit une sortie « Jeune Public » (activité offerte aux écoles de milieu défavorisé) ou un autre voyage, on le fait en groupe. (*So, those are one of the things I made mandatory. We're doing a trip. We're going to decide as a group what trip we're going on and we're all going. So, decide where you want to go. Whether there is du Jeune Public trips or whether it's any other trip we're doing as a group*) (E7, entrevue 1)

Pratique 2- Favoriser le travail en équipe

Nous l'avons souligné plus haut, la grande fréquence des pratiques de la catégorie 3 semble correspondre à l'intérêt porté, en milieu scolaire, au climat de collaboration et au travail collectif (Dupriez, 2010; Lessard, Kamanzi et Larochelle, 2009). Plusieurs intervenants en ont abondamment parlé.

Les directions d'école participant à cette recherche soutiennent et favorisent le travail d'équipe de plusieurs façons. D'abord, en établissant une organisation, une structure qui permette le travail d'équipe, puis en organisant l'horaire pour que les enseignants puissent se réunir, et aussi, en dégageant des

sommes pour libérer les enseignants pour des rencontres d'équipes. Cette direction explique comment elle a établi une structure de travail en équipe :

> J'ai quand même essayé d'établir une structure où il y a des moments privilégiés pour faire ça, parce que sinon, on ne le fera pas. Chercheur: Pour parler de... Direction E1: De pédagogie... La planification, puis les pratiques évaluatives. Et ensuite, je les ai libérés pour qu'ils puissent échanger ensemble entre eux… Les périodes niveau n'existaient pas... Ça, ça a été fait à partir du mois d'août. J'ai eu la chance de préparer pendant six mois. «OK, moi je veux que ça, ça sorte.» Et maintenant, je pense qu'il ne serait plus question que j'enlève ça. Je pense que les enseignants seraient très fâchés après moi si du jour au lendemain, je leur disais «oh non». Maintenant, on est rendu au point où on travaille tellement en équipe-niveau (E1, entrevue 1)

Les enseignants de cette école reconnaissent que la direction y soutient le travail d'équipe :

> La collaboration des enseignants avec les différents intervenants et le travail par cycle. (E1, questionnaire enseignant)
>
> Dans cette école, la direction accorde beaucoup d'importance à l'apprentissage en s'assurant que chaque titulaire d'un même niveau travaille réellement en équipe. (E1, questionnaire enseignant)
>
> Elle nous incite à travailler en équipe pour la réussite de nos élèves. (E1, questionnaire enseignant)

Ces directions aussi misent sur l'organisation de l'école, sur l'horaire et sur la libération des enseignants. Voici comment elles font.

> J'ai été capable d'organiser l'école de sorte que les enseignants aient du temps pour se parler et pour travailler à un niveau professionnel. Ils ont donc une heure par semaine de temps de libération. Ainsi, ils travaillent ensemble, en équipe et ils planifient… par exemple, en février, j'alloue environ six mille dollars du budget et nous allons libérer les enseignants à en trois occasions, en équipes : mathématiques, anglais, français, pour voir vraiment à établir une évaluation commune… (*I was able to organise the school, so that teachers had time to talk to each other and work on a professional level. So they had a one hour a week of released time. And, so, they work together as a team, so they would plan … for example, in February, I'm allocating about six thousand dollars in the budget where we're going to be releasing all the teachers on three separate occasions in their teams: their math team, their english team and their french team, to really look at common assessments…*) (E7, entrevue 1)

> Une autre chose que j'ai faite, cette année est de travailler sur l'horaire, par exemple (*The other thing that I've done this year is I've worked in the schedule, that for example*,), tous les profs de première année ont au moins une fois par semaine une pause ensemble. Comme ça, ils peuvent se réunir, organiser, échanger des idées pour organiser ça. Comme ça, …si on est une équipe de trois, bien cette semaine, c'est moi qui va s'organiser pour les *stations*, puis je vais te donner l'information. La semaine prochaine, c'est toi (E13, entrevue 1)

Des enseignants de ces écoles et de d'autres écoles corroborent le fait que les directions font en sorte qu'ils puissent travailler en équipe en organisant le fonctionnement et l'horaire de l'école:

> Nous travaillons en équipe-cycle. On se rencontre à toutes les semaines pour créer nos leçons et partager avec nos partenaires, ce qui a fonctionné et ce qui nécessite de l'amélioration. Nous partageons nos préoccupations et nos forces durant nos rencontres de Communauté d'apprentissage professionnel. (*We work within our cycle. We get together on a weekly basis to create our lessons and share with our partners what worked and what needs improvement in our lessons. We share our concerns and our strengths during our Professional Learning Community time*.) (E13, questionnaire enseignant).

> Elle organise l'horaire de la semaine de façon à ce que toutes les enseignantes de chaque niveau puissent avoir au moins une heure dans la semaine pour planifier ensemble. Elle place aussi une période de concertation par semaine. (E2, questionnaire enseignant)

> Elle favorise le travail en équipe des enseignants afin d'améliorer la répartition des connaissances (E3, questionnaire enseignant)

> Elle encourage les échanges entre enseignants du même cycle. (E11, questionnaire enseignant).

En rencontre d'équipe-école, une direction réaffirme le soutien qu'elle accorde au travail d'équipe. L'organisation qu'elle donne au fonctionnement de l'équipe-école ainsi que le budget qu'elle accorde à la libération des enseignants lui permettent de concrétiser ce soutien.

> Pourquoi je dis ça? Un, pour qu'ils sachent par où on s'en va. Moi je pense que c'est toujours important d'avoir cette idée, vers où on s'en va. Donc numéro un. Deux, pour leur dire que j'ai déjà pensé à ces choses-là, donc moi c'est mon rôle, c'est ça, c'est de vous organiser, c'est de vous donner du temps, c'est de faire ça. Et de leur dire, et bien aussi de leur montrer que c'est la réalité. Si j'y ai pensé, et que je suis rendu à «attends, je peux vous donner de la suppléance», ça veut dire que j'y ai déjà pensé, que dans

> mon budget d'école, j'ai déjà de l'argent pour ça. C'est aussi en leur remettant, comme ça, ça leur dit que oui, dans mon budget d'école, j'ai de l'argent, mais que je mets l'accent de mon budget d'école sur leur donner de la suppléance, leur donner du temps pour discuter de choses comme ça. Donc ça leur envoie le message que moi je pense que c'est important qu'on discute de pédagogie comme ça. (E4, entrevue d'autoconfrontation)

Le travail d'équipe peut s'effectuer en niveaux ou en cycles, mais aussi dans des comités ponctuels ou statutaires que la direction met sur pied pour améliorer la pratique pédagogique.

> … ce comité-là s'est réuni au fil des années quatre, cinq journées complètes, pendant lesquelles les enseignants étaient libérés, pour revoir nos pratiques, qu'est-ce qui est plus gagnant si on veut développer la lecture, les habiletés, les compétences en lecture chez les enfants. (E2, entrevue 1)

> Le but de ces rencontres-là, c'est d'harmoniser les pratiques. Donc c'est le but, et c'est de mieux se connaitre et mieux se comprendre. Et ça vient de leur demande. Il faut se réunir interdegré. Il faut savoir ce que mon voisin d'avant fait et ce que mon voisin d'après fait. (E2, entrevue d'autoconfrontation)

> Donc, le fait que dans, le CPE il y a quelqu'un d'«Agir Autrement», dans le comité EHDAA aussi, il y a quelqu'un, ça aide beaucoup à ce que ça soit cohérent. Il y a une vision commune. Chercheur: Donc, vous avez organisé ces choses-là, pour que ça puisse fonctionner. Direction 9 : Oui. (E9, entrevue 1)

> En début d'année, pendant les pédagogiques, je les ai obligés à se réunir en équipe niveau, puis à avoir une réflexion sur les devoirs. J'ai dit: «Je ne veux même pas que vous me reveniez là-dessus, je veux juste qu'ensemble, vous commenciez à mettre la table pour une réflexion collective». (E3, entrevue 1)

Une direction favorise aussi la formation professionnelle en équipe et s'engage à donner du temps aux enseignants pour aller plus loin, ensemble, dans leur formation.

> on envoie les gens en formation. C'est toute une équipe. De cette façon, c'est plus intéressant que d'envoyer juste une personne, qui serait le porte-parole. Et quand ils reviennent, ils peuvent être libérés pour s'approprier davantage la formation: échanger ensemble. Je leur ai même dit: «Si vous souhaitez, on peut vous libérer. On va regarder le programme. On va regarder la progression des apprentissages.» Il faut donner du temps. . (E6, entrevue 1)

Les directions créent donc des structures d'organisation et de fonctionnement pour qu'existent des équipes et qu'elles puissent fonctionner. Non seulement les directions créent-elles les conditions pour que puisse s'exercer le travail d'équipe des enseignants, mais elles y tiennent, le considèrent comme un incontournable pour améliorer les pratiques pédagogiques, et parfois l'imposent. Lorsque cela leur est imposé, les enseignants semblent finir par apprécier ce travail en équipe sur leur pratique, et ne plus vouloir revenir en arrière.

Mais, plus largement, les directions créent un climat de collaboration et de travail collectif. Il y a donc des liens à faire entre les pratiques qui favorisent le travail d'équipe, plus formel et organisé, et la pratique 5 qui consiste à favoriser, de façon plus large, la collaboration, le partage et le travail collectif. Examinons donc tout de suite la pratique 5. Nous passerons ensuite aux pratiques 3 et 4.

Pratique 5- Favoriser la collaboration, le partage et le travail collectif

Des directions considèrent la collaboration, le partage ou le travail collectif comme des valeurs ou des orientations générales à donner à leur travail. Cette direction tient au partage mutuel, pour son bien-être professionnel :

> Pour moi, ce qui est important, dans tous les milieux où je suis passée, c'est d'être en copartage avec les enseignants. Pour moi ça c'est important, puis quand j'ai pas ça, je ne suis pas bien. (E3, entrevue 1)

Une direction fait du travail collectif un élément de sa vision et elle l'annonce dès le début de l'année en en faisant une orientation générale du travail des membres de l'équipe-école :

> Bon, en début d'année, mon discours de la rentrée. Alors cette année, nous on est comme des bernaches, un volier. On s'est identifié à un volier, des bernaches. Et puis, le volier, il y a les bernaches qui prennent la relève, quand les autres sont fatiguées. Donc, le travail collectif. Nous sommes une équipe. Nous portons la réussite, tout le monde ensemble… Je ne mets pas en posture de celle qui contrôle, puis qui détient la vérité. C'est «on partage». C'est notre école. C'est notre plan de réussite… Le message est donné, que venir travailler ici, on veut des gens compétents. On veut des gens qui vont se rallier aussi… : on n'est pas des travailleurs autonomes

> dans notre petite classe. L'effet d'une école performante, … c'est pas juste l'effet d'une personne. C'est l'effet d'une école ensemble. (E6, entrevue 1)

Cette direction affirme que maintenant, travailler ensemble et se parler fait partie des mœurs et que l'on y prend plaisir, mais qu'il a d'abord fallu vaincre certaines résistances et une gêne à se parler des pratiques pédagogiques. Plus encore, la direction a effectué un portrait de la collaboration dans son école pour organiser des rencontres de travail et pour mieux soutenir entre les enseignants:

> Bien je pense que ça fait partie des mœurs, pis on prend plaisir à parler de ça. T'sais donc, dans le début, j'avais de la résistance, il y avait un peu de gêne, ce qui est plus là du tout … Donc on s'est dit: «Ok, on va réfléchir pis on va essayer ensemble de trouver des choses». Y a personne sur la défensive, c'est ça qui est intéressant t'sais. Les enseignants de troisième année ils le prennent pas «c'est nous autres qui fait quelque chose de pas correct», pis les profs de deuxième «vous montrez pas assez». Là on s'est dit: «Ok, on n'est pas dans ce mode-là. On va se parler». Et c'est pour ça qu'on a des rencontres interdegrés où les enseignants …nous présentent … ce qu'ils font. (E2, entrevue 1)

> Ces réunions-là découlent du portrait de la culture de collaboration qu'on a fait de l'école l'an passé, en disant que pour s'améliorer, il fallait prévoir des temps interdegré, pas juste intercycle. (E2, entrevue d'autoconfrontation)

Pour cette direction, travailler ensemble est essentiel, lorsqu'on travaille dans un milieu difficile :

> C'est juste de les faire sentir qu'ils travaillent dans un milieu … difficile, qui a beaucoup de défis, mais que si on travaille tout le monde ensemble, on est capables de trouver des solutions, puis on va trouver des solutions qui sont bonnes ici, avec les conditions qu'on a ici. (E4, entrevue 1)

Cette direction qui a voulu unifier son école, explique qu'elle l'a fait pour favoriser la communication et l'échange entre les enseignants:

> So, there was no communication between teachers. There was no communication between levels. Everyone sort of did what they wanted to and it was very much clique based, or friendship based, how people got involved in activities and how activities would come about. So, I guess, the biggest change happened when I started here. (E7, entrevue 1)

La participation de la direction, comme collaboratrice, est importante. Cette direction participe aux formations avec les enseignants et échange avec l'équipe, ce qui favorise le développement d'une vision commune.

> Pourquoi ce comité-là a eu de l'impact au départ? Dès la première rencontre, on s'est inscrit à une formation, en équipe. Donc, tout le comité «agir autrement», avec moi, on s'est inscrit à la formation… C'est un détail, là, mais ça a fait en sorte qu'on allait aux formations ensemble… à l'École Montréalaise qu'on avait l'information, qu'on se faisait parler d'attentes élevées, de culture première, puis là ça a développé plein de... une belle complicité. Ils sont partis avec une vision commune... (E9, entrevue 1)

Pour cette direction, la collaboration des enseignants et leur participation aux prises décisions est si importante qu'elle n'hésite pas à modifier des structures et des fonctionnements établis :

> … quand je suis arrivée, j'ai dit: «Moi, je ne veux pas table multi. On se fera des rencontres multidisciplinaires, pour la signalisation, tout le monde. On se fait une tête, puis on y va dans le même sens, dans la même philosophie.» … les tables multi, si l'enseignant n'est pas là, non. Alors, on a fait une prouesse au niveau syndical, en disant: « Quand vous allez faire une demande d'accès à un service, on va faire un comité d'intervention, tout le monde ensemble; les gens qui sont concernés», et là, ils ont accepté peu importe le moment, … pendant une période libre, parce qu'il faut que tout le monde soit là. (E6, entrevue 1)

D'ailleurs, des enseignants soulignent l'importance de la participation de la direction comme collaboratrice, ainsi que l'implication des enseignants dans les prises de décisions.

> Nous avons la chance de travailler en coopération avec notre direction. Tout en offrant un bon encadrement à son équipe, elle implique beaucoup ses enseignants dans les prises de décision. (E11, questionnaire enseignant)

Le soutien au travail collectif des enseignants peut même apparaitre comme une marque de confiance professionnelle.

> Elle nous considère comme des professionnels et nous fait confiance dans ce que nous faisons. Elle nous offrait l'an dernier la possibilité de corriger en équipe niveau nos situations d'écriture... (E1, questionnaire enseignant)

Revenons maintenant aux pratiques 3 et 4, puis 6.

Pratique 3- Fixer des objectifs communs

La fréquence des exemples de cette pratique est très faible (7). Voici néanmoins un exemple de pratique où des enseignants fixent des objectifs à leurs actions, ce que, par ailleurs, la directrice affirme apprécier.

> Alors, on a notre comité de coopération. Ils se sont assis et ils ont fait le plan, exactement à chaque place que chaque personne doit être quand ils sont en surveillance, est-ce qu'on a des autobus dans le parc, donc ça devient dangereux plus loin, parce que... (E4, entrevue 1)

Pratique 4- Se faire confiance et faire confiance à son équipe-école pour créer un climat de confiance

Créer des relations empreintes de confiance entre les professionnels de l'école constitue une tâche essentielle des leaders qui placent l'apprentissage en priorité, dans leurs pratiques de gestion, selon Knapp, Copland et Talbert (2003). De leur côté, Murphy, Elliott, Goldring et Porter (2007) considèrent la confiance en leur personnel comme étant le ciment, la colle que les leaders utilisent pour maintenir en place la communauté et les structures de collaboration. En effet, alors que les directions soutiennent le travail d'équipe et favorisent la collaboration et le travail d'équipe, la confiance en son personnel apparait comme une condition qui facilite ce soutien. Voyons ce qu'en disent les directions participant à cette recherche ainsi que les enseignants de leurs écoles.

Une direction associe le climat d'école au lien de confiance qui, cependant, doit être construit. Les enseignants de cette école considèrent aussi que leur direction leur fait confiance, comme professionnels.

> On a un beau climat à l'école aussi. On a un beau lien de confiance avec l'équipe-école, mais ça se construit… (E1, entrevue 1)

> La direction nous fait confiance en tant que professionnels.
> La direction démontre de la confiance envers ses enseignants en ce qui concerne les contenus pédagogiques, en nous consultant pour définir un barème école.
> Elle fait entièrement confiance en son personnel ainsi qu'à son autonomie professionnelle.
> Elle nous fait totalement confiance et elle sait que nous ne sommes pas gênés de poser des questions en cas de doute.
> Oui elle laisse de la place à son adjointe, aux membres du personnel et une grande liberté pour l'annexe parce qu'elle sait que c'est une équipe de confiance!

(E1, questionnaire enseignant)

Cette direction aussi apprécie le climat de confiance qui a été construit. Cela permet d'ouvrir à la critique et à l'amélioration :

> Les enseignants, on a tellement un bon climat de confiance qu'ils sont capables de mettre leurs choses sur la table, sans avoir peur de critiquer… On est rendus à être capable de se dire les vraies affaires, donc on ne perd pas de temps à essayer de se faire croire que tout va bien. (E2, entrevue d'autoconfrontation)

C'est un peu la même chose pour cette direction. À son arrivée, les difficultés étaient cachées et les gens n'osaient pas en parler, de crainte d'être blâmés. L'attitude de la directrice et sa confiance en son personnel ont permis de changer les choses et de reconstruire la confiance.

> … elles voulaient cacher leurs difficultés, sinon, elles ne seraient pas soutenues et seraient plutôt blâmées. Donc, je crois que si les adultes de l'école ne sont pas en santé et en confiance, les enfants n'apprendront pas… Ça a donc pris beaucoup de temps pour construire cette confiance à savoir que lorsqu'il y a un réel problème, je ne vais pas me mettre à les blâmer… Donc, ça a pris une bonne année pour reconstruire cette confiance, pour plusieurs raisons… (*... wanted to hide any difficulties that they had, and felt that if they didn't hide them, they wouldn't be supported, and that they would be targeted. So, I think if you're... if the adults in a building are not healthy and confident, there's no way kids will learn… And so, that took a while to build that trust when they knew that if there was a real issue, I wasn't going to blame them… So, there was a year of rebuilding that trust, for various reasons…* (E7, entrevue 1)

D'autres directions ont aussi l'impression d'avoir dû travailler à reconstruire le climat de confiance dans leur école :

> Non. Le climat, quand je suis arrivée, il n'était vraiment pas le fun. Je ne sais pas qu'est-ce qui s'est passé avant, mais... Puis ça, c'est à travailler beaucoup, c'est la confiance entre eux, puis de ne pas se juger entre eux. Il y a plein de gens qui ne faisaient pas des choses de peur de se faire juger. Donc, il y en a qui ne changeaient pas leurs pratiques, parce que « qu'est-ce que l'autre va dire? ». Ah non, c'était malsain. Il y avait de l'intimidation, puis c'était vraiment malsain quand je suis arrivée… que le climat n'était pas bon, puis il y avait beaucoup de jugement, c'est ça, c'est de se dire: «ok, on a confiance. On fait confiance aux autres, pour être capables, après ça, de se partager les bons coups.» Ça, c'est à travailler encore, mais il y a certaines équipes qui travaillent super bien ensemble, puis qui font de belles choses. Mais il y a encore de la réticence. (E9, entrevue 1)

> Il faut travailler dans la confiance. Quand la confiance est là, pour moi, tout est possible. Si la confiance n'est pas là (coupure par le chercheur) Chercheur : Vous avez dû l'installer cette confiance-là? Direction E10 : Oui. Il faut installer… Il a fallu que je travaille. (E10, entrevue 1)

Dans d'autres écoles aussi, les enseignants reconnaissent et apprécient le fait que la direction leur fasse confiance.

> Elle nous fait entièrement confiance. Elle nous rencontre, on discute des différents moyens utilisés. Grande confiance envers le professionnalisme des enseignants. (E3, questionnaire enseignant)

> Elle fait confiance à notre jugement professionnel et nous soutien face à nos interventions
> Je sens que la direction me fait confiance lorsque je présente un nouveau projet.
> Elle nous fait confiance et elle transmet cette confiance aux parents et aux élèves. (E12, questionnaire enseignant)

> Elle ne questionne pas notre façon d'évaluer, elle nous fait pleinement confiance. (*She doesn't question how we evaluate, she fully trusts us*). (E13, questionnaire enseignant)

Cependant, il arrive que des enseignants décrient certaines attitudes de leur direction qui ne favorisent pas ce climat de confiance:

> On sent parfois de la partialité dans certaines de ses décisions, selon le lien qu'elle entretien avec ses employés. (E3, questionnaire enseignant)

> Je n'ose pas, je suis jamais bonne pour elle, je manque d'expérience, je me sens intimidée.
> Elle nous met tout sur le dos, si un groupe fonctionne bien, c'est les élèves qui sont bons, si c'est le contraire, c'est l'enseignant qui est mauvais. (E6, questionnaire enseignant)

Des directions ont décrit comment elles intervenaient pour favoriser ce climat de confiance mutuel dans leur école. Pour celle-ci, l'établissement de la confiance passe par le fait de convaincre les membres de l'équipe-école d'accepter leurs erreurs (et celles de leurs élèves) et de considérer celles-ci comme des occasions d'apprentissage :

> Oui, c'est correct qu'on fasse des erreurs… Et qu'on répète que c'est correct de faire des erreurs. Parce que les gens, et ça, c'est un peu l'historique de l'école aussi… Avant que j'arrive ici, une des choses que… une des personnes qui étaient ici, qui était psychologue, et que mon orthophoniste m'ont dit, c'est que les gens avaient peur de dire qu'ils avaient des

> problèmes dans leur classe, … parce qu'ils pensaient que c'était une représentation de qui ils étaient… OK. Et moi je suis un prof de français langue seconde, donc en français langue seconde, les élèves en font toujours des erreurs, ça fait partie, et c'est la seule façon qu'on apprend, c'est en faisant des erreurs. Donc je pars de moi, mon bagage, qui est : «on fait des erreurs et on apprend de nos erreurs, parce que si tu ne fais pas d'erreur, tu n'es pas supposé être dans ma classe, tu es supposé être à un autre niveau». Et c'est de leur passer le message : c'est correct qu'on fasse des erreurs, c'est correct que tes enfants sont pas toujours en réussite… (E4, entrevue 1)

Cette direction a adopté une attitude d'ouverture et d'accueil, sans porter de jugements sur ce que les enseignants lui confiaient. Elle explique sa vision du type d'interaction qui lui a permis d'établir le climat de confiance :

> En fait, une des choses, c'est aussi la personnalité. Je ne suis pas une personne agressive ou en colère. Alors, si vous faites une erreur, je ne vous ferai pas sentir petite. Comme administrateur, je ne ferai pas à mon personnel ce que je ne veux pas que les adultes fassent aux enfants, parce que je dois modeler le type de comportement que je veux qu'ils manifestent aux enfants. Alors, si je porte des jugements, si je punis, comme façon de traiter les choses, d'abord, cela envoie un message que c'est correct de faire ça aux gens et ainsi, qu'ils peuvent continuer à le faire avec les enfants. Ça envoie aussi le message que je crois que vous n'êtes pas capable et cela maintient le cercle vicieux selon lequel je dois me cacher et faire semblant que tout est OK. Et c'est là que vous avez des notes fausses. Donc, s'il y a un réel problème, je dirai plutôt: "OK, que pouvons-nous faire? De quoi avez-vous besoin?" J'étais juste très ouverte aux multiples questions qu'ils posaient. J'ai pris le temps de rencontrer les gens… J'ai bâti la confiance. (*Well, one of the things is, I think it's personality too. I'm not an aggressive or angry person. So, if you do something wrong, I will not make you be little you. The same things we don't want our adults to do the kids, as an administrator, I'm not going to do to my staff, because I have to model the type of behavior I want them to exhibit with the kids. So, if I'm judgmental, and I'm punitive in the way I address thing, first of all, it's sends the message that it's ok to do that with people, and therefore they can continue doing it with kids. And it also sends a message that I don't think you're capable, which creates that vicious circle that I need to hide and pretend that everything is ok, and make it look like everything is ok. And that's where you get false marks. So if there is a real issue, I was going to say: «Ok, what can we do? What do you need?" I was just very open and they asked a lot of questions. I took the time to meet with people… I built the trust.*) (E7, entrevue 1)

Pour cette direction, qui affirmait que le lien de confiance devait être construit, c'est en misant sur les forces des gens qu'elle établit ce climat de confiance:

> Mais je suis capable d'aller voir le positif, puis d'aller chercher les forces de chacun. Même s'il y en a que c'est plus difficile, je sais où aller, parce que maintenant, je les connais. (E1, entrevue 1)

Elle ajoute du même souffle que si elle a réussi, c'est aussi parce qu'elle avait confiance en ce qu'elle faisait :

> … mais je pense, parce que j'ai confiance dans ce que je fais. T'sais, c'est ça, Si j'étais pas confiante,... (E1, entrevue 1)

Pratique 6- Favoriser le sentiment d'appartenance

Pour certaines directions, créer un climat de collaboration et de travail collectif passe aussi par le soutien au sentiment d'appartenance du personnel :

> Le climat, le fait que les gens aient un sentiment d'appartenance, ça c'est sûr que j'y travaille. (E1, entrevue 1)

> Au niveau de l'école, les activités qui sont faites pour développer un sentiment d'appartenance sont fortement encouragées, car c'est prouvé que ça encourage le climat d'apprentissage dans l'école. (E1, questionnaire enseignant)

> Les gens ont le goût de venir travailler. Ils aiment leur travail. Pour moi, c'est important et j'ai des gens passionnés. (E6, entrevue 1)

> Vous savez, je dis toujours que lorsque vous venez à notre école, vous rejoignez la famille. Et c'est vraiment une école famille. (*You know what? I always say that you come to "this" School, you join the family. And it's really a family school.*) (E6, entrevue 1)

> Chercheur: Vous avez parlé du climat de l'école... Qu'est-ce que vous faites par rapport à ça? ... Direction E9: Des fois, c'est vraiment faire plus de social, de petites rencontres, de dîners communautaires, d'essayer de faire après l'école des rencontres agréables, où on ne parle pas d'école du tout.

Abordons maintenant les pratiques emblématiques de la catégorie 4, *Mettre en place ou soutenir des structures qui favorisent l'apprentissage de chacun autour de l'enseignement-apprentissage*.

3A.5.4 Les pratiques emblématiques de la catégorie 4, *Mettre en place ou soutenir des structures qui favorisent l'apprentissage de chacun autour de l'enseignement-apprentissage*

Knapp, Copland et Talbert (2003) considèrent que les leaders qui placent l'apprentissage en priorité dans leurs pratiques de gestion, créent des structures qui soutiennent l'interaction et l'échange à propos de l'apprentissage et de l'enseignement. Pour Murphy, Elliott, Goldring et Porter (2007), ces structures permettent à l'organisation d'apprendre, et elles se concrétisent dans des communautés de pratique professionnelle. Les leaders s'assurent alors que ces communautés bénéficient du temps nécessaire à leur fonctionnement et d'une certaine protection contre les pressions externes et les dérangements. Les leaders s'y emploient, par exemple, en organisant les horaires de façon à ce que l'enseignement-apprentissage soit le moins perturbé possible par des événements de l'école, en gérant les communication provenant du bureau de la direction de façon à protéger les enseignants des interruptions et des distractions, en développant des procédures pour prévenir et pour réduire les retards et les absences chez les élèves, et en s'assurant de la ponctualité des enseignants (Murphy, Elliott, Goldring et Porter, 2007).

Cette catégorie comporte plusieurs exemples et comprend quatre pratiques qui se rattachent à ces observations des chercheurs : 1, *Créer une communauté professionnelle qui valorise l'apprentissage*, 2, *Protéger les temps d'enseignement apprentissage contre les pressions externes ou les interruptions*, 3, *Créer ou soutenir d'autres structures qui favorisent l'apprentissage* et 4, *Donner du temps aux membres du personnel afin de discuter d'apprentissage.* Nous présentons, à la suite, des exemples de pratiques emblématiques pour chacune de ces pratiques.

Pratique 1, Créer une communauté professionnelle qui valorise l'apprentissage

Cette pratique comporte très peu d'exemples (10). La transformation d'une école en une communauté professionnelle qui valorise l'apprentissage est probablement confondue avec la mise en place d'une structure formelle de communauté d'apprentissage professionnel (CAP). En effet, il s'agit d'un concept

relativement nouveau dans les écoles du Québec (Leclerc, 2012), mais qui a pris de la vogue. Ainsi, certaines commissions scolaires obligent la création de telles communautés dans les écoles et ces dernières tentent de mettre rapidement en place des structures, souvent au détriment d'une vision et d'une réflexion sur l'utilisation de l'outil, ce qui rend difficile cette mise en place. Les propos de cette direction illustrent cette difficulté :

> L'année passée on avait essayé de commencer une communauté d'apprentissage professionnel. Mais c'est pas... On avait essayé, parce que là avec nos caps qu'on a à la commission scolaire, l'objectif ultime, c'est ça, c'est d'en faire une dans notre milieu. Donc on a fait une communauté…, mais bon, les conditions n'étaient pas là. C'était difficile. Puis on a essayé, avec notre comité pédagogique cette année. On leur a lancé l'idée, on leur a dit: «Là, c'est pas nous qui sommes responsables de l'ordre du jour… L'idée dans cette mobilisation-là d'une équipe, c'est vraiment de les préparer à ça. T'sais la cap, l'année passée, l'équipe n'était pas prête, puis moi je n'étais pas prête. Moi, je ne m'étais pas mis les conditions gagnantes pour ça non plus. Parce que je m'étais dit: «Je vais les libérer, parce qu'une cap,…». Il disent que ça prend un moment où t'as du temps justement. Mais honnêtement, on n'en avait pas de temps l'année passée. Mais cette année, dans notre heure et quart de comité, on réussit quand même à faire un semblant de cap, puis moi j'ai réalisé que la cap, c'est un outil. Ce n'est pas une fin en soi. (E1, entrevue 1)

Pratique 2, Protéger les temps d'enseignement apprentissage contre les pressions externes ou les interruptions

Ici aussi, nous avons recueilli très peu d'exemples (5), ce qui étonne. En effet, de façon générale, les directions contrôlent et sélectionnent les demandes d'interventions dans l'école et voient à ce que les classes ne soient pas dérangées. Voici néanmoins quelques exemples de pratiques que nous avons recueillies.

> Au cours de travaux effectués dans l'école…
>
> La directrice s'informe du respect des heures de classe par les ouvriers. (E1, observation)

Avec cette direction, il est question de l'utilisation du téléphone portable en classe. La direction explique pourquoi elle en interdit l'usage en classe.

> Chercheur: Est-ce la même chose avec le téléphone cellulaire?
> Direction E7: Oui, mais je crois que ce n'est pas intentionnel. Je crois que les gens ont perdu l'idée de Travail et de personnel. Et comme enseignant, comme éducateur, lorsque vous travaillez avec des enfants, si vous

communiquez à l'extérieur, vous n'êtes pas concentré sur tous ces petits copains dans votre classe. Vous ne devez pas répondre à vos courriels. Ce n'est pas un travail ordinaire, notre travail. Ce n'est pas un travail où vous êtes avec des gens qui ne requièrent pas toute votre attention, votre esprit votre attention physique. Ça requiert… être avec des enfants requiert toute votre attention. (*Chercheur: Is this the same thing here, with the cellphone? Direction E7 : Yes, because I don't think it is intentional.... I think people have lost the idea of work and personal. And as a teacher, and as an educator, when you are working with the kids, if you are communicating outside, you are not concentrated on all those buddies that are in your class. You shouldn't be answering emails. It's not a regular job, our jobs. It's not a job where you are doing with people that doesn't require all your attention, like your mind, your physical attention. It requires... being with kids requires all your attention*. (E7, entrevue d'autoconfrontation)

Pratique 3, Créer ou soutenir d'autres structures qui favorisent l'apprentissage

Essentiellement, les structures que mettent en place les directions sont des comités avec des objectifs, des mandats et des horaires de rencontres formels. Il s'agit la plupart du temps de comités prescrits par la loi, la règlementation ou par les politiques de la commission scolaire. Mais des directions créent elles-mêmes de telles structures pour leur école : période-niveau avec libérations, cafés pédagogiques après l'école, comité passage primaire-secondaire, etc.

J'ai aussi établi une structure vraiment école pour qu'on ait des moments privilégiés de pédagogie. (…) j'ai établi une structure période-niveau. Donc à toutes les semaines, ils ont tous une période libre en même temps, que je reconnais dans leurs tâches où ils sont en planification, où là ils parlent de justement tout ce qui est, c'est sûr qu'il y a de l'organisationnel, mais il y a aussi beaucoup de pédagogie dans leurs discussions… on a une structure de comités aussi où il y a des représentants par cycle dans chacun des comités. On a des rencontres cycle. (E1, Entrevue 1)

…Il y a le CPEE, évidemment EHDAA. Tous les comités qu'on est obligés d'avoir, puis il y a «agir autrement», puis «code de vie». Puis «agir autrement», ils sont dans au moins un des comités, donc il y a tout le temps quelqu'un pour recentrer, puis dire: «bien, ce n'est pas vers là qu'on veut aller. Le plan de réussite, le projet éducatif, c'est par là qu'il va.». (E9, Entrevue 1)

Il y a un comité pédagogique qui est là et ils ont des mandats. En assemblée générale on fait des retours. Depuis deux ans, on a instauré des cafés pédagogiques. Donc, quand des gens vont en formation et qu'ils ont

> le goût de transmettre aux autres, il y a des soirées de 3h à 4h qui sont ciblées et puis là, ils transmettent l'information. (E14, Entrevue 1)

> Nous sommes sur un comité que je "lead" sur le passage primaire-secondaire. C'est un comité que je "lead" avec trois directions des écoles primaires, deux conseillers pédagogiques et une direction au secondaire pour s'assurer d'un passage facilitant du primaire au secondaire dans le cadre d'une approche orientante (E10, autoobservation)

Les enseignants aussi témoignent du fonctionnement de ces comités dans leur école.

> Formation de comités afin de réfléchir sur le processus d'apprentissage. Incite les différents comités à réfléchir sur les pratiques d'enseignement et sur l'apprentissage par le biais de lectures faites en groupe, de discussions, etc. (CAP, comité pédagogique, comité de pilotage, etc.) Comité de pilotage, comité pédagogique, démarche d'accompagnement par les CP.
> (E1, questionnaire enseignant)

> J'estime qu'il est important qu'un comité pédagogique puisse exister dans une école comme la nôtre, particulièrement parce que nous sommes une très grosse équipe. Les échanges informels y sont plus difficiles et moins fréquents que dans une plus petite équipe (E12, questionnaire enseignant)

> Communautés d'apprentissage professionnelles, ateliers, rencontres d'équipes, rencontres du personnel pour partager des idées, table ronde sur un livre que nous avons lu, discussions de cycles(*PLC's, worskshops, team meetings, staff meetings about sharing ideas, round table about a book we all read... cycle discussion*). (E13, questionnaire enseignant)

Une direction a changé sa façon de faire en ce qui a trait aux rencontres professionnelles avec ses enseignants : de la rencontre individuelle une ou deux fois par an, elle est passée aux rencontres des équipes de niveaux aux six-huit semaines :

> Mais là, je les rencontrais en accompagnement pédagogique une ou deux fois par année. Je me suis dit que je ne ferais pas ça. Je vais faire plutôt, je vais continuer mes rencontres niveaux aux six semaines, pour mes élèves moyens-faibles. Puis ça, ça rapporte beaucoup plus, c'est beaucoup plus collé sur la pédagogie. (E3, entrevue 1)

Pratique 4, Donner du temps aux membres du personnel afin de discuter d'apprentissage

Ici, le temps pour discuter d'apprentissage correspond aux temps de rencontres des comités formels ou informels mis en place par la direction, et est donné soit parce que la direction accorde de la libération à même les budgets de l'école, ou parce qu'elle agence les horaires de façon à ce que les enseignants aient des périodes libres aux mêmes moments.

Les rencontres peuvent porter sur une discipline (écriture, anglais langue d'enseignement, mathématiques), porter sur la planification ou sur la mise en commun de pratiques, faire l'objet du soutien par un professionnel (souvent le conseiller pédagogique), ou avoir des objectifs plus larges comme la réflexion sur les pratiques ou la concertation et la cohérence des pratiques. Plusieurs enseignants décrivent aussi ces pratiques de la part de leur direction.

> En écriture, j'ai aussi donné du temps, exemple, pour qu'ils corrigent ensemble. Ils ont corrigé d'abord avec des CP. Bien c'est sûr qu'il y a des conditions administratives, du genre il y a des libérations qui se font de temps en temps. Ça c'est, comme je vous ai dit tantôt [interruption du chercheur]. Chercheur: Libérations pour? Direction E1: Exemple quand, je vous donne un exemple concret: L'écriture. Ils ont eu un moment de libération pour en discuter, puis pour corriger tout ça. Là en mathématique cette année, qu'on ait de l'aide des CP ou pas, on se lance en mathématique et j'ai prévu un budget pour avoir un temps privilégié pour pouvoir parler mathématique. (E1, entrevue 1)

> Elle met en place des périodes niveau dans l'horaire, propose des formations et offre du temps de réflexion sur nos pratiques. Elle nous accorde des libérations pour planifier en équipe cycle
> Elle nous accorde des libérations pour planifier en équipe cycle.
> (E1, questionnaire enseignant)

> … ce comité-là s'est réuni au fil des années quatre cinq journées complètes, pendant lesquelles les enseignants étaient libérés, pour revoir nos pratiques. (E2, entrevue 1)

> Elle organise l'horaire de la semaine de façon à ce que toutes les enseignantes de chaque niveau puissent avoir au moins une heure dans la semaine pour planifier ensemble. Elle place aussi une période de concertation par semaine.
> Elle n'hésite pas à nous libérer pour nous former ou revoir des pratiques pédagogiques avec un conseiller pédagogique.
> Organise des libérations avec les conseillers. Libération des équipes pour réfléchir et entreprendre des actions.
> (E2, questionnaire enseignant)

> J’alloue environ six mille dollars dans le budget pour libérer tous les enseignants en trois occasions avec leurs équipes. (*I'm allocating about six thousand dollars in the budget where we're going to be releasing all the teachers on three separate occasions in their teams.*)
> (E7, entrevue 1)

Pour plusieurs directions, le fait de donner du temps est primordial si on veut travailler sur les priorités :

> Pour moi, pour le prioriser, il faut qu'on arrête des temps. On s'est organisé dans l'horaire pour pouvoir les libérer ensemble, en équipe-niveau, ce qui est très tordu. Dans l'horaire, aussi, ils doivent se fixer une rencontre cycle. (E3, entrevue 1)

> Ah, ça va se réaliser. Ils n'auront pas le choix, parce que j'ai de l'argent. Avec mon budget que j'ai, je vais être capable de prendre de la suppléance pour les faire asseoir ensemble. Le but, vraiment, c'est qu'ils regardent c'est quoi la progression des apprentissages en anglais… Si je donne de l'argent, justement, pour aller en formation professionnelle, si je les libère pour qu'ils se rencontrent en comité, ça, ça va déjà avoir un impact. (E4, entrevue d’autoconfrontation)

Ces libérations peuvent aussi servir pour la formation continue ou pour aider à développer ou à débuter un projet :

> On envoie les gens en formation. C'est toute une équipe. De cette façon, c'est plus intéressant que d'envoyer juste une personne, qui serait le porte-parole… Bien en fait, il y a la libération... où ils vont dans des formations, mais la libération, ici aussi en équipe pour développer du matériel, échanger. (E6, entrevue 1)

> Bien, je n'ai pas hésité, j'ai dit: «bien, veux-tu aller dans sa classe?» Alors, j'ai libéré l'enseignante. On a mis une suppléante, ici. Elle a été dans la classe de l'autre, pour pouvoir voir comment ça se faisait et après, elle revient, puis elle peut le montrer aux autres. Et là, ils font des essais. Alors c'est avec ces budgets-là que... (E12, entrevue 1)

> Donc, des libérations. Beaucoup de temps pour les portraits de classe, parce qu'on expérimente cette année nous, les portraits de classe. C'est plus long. Tout est plus long quand c'est nouveau. (E5, entrevue 1)

> Tu sais, quand tu commences quelque chose, ça te prend les moyens pour supporter ton monde. Tu dis: «je vais libérer mes profs pour aller en formation... dans l'horaire, à chaque semaine, ils ont une période où les trois profs, admettons, de quatrième ou de cinquième sont libres en même temps. Donc, ça leur donne un moment pour se rencontrer. Il y a aussi dans la tâche, il y a une heure fixe. (E8, entrevue 1)

> On débloque de l'argent. Naturellement, ce n'est pas des gros montants, mais si on peut aider… Je vais… leur donner du temps, surtout avec l'argent SIAA qu'on a ... pour développer quelque chose, qui après ça, eux vont montrer aux autres enseignants, pour amener le développement plus grand. (E11, entrevue 1)

On constate que les pratiques emblématiques de la catégorie 4, *Mettre en place ou soutenir des structures qui favorisent l'apprentissage de chacun autour de l'enseignement-apprentissage* portent elles aussi essentiellement sur le fait de travailler ensemble, et se concrétisent la plupart du temps dans des comités statutaires ou habituels existant déjà dans les écoles. On y voit rarement des structures nouvelles ou qui sortent de l'ordinaire.

Nous examinerons maintenant les pratiques de la catégorie 5, *des Conditions facilitantes non répertoriées qui favorisent l'apprentissage de tous***.**

3A.5.5 Les pratiques emblématiques de la catégorie 5, *Conditions facilitantes non répertoriées qui favorisent l'apprentissage de tous*

Les pratiques de cette catégorie ont émergé au cours de la recherche. En effet, il s'agit là de pratiques non répertoriées, c'est-à-dire qu'elles n'entraient pas dans l'une ou l'autre des catégories définies au préalable. Elles proviennent surtout de l'entrevue initiale avec les directions participantes et aussi des questionnaires destinés aux enseignants. Ces pratiques de gestion influencent donc les pratiques des enseignants, pour favoriser l'apprentissage, puisque les enseignants les ont expressément décrites comme telles. Il s'agit d'abord de pratiques que l'on pourrait qualifier de transversales, c'est-à-dire qu'elles sont toujours présentes chez les directions, au contraire de pratiques ponctuelles. Ensuite, ce sont des attitudes, des qualités ou des attributs des directions, qui guident les pratiques et qui, par définition, sont aussi transversales. Voyons d'abord les pratiques.

La présence dans l'école est importante. Elle se manifeste chez les directions par la circulation dans l'école, l'entrée dans les classes, les interactions avec le personnel et avec les élèves :

> Très présente à l'école.
> (E2, questionnaire enseignant)

Donc, d'être présente, ça donne une atmosphère dans l'école. De circuler beaucoup, d'être assise dans les classes, … ça aide les enseignants, parce que quand les enfants savent que la direction est là, bien ça aide aussi beaucoup… je ne reste pas assise dans mon bureau. Donc je me promène beaucoup dans l'école. Je fais le tour de toute l'école juste pour qu'ils sachent que je suis là. Ça donne un climat un petit peu plus calme. (E4, entrevue 1)

Se promener dans l'école, c'est un moment où tu parles à un, à l'autre. Tu vois l'élève. Souvent, je rentre dans les classes: «Ah salut!» Puis, les portes sont grandes ouvertes aussi… (E6, entrevue 1)

Il faut que tu marches, il faut que tu ailles dans l'école, que tu marches dans l'école. Il faut que tu sois présent à l'entrée, à la sortie, dans le milieu. Moi, je dis toujours à mes profs, … : « ne sois pas surpris, je rentre dans la classe. J'ouvre la porte, puis je rentre. Puis ça se peut que je ne cogne pas, mais c'est comme ça. Je vais dans les classes. Je rentre. Je m'assois. Je regarde.» Je fais beaucoup d'observation informelle. (E8, entrevue 1)

« Marcher l'école » et en profiter pour observer et interagir affirment la présence de la direction. Mais aussi, diner avec le personnel :

Convaincante ou présente. Puis moi…, quand je vais dîner, je vais dîner dans le salon du personnel. J'ai le droit de manger là. C'est à tout le monde, puis je fais partie de l'équipe. On a chacun notre rôle dans l'équipe, mais je fais partie de l'équipe… (E3, entrevue 1)

Aller dîner. Ici là, la salle du personnel, j'ai vu des écoles où la direction ne va jamais manger ici, là,… mon adjointe et moi, on va manger là, puis on est les bienvenues. (E6, entrevue 1)

Dans ces situations, il faut être disponible, à l'écoute, attentif aux gens…

Chercheur : Vous êtes ici très tôt pour être disponible. Direction E4: Oui. Au moins une heure et quart avant le début de l'école, puis c'est rare que je saute… (E4, entrevue 1)

Puis, il faut être à l'écoute de ce que les gens ont à dire. Moi, je travaille toujours la porte ouverte. Ça, c'est très général ce que je dis, mais je pense que c'est les concepts importants, là. Je travaille toujours la porte ouverte, à l'écoute des gens, pour répondre à leurs questions. (E8, entrevue 1)

… il est à l'écoute des besoins et des projets des élèves de tous les niveaux. (E8, questionnaire enseignant)

> Toujours à l'écoute et présente pour ses enseignants. Elle est disponible pour les enseignants.
> Attentive. Elle est disponible, ouverte et est toujours dans la recherche d'amélioration.
> À l'écoute de leurs besoins. Elle est toujours positive dans ses échanges. Je me sens écoutée et j'apprécie beaucoup le dialogue avec ma direction. (E1, questionnaire enseignant)

> Je suis attentive aux gens… Je suis attentive aux adultes. Je suis attentive aux enfants. Je suis là. Je suis toute là. Je ne suis pas en mode observation, à moins qu'il manque un surveillant. Je suis sur le terrain, puis je suis attentive à tout ce qui se passe. (E3, entrevue 1)

La présence des directions à l'école est très active. Par exemple, les directions participent aux réunions des comités et aux formations des enseignants et à ces occasions, elles questionnent et suscitent la réflexion.

> En participant à des réunions, des rencontres de comité et de niveau. (E1, questionnaire enseignant)

> Elle s'investit dans les formations.
> (E3, questionnaire enseignant)

> Favorise le questionnement et tient compte des demandes des enseignants. Elle questionne pour nous faire réfléchir sur nos pratiques
> (E1, questionnaire enseignant) (E3, questionnaire enseignant)

Les directions utilisent aussi d'autres moyens qui deviennent des conditions favorables à l'apprentissage de tous : s'organiser, valoriser les efforts, chercher des solutions et assurer la cohésion école-maison :

> Être la plus organisée possible pour moi, parce que j'ai soixante-cinq personnes, c'est quand même un gros staff et j'ai environ cent enfants avec des programmes individualisés, des plans d'intervention… (E4, entrevue 1)

> Il faut valoriser les efforts qui sont faits , puis les réussites des gens. Donc, il faut montrer qu'on apprécie ce qu'ils font. (E8, entrevue 1)

> Elle cherche constamment des solutions aux différentes problématiques qui peuvent survenir à l'école.
> (E1, questionnaire enseignant)

> Il assure une cohérence école-maison, fait des suivis réguliers avec le personnel et les parents de leurs élèves. (E8, questionnaire enseignant)

Les directions manifestent aussi certaines attitudes appréciées des enseignants et qui contribuent à la création d'un climat favorable : engagement auprès des élèves, amour de son travail, cohérence, fermeté et humanité,…

> Elle est très engagée envers les besoins des élèves. Elle comprend les défis auxquels nous faisons face quotidiennement. Elle est très pratique et engagée auprès des élèves. (*She is very involved with the needs of the children. She understands the challenges that we face on a daily basis... She is very hands on and involved with the students*). (E4, questionnaire enseignant)

> Elle aime son travail et cela se répercute sur les membres du personnel et des élèves. C'est un plaisir de venir travailler et de savoir qu'elle sera là. (E5, questionnaire enseignant)

> C'est sûr qu'au niveau du climat, c'est important d'être cohérent. Donc, accueillir moi-même, chaleureusement. M'assurer qu'au secrétariat aussi. (E6, entrevue 1)

> La direction fait preuve de fermeté mais surtout d'humanité car elle s'engage à ce que tout le monde se sentent les bienvenus chez nous. (E6, questionnaire enseignant)

… mais aussi authenticité, curiosité et surtout, ouverture :

> Elle est authentique, lorsqu'elle s'adresse à nous on sait à quoi s'attendre. (E1, questionnaire enseignant)

> Elle est curieuse et ouverte aux nouvelles idées et méthodes d'enseignement, elle cherche constamment à nous encourager à les intégrer au quotidien. (E3, questionnaire enseignant)

> Elle démontre une grande ouverture face aux nouvelles orientations pédagogiques ainsi qu'aux formations du personnel.
> (E5, questionnaire enseignant)

> Sa bonne humeur et son ouverture d'esprit favorise l'engagement de tous. Transparence dans ses interventions et décisions. (E8, questionnaire enseignant)

> Ouverture quant aux différentes approches pédagogiques et quant à l'expérimentation de nouveaux projets.
> Son ouverture d'esprit permet de faire plusieurs projets pédagogiques divers depuis quelques années: looping, team teaching, etc.
> (E12, questionnaire enseignant)

> C'est la personnalité, aussi, qui fait une énorme différence. Je pense que si je n'étais pas le type de personne ouverte, qui aime travailler, mais qui quand même demande du respect, peut-être que ça ne fonctionnerait pas si bien… mais parce que je suis ouverte, ils sont ouverts (*but because I'm open, they're open*). (E13, entrevue 1)

Références

Archambault, J., et Dumais, F. (2012). *Des données pour diriger*. *Utiliser ou produire des données et prendre des décisions*. Montréal, Une école montréalaise pour tous (MELS), 98p.

Archambault, J., et Dumais, F. (2017). *Documenter « Des données pour diriger ». Stratégies de collecte de données dans des écoles en milieu urbain***.** Montréal, Université de Montréal et Une école montréalaise pour tous (MEES), 103p.

Datnow, A., et Hubbard, L. (2015). Teachers' Use of Assessment Data to Inform Instruction: Lessons From the Past and Prospects for the Future. *Teachers College Record, 117*(4), 1-26.

Dupriez, V. (2010). Le travail collectif des enseignants : au-delà du mythe. *Travail et formation en éducation*, 7, 2-10.

Knapp, M. S., Copland, M. A., et Talbert, J. F. (2003, February). *Leading for learning: Reflective tools for school and district leaders*. Seattle: Center for the Study of Teaching and Policy, University of Washington.

Leclerc, M. (2012). *Communauté d'apprentissage professionnelle. Guide à l'intention des leaders scolaires*. Québec, PUQ, 199p.

Lessard C., Kamanzi, P. C., et Larochelle, M. (2009). De quelques facteurs facilitant l'intensification de la collaboration au travail parmi les enseignants : le cas des enseignants canadiens. *Education et sociétés*, *1*(23), 59-77.

Mandinach, E., Friedman, J. M., et Gummer, E. (2015). How Can Schools of Education Help to Build Educators' Capacity to Use Data? A Systemic View of the Issue. *Teachers College Record, 117*(4), 1-50.

Murphy, J., Elliott, S.N., Goldring, E., et Porter, A.C. (2007). Leadership for learning: a research based model and taxonomy of behaviors. *School Leadership and Management*, *27*(2), 179-201.

Dimension 3B : Agir sur les pratiques pédagogiques

> Vous savez, le leadership, c'est les autres qui nous le reconnaissent. On n'est pas leader, parce qu'on décide qu'on est leader ce matin. Je pense qu'avec mon implication, avec ce que je fais dans l'école pour aider et soutenir, je pense (…) que les enseignants m'ont reconnu un certain leadership pédagogique, parce qu'ils vont venir à moi me le dire: « telle ou telle affaire», ou là, «ils ont sorti telle chose, je pense que ce serait intéressant. Peux-tu regarder ça, puis on en reparlera?» Ils vont venir s'asseoir avec moi pour discuter de pédagogie, avec leurs élèves, de discuter des nouveaux outils qu'on pourrait utiliser. (…) Donc, je me dis: «s'ils viennent me voir, c'est que un, ils ont confiance et ils me reconnaissent ce leadership-là, qui par le fait même, ça m'encourage à continuer à les soutenir là-dedans et à m'impliquer dans tout ce qu'ils font aussi». Et ça, ça demande du temps. Ça demande d'être présent. Ça demande d'être, tu sais, avec eux. (E11, entrevue 1)

Parmi les chercheurs qui se sont intéressés au concept du leadership centré sur l'apprentissage, certains ont mis de l'avant l'importance, pour la direction d'établissement, d'agir sur les pratiques pédagogiques des membres de leur équipe-école (Hallinger, 2003; Robinson, Lloyd et Rowe, 2008). Hallinger (2003) s'est intéressé aux différents modèles de leadership pédagogique et transformationnel, ce qui l'a mené à identifier dix éléments où la direction doit se concentrer afin de faire de l'apprentissage l'élément central de son école. Certains de ces éléments se rapportent à la dimension 3B de la présente recherche : la coordination du curriculum, la supervision et l'évaluation de l'apprentissage des élèves, le suivi du progrès des élèves, et la protection du temps d'enseignement-apprentissage. Robinson, Lloyd et Rowe (2008) ont effectué une méta-analyse où ils ont comparé l'effet de cinq pratiques de leadership sur les résultats scolaires des élèves. Ils ont constaté que les pratiques de leadership ayant le plus d'effet sur les résultats scolaires des élèves étaient liées aux pratiques de directions d'école qui travaillent directement avec les enseignants pour les aider à planifier, à coordonner et à évaluer l'apprentissage des élèves, et qui assurent une supervision directe du curriculum, avec les enseignants.

Nous présentons ici les données en rapport avec la dimension 3B qui porte sur le fait d'agir sur les pratiques pédagogiques des enseignants. Tout d'abord,

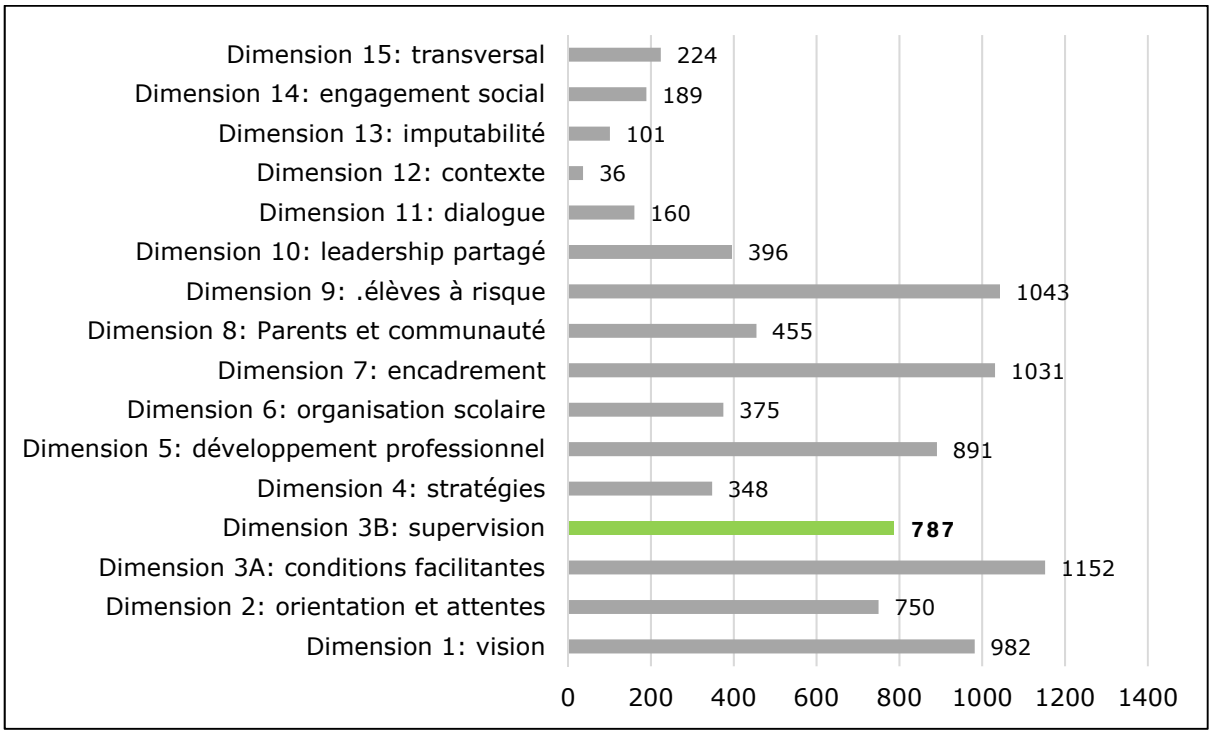
les données quantitatives (fréquences, pourcentages) de cette dimension seront présentées, puis les données qualitatives de contenu par une analyse des pratiques emblématiques de cette dimension seront également exposées.

Dans un premier temps, nous comparons les données de la dimension 3B à celles des autres dimensions.

3B.1 Les données quantitatives de la dimension 3B, *Agir sur les pratiques pédagogiques*, et de l'ensemble des dimensions

Parmi les 8920 exemples de pratiques, 787 de ces segments ont été codés dans la dimension 3B, ce qui correspond à 8,8% de tous les exemples de pratiques dans le cadre de cette recherche contre 6,7%, si le nombre de segments était équivalent pour toutes les dimensions. En comparant cette dimension avec les 14 autres voir figure 3B.1), on remarque que la dimension 3B est la 6e dimension la plus élevée en terme de fréquence des exemples de pratiques des directions. La dimension 3B s'écarte de façon importante de la moyenne (557,5 exemples de pratiques) et de la médiane (425,2 exemples de pratiques). Il s'agit donc d'une autre des dimensions dont les participants ont parlé fréquemment ou démontré à plusieurs reprises lors des journées d'observation des pratiques.

Figure 3B.1, Fréquence des pratiques des directions pour chacune des dimensions d'un leadership centré sur l'apprentissage



Nous présentons maintenant les données quantitatives en détail, en fonction des codes attribués pour la dimension 3B dans le cadre de cette recherche.

3B.2 Les catégories et les pratiques de la dimension 3B

Des études sur le leadership centré sur l'apprentissage, que nous avons présentées plus haut, nous avons tiré une seule catégorie de pratiques de la direction pour la dimension 3B, *Agir sur les pratiques pédagogiques*: *S'engager dans la planification, la coordination, la supervision, le soutien et l'évaluation de l'apprentissage, de l'enseignement et du curriculum* (nous avons conservé une catégorie jusqu'à la fin, au cas où d'autres catégories émergeraient en cours d'analyse. Puisqu'aucune nouvelle catégorie n'est apparue, on peut considérer que la catégorie ne sert qu'à préciser la dimension).

Dans cette catégorie, on retrouve 7 pratiques, toujours issues des études consultées, qui précisent les comportements et les pratiques des directions d'établissement liés à la dimension 3B. Ces pratiques, codées pour l'analyse, ont

servi à l'identification de pratiques emblématiques se rapportant à cette dimension. Les sept pratiques qui composent la catégorie sont présentées au tableau 3B.1.

Tableau 3B.1, Pratiques des directions pour la dimension 3B, *Agir sur les pratiques pédagogiques*

Catégorie	Pratiques
1- s'engager dans la planification, la coordination, la supervision, le soutien et l'évaluation de l'apprentissage, de l'enseignement et du curriculum	1- Protéger le temps d'enseignement-apprentissage
	2- Faire des visites régulières aux classes
	3- Donner des rétroactions formatives et sommatives aux enseignants
	4- Assurer une supervision directe du curriculum en assurant la coordination entre les classes et les niveaux et en alignant le tout aux objectifs de l'école
	5- Travailler directement avec les enseignants pour planifier, coordonner et évaluer les enseignants et l'enseignement
	6- Être reconnu par son personnel comme source de conseils et d'expertise dans le domaine de la pédagogie
	7- Enseignement et soutien auprès du personnel enseignant

À la suite, nous retrouvons les données quantitatives par pratique, puis les données qualitatives, soit les données de contenu des séquences codées emblématiques de sens pour cette dimension.

3B.3 Les données quantitatives des pratiques des directions de la dimension 3B

Cette section présente les fréquences des pratiques des directions pour chacune des catégories de la dimension 3B, *Agir sur les pratiques pédagogiques.* Nous verrons d'abord les données par catégorie, dans leur ensemble, puis selon

les outils de collecte utilisés. Enfin, les données seront présentées en fonction des directions participant à la recherche.

3B.3.1 Les données quantitatives des pratiques de la dimension 3B, *Agir sur les pratiques pédagogiques*

Lorsqu'on examine les données en fonction des pratiques de directions qui composent la catégorie de la dimension 3B, on constate que la fréquence des pratiques est nettement plus grande pour certains exemples. Le tableau 3B.2 présente ces données. Ainsi, c'est la pratique *Travailler directement avec les enseignants pour planifier, coordonner et évaluer les enseignants et l'enseignement*, qui comprend le plus grand nombre d'exemples de pratiques de la dimension 3B (504, 64%), suivi par la pratique 4- *Assurer une supervision directe du curriculum en assurant la coordination entre les classes et les niveaux et en alignant le tout aux objectifs de l'école* qui compte pour 16,4% des exemples de pratiques (127) de la catégorie. Notons ensuite la pratique 2- *Faire des visites régulières aux classes* qui comporte 79 exemples de pratiques (10% des exemples de la dimension 3B) et la pratique 3- *Donner des rétroactions formatives et sommatives aux enseignants* qui comporte 41 exemples de pratiques (5,2% des exemples de la dimension 3B). Les pratiques les moins fréquentes sont la pratique 1- *Protéger le temps d'enseignement-apprentissage* - (5, 0,64%) et la pratique 6- *Être reconnu par son personnel comme source de conseils et d'expertise dans le domaine de la pédagogie* - (15, 1,9%).

Tableau 3B.2, Fréquence et pourcentage des exemples de pratiques de la dimension 3B, *Agir sur les pratiques pédagogiques*

Catégorie	Pratique	Fréquence	Pourcentage
1- s'engager dans la planification, la coordination, la supervision, le soutien et l'évaluation de l'apprentissage, de l'enseignement et du curriculum	1- Protéger le temps d'enseignement-apprentissage	5	0,64
	2- Faire des visites régulières aux classes	79	10
	3- Donner des rétroactions formatives et sommatives aux enseignants	41	5,2
	4- Assurer une supervision directe du curriculum en assurant la coordination	127	16,14

	entre les classes et les niveaux et en alignant le tout aux objectifs de l'école		
	5- Travailler directement avec les enseignants pour planifier, coordonner et évaluer les enseignants et l'enseignement	504	64
	6- Être reconnu par son personnel comme source de conseils et d'expertise dans le domaine de la pédagogie	15	1,9
	7- Enseignement et soutien auprès du personnel enseignant	16	2
TOTAL		787	100

3B.3.2 Les données par pratique, selon les instruments de collecte

Le tableau 3B.3 présente le nombre (fréquence) d'exemples de pratiques pour chacune des pratiques de la dimension 3B, selon les instruments de collecte de données utilisés : l'entrevue initiale, l'entrevue d'autoconfrontation, l'observation, l'autoobservation et le questionnaire administré aux enseignants. On constate que les deux entrevues comprennent la majorité des exemples de pratiques de la dimension 3B (total, 247 + 233 = 480 sur 787 exemples, soit 61%). Il y a tout de même plusieurs exemples de pratiques de la dimension 3B en observation (134, soit 17,03%) et en autoobservation (122, soit 15,5%). Cela n'est pas surprenant puisque les entrevues ont porté directement sur des aspects de la dimension 3B et qu'il est plus facile que pour d'autres dimensions (dimension 1 ou 2) d'observer les pratiques de la dimension 3B dans le quotidien des directions d'école. Enfin, comparativement aux entrevues et aux données d'observation et d'autoobservation, peu d'exemples de pratiques proviennent du questionnaire des enseignants (51, 6,48%).

Ces différences se font voir pour toutes les pratiques de la dimension 3B. En effet, dans presque tous les cas, les fréquences d'exemples de pratiques sont plus importantes dans les entrevues que dans les observations, et ceci, dans les mêmes proportions. Il y a cependant certaines exceptions, notamment pour la pratique 2- *Faire des visites régulières aux classes* qui est davantage présente dans les observations que dans les autres instruments de mesures, de même

que pour la pratique 7- *Enseignement et soutien auprès du personnel enseignant* qui est également davantage présente dans les observations, les autoobservations et le questionnaire des enseignants.

Tableau 3B.3, Fréquences et pourcentages des pratiques des directions de la dimension 3B, *Agir sur les pratiques pédagogiques*, selon les instruments de collecte utilisés

Instrument de collecte (% par pratique) / Pratique de la dimension 3B (Agir sur les pratiques pédagogiques)	**Entrevue Initiale**	**Entrevue d'auto-confrontation**	**Observation**	**Auto observation**	**Questionnaire enseignants**	**Total**
1) Protéger le temps d'enseignement-apprentissage	0	5 (0,64)	0	0	0	5 (0,64)
2) Faire des visites régulières aux classes	22 (2,8)	3 (0,38)	26 (3,3)	26 (3,3)	2 (0,25)	79 (10)
3) Donner des rétroactions formatives et sommatives aux enseignants	9 (1,14)	10 (1,27)	9 (1,14)	12 (1,52)	1 (0,13)	41 (5,21)
4) Assurer une supervision directe du curriculum en assurant la coordination entre les classes et les niveaux et en alignant le tout aux objectifs de l'école	33 (4,19)	54 (6,86)	16 (2,03)	11 (1,4)	13 (1,65)	127 (16,14)
5) Travailler directement avec les enseignants pour planifier, coordonner et évaluer les enseignants et l'enseignement	178 (22,62)	159 (20,2)	72 (9,15)	66 (8,39)	29 (3,68)	504 (64,04)
6) Être reconnu par son personnel comme source de conseils et d'expertise dans le domaine de la pédagogie	4 (0,51)	1 (0,13)	3 (0,38)	3 (0,38)	4 (0,51)	15 (1,91)
7) Enseignement et soutien auprès du personnel enseignant	1 (0,13)	1 (0,13)	8 (1,02)	4 (0,51)	2 (0,25)	16 (2,03)
Total par type de documents :	247 (31,39)	233 (29,61)	134 (17,03)	122 (15,5)	51 (6,48)	787 (100)

3B.3.3 Données par pratique, selon les directions participantes à la recherche

Le tableau 3B.4 comprend le nombre (fréquence) et le pourcentage des exemples de pratiques selon chacune des pratiques de la dimension 3B, pour chacune des directions d'école ayant participé à la recherche. Au premier coup d'œil, on remarque qu'il y a une grande variation dans le nombre d'exemples de pratiques, entre les directions, et ce, pour chacune des pratiques. En effet, pour la dimension 3B, les fréquences varient de 0 à 62. Nous avions déjà remarqué, dans le tableau 3B.2, la différence dans les fréquences des exemples de pratiques entre les sept pratiques. Ici, nous constatons la grande différence dans les fréquences des exemples de pratiques des directions, à l'intérieur de chacune des pratiques de la dimension 3B.

Afin de pousser plus loin l'analyse des données du tableau 3B.4, nous avons indiqué en rouge les trois fréquences (et pourcentage) d'exemples de pratiques les plus élevées, pour l'ensemble des exemples de pratiques de la dimension 3B, et en vert, les trois fréquences les plus faibles. En cas d'égalité des données, les deux fréquences sont prises en compte, ce qui porte à quatre (ou plus) le nombre de fréquences indiquées en couleur. C'est le cas, entre autres, pour la pratique 4- *Assurer une supervision directe du curriculum en assurant la coordination entre les classes et les niveaux et en alignant le tout aux objectifs de l'école*, où les directions E7 et E12 sont à égalité.

L'examen du tableau 3B.4 permet de constater que la direction E1 se démarque des autres directions quant à la fréquence des exemples de pratiques pour la majorité des pratiques de cette dimension et donc, pour l'ensemble de la dimension 3B. Néanmoins, c'est la direction E4 qui se démarque pour le nombre total d'exemples de pratiques, en raison des fréquences élevées pour les pratiques 2- *Faire des visites régulières aux classes et la pratique* (26) et 3- *Donner des rétroactions formatives et sommatives aux enseignants* (20) par rapport aux autres directions. Outre les directions E1 et E4, la direction E2 se démarque pour la fréquence totale dans la dimension 3B (92). Suivent les directions E8 (71 exemples de pratiques) et E7 (62 exemples de pratiques).

Les directions E1, E2 et E4 ont des fréquences parmi les plus élevées dans chacune des pratiques, et il en est de même pour les fréquences totales.

Tableau 3B.4, Fréquences et pourcentages des exemples de pratiques selon chacune des pratiques de la dimension 3B, *Agir sur les pratiques pédagogiques*, pour chacune des directions d'établissement participant à la recherche

Direction / pratiques de la dimension 3B (Agir sur les pratiques pédagogiques)	**E1**	**E2**	**E3**	**E4**	**E5**	**E6**	**E7**	**E8**	**E9**	**E10**	**E11**	**E12**	**E13**	**E14**	**Total**
1) Protéger le temps d'enseignement-apprentissage	3 (0,38)	0	0	0	0	0	2 (0,25)	0	0	0	0	0	0	0	5 (0,64)
2) Faire des visites régulières aux classes	10 (1,27)	1 (0,13)	5 (0,64)	26 (3,3)	2 (0,25)	4 (0,51)	2 (0,25)	15 (1,91)	2 (0,25)	1 (0,13)	6 (0,76)	2 (0,25)	1 (0,13)	2 (0,25)	79 (10,04)
3) Donner des rétroactions formatives et sommatives aux enseignants	3 (0,38)	1 (0,13)	2 (0,25)	20 (2,5)	0	2 (0,25)	2 (0,25)	2 (0,25)	2 (0,25)	0	3 (0,38)	0	3 (0,38)	1 (0,13)	41 (5,21)
4) Assurer une supervision directe du curriculum en assurant la coordination entre les classes et les niveaux et en alignant le tout aux objectifs de l'école	18 (2,29)	24 (3,05)	2 (0,25)	32 (4,07)	5 (0,64)	6 (0,76)	3 (0,38)	11 (1,4)	3 (0,38)	2 (0,25)	8 (1,02)	3 (0,38)	5 (0,64)	5 (0,64)	127 (16,14)
5) Travailler directement avec les enseignants pour planifier, coordonner et évaluer les enseignants et l'enseignement	62 (7,88)	62 (7,88)	33 (4,19)	54 (6,86)	33 (4,19)	34 (4,32)	48 (6,1)	43 (5,46)	21 (2,67)	30 (3,81)	34 (4,32)	9 (1,14)	18 (2,29)	23 (2,92)	504 (64,04)

6) Être reconnu par son personnel comme source de conseils et d'expertise dans le domaine de la pédagogie	3 (0,38)	1 (0,13)	1 (0,13)	3 (0,38)	1 (0,13)	1 (0,13)	1 (0,13)	0	1 (0,13)	0	2 (0,25)	1 (0,13)	0	0	15 (1,91)
7) Enseignement et soutien auprès du personnel enseignant	0	3 (0,38)	2 (0,25)	0	0	0	4 (0,51)	0	0	1 (0,13)	2 (0,25)	3 (0,38)	0	1 (0,13)	16 (2,03)
Total par direction :	99 (12,58)	92 (11,69)	45 (5,72)	135 (17,15)	41 (5,21)	47 (5,97)	62 (7,88)	71 (9,02)	29 (3,68)	34 (4,32)	55 (6,99)	18 (2,29)	27 (3,43)	32 (4,07)	787 (100)

On observe des phénomènes semblables dans les fréquences de pratiques les moins élevées : les trois directions E12, E13 et E9 ont des fréquences parmi les moins élevées dans chacune des pratiques et, les six autres directions avec les fréquences les moins élevées se répartissent dans les diverses pratiques. Par exemple, pour la pratique 1- *Protéger le temps d'enseignement-apprentissage*: les directions E2, E3, E4, E5, E6, E8, E9, E10, E11, E12, E13 et E14 n'ont aucun exemple de pratique (0), ce qui les place *ex aequo* parmi les fréquences les moins élevées, et explique par le fait même le grand nombre de directions ayant l'une des trois fréquences les moins élevées de l'une ou l'autre pratique. Ce même constat s'applique pour la pratique 7- *Enseignement et soutien auprès du personnel enseignant* : où les directions E1, E4, E5, E6, E8, E9 et E13 n'ont aussi aucun exemple de pratique.

Voyons maintenant comment ces pratiques sont représentées dans les données qualitatives

3B.4 Les données qualitatives des pratiques de la dimension 3B : données de contenu des séquences emblématiques de sens

Nous présentons ici les données de contenus, par pratique. Il s'agit essentiellement de faire du sens des séquences emblématiques des pratiques identifiées dans ces données. Observons d'abord les séquences emblématiques de la pratique 1- *Protéger le temps d'enseignement-apprentissage*

3B.4.1 Les séquences emblématiques des pratiques de la dimension 3B

Selon Robinson et al. (2008), plus les directions travaillent directement avec les enseignants sur l'apprentissage des élèves et plus leur influence sera grande sur leur réussite éducative. En ce sens, le fait d'agir sur les pratiques pédagogiques des enseignants en *faisant des visites régulières dans les classes* (pratique 2), en *donnant de la rétroaction formative et sommative aux enseignants* (pratique 3), en *assurant une supervision directe du curriculum* (pratique 4) et en *travaillant avec les enseignants à planifier, coordonner et évaluer les enseignants et l'enseignement* (pratique 5) favoriserait la réussite des élèves. De plus, le fait de *protéger le temps d'enseignement-apprentissage* (pratique 1) et *d'être reconnu par son personnel comme étant une source de conseils et d'expertise en matière de pédagogie* (pratique 6) seraient aussi des éléments importants pour agir sur les pratiques pédagogiques des enseignants (Hallinger, 2003; Robinson et al., 2008).

Pratique 1, Protéger le temps d'enseignement-apprentissage

L'analyse de la pratique 1- *protéger le temps d'enseignement-apprentissage* de la dimension 3B, permet de constater que les directions ayant participé à cette recherche ont peu rapporté cette pratique dans leur école, comme nous l'indiquaient les résultats présentés dans les sections précédentes (seulement 5 exemples de pratiques). C'est pourquoi nous n'avons pas relevé de pratiques emblématiques pour cette pratique des directions d'écoles.

Pratique 2, Faire des visites régulières dans les classes

Plusieurs directions ont rapporté réaliser régulièrement des visites dans les classes, de même que « marcher leur école » afin de connaitre ce qui se passe dans leur école et dans les classes. Certaines directions ont également mentionné qu'elles réalisaient des visites régulières en classe pour donner de la rétroaction aux enseignants sur leur pratique ou encore dans le but d'évaluer la prestation d'enseignement de leur personnel :

> La directrice observe ce qui se passe en classe (…) Elle entre dans une autre classe. Elle répond à un élève qu'elle vient voir le bon travail des élèves du groupe et elle demande à un élève qui se désorganise de bien s'asseoir. (…) La directrice continue sa tournée des classes et elle s'informe

auprès d’une enseignante si le menuisier est venu réaliser les travaux prévus dans sa classe. (E1, observation)

Lorsqu'elle fait sa tournée quotidienne des classes, elle ne se gêne pas pour intervenir auprès d'élèves qui n'ont pas une posture favorisant les apprentissages. (E1, questionnaire enseignant)

Une autre chose qu'il va avoir, c'est les visites de classe, parce que, qu'ils veuillent, qu'ils ne veuillent pas, s'ils savent que quelqu'un peut rentrer à n'importe quel moment, bien ils font attention peut-être plus à ce qu'ils font, ou il y a certaines choses qui se passent pas, comme crier, ça ne se passe pas dans mon école, parce qu'ils savent que je peux les attraper à n'importe quel moment. (E4, entrevue 1)

1) Je suis dans une salle de classe, en train de faire une évaluation. 2) De voir une leçon et d'être capable de regarder ce que l'enseignant fait, ce que les enfants font et d'être capable de donner du feedback plus tard sur la leçon. 3) Mon intention (…) c'est une enseignante qui a beaucoup d'expérience et qui engage beaucoup ses élèves, donc c'est vraiment juste de faire un follow up, de voir ce qu'elle est capable de faire, de la voir aussi avoir du plaisir avec ses élèves, d'avoir une présence aussi et d'être capable de remplir son évaluation à la fin de l'année. (E4, autoobservation)

D'être assise dans les classes, ça aide les enseignants, parce que un, quand les enfants savent que la direction est là, bien ça aide.... en général je suis capable de visiter sept classes par semaine. Donc, c'est quand même une bonne fréquence. (…) Il y a des moments où je vais faire comme, ça arrive souvent après la récréation le matin. Donc, c'est la lecture qui est là, mais ce que je fais vraiment, c'est que je vais prendre un corridor, ce n'est pas obligé d'être long là. Je suis assise dans le corridor, puis je vais m'asseoir cinq minutes dans chaque classe (…) J'ai décidé que c'était important. (E4, entrevue 1)

Puis ils le savent, que moi je rentre dans les classes, puis ils ne ferment pas leur porte quand j'arrive. Ils sont habitués. Ah oui, ils le savent, puis je suis bien curieuse, puis tout ça. Puis le but n'est pas nécessairement de surveiller non plus, mais de la pédagogie. (E5, entrevue 1)

Il faut que tu y ailles, dans la classe. Il faut que tu marches, il faut que tu ailles dans l'école, que tu marches dans l'école. Il faut que tu sois présent à la rentrée, à la sortie, dans le milieu. Moi, je dis toujours à mes profs, surtout aux nouveaux, parce que les anciens sont habitués: «moi, ne sois pas surpris, je rentre dans la classe. J'ouvre la porte, puis je rentre. Puis ça se peut, des fois, que je ne cogne pas, mais c'est comme ça. Je vais dans les classes. Je rentre. Je m'assois. Je regarde.» Tu sais, je fais beaucoup d'observation informelle. (E8, entrevue)

> Les portes, ici, sont à peu près toujours ouvertes, puis même quand elles ne sont pas ouvertes, je vais rentrer, puis je vais m'intéresser à ce que les élèves font. Des fois, je vais participer à un cours. Des fois, je vais poser des questions sur le cours qui se donne. (E12, entrevue)

Pratique 3, Les directions donnent de la rétroaction formative et sommative aux enseignants

Plusieurs des directions ont aussi rapporté donner de la rétroaction sur les pratiques des enseignants de façon formelle (ex., après des observations en classe, dans leur bureau, en questionnant directement les enseignants sur leur pratiques, lors d'évaluation de l'enseignement, lors de rencontres du personnel, en donnant des exemples concrets et en faisant du modelage en classe) et informelle (ex., dans le corridor, lors de discussions un un), parfois à la demande des enseignants ou parfois par leur propre initiative.

> Elle nous questionne et nous fait de la rétroaction des apprentissages effectués dans notre classe. (E1, questionnaire enseignant)

> C'est souvent beaucoup de conversations un un. Alors j'ai des enseignants des fois qui vont venir dans mon bureau, qui vont me dire: «bien, j'ai telle difficulté. Ça, ça ne fonctionne pas.» Donc des fois, après ça, je vais aller faire des observations en classe. Je vais leur donner du feedback. (E4, entrevue 1)

> J'ai passé beaucoup de temps à me promener, puis à parler aux gens. Parce que maintenant, quand je parle avec eux, puis je leur dis: «Tu sais, as-tu pensé à telle affaire?» Ils ne se sentent pas menacés. J'ai tellement un bon contact avec eux, que je suis capable d'avoir les conversations difficiles, dans certains contextes. (E4, entrevue 1)

> Je suis allée dans sa classe, et des jeunes de troisième année, elle leur donne un texte : « marquez ce que vous ne savez pas, l'information ». Ils avaient tout, tout marqué, et puis elle les laisse en autonomie. Et là je suis revenue avec elle et j'ai dit : « écoute là, on est loin de l'apprentissage ». Quelle était ton intention? Est-ce que c'était une situation d'évaluation? Et là …, je me suis forcée pour bien l'accompagner pour ne pas qu'elle ne se sente mal, mais il fallait que je nomme des choses. (E6, entrevue 1)

> À plusieurs reprises, nous avons eu des discussions et parce que j'essayais de la rediriger, de la faire réfléchir à ce qu'elle fait en classe et pourquoi elle le fait. La dernière discussion que nous avons eue visait à identifier si ce qu'elle faisait en classe fonctionnait ou non. La réponse était non, alors pourquoi continuer à faire la même chose? Pourquoi forcer les élèves à le faire? Parce que ce n'est pas un échec de dire : « tu sais, ce qui est fait, est

> fait. » (…) quels étaient tes objectifs? (…) et comment pourrais-tu faire pour que ça fonctionne? (…) Je lui ai dit : « tu as besoin de faire un changement. Quand tu (…) vois que le train va dérailler et que cela ne te mène nulle part, tu ne restes pas sur ce train en espérant que les choses s'arrangent d'elles-mêmes. » (…) Tu vas atteindre tes objectifs. Tu seras capable de dire si les élèves ont compris. (traduction libre) (E7, entrevue)

> Dans nos rencontres [avec les enseignants], on a besoin d'illustrer les pratiques, car ce que j'ai réalisé c'est que si tu fais seulement dire les choses sans donner d'exemples concrets, cela devient très difficile après notre rencontre pour les enseignants, lorsqu'ils sont seuls, de se rappeler et de véritablement comprendre quoi changer et améliorer dans leurs pratiques. Alors c'est ce que j'ai fait. Par exemple, lorsque j'évalue je vais y aller [dans les classes pour aider les enseignants]. (E7, entrevue 1)

Pratique 4, Les directions assurent une supervision directe du curriculum

Pour assurer une supervision directe du curriculum en assurant la coordination entre les classes et les niveaux, différentes directions d'école ont rapporté participer aux rencontres cycle et intercycle avec le personnel enseignant, lors de journées pédagogiques planifiées et préparées, travailler de concert avec les orthopédagogues de l'école afin de s'assurer que les enseignants enseignent, et évaluer adéquatement les élèves selon le programme de formation de l'école québécoise (PFÉQ). Une des directions va même jusqu'à utiliser ces moments privilégiés pour discuter du Programme de formation comme base pour aligner les objectifs de l'école et le plan de développement professionnel des enseignants pour l'année suivante. Enfin, différentes directions d'école nous ont rapporté que plusieurs membres de leur équipe-école ne connaissaient pas très bien le Programme, c'est pourquoi elles ont choisi de travailler sur cette thématique dans le cadre de la rencontre de développement professionnel à l'intérieur de l'école.

> Je veux les amener à respecter le programme. (…) Quand je vous disais qu'on posait la question «qu'est-ce que t'as enseigné? Qu'est-ce que t'as évalué», c'est un peu ça. (E1, entrevue 1)

> Bien on travaille encore beaucoup sur (…), le contenu, dans le sens où la planification, on n'est pas sûrs encore qu'ils sont tant que ça au clair, le programme de formation. Alors ça on a travaillé là-dessus, accompagné de

la CP pour les planifications, parce que les gens, vous le savez, ils prennent leur matériel, puis ils se fient là-dessus. Mais le matériel, ce n'est pas garant qu'on a nécessairement vu tout ce qu'il faut voir. (E1, entrevue 1)

On a des rencontres interdegrés où les enseignants, exemple de deuxième nous présentent eux dans le programme, qu'est-ce qu'ils présentent, c'est quoi le type de texte, qu'est-ce qui arrive, qu'est-ce qu'ils font. Puis, les enseignants de deuxième on voit l'écart et là on se rend compte: Oh, il y a une montagne. T'sais c'est comme la difficulté entre en deuxième année on apprend à lire, mais rendu en troisième année, on lit pour apprendre. (E2, entrevue)

On a des rencontres de temps en temps avec les orthopédagogues aussi. J'ai parlé des pratiques évaluatives aussi, parce qu'on s'est rendu compte que les enseignants, parfois, demandaient plus que le programme. Puis donc faisaient échouer (...) (E1, entrevue 1)

La planification, puis les pratiques évaluatives. Tantôt je vous parlais de ça là. En écriture, j'ai aussi donné du temps, exemple, pour qu'ils corrigent ensemble. Ils ont corrigé d'abord avec des CP. Ils ont pris des exemples de situations d'écriture. Ils se sont questionnés: «Toi, ça, qu'est-ce que tu penses?» Et ensuite, je les ai libérés pour qu'ils puissent échanger ensemble. (E1, entrevue 1)

Cette année, notre objectif c'est de regarder le curriculum et d'être sûr… et la raison pour laquelle on regarde le curriculum est (…) certains enseignants ne sont pas solides sur ce qu'est le curriculum et sur ce qu'il contient. (…) Alors, on l'a regardé ensemble. (…) Pour différentes raisons on dirait qu'on a perdu l'habitude de le consulter. Auparavant on utilisait plusieurs petits briques, pleins de petits livres, (…) mais maintenant cette habitude a disparu avec l'avancement de la technologie, on ne les publie plus. Tu dois aller les consulter en ligne. (…) et les classes d'aujourd'hui ont tellement changé, tu sais, les enseignants ont l'impression qu'ils n'ont pas le temps de consulter le curriculum. C'est la perspective des enseignants, mais si tu ne le consulte pas et que tu n'es pas systématique à propos du progrès scolaire des élèves, ou encore d'amener un élèves du point A au point B. (…) Alors, c'est sur quoi on travaille cette année : le curriculum, créer des exemples pour illustrer son contenu et en faire une évaluation commune pour améliorer la compréhension du curriculum. (Traduction libre) (E7, entrevue 1)

La direction fait des suivis avec les enseignants pour savoir où ils en sont avec le programme, la progression des apprentissages. (E8, questionnaire des enseignants)

Pratique 5, Les directions travaillent directement avec les enseignants…

Nous avons recueilli de nombreux exemples de pratiques où les directions travaillent directement avec les enseignants pour planifier, coordonner et évaluer les enseignants et l'enseignement. Ainsi, certaines directions accompagnent les nouveaux enseignants en faisant des observations en classe, du modelage et du co-enseignement. D'autres ont créé un comité pédagogique pour travailler avec les enseignants, alors que d'autres vont plutôt travailler durant les rencontres du personnel sur les pratiques pédagogiques des enseignants, en questionnant les pratiques directement ou encore avec un questionnaire qui débouche sur une mise en commun des commentaires des membres de l'équipe-école.

> L'autre chose que je fais à partir de ça qui découle, c'est que j'ai une enseignante que je suis capable de libérer quelques périodes, pendant ce temps-là, pour gérer le programme, pour m'aider en tout cas à gérer le programme, mais aussi pour faire des observations, puis pour faire du modeling et pour faire, par exemple, quand j'ai des nouveaux enseignants, pour s'assoir avec eux. Des fois, on peut aller faire du team-teaching aussi avec eux. (E4, entrevue 1)

> Et on avait préparé, avec les résultats des élèves, un beau tableau avec leurs résultats et un questionnaire. C'est quoi les pratiques que vous avez faites qui expliquent l'augmentation? (…) Et en réunion générale, on a présenté ça, après l'école (…) On leur a dit: (...). Vous allez remplir le questionnaire individuellement. (…) Qu'est-ce que vous avez fait? C'est quoi les pratiques que tu as mises en place? Qu'est-ce qui explique cette belle augmentation? (...) Après ça on les a ramassés, les feuilles. C'est extraordinaire ce qu'ils ont pu écrire. Puis après ça on a dit: «Vous allez faire un échange entre vous par cycle», (...) «Vous allez discuter de ça, qu'est-ce que vous avez écrit». Puis il y a eu une réunion générale complète là-dessus... Donc, oui il y a des moments comme ça où on prend un temps de réflexion. (E1, entrevue 1)

> La direction nous encourage à réfléchir sur notre pratique pédagogique dans le but de faciliter davantage les apprentissages de nos élèves et de mettre d'autres moyens en place pour la réussite de nos élèves. Elle nous incite à travailler en équipe. (E1, questionnaire enseignant)

> Ce comité-là s'est réuni au fil des années quatre cinq journées complètes, pendant lesquelles les enseignants étaient libérés, pour revoir nos pratiques, qu'est-ce qui est plus gagnant si on veut développer la lecture,

> les habilités, les compétences en lecture chez les enfants. Qu'est-ce qu'on fait? Qu'est-ce que la recherche dit qu'on devrait faire? Pis comment on peut y arriver? De quoi on a de besoin pour atteindre les objectifs qu'on s'est fixés? (...) Donc, les membres du comité pédagogique partent avec des devoirs. Ils vont recueillir l'information validée auprès de leurs collègues et la rencontre d'après, on remet en commun. (E2, entrevue 1)

> Elle a participé à l'élaboration des normes et modalités faites par les enseignantes et elle veille à ce qu'elles soient respectées. (E2, questionnaire enseignant)

Pratique 6, Les directions reconnues comme des sources d'expertise en pédagogie

Grâce au questionnaire des enseignants et aux entrevues réalisées auprès des directions d'école, nous avons relevé plusieurs exemples où les directions sont décrites par des enseignants comme étant des sources de conseils en matière de pédagogie. Par exemple, lorsque les enseignants rencontrent des difficultés, ils vont rencontrer la direction pour lui demander conseil, ou encore tout simplement pour leur partager une découverte de matériel pédagogique ou un nouvel ouvrage qui leur semble pertinent pour améliorer l'apprentissage des élèves.

> Elle est au courant des diverses pratiques pédagogiques et est très ouverte à ce que les nouveaux enseignants à son école proposent et tentent de nouvelles choses. (E1, questionnaire enseignant)

> J'ai des enseignants des fois qui vont venir dans mon bureau, qui vont me dire: «Bien, j'ai telle difficulté. Ça, ça ne fonctionne pas.» Donc des fois, après ça, je vais aller faire des observations en classe. Je vais leur donner du feedback. Donc beaucoup de discussions un un, discussions même dans le corridor. (E4, entrevue 1)

> Elle connaît les méthodes jugées probantes et efficaces selon les plus récentes recherches scientifiques. (E6, questionnaire enseignant)

> Vous savez, le leadership, c'est les autres qui nous le reconnaissent. On n'est pas leader, parce qu'on décide qu'on est leader ce matin. Je pense qu'avec mon implication, avec ce que je fais dans l'école pour aider et soutenir, je pense (…) que les enseignants m'ont reconnu un certain leadership pédagogique, parce qu'ils vont venir à moi me le dire (…) Ils vont venir s'asseoir avec moi pour discuter de pédagogie, avec leurs élèves, de discuter des nouveaux outils qu'on pourrait utiliser. (E11, entrevue 1)

Pratique 7, Les directions enseignent et soutiennent le personnel enseignant et l'apprentissage des élèves

Certaines directions d'école vont enseigner dans les classes et vont ainsi soutenir le personnel enseignant et l'apprentissage des élèves. Par exemple,

> Elle remplace temporairement une enseignante qui est en réunion. Elle lit le document aux élèves, puis elle anime la leçon en faisant participer les élèves. (E2, observation)

> La direction poursuit le cours que l'enseignante donnait. Elle travaille avec les élèves sur la correction des exercices de mathématiques. (E3, observation)

> Des fois, je vais participer à un cours. Des fois, je vais poser des questions sur le cours qui se donne. Ça, ça m'intéresse, puis en même temps, ça montre aux élèves que «regarde, je ne connais pas tout, mais je veux apprendre. (E12, entrevue 1)

En somme, on constate que plusieurs directions d'école ont mis en place des pratiques où elles agissent concrètement sur les pratiques pédagogiques des enseignants. Ces exemples de pratiques emblématiques nous permettent de relever différentes stratégies, moyens et moments plus propices pour travailler de concert avec les enseignants sur la pédagogie. Que ce soit par des visites régulières en classes, par la rétroaction formative ou sommative sur les pratiques d'enseignement, par le suivi direct du curriculum, par la planification, la coordination et l'évaluation de l'enseignement ou en étant reconnu comme une source de conseils et d'expertise en pédagogie, ces directions ont toutes mis en place différents mécanismes de suivi pour discuter de pédagogie et travailler en étroite collaboration avec les enseignants pour favoriser l'apprentissage des élèves.

Références

Hallinger, P. (2003). Leading educational change: Reflections on the practice of instructional and transformational leadership. *Cambridge Journal of Education, 33*(3), 329-351.

Robinson, V.M.J., Lloyd, C. A., et Rowe, K. J. (2008). The impact of leadership on student outcomes: an analysis of the differential effects of leadership types. *Educational Administration Quarterly*, *44*(5), 635-674.

Dimension 4 : Agir de façon stratégique et faire des changements pour améliorer l'école

> Ce que les gens ne voyaient pas, après, c'est les résultats. Je les présentais au comité, mais j'ai dit : «comme personne n'aime ça les signes chiffrés»… Et bien ils n'avaient pas les documents, on le projetait, et c'était tout. Ils ne les avaient pas, les documents. C'était très, très stratégique et très volontaire…Oui, je le savais, qu'un jour, ils étaient pour me demander. J'attendais. Pis la première fois qu'ils me l'ont demandé, j'ai dit non. Vous me le demanderez en assemblée générale. J'veux être certaine que tout le monde veut voir les chiffres…Et là, ils veulent les voir. Et là, on regarde. Et c'est à partir de là qu'on a fait des stratégies aussi. En disant, ben là, il y a un gros écart entre la deuxième et la troisième année. Et là, tout d'un coup, je les regarde. (E2, autoconfrontation)

La dimension que nous avons intitulée *agir de façon stratégique et faire des changements pour améliorer l'école* s'appuie en particulier sur les travaux de Knapp, Copland et Talbert (2003) et le cadre sur lequel est basé la boite d'outils qu'ils ont développée pour les directions d'établissement scolaire et qui fait état de certains comportements de la direction en lien avec la réussite; entre autres en identifiant des voies relatant des aspects du travail des élèves et des enseignants qui sont manifestement faibles et doivent être améliorés; en prenant appui sur l'expertise et sur les initiatives de l'équipe-école ainsi que sa propre expertise pour poursuivre l'amélioration de l'école; en considérant les éléments relatifs au programme et à l'apprentissage tout au long du processus d'amélioration de l'école; en se faisant des alliés dans les instances centralisées de prise de décision; et en cherchant activement du soutien pour les élèves et pour ses objectifs de développement professionnel. Nous nous sommes également appuyés sur la recherche de Macbeath (2007) qui a comparé 24 écoles dans 7 pays sur une période de 3 ans et qui montre l'importance pour les directions de maintenir une attention particulière sur la durabilité des actions, sur la succession et sur l'importance de laisser des traces. Aussi, deux méta-analyses portant sur 27 recherches montrant des liens entre des comportements de la direction et la réussite des élèves, effectuées par Robinson, Lloyd et Rowe (2008) nous ont servi à opérationnaliser cette dimension; soit en considérant l'importance pour les directions de recruter le personnel sur la base d'expertises appropriées, d'aligner les ressources et les priorités en termes d'objectifs

d’apprentissage, de prendre appui sur les occasions qui s'offrent à l'école pour favoriser l'apprentissage, et finalement d’agir de façon stratégique pour favoriser l’apprentissage qui correspond à toutes autres façons rapportées par la direction d’être stratégique dans son leadership centré sur l’apprentissage.

C’est sur cette base que nous avons recueilli et analysé des données que nous présentons ici. Dans un premier temps nous ferons état des données quantitatives (fréquences et pourcentages) avant de présenter les données qualitatives de contenu consistant à répertorier les séquences emblématiques que nous avons codées.

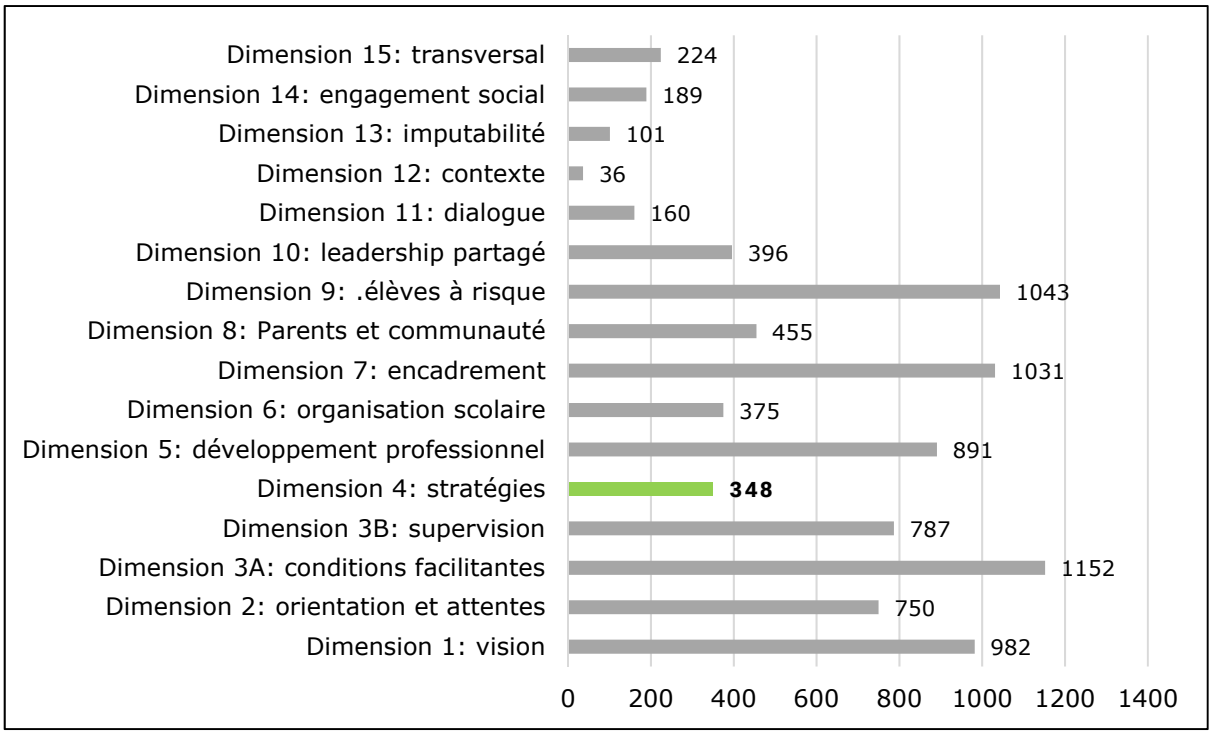
Pour débuter, nous comparons les données de la dimension 4 (A*gir de façon stratégique et faire des changements pour améliorer l’école*) à celle des 14 autres dimensions.

4.1 Les données quantitatives de la dimension 4, *agir de façon stratégique et faire des changements pour améliorer l’école*, et de l’ensemble des dimensions

Voici, à titre de comparaison, les fréquences des exemples de pratiques des 15 dimensions d’un leadership centré sur l’apprentissage, pour chacune des dimensions de la recherche. Au total, il y a 8920 exemples de pratiques. La figure 4.1 contient ces fréquences, et la représentation de la fréquence des exemples de pratiques de la dimension 4 est en surbrillance.

Comme il est possible de le constater, il y a 348 exemples de pratiques dans la dimension 4, ce qui correspond à 3,9 % de tous les exemples de pratiques de la recherche. La dimension 4 se trouve ainsi à la onzième place sur quinze en termes de fréquence des exemples de pratiques. Cette fréquence est passablement sous la moyenne (557,5 exemples de pratiques) et légèrement sous la médiane (425,2 exemples de pratiques). Il s’agit donc d’une dimension qui a été abordé par les participants de façon relativement modérée.

Figure 4.1 Fréquence des exemples de pratiques pour chacune des dimensions d'un leadership centré sur l'apprentissage



Voyons maintenant davantage en détail les résultats des données quantitatives selon la catégorie et les pratiques que nous avons attribués à cette dimension.

4.2 La catégorie et les pratiques de la dimension 4, *agir de façon stratégique et faire des changements pour améliorer l'école*

Fondé sur les travaux issus de la recension, nous avons identifié une seule catégorie, *agir stratégiquement*, que nous avons déclinée en neuf pratiques qui précisent les comportements et les attitudes des directions d'établissement, de même que les occasions qu'elles ont d'exercer leur leadership centré sur l'apprentissage en *agissant de façon stratégique et en faisant des changements pour améliorer l'école.* Ces pratiques, présentées au Tableau 4.1, ont servi à l'identification des segments emblématiques de données se rapportant à cette dimension .

Tableau 4.1 : Pratiques des directions pour la catégorie de la dimension 4, *agir de façon stratégique et faire des changements pour améliorer l'école*

Catégorie	Pratiques
Agir stratégiquement	**1.** Identifier des voies relatant des aspects du travail des élèves et des enseignants qui sont manifestement faibles et doivent être améliorés; **2.** Prendre appui sur l'expertise et sur les initiatives de l'équipe-école ainsi que sa propre expertise pour poursuivre l'amélioration de l'école **3.** Considérer les éléments relatifs au programme et à l'apprentissage tout au long du processus d'amélioration de l'école **4.** Se faire des alliés dans les instances centralisées de prise de décision et chercher activement du soutien pour les élèves et pour ses objectifs de développement professionnel 5. Maintenir une attention particulière sur la durabilité des actions, sur la succession et sur l'importance de laisser des traces 6. Recruter le personnel sur la base d'expertises appropriées 7. Aligner les ressources et les priorités en termes d'objectifs d'apprentissage 8. Prendre appui sur les occasions qui s'offrent à l'école pour favoriser l'apprentissage 9. Agir de façon stratégique pour favoriser l'apprentissage (i.e., autres façon rapportée par la direction d'être stratégique)

Dans les sections qui suivent nous allons présenter les données quantitatives selon les segments que nous avons codés sur la base de ces neuf pratiques, puis les données de contenu des séquences codées emblématiques afin de donner du sens et une meilleure compréhension de ces pratiques dans le réel du travail des directions.

4.3 Les données quantitatives pratiques de la Dimension 4, *agir de façon stratégique et faire des changements pour améliorer l'école.*

Cette section présente d'abord les fréquences des pratiques de la dimension 4 *agir de façon stratégique et faire des changements pour améliorer*

l'école. Nous verrons d'abord les données dans leur ensemble, puis, selon les outils de collecte utilisés. Enfin, les données seront présentées en fonction des directions participant à la recherche.

4.3.1 Données selon les pratiques dans leur ensemble

Le tableau 4.2 présente le nombre (fréquence) de pratiques des directions de cette dimension. On remarque d'abord une différence assez importante entre les deux pratiques qui se démarquent des autres de par la fréquence des exemples de pratiques. La plus importante (identifier des voies relatant des aspects du travail des élèves et des enseignants qui sont manifestement faibles et doivent être améliorés, 122) correspond presque au double de la seconde en nombre d'exemples de pratiques (agir de façon stratégique pour favoriser l'apprentissage, 70). Par la suite, selon la fréquence des exemples de pratiques, on peut constater que deux autres pratiques semblent assez présentes chez les directions dans cette dimension du leadership centré sur l'apprentissage : prendre appui sur l'expertise et sur les initiatives de l'équipe-école ainsi que sa propre expertise pour poursuivre l'amélioration de l'école (59) et aligner les ressources et les priorités en termes d'objectifs d'apprentissage (34). Notons cependant, en guise de perspective, que lorsqu'on considère l'ensemble des dimensions et donc tous les segments que nous avons codés (8917), il apparait que les quatre segments les plus importants de cette dimension ne représentent, ensemble, que 2,5% de l'ensemble des exemples de pratiques.

Trois autres pratiques se démarquent aussi, mais à l'opposé, dans la mesure où elles semblent très peu fréquentes chez les directions selon nos données. Ainsi, la pratique qui a été le moins souvent codé, maintenir une attention particulière sur la durabilité des actions, sur la succession et sur l'importance de laisser des traces (2) est suivi de près par le fait de considérer les éléments relatifs au programme et à l'apprentissage tout au long du processus d'amélioration de l'école (4) ainsi que par se faire des alliés dans les instances centralisées de prise de décision et chercher activement du soutien pour les élèves et pour ses objectifs de développement professionnel (7). Sur cette base, lorsqu'on s'attarde à ces pratiques les moins souvent codées et qui représentent entre 0,0 % et 0,1 % de l'ensemble des pratiques relevées dans

notre recherche, on pourrait faire l'hypothèse qu'il est plus difficile pour les directions de recruter le personnel sur la base d'expertises appropriées et de se faire des alliés dans les instances centralisées, ce qui est assez représentatif de la situation du Québec où le personnel relève de la CS et où le personnel administratif des CS est parfois loin de la réalité des écoles. On pourrait également supposer que le fait de suivre l'apprentissage tout au long du processus d'amélioration de l'école est un défi, comme en témoigne le faible taux de pratiques identifiées, tout comme de maintenir une attention particulière sur la durabilité des actions, sur la succession et sur l'importance de laisser des traces.

Tableau 4.2, Fréquence et pourcentage des exemples de pratiques de la dimension 4, *Agir de façon stratégique*

Catégorie	Pratique	Fréquence	Pourcentage
Agir stratégiquement	**1.** Identifier des voies relatant des aspects du travail des élèves et des enseignants qui sont manifestement faibles et doivent être améliorés;	122	37.1
	2. Prendre appui sur l'expertise et sur les initiatives de l'équipe-école ainsi que sa propre expertise pour poursuivre l'amélioration de l'école	59	17,9
	3. Considérer les éléments relatifs au programme et à l'apprentissage tout au long du processus d'amélioration de l'école	4	1,9
	4. Se faire des alliés dans les instances centralisées de prise de décision et chercher activement du soutien pour les élèves et pour ses objectifs de développement professionnel	7	2,1
	5. Maintenir une attention particulière sur la durabilité des actions, sur la succession et sur l'importance de laisser des traces	2	0,6
	6. Recruter le personnel sur la base d'expertises appropriées	11	3,3
			236

7. Aligner les ressources et les priorités en termes d'objectifs d'apprentissage	34	10,3
8. Prendre appui sur les occasions qui s'offrent à l'école pour favoriser l'apprentissage	20	6,1
9. Agir de façon stratégique pour favoriser l'apprentissage (i.e., autres façon rapportée par la direction d'être stratégique)	70	21,3
TOTAL	329	100

Sur la base de cette première analyse, il apparait donc que lorsque les directions dans leurs pratiques centrées sur l'apprentissage tendent à agir stratégiquement, elles sont surtout préoccupées par l'identification des avenues relatives au travail des élèves et des enseignants qu'elles jugent plus faibles et qui doivent être améliorées.

En second lieu, elles usent de stratégies en prenant appui sur des expertises et des initiatives de l'équipe-école tout comme de leur propre expertise avant de tenter d'aligner les ressources vers des objectifs d'apprentissage.

Voyons maintenant les données relatives aux neuf pratiques identifiées et codées selon les instruments de collecte que nous avons utilisés.

4.3.2 Données selon les instruments de collecte

Le tableau 4.3 présente le nombre (fréquence) de pratiques des directions pour chacune des pratiques codées de cette dimension selon les instruments de collecte de données utilisés : l'entrevue initiale, l'entrevue d'autoconfrontation, l'observation, l'autoobservation et le questionnaire administré aux enseignants.

Tableau 4.3 : Fréquences et pourcentages des pratiques des directions selon chacune des catégories de la dimension 4, *agir de façon stratégique et faire des changements pour améliorer l'école*, selon les instruments de collecte utilisés

Pratiques	Entrevue Initiale	Entrevue d'auto-confrontation	Observation	Auto observation	Questionnaire enseignants	Total
Identifier des voies relatant des aspects du travail des élèves et des enseignants qui sont manifestement faibles et doivent être améliorés	77 (23,4)	41 (12,5)	4 (1,2)	0	0	122 (37,1)
Prendre appui sur l'expertise et sur les initiatives de l'équipe-école ainsi que sa propre expertise pour poursuivre l'amélioration de l'école	27 (8,2)	24 (7,3)	0	1 (0,3)	7 (2,1)	59 (17,9)
Considérer les éléments relatifs au programme et à l'apprentissage tout au long du processus d'amélioration de l'école	2 (0,6)	1 (0,3)	1 (0,3)	0	0	4 (1,2)
Se faire des alliés dans les instances centralisées de prise de décision et chercher activement du soutien pour les élèves et pour ses objectifs de développement professionnel	6 (1,8)	0	0	1 (0,3)	0	7 (2,1)
Recruter le personnel sur la base d'expertises appropriées	3 (0,9)	3 (0,9)	3 (0,9)	1 (0,3)	1 (0,3)	11 (3,3)
Aligner les ressources et les priorités en termes d'objectifs d'apprentissage	17 (5,2)	5 (1,5)	1 (0,3)	3 (0,9)	8 (2,4)	34 (10,3)
Maintenir une attention particulière sur la durabilité des actions, sur la succession et sur l'importance de laisser des traces	0	2 (0,6)	0	0	0	2 (0,6)
Prendre appui sur les occasions qui s'offrent à l'école pour favoriser l'apprentissage	6 (1,8)	10 (3.0)	0	4 (1,2)	0	20 (6,1)
Agir de façon stratégique pour favoriser l'apprentissage	34 (10,3)	33 (10,0)	0	2 (0,6)	1 (0,3)	70 (21,5)
Total par type de documents :	172 (52,3)	119 (36,1)	9 (2,7)	12 (3,6)	17 (5,2)	329 (100)

Comme il est possible de le constater, l'entrevue initiale ainsi que l'entrevue d'auto-confrontation comprennent de loin la majorité des exemples de pratiques (total, 172 + 119 = 291 sur 329, soit 88% des pratiques mentionnées). Les trois autres outils de collecte ne rendent donc compte que de 12 % des pratiques identifiées dans cette dimension. Lorsqu'on s'attarde plus spécifiquement aux deux principaux instruments d'où proviennent les données selon les trois principales pratiques identifiées, il est intéressant de constater que les deux instruments donnent des résultats relativement équivalent pour l'aspect «Agir de façon stratégique pour favoriser l'apprentissage », respectivement 34 et 33, ainsi que pour «Prendre appui sur l'expertise et sur les initiatives de l'équipe-école ainsi que sa propre expertise pour poursuivre l'amélioration de l'école» 27 et 24 exemples de pratiques. Or, il apparait toutefois que l'entrevue initiale se démarque en ce qui a trait au fait d'identifier des voies relatant des aspects du travail des élèves et des enseignants qui sont manifestement faibles et doivent être améliorés (77) comparativement à l'entrevue d'autoconfrontation (41). Cette différence pourrait s'expliquer par le fait que l'entrevue initiale touchait aux 14 dimensions du leadership et qu'il était ainsi possible au travers du matériel recueilli d'identifier les stratégies déployées dans la perspective de rendre compte du leadership des directions centré sur l'apprentissage. Or, l'entrevue d'auto-confrontation portait sur des situations spécifiques, contextuelles du travail réel identifiées lorsque les directions étaient en position d'actualisation de leur leadership en présence de membres du personnel (ex : réunion individuelle ou d'équipe). Dans ce cas, il s'avérait certainement possible d'en connaitre davantage sur une stratégie particulière déployée par la direction et d'en approfondir qualitativement la compréhension, mais il n'est toutefois pas étonnant que le nombre d'exemples de pratiques soit inférieur sur le plan quantitatif que celui de l'entrevue initiale dans la mesure où l'angle de vue était davantage restreint.

Aussi, en ce qui concerne la fréquence des codes identifiés par les trois autres instruments qui s'avère négligeable, cela ne nous parait cependant pas surprenant considérant que nous avons à faire aux stratégies de la direction orientées vers l'apprentissage des élèves qui ne sont vraisemblablement pas

ouvertement dévoilées et observables dans l'action sur le terrain (voir capsule vidéo à l'appui). Ainsi, il n'est pas étonnant que le questionnaire complété par les enseignants (17), tout comme l'observation (9) et l'autoobservation (12) ne représentent ensemble que 12% des exemples de pratiques dans cette dimension. Malgré cette mention, il est cependant intéressant de constater que les réponses au questionnaire par les enseignants (5% de l'ensemble des exemples de pratiques pour cette dimension) montrent deux pratiques qui se démarquent des sept autres, soit de prendre appui sur l'expertise et sur les initiatives de l'équipe-école ainsi que sa propre expertise pour poursuivre l'amélioration de l'école (7) et d'aligner les ressources et les priorités en termes d'objectifs d'apprentissage (8). Constats, concernant le fait de prendre appui sur l'expertise et sur les initiatives de l'équipe-école, en lien avec les entrevues (27) et les auto-confrontations (24). Tout comme le fait d'aligner les ressources et les priorités en termes d'objectifs d'apprentissage que l'on retrouve dans une certaine mesure dans les entrevues initiales des directions (17).

Voyons maintenant la fréquence des neuf pratiques codées selon chacune des directions participantes à la recherche.

4.3.3 Données des neufs pratiques stratégiques selon les directions participantes à la recherche

Le tableau 4.4 comprend le nombre (fréquence) de pratiques des directions de la dimension 4 pour chacune des directions ayant participé à la recherche. Au premier coup d'œil, on remarque que deux directions se démarquent du lot (E1 et E2) respectivement 85 et 51 exemples de pratiques et que trois autres directions auraient aussi tendance à agir stratégiquement davantage que les autres selon ce qui a été codé, soit; E3 (21), E4 (27) et E11 (24). Il apparait aussi que trois directions sur les 14 n'ont montré que très peu de pratiques relatives à cette dimension et ont pourrait supposer que ces trois directions seraient peu stratégiques dans leurs interventions visant la réussite éducative selon ce que nous avons pu coder.

Afin de pousser plus loin l'analyse des données du tableau 4.3, nous avons indiqué en rouge les fréquences de pratiques des directions les plus élevés (plus

de 10) pour l'ensemble des pratiques identifiées dans la dimension 4. Identifier les plus faibles ne s'avérait pas pertinent.

Tableau 4.4 : Fréquences des neuf pratiques pour la dimension *agir de façon stratégique et faire des changements pour améliorer l'école* comparant l'ensemble des directions ayant participé à la recherche.

Pratiques de la dimension 4	**E1**	**E2**	**E3**	**E4**	**E5**	**E6**	**E7**	**E8**	**E9**	**E10**	**E11**	**E12**	**E13**	**E14**	**T**
Identifier des voies relatant des aspects du travail des élèves et des enseignants qui sont manifestement faibles et doivent être améliorés	**40**	9	7	5	3	5	**13**	1	**11**	7	**11**	1	2	7	122
Prendre appui sur l'expertise et sur les initiatives de l'équipe-école ainsi que sa propre expertise pour poursuivre l'amélioration de l'école	**14**	5	2	3	1	5	1	3	6	7	2	5	2	3	59
Considérer les éléments relatifs au programme et à l'apprentissage tout au long du processus d'amélioration de l'école	3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	4
Se faire des alliés dans les instances centralisées de prise de décision et chercher activement du soutien pour les élèves et pour ses objectifs de développement professionnel	3	0	1	0	1	1	0	1	0	0	0	0	0	0	7
Recruter le personnel sur la base d'expertises appropriées	2	2	0	1	1	1	0	0	0	2	0	1	0	1	11
Aligner les ressources et les priorités en termes d'objectifs d'apprentissage	3	3	2	7	0	2	4	3	0	1	3	5	0	1	34
Maintenir une attention particulière sur la durabilité des actions, sur la succession et sur l'importance de laisser des traces	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2
Prendre appui sur les occasions qui s'offrent à l'école pour favoriser l'apprentissage	9	4	1	4	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	20
Agir de façon stratégique pour	**11**	**26**	8	7	4	5	0	1	0	1	7	0	0	0	70

favoriser l'apprentissage															
Total par cas :	85	51	21	27	10	19	18	9	18	18	24	12	5	12	329

L'examen du tableau 4.4 montre qu'il est possible de noter certaines distinctions entre les deux directions qui se démarquent du lot. D'abord, il apparait clairement que E1 est davantage préoccupée que E2 par le fait d'identifier des voies relatant des aspects du travail des élèves et des enseignants qui sont manifestement faibles et doivent être améliorés (40 comparativement à 9), en tous cas selon le nombre de pratiques. Ensuite, en se fiant à la fréquence des exemples de pratiques, il semblerait que E2 (26) serait davantage stratégique que E1 (11).

Parmi les autres constats que l'on peut faire en regardant le détail de ce tableau, bien que de moins grande importance en termes de fréquence de pratiques, on peut remarquer que trois autres directions, lorsqu'elles sont stratégiques dans leur gestion pour améliorer l'école, sont davantage préoccupées par le fait d'identifier des voies relatant des aspects du travail des élèves et des enseignants qui sont manifestement faibles et doivent être améliorés, comparativement à toutes autres pratiques. Il s'agit respectivement de E7 (13), E9 (11) et E11 (11).

Nous venons de présenter les données quantitatives selon les segments que nous avons codés sur la base de ces neuf pratiques. Voyons maintenant les données de contenu des séquences codées emblématiques afin de donner du sens et une meilleure compréhension de ces pratiques dans le réel du travail des directions.

4.4 Les données qualitatives des pratiques des directions de la Dimension 4 : données de contenu des pratiques emblématiques

Nous présentons ici les données de contenus selon les pratiques identifiées comme étant les plus importantes en ce qui a trait au fait pour les directions d'agir de façon stratégique et faire des changements pour améliorer l'école. Il s'agit essentiellement de faire du sens avec ces pratiques emblématiques identifiées dans les données.

4.4.1 Les pratiques emblématiques concernant l'agir stratégique des directions lorsqu'elles identifient des voies relatant des aspects du travail des élèves et des enseignants qui sont manifestement faibles et doivent être améliorés

Cette pratique, la plus importante en termes de fréquence des exemples de pratiques, comme nous l'avons vu, renvoie au fait que les directions (au moins quatre d'entre elles, dont une se démarque en particulier (E1) sont préoccupées par des difficultés ou faiblesses perçues au travail tant chez les élèves que chez les enseignants et qui méritent une attention particulière afin de les corriger.

Comme on peut le remarquer dans les séquences codées qui ont été identifiées comme étant emblématiques, il apparait qu'un des déterminants à la base de l'agir stratégique des directions est la prise de conscience du problème qui semble s'avérer nécessaire avant de développer une stratégie pour améliorer les choses :

> Cette prise de conscience là aussi, elle a découlé de disons lorsqu'on a pris conscience des statistiques de réussite de nos élèves il y a quelques années, qui étaient très déficitaires, je pourrais dire. (Verbatim E2-VF)

> Je suis beaucoup dans le questionnement. Par exemple, en mathématiques, on a vu que c'était plus faible. Bien, pourquoi? Il y a beaucoup de questionnement dans l'informel. (Transcription E3-VF)

> I was learning as they were learning, ou *Comment on enseigne à quelqu'un à lire*. And that's when I realised that my teachers, who were supposed to know how to teach this stuff, don't. If a child doesn't naturally pick up to read with the regular ABCDs, they didn't know what to do….the second thing I realised was that even though at one of these meetings we would say «you should be doing this, this and the other», the teacher would not put it implemented. because... Not because they didn't want to implement, because they didn't want the child to succeed. They just didn't know how. (E7, entrevue 1 - Verbatim E7-VF)

> Ils sont plus dans l'organisationnel, dans le «je veux un clé en main» dans mon matériel. T'sais, on a du chemin à faire de ce côté-là (Verbatim E1-VF)

> on a fait beaucoup de différenciation pour les enfants en difficulté d'apprentissage, mais malheureusement, je trouve qu'on est en train d'oublier nos élèves qui vont quand même bien, puis nos élèves forts, nos élèves dans la moyenne et nos élèves forts. On oublie eux autres de les pousser un peu plus loin. (Verbatim E1-VF)

> …qu'on se questionne sur les devoirs. Belle question. Alors on va commencer à mettre la table, puis on pense qu'on va faire des petits. Ça

c'est ma façon de jeune direction de résoudre. On m'avait dit «toi, quand ta gang veut pas te suivre, tu t'arranges pour passer par la bande.» C'est ça, je passe par la bande, mais d'abord, il faut se questionner là-dessus. Ça n'a pas de bon sens, que c'est inégal les devoirs. Je ne dis pas qu'il ne faut pas en donner. Il faut réfléchir à qu'est-ce qu'on donne …ce qui ne fonctionne pas, c'est le petit «pit» qui s'en va avec un devoir à la maison, ou aux études dirigées ici, puis il ne réussit pas à la faire. Puis il n'y a personne pour pouvoir l'aider. Et souvent, c'est des devoirs qui font même pas appel à son imagination. C'est très technique, puis il n'y arrive pas. Alors moi j'ai vu des enfants pas pouvoir venir à l'école, parce qu'ils n'avaient pas fait leurs devoirs. C'est affreux. Non, c'est inacceptable. «Revoyez vos devoirs». (Transcription E3-VF)

…il y a des enseignants qui disent surtout, et j'en ai deux ou trois qui sont plus âgés, qui sont plus... qui disent: «Ah mais, ils ne sont pas capables.» Changer ça. Ils sont capables de quelque chose. Trouvons ce qu'ils sont capables de faire. Aller vers le positif, puis pas toujours vers le négatif (Verbatim E4-VF)

C'est une équipe qui a encore plus besoin de reconnaissance au niveau des premières années. Au pavillon où je suis assise, on peut rencontrer les gens individuellement. Ils ne se sentent pas menacés. À l'autre pavillon, quand on les rencontre, qu'on parle de portrait, qu'on regarde ton portrait RAI, puis tes résultats, comment ça se fait qu'on a une différence? Comment on peut l'expliquer? Il faut le travailler davantage en groupe, avec les premières années. Sinon, elles se sentent menacées. Elles font un travail extraordinaire, mais on se demande pourquoi qu'elles ont si peur. Donc, beaucoup de discussions pédagogiques. (Verbatim E5-VF)

... il y a encore beaucoup de travail à faire à démystifier aussi l'enseignement versus l'apprentissage. Il y a un travail à faire au niveau de la différenciation, dans nos approches pédagogiques (Verbatim E6-VF)

Parmi ces passages qui montrent la prise de conscience des directions des problèmes qui méritent une attention et un changement, on peut dégager certains éléments en particulier qui traversent le matériel et qui sont davantage préoccupant pour les directions. D'abord, l'importance de se servir des données statistiques qui existent dans l'école et qui servent à favoriser la prise de conscience et l'action sur des cibles précises et qui rejoint en quelque sortes le 5^{e} principe découlant de la recherche de MacBeath (2007) et le *internal accountability* qui permet de considérer la complexité de cette dimension dans l'actualisation stratégique du leadership centré sur l'apprentissage. Également, le fait pour certains enseignants de ne pas savoir comment s'y prendre pour implanter des changements, semble être un problème à corriger,

particulièrement chez les plus jeunes. On remarque aussi, en lien avec la différenciation, l'importance de ne pas négliger les élèves qui ne sont pas à risque, qui ont du potentiel et qui pourraient stagner s'ils ne sont pas suffisamment stimulés. Il y a aussi la réflexion apportée par une direction sur les devoirs. Une réflexion qui se doit d'être collective afin de trouver des stratégies pour s'assurer de la pertinence de donner ou non des devoirs aux élèves. Pour une autre direction, la prise de conscience est plus profonde dans le sens où elle touche des préjugés véhiculés parfois par les enseignants sur le fait que des élèves n'auraient pas les capacités requises pour réussir. Pour cette direction, il faudrait que les enseignants, plutôt que d'envisager l'impuissance de certains élèves se centrent sur leurs capacités, leurs forces. Une stratégie doit ainsi être mise en place pour faire un virage à ce niveau. Encore une autre direction constate que dans son milieu, c'est le climat qui est à travailler dans la mesure où les enseignants sont méfiants, se sentent jugés et menacés, lorsqu'on compare des groupes et que l'on constate des différences. La stratégie en l'occurrence serait d'avantage de reconnaissance du travail et par surcroit de discussions pédagogiques en travail d'équipe.

Dans les pratiques emblématiques concernant l'agir stratégique des directions lorsqu'elles identifient des voies relatant des aspects du travail des élèves et des enseignants qui sont manifestement faibles et doivent être améliorés**,** après la prise de conscience vient l'importance, de façon plus concrète dans le travail de gestion, de se fixer des objectifs dans une visée stratégique :

> « là où je perçois que 'y a comme un manque, c'est au quotidien. T'sais, l'autorégulation au quotidien, ça je pense que on n'en a pas parlé beaucoup. Non. Ça c'est un des objectifs qu'il faudrait se mettre, nous comme équipe de gestion, pour transmettre ça. (Verbatim E1-VF)

> … On cible certains enseignants qui ont besoin, peut-être, d'un peu plus d'accompagnement. (Verbatim E1-VF)

> …, là je me suis rendu compte qu'au niveau des séquences d'apprentissage, là ce serait la lecture, en première année. Les enseignants n'ont pas eu ces formations-là à l'université… mais s'il y a des pratiques qui sont probantes, c'est de dire: «Bien pour moi, on peut l'intégrer dans ce qu'on fait déjà, dans notre coffre à outils. (Verbatim E6-VF)

> I have seen this inequality in teaching and you see it very much, the kids we don't have necessarily as much support, for various reasons whether it's at home, or whether it's financial or whether it's social. Those kids, when the teacher is not someone that is trying to gage their learning every minute of the day, those are the kids that attend to not learn as much, and not progress as much. And you can see that difference. So, it's something that seems to be intangible, but we, as a staff, we're trying to make it tangible (Verbatim E7-VF)

> When you're looking at the context that the progression of learning, and the curriculum. If you know in grade three, they are supposed to cover «x, y, z», and you know in grade two, there're doing «a, b and c», if your child is not at that level, well, what were the steps? What missing steps? And it's easy to go back and say «well, we need to focus on these steps, because clearly, he or she can't do this because they've miss that on this, this and the other», (Verbatim E7-VF)

> I read, I review all the report cards, all three hundred report cards every [coupure de propos] before they go out, before reporting, they're sent home. And I look at their marks and I question their marks sometimes. And now, the staff has gotten much better, but when I first got here, you know, sometimes, they said: «Well». I said: «How could this child just get this mark? It doesn't make sense to me. » « Well, you know, those are the three tests. » « Pardon? What? You're getting a mark that's on the report card. That's a legal document based on three tests that they did. What about the participation? What about their work? Did they contribute anything? » So, for me, I find that we really need to be fair to the kids and that, exactement, all the points I said. Some kids really get stressed when they ran a test. They have anxiety. They become nervous. And even though they know all that information, they fail that test. Is that a true depicture of how the child is doing? No! That's why we need formative assessment in addition to summative assessment to have a clear picture of how a child is doing. Let them speak. (Entrevue autoconfrontation E13-VF)

Comme il est possible de constater par ces passages emblématiques, les directions usent de stratégies et se fixent des objectifs avant de passer plus concrètement à l'action. Parmi ceux-ci on remarque, l'importance de discuter au quotidien des problèmes identifiés, d'autoréguler, de cibler des enseignants qui auraient d'avantage besoin de soutien, de favoriser le développement professionnel afin de donner envie de s'investir davantage dans les changements. Il y a aussi le fait de se fier au plan de réussite de l'école, au projet éducatif et de travailler à améliorer la culture de l'école à ce niveau, entre

autres avec le comité consultatif. Les séquences identifiées montrent l'importance de suivre le plan tout comme la progression des élèves aux différents niveaux afin de permettre aux élèves de monter les marches. Ces aspects du travail des directions sont en lien avec les résultats de Robinson et al. (2008), qui montre, que 7 sur 12 des études qu'ils ont recensées témoignent de l'importance pour les directions de se fixer des objectifs et de attentes et que l'effet observé est certainement significatif sur la réussite des élèves. Dans cette perspective, la stratégie pour une direction en particulier est de ne pas imposer aux enseignants, mais de travailler ensemble afin d'améliorer la réussite ce qui, secondairement, a un effet favorable sur la culture de l'école et procure ainsi un changement plus durable. Cet aspect n'est pas négligeable considérant l'importance de travailler vers une culture centrée sur l'apprentissage, évoquée par Macbeath (2007) comme étant le 2e principe d'importance sur la base de son analyse qui touche des écoles dans 7 pays. Finalement, pour une direction, il faut aussi s'assurer de la qualité de la note sur le bulletin et considérer, dans ce sens, si le résultat représente bien l'apprentissage réellement effectué par l'élève. Il faut alors questionner les enseignants sur leur travail en mettant de l'avant l'importance de considérer la particularité de l'élève qui passe le «test», son anxiété de performance en l'occurrence. Dans cette perspective, il faut interroger les enseignants sur la réelle valeur de la note attribuée.

Dans leurs pratiques emblématiques concernant l'agir stratégique des directions lorsqu'elles identifient des voies relatant des aspects du travail des élèves et des enseignants qui sont manifestement faibles et doivent être améliorés, après avoir pris conscience du problème et avoir envisagé des objectifs et stratégies, vient le temps de passer à l'action de façon explicite :

> …les enseignants ont besoin d'exemples concrets, ont besoin de t'sais. Je ne suis pas sûre que, on atteint ce qu'on veut quand on fait juste implicitement. Des fois, faut leur dire concrètement qu'est-ce que c'est l'apprentissage, comment l'enfant (Verbatim E1-VF)

> …keeping that line in learning in terms of learning like, one of the thing that we talked about at our last meeting was the fact that the whole point of evaluating a child throughout a term is to get them to attain mastery. And sometimes, we put ourselves in the way of that, because we'll take the

initial test, then we'll take the last test and we'll just average it out. In this... We had the discussions (Verbatim E7-VF)

…une des choses qu'on fait, comme gestionnaire, c'est qu'on cible le cycle où c'est plus nécessaire qu'on aille s'asseoir et on y reste plus longtemps eux autres, puis eux autres, on les questionne un peu plus. Puis on essaye, comme par exemple, au premier cycle, bien il est à surveillé un peu (Verbatim E1-VF)

En début d'année, pendant les pédagogiques, je les ai obligés à se réunir en équipe niveau, puis à avoir une réflexion sur les devoirs. J'ai dit: «Je ne veux même pas que vous me reveniez là-dessus, je veux juste qu'ensemble, vous commenciez à mettre la table pour une réflexion collective». (Transcription E3-VF)

This year we're divided «french», «math» and «english». Ok? So, for the majority of the year, those are going to be our divisions. Last year, we were divided by cycles. We were divided all the cycle one teachers, cycle two, cycle three. It doesn't matter what you were teaching; English, french or math. But we worked on, because we were building the school community, we were building thematic consistency. We were looking at making sure that all kids were treated equally and had access to the same type of enrichment. That whether go last year. This year, our goal is really to look at the curriculum and make sure... And the reason we're looking at the curriculum is when the teachers, some teachers, are not solid and what the curriculum is and what the content is (Verbatim E7-VF)

Parmi ces résultats sur les séquences emblématiques qui montrent l'importance pour les directions, non seulement de prendre conscience et de se fixer des objectifs, mais aussi de poser des gestes, une direction mentionne qu'il est nécessaire de prendre le temps de discuter, de parler avec les enseignants des problèmes et de solutions en donnant des exemples concrets. Il importe également de donner davantage de temps aux endroits où le problème est plus important, aux enseignants qui ont davantage de besoin, aux cycles qui font problème. Pour une autre, il faut imposer un temps de réflexion aux enseignants, ensemble, en équipe sur des aspects identifiés qui sont problématiques, en l'occurrence dans ce cas, c'est la question des devoirs. Encore une autre direction agit, met en place les moyens selon les objectifs poursuivis. Une année, les moyens sont alignés en fonction du travail en équipe cycle et une fois l'objectif de cohérence entre les cycles atteint, l'année suivante,

il s'agit de travailler en priorisant les matières, dans le but de s'approprier le curriculum.

4.4.2 Les pratiques emblématiques concernant l'agir stratégique des directions lorsqu'elles prennent appui sur l'expertise et sur les initiatives de l'équipe-école ainsi que leur propre expertise pour poursuivre l'amélioration de l'école

> Moi je crois beaucoup à ça, le fait de (...). C'est beau des ressources extérieures, mais je pense qu'on a des belles ressources à l'interne. (Verbatim E1-VF)

> Le CP m'a dit: «Écoute, moi je vais m'occuper du français, je ne peux pas m'occuper des math.» Alors j'ai dit: «on va s'en occuper.» Et les enseignantes avaient un intérêt, donc je leur ai donné chacune dix journées dans l'année, de libération. Et elles ont fait de la formation, ici. Elles ont les mercredis de concertation, des rallyes mathématiques. Elles sont allées... Il y a eu du modelage en classe. (Verbatim E6-VF)

> Si quelqu'un arrive avec une idée dans mon bureau, je vais être celle qui va être la première à dire : « Hey go! C'est super intéressant. (Verbatim,E10-VF)

> I have one of my teachers on staff that was... she just finish now her master in educational leadership and she had ask me if she can do her thesis project at the school in terms of integrating technology and creating a resource book, or resource site and then being for teachers, to use the smart board and at the same time, give the teachers that are not comfortable using the smart board workshops in house, here, in school for free. How lucky am I? I said: «Of course.» I jumped on it. (Entrevue autoconfrontation E13-VF)

> instead of me, sending them to workshops, paying for it or getting some from someone from the school board to come, which they sometimes say: «yes, but they are at the school board. They are not in the classroom anymore. They don't understand the reality and the challenges we have. » Well now, it's more of your own. It's a teacher in the classroom that knows all the realities, and all the challenges (Entrevue autoconfrontation E13-VF).

> Because everyone might have a specialty they don't know about. So, we do that a lot and I also encourage, let's say, there's a special development and I'm aloud to bring with me two teachers. I can bring those staff. Well, they know: when they come back, at my next staff meeting, I expect them to present and teach the staff. I prefer that it comes from them, than that's coming from me, and they're respected from their colleagues because when they're presenting it, they're real. They know, like : « Ok. So, some of the stuff they said, we can do. Some of the stuff doesn't apply to us. (Entrevue autoconfrontation E13-VF).

Comme le montrent ces séquences emblématiques qui touchent l'agir stratégique des directions lorsqu'elles prennent appui sur l'expertise et sur les initiatives de l'équipe-école ainsi que leur propre expertise pour poursuivre l'amélioration de l'école, les directions usent de l'expertise dans leur école à différents niveaux. D'abord en se servant des forces de leurs enseignants, qui suivent des formations et à qui les directions demandent de partager aux autres membres de l'équipe école. Il s'agit en l'occurrence d'inciter et de motiver les enseignants à s'engager les uns envers les autres sur la base de leurs compétences respectives tout en encourageant les initiatives. Pour ce, il faut donner les ressources en termes de libérations par exemple, tout en favorisant le partage des nouvelles connaissances acquises au reste de l'équipe. Une autre direction mentionne l'importance de bien adapter les nouveaux savoirs à la réalité du contexte spécifique de l'école et en ce sens, il est parfois préférable de laisser sortir les enseignants afin de suivre une formation et de revenir la partager avec l'équipe, que de faire venir un formateur de l'extérieur. Cette façon de faire garanti en quelque sorte que ce qui est présenté à l'équipe est cohérent avec le contexte du milieu et cela permet d'éviter de recevoir de l'information qui ne serait pas utile dans la mesure où elle ne serait pas appropriée compte tenue de la réalité spécifique de l'école. Pour une autre direction, la stratégie est d'aller à des formations externes avec des enseignants afin qu'au retour ce ne soit pas elle, la direction, qui présente, qui partage le contenu, mais que ce soient plutôt les enseignants qui partagent à leurs collègues. L'importance de ces stratégies a également été soulignée par Burch et Spillane (2003) qui ont observé et interviewé une trentaine de directions et coordinateurs de la pédagogie dans 8 écoles primaires en milieu urbain.

4.4.3 Les pratiques emblématiques concernant l'agir stratégique des directions lorsqu'elles maintiennent une attention particulière sur la durabilité des actions, sur la succession et sur l'importance de laisser des traces

Un seul passage emblématique montre une stratégie d'action déployée par une direction qui veut assurer la transition d'une année à l'autre pour la prochaine direction qui sera en poste. Ce passage témoigne de la préoccupation

dans le leadership centré sur l'apprentissage de se baser sur un portrait de l'école en termes de pratiques pédagogiques, de pratiques de collaboration et de vision et dans ce sens de laisser des traces dans une perspective d'avenir.

> …je vais le remettre et la nouvelle direction aussi va l'avoir… C'est un portrait de l'école en termes de pratique pédagogique, en termes de pratique de collaboration et en termes de vision d'école. (Verbatim-E2-Autoconfrontation-VF)

4.4.4 Les pratiques emblématiques concernant l'agir stratégique des directions lorsqu'elles recrutent le personnel sur la base d'expertises appropriées

La question du recrutement des enseignants est aussi une préoccupation importante dans le travail des directions qui sont stratèges à ce niveau. Comme on peut le voir, dans certaines écoles la direction ne cherche pas à s'adapter à son personnel, mais plutôt à s'assurer que son personnel est bien conscient de ce qui est attendu en termes d'exigences. Comme on peut le voir, à long terme une école s'est forgé une réputation en termes de focus sur la pédagogie, le partage et la confiance, faisant en sorte que le recrutement se fait de façon quasi automatique, tout comme ceux qui n'adhèrent pas à la philosophie de la direction ont quitté l'école. Au final, malgré les difficultés de travailler dans ce milieu très exigeant, il y a peu de roulement et le travail se fait davantage en équipe de façon collaborative. Dans une autre école, l'important c'est de prendre le temps de valider avec les nouveaux enseignants s'ils sont conscients des enjeux et s'ils correspondent en termes de compétences aux attentes de la direction.

> Toutes les personnes qui sont ici le font et c'est pour ça aussi probablement qu'il y a de moins en moins de personnes qui quittent, parce que là c'est annoncé d'avance. Donc à l'affichage, quand les gens vont choisir des postes, moi j'ai une grande liste. (Verbatim E2-complet-VF)

> … il y a des gens qui choisissent l'école, ici, parce qu'ils savent qu'on va triper pédagogie… (Verbatim-E2-Autoconfrontation-VF)

> …il va avoir une direction en plus, pour dire: «Viens ici, on va jaser un petit peu ensemble pour voir.» Pas une entrevue en tant que tel, ce n'est pas ça, mais on va vraiment expliquer: «Voici à quoi tu dois t'attendre» verbalement. C'est un couteau à double tranchant. (Verbatim E12-VF)

> Mon intention c'est de m'assurer que l'enseignant qui entrera à l'école sera au courant des besoins du milieu et que ce soit adapté au programme, alors que le programme soit respecté aussi. Alors j'ai pris quelques minutes pour jaser avec lui et lui fixer un rendez-vous. (Arrimage E10-VF)

Comme l'indique Nikolaros (2015), ces résultats donnent une bonne indication des moyens par lesquels il est possible pour les directions de notre échantillon d'actualiser leur leadership centré sur l'apprentissage «The hiring of quality staff in turn creates a conducive learning environment that confirms the leadership skills of the principal (p.48).

4.4.5 Les pratiques emblématiques concernant l'agir stratégique des directions lorsqu'elles alignent les ressources et les priorités en termes d'objectifs d'apprentissage

Un autre aspect important du travail des directions concerne les stratégies qu'elles mettent en place en termes de ressources et de priorités dans la visée des apprentissages des élèves. En ce sens il est possible de constater, comme en témoignent les séquences emblématiques, que les directions planifient le budget, font appel à des ressources et expertise externes (ex : l'École montréalaise) selon des problématiques spécifiques et des objectifs qu'elles se sont fixés. Une direction planifie des libérations pour les enseignants afin de suivre des formations selon ce qu'elle a identifié comme problématique dans une programmation sur deux ans visant le développement professionnel. Outre le fait de planifier d'investir monétairement, ces aspects stratégiques des pratiques des directions rejoignent les propos de Knapp et al., (2003) qui insistent, entre autres, sur l'importance de trouver une façon d'exploiter aussi les ressources extérieures à l'école « Turning external environments into a resource for educational improvement is central to leading for learning » (p.23).

> J'ai prévu un budget (Verbatim E1-VF)
>
> j'ai demandé à l'école montréalaise de m'aider là-dedans, de me supporter là-dedans, (Transcription E3-VF)
>
> in February, I'm allocating about six thousand dollars in the budget where we're going to be releasing all the teachers on three separate occasions in their teams: their math team, their english team and their french team, to really look at common assessments,... (Verbatim E7-VF).

4.4.6 Les autres pratiques emblématiques concernant l'agir stratégique des directions pour favoriser l'apprentissage (i.e., autres façon rapportée par la direction d'être stratégique)

Finalement d'autres stratégies sont déployées par les directions dans la perspective de favoriser l'apprentissage. Par exemple en se servant de spécialistes à l'interne qui travaillent en collaboration avec les enseignants, en impliquant la secrétaire et en la faisant participer à la vision de l'école et en étant aligné avec le service de garde afin que tous est la même perspective, la même vision en termes d'apprentissage. Une autre stratégie par une direction concerne le respect du temps de réunion prévu qui ne doit pas dépasser plus d'une heure afin de maximiser la concentration des enseignants et autres professionnels. Aussi, selon elle, le fait de terminer systématiquement à l'heure les réunions, même lorsque le contenu prévu n'est pas terminé, permet de maintenir engagés les enseignants tout en évitant, si l'on dépasse le temps de réunion, de les démotiver. Dans ce cas, lorsque la réunion est courte et que le temps est respecté, la direction a remarqué que les enseignants ont tendance à poursuivre le travail de façon informel en dehors du temps «normal», pendant les pauses ou sur l'heure du diner. Une autre direction n'hésite pas à se servir d'experts pour faire avancer les projets. Encore, une autre direction envoi de façon hebdomadaire des pensées de la semaine afin de donner une orientation commune et de susciter la réflexion et la collaboration dans la perspective du développement tout au cours de la vie, tant pour les élèves que les membres du personnel. Une autre direction s'est attaquée au climat de confiance afin de s'assurer de faire passer un engagement de tous vers sa vision dans une perspective à moyen terme sur 3, 4 ans. Sa stratégie a d'abord été d'être à l'écoute, de savoir attendre et de reculer parfois s'il le faut en respectant les limites et les particularités de chacun qui ne sont pas nécessairement au même niveau. Finalement une autre stratégie par une direction a été de s'intéresser aux enseignants plus difficiles et critiques, qui pourraient être considérés comme des leaders « négatif» afin de les mobiliser dès le début en s'assurant qu'ils adhèrent à la proposition et deviennent ainsi des leaders plus positifs. En participant à la démarche, en étant critique sur la manière de faire à même le processus, il devient plus difficile de critiquer dans l'après coup. Cette stratégie a

aussi été évoquée par Knapp et al. (2003) lorsqu'ils font référence au fait, pour les directions, d'anticiper et de confronter les résistances.

> What I work with a lot is we have here also a behavior technician who works a lot together with the teachers and the students, particularly if they're having difficulties academically, behaviorally. (Verbatim E13-VF)
>
> …je respecte vraiment le temps que je dis.. C'est une stratégie aussi... Vous avez encore envie d'en parler, c'est le fun, donc vous allez réfléchir à ça pendant la prochaine semaine et on se reparlera. On a dit que c'est l'heure, c'est l'heure. (Verbatim-E2-Autoconfrontation-VF)
>
> …j'ai souvent besoin d'experts pour pousser plus loin. Je peux y aller avec ma vision, avec ce que je pense, avec mes croyances, puis y tenir, mais j'ai souvent besoin d'experts, Avant, il y avait une CP ici tout le temps, plein temps, mais maintenant, avec une école montréalaise pour tous ou à la commission scolaire, il y a des CP. J'aime bien pouvoir m'entourer, pour être capable de nous orienter. (Transcription E3-VF)
>
> Je l'envoie à tout le monde: Au service de garde, à tout le monde qui a rapport à l'école. … C'est la pensée de la semaine, puis des fois ça a vraiment rapport avec ce qu'on vit. Puis ma petite «maximise every student learning», ça pourrait être «maximise every person's learning». On est comme une petite maison, toute une grosse famille ensemble. (Verbatim E4-VF)
>
> Il faut travailler dans la confiance. Quand la confiance est là, pour moi, tout est possible. … Il faut installer. Et puis, en même temps, on n'est pas à l'abri de rien non plus. Ça n'a pas toujours été facile. Il a fallu que je travaille… Quand je crois à quelque chose, je vais dire : « Je vais m'y prendre d'une autre façon. ». Je vais être à l'écoute. « OK, je vais adapter un peu. Je vais travailler. . (Verbatim,E10-VF)
>
> parce que cette enseignante-là a tendance à être très négative et en faisant cette façon de faire là... C'est que si elle acquiesce, puis qu'elle dit: «Oui, c'est une bonne idée», je le sais qu'avec ses collègues, je n'aurai plus de problèmes, parce qu'elle va dire : «Bien oui c'est une bonne idée, regardez, là, ça va bien.» Ça fait que c'est du long terme. Dans le fond, c'est une stratégie que j'ai utilisé pour être certaine qu'elle n'arrive pas en arrière, avec ses collègues, en disant: «Bien là, je n'ai pas pu placer un mot» ou «je n'ai pas pu m'exprimer» ou «j'étais trop gênée pour m'exprimer». J'ai été la chercher directement… Je voulais voir si elle était d'accord. Je voulais lui permettre de s'exprimer et je voulais avoir son «son de cloche», parce que c'est une enseignante qui est assez difficile (Entrevue autoconfrontation E11-E12-VF)

Références

Burch, P. et Spillane, J.P. (2003). Elementary School Leadership Strategies and Subject Matter: Reforming Mathematics and Literacy Instruction**.** *The Elementary School Journal, 103*(5), 519-535.

Knapp, M. S., Copland, M. A., et Talbert, J. F. (2003, February). *Leading for learning: Reflective tools for school and district leaders*. Seattle: Center for the Study of Teaching and Policy, University of Washington.

MacBeath, J. (2007). Leadership as a subversive activity. *Journal of Educational Administration, 45*(3), 242-264.

Nikolaros, J. (2015). Strategies for Effective School Leadership. *Global Journal of Educational Studies, 1*(1), 45-51.

Robinson, V. M. J., Lloyd; C.A. et Rowe, K.J. (2008). The Impact of Leadership on Student Outcomes: An Analysis of the Differential Effects of Leadership Types. *Educational Administration Quarterly, 44*(5), 635-674.

Dimension 5 : Promouvoir l'apprentissage de chacun et participer à leur développement professionnel

> Je pense que le développement professionnel est une des clés que, si l'on travaille en éducation, on a toujours besoin de se développer professionnellement. Peu importe le succès que l'on peut avoir avec les élèves, on a besoin de s'améliorer comme individu. (*I think professional development is one of the keys that if you work in education, you need to continuously be developing professionally. It doesn't matter how successful you are with your kids. You need to grow as an individual*). (Direction E7)

Le développement professionnel est une composante importante du leadership centré sur l'apprentissage exercé par les directions d'école comme le laissent entendre les modèles du leadership des chercheurs. Depuis que leur intérêt en administration de l'éducation a porté sur cette fonction des directions d'école, elle est considérée par plusieurs comme un facteur clé dans l'amélioration des écoles et des performances scolaires des élèves (Hallinger, 2003). En effet, les conceptions du leadership qui ont dominé la littérature dans ce domaine montrent l'importance de cette dimension : ainsi, dans la conception du leadership pédagogique des directions d'école de Hallinger et Murphy (1985), la troisième dimension intitulée Promouvoir un climat scolaire propice à l'apprentissage (*promoting a positive school learning climate*), comprend la promotion du développement professionnel comme pratique.

Dans d'autres travaux plus récents, portant plus particulièrement sur le leadership pour apprendre, des chercheurs insistent sur l'importance de reconsidérer la notion d'apprentissage afin d'aboutir à un leadership centré effectivement sur l'apprentissage. Selon MacBeath (2007) cela passerait par les cinq principes suivants, constituants incontournables du leadership exercé à l'école :

- tous les acteurs (élèves, enseignants, directions, écoles et système lui-même) sont des apprenants;
- l'apprentissage consiste en des interactions effectives entre des processus émotionnels, cognitifs et sociaux;
- l'efficacité de l'apprentissage est hautement sensible au contexte et aux différentes façons dont les gens apprennent;

- la capacité de leadership émerge d'expériences à forte portée pédagogique;
- les occasions d'exercer le leadership améliorent l'apprentissage.

Un leadership efficace est un leadership qui réussit selon Knapp, Copland et Talbert (2003), à mobiliser ces trois aspects de l'apprentissage :

- l'apprentissage des élèves à travers une interaction entre les apprenants, les enseignants et les contenus;
- l'apprentissage des professionnels à travers les interactions entre les professionnels eux même qui, en s'engageant dans un processus d'amélioration continue des connaissances, des compétences et des pratiques, s'offrent des occasions d'échanges d'idées, de critiques positives, d'inspiration et de soutien mutuel.
- l'apprentissage du système scolaire dans sa totalité, en développant et en évaluant de nouvelles politiques, structures et pratiques dans le but d'améliorer les performances des écoles et du système dans sa totalité.

Murphy et al (2007) considèrent que les leaders efficaces accordent une attention particulière à la promotion du développement professionnel au sein de leurs écoles. Cela passe par un modelage de l'intérêt personnel de la part de la direction pour son propre développement professionnel et par les efforts consentis par elle pour planifier, gérer et évaluer les actions portant sur le développement professionnel de son équipe-école.

Nous présentons ci-après les données en rapport avec cette dimension, nous commençons par les données quantitatives (fréquences, pourcentages) et ensuite, les données qualitatives de contenu, par une analyse des séquences codées emblématiques de sens de cette dimension. Commençons d'emblée par une comparaison des données de la dimension 5 à celles des autres dimensions.

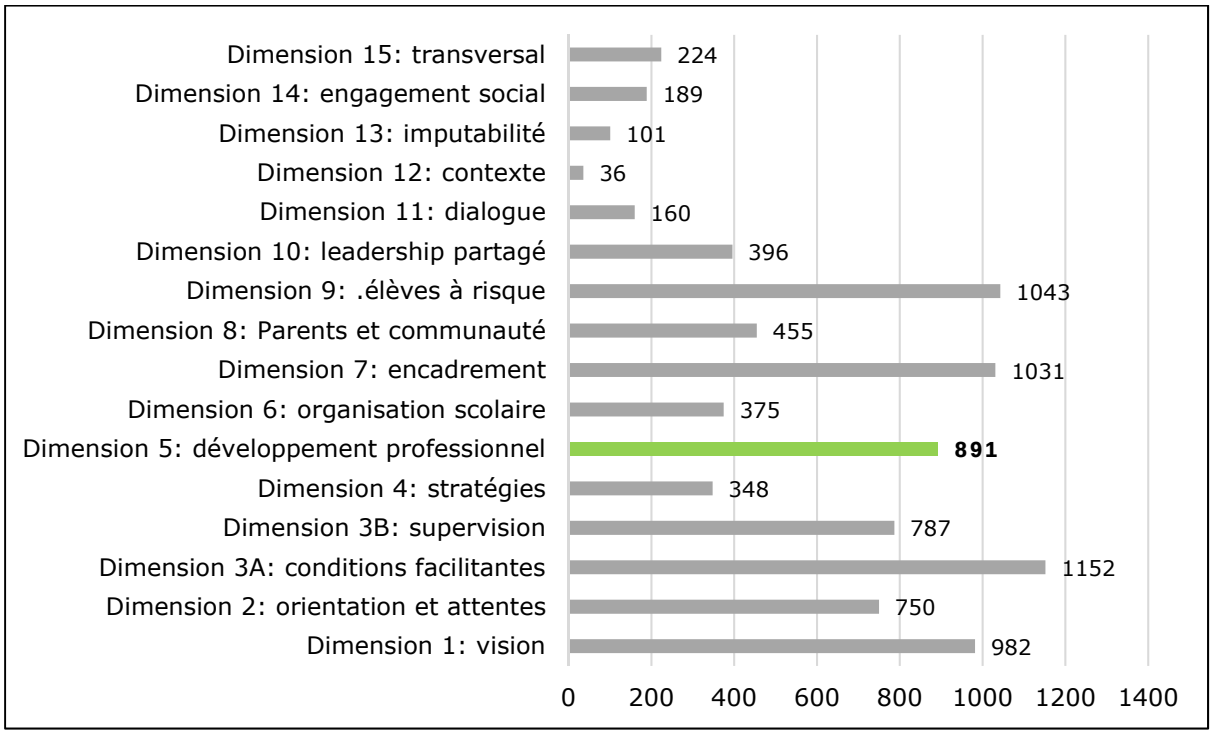
5.1. Les données quantitatives de la dimension 5 (Promouvoir l'apprentissage de chacun et participer à leur développement professionnel) et de l'ensemble des dimensions :

La figure 5.1 présente les fréquences des pratiques pour les quinze dimensions considérées dans le cadre du présent projet de recherche. Elle

permet de voir l'importance accordée à la promotion du développement professionnel par les directions d'école.

La fréquence des pratiques décrites par les directions pour l'ensemble des dimensions est de 8920. Nous en comptons 891 pour la dimension 5, soit 10% de tous les exemples de pratiques, ce qui place la dimension 5 au cinquième rang en importance sur la base de la fréquence de exemples de pratiques. Cette fréquence s'écarte aussi de façon marquée de la moyenne (557,5 exemples de pratiques, 6,25%) et de la médiane (425,2 exemples).

Figure 5.1, Fréquence des pratiques des directions pour chacune des dimensions d'un leadership centré sur l'apprentissage



Nous présentons maintenant les données quantitatives en détail, en fonction des catégories et des pratiques des directions attribuées aux données de la recherche.

5.2. Les catégories et les pratiques de la dimension 5 :

À partir des études que nous avons présentées plus , nous avons pu déterminer quatre catégories de pratiques des directions pour promouvoir le développement professionnel au sein de leurs écoles : 1- *Adopter une attitude*

centrée sur le perfectionnement et le développement professionnel; 2- *Se développer professionnellement*; 3- *Soutenir le développement professionnel de son équipe-école*; 3- *Soutenir le développement professionnel de l' équipe-école* et 4- *Assumer un rôle de gestion dans le développement professionnel*. Ces catégories comprennent 18 pratiques qui décrivent plus précisément les actions mises en avant par les directions dans le cadre de la dimension 5. Elles sont toutes tirées des études consultées. Notons aussi qu'une cinquième catégorie a été ajoutée à cette dimension intitulée : 5- *Soutenir le développement professionnel d'autres membres de la communauté scolaire*. Le tableau 5.1 présente ces pratiques pour chacune des catégories de la dimension 5.

Tableau 5.1, Pratiques de directions pour les catégories de la dimension 5, *Promouvoir le développement professionnel*

Catégories	**Pratiques**
1-Adopter une attitude centrée sur le perfectionnement et le développement professionnel	1. Reconnaitre les réalisations et les attitudes des enseignants en termes d'apprentissage et de développement 2. Favoriser l'autonomie professionnelle des membres de son équipe-école;
2-Se développer professionnellement	1. Participer à des activités de développement professionnel formelles ou informelles 2. Être engagé dans un plan de développement professionnel 3. Maintenir un niveau élevé de compréhension et de compétences en lien avec l'apprentissage pour se développer professionnellement 4. Être réflexif et autocritique à l'égard de sa propre pratique et son impact sur les autres membres de la communauté scolaire 5. Participer à une communauté professionnelle qui valorise l'apprentissage
3-Soutenir le développement professionnel de son équipe-école	1. Participer avec les enseignants à des activités de développement professionnel formelles ou informelles 2. Démontrer une volonté d'assister les membres du personnel dans le renforcement de leurs compétences pédagogiques ou autres 3. Être un modèle d'engagement envers l'apprentissage tout au long de la vie aux yeux de ses collègues et de son équipe-école; 4. Participer et soutenir une communauté professionnelle qui valorise l'apprentissage 5. Maintenir un niveau élevé de compréhension et de compétences en lien avec l'apprentissage pour soutenir le développement de son équipe-école 6. Faire apprendre son personnel 7. Participer à des recherches (ex., participer à des projets de recherches actions ou des recherches collaboratives pour favoriser les meilleures pratiques pédagogiques) 8.
4-Assumer un rôle de gestion dans le développement professionnel	1. Créer des occasions pour que l'équipe-école ait son mot à dire concernant les décisions reliées au développement professionnel 2. Assumer un rôle de gestion dans la planification du développement professionnel 3. Assumer un rôle de gestion dans l'évaluation du développement professionnel

5-Soutenir le développement professionnel d'autres membres de la communauté scolaire

Nous présentons dans ce qui suit les données quantitatives des catégories de la dimension 5, ainsi que les données par catégories et par pratiques. Ensuite, nous présenterons les données qualitatives, c'est à dire les données de contenu des séquences codées emblématiques du sens de cette dimension et ses catégories.

5.3. Les données quantitatives des catégories de la dimension 5 :

Nous présentons dans cette section les fréquences des pratiques pour les quatre catégories de la dimension 5, *Promouvoir l'apprentissage de chacun et participer à leur développement professionnel.* Les données sont présentées tout d'abord par catégories, dans leur ensemble, puis, selon les outils de collecte utilisés et enfin, en fonction des directions participant à la recherche.

5.3.1. Données pars catégorie, dans leur ensemble

La figure 5.2 présente le nombre (fréquence) de pratiques pour chacune des catégories de la dimension 5. Nous constatons que la catégorie 3, *Soutenir le développement professionnel de son équipe-école*, est celle qui de loin, comprend le plus grand nombre d'exemples de pratiques, avec 480 (54,4%), suivie de la catégorie 4, *Assumer un rôle de gestion dans le développement professionnel*, avec 191 (21,6 %). La catégorie 2, *Se développer professionnellement*, vient en troisième position avec 109 exemples de pratiques (12,3%), puis la catégorie 1, *Adopter une attitude centrée sur le perfectionnement et le développement professionnel*, en quatrième position avec un total d'exemples de pratiques égal à 99 (11,2 %). La catégorie 5, *Soutenir le développement professionnel de d'autres membres de la communauté scolaire*, est de loin la moins présente en termes de pratiques avec un total de 3 exemples de pratiques.

C'est ainsi que nous pouvons conclure que la catégorie 3- *Soutenir le développement professionnel de son équipe-école*, est celle qui est la plus abondante en termes d'exemples de pratiques rapportées par les directions

d'école, elle présente une moyenne de 32 par direction. Elle serait donc, la pratique la plus rapportée par les directions ou la plus observée pour promouvoir le développement professionnel au sein de leur école. Vient ensuite, mais largement plus loin la catégorie 4, *Assumer un rôle de gestion dans le développement professionnel* avec une moyenne de présence chez les 14 directions étudiées de 14,2. Ces résultats ne devraient pas surprendre étant donné que l'objectif même de la dimension 5 est de soutenir le développement professionnel de l'équipe école, lequel soutien passe entre autres par le rôle primordial que les directions d'école doivent jouer dans la gestion du développement professionnel au sein de leur école. D'où l'importance accordée par les directions participant à la recherche à ces deux catégories de pratiques.

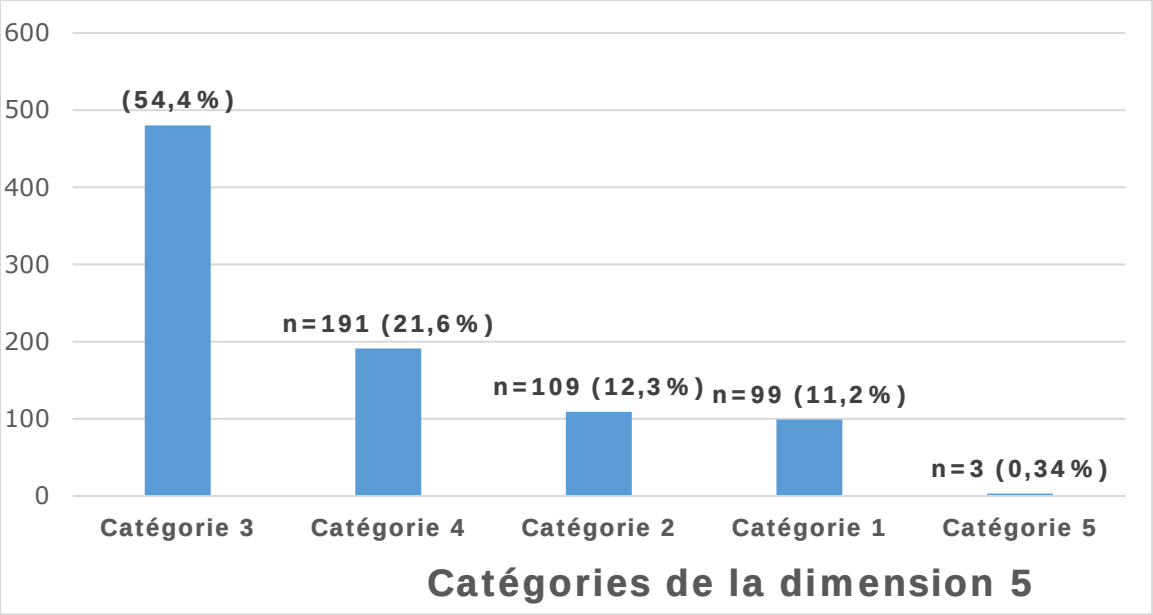
L'autre catégorie importante dans la littérature scientifique reliée au développement professionnel est la catégorie 2. Elle porte sur le modelage de l'intérêt pour cette dimension en s'impliquant soi-même dans un processus de développement professionnel, comme élément central du leadership pour apprendre (Knapp, Copland et Talbert, 2003; MacBeath, 2007). Cette catégorie est présente en moyenne 7,7 fois par direction, ce qui démontre aussi l'importance accordée par elles au fait d'être un modèle d'engagement dans le perfectionnement et le développement professionnel. Nous verrons plus loin que des directions estiment qu'il est très important de prêcher par l'exemple pour promouvoir le développement professionnel au sein de leur école, attitude qui converge avec la conception de certains chercheurs du leadership pour apprendre comme chez MacBeath (2007) qui insiste sur le fait que l'apprentissage est une affaire de tous au sein d'une école et que tout le monde devrait modeler cet intérêt pour l'apprentissage, principalement les directions d'école.

La catégorie 1- *Adopter une attitude centrée sur le perfectionnement et le développement professionnel*, s'apparente relativement en termes de fréquence à la catégorie 2- *Se développer professionnellement*, (99 et 109 exemples). Elle consiste à adopter une attitude centrée sur le perfectionnement et le développement professionnel en reconnaissant les réalisations et les attitudes des enseignants en termes d'apprentissage et de développement et en

favorisant l'autonomie professionnelle des membres de l'équipe-école. Pour cette catégorie de pratiques, nous constatons que les directions semblent consacrer plus de temps à reconnaitre les réalisations et les attitudes des enseignants qu'à favoriser leur autonomie professionnelle. Il est toutefois légitime de se questionner si le fait de reconnaitre les réalisations et les attitudes des enseignants en termes d'apprentissage et de développement n'est pas une façon parmi d'autres de favoriser leur autonomie professionnelle.

La catégorie 5, *Soutenir le développement professionnel de d'autres membres de la communauté scolaire*, est très faible en termes de fréquence globale et moyenne chez les directions d'école (voir la figure 5.2). Cela montre la faible implication des directions dans le soutien du développement professionnel de d'autres membres de la communauté scolaire, qui pourrait s'expliquer par les priorités des directions pour lesquelles s'engager pour le développement professionnel de l'équipe école serait beaucoup plus important que de chercher à le faire pour d'autres membres de la communauté scolaire d'autant plus que les directions semblent avoir moins de contrôle sur cette composante malgré l'importance de cet élément pour la réussite scolaire des élèves, pensons à titre d'exemple aux parents qui sont des partenaires privilégiés de l'école pour lesquels il est tout aussi important de favoriser leur développement professionnel.

Figure 5.2, Fréquence des pratiques selon chacune des catégories de la dimension 5, *Promouvoir l'apprentissage de chacun et participer à leur développement professionnel*



5.3.2 Données par catégorie, selon les instruments de collecte

Le tableau 5.3 présente le nombre (fréquence) de pratiques pour chacune des catégories de la dimension 5, selon les instruments de collecte de données utilisés : l'entrevue initiale, l'entrevue d'auto-confrontation, l'observation, l'autoobservation et le questionnaire administré aux enseignants.

Nous constatons que l'entrevue initiale comprend la plus grande part des exemples de pratiques des catégories de la dimension 5 avec un total de 328/882 soit 37,1 % du total des exemples de pratiques, suivi du questionnaire enseignant, avec un total de 197/ 882 (22,3%), puis de l'observation, avec un total de 151/882 (17,1 %), de l'entrevue de confrontation, avec un total de 128/ 882 (14,5 %) et enfin l'autoobservation avec un total 78/882 (8,8 %).

Pour toutes les catégories, à l'exception de la catégorie 4, *Assumer un rôle de gestion dans le développement professionnel*, l'entrevue initiale est l'instrument qui a donné le plus d'exemples de pratiques. Pour cette dernière catégorie, c'est l'observation qui a donné le plus d'exemples de pratiques. La catégorie 3, *Soutenir le développement professionnel de son équipe-école*, qui est celle la plus forte en termes de pratiques, ressort aussi comme la plus codée par les différents instruments de collecte de données, à l'exception de l'observation pour laquelle elle est classée deuxième, juste après la catégorie 4.

Nous constatons aussi que le soutien au développement professionnel de l'équipe école par les directions comme ensemble de pratiques prioritaires tel que mis en avant notamment par le discours des directions (Entrevue 1), est largement corroboré par le discours des enseignants selon les données du questionnaire enseignants. Ici, il est normal que l'essentiel des pratiques des directions portent sur le soutien du développement professionnel de l'équipe-école, car c'est celui-là même l'objectif de la dimension 5. Les fréquences des pratiques convergent selon les instruments utilisés (voir le tableau 5.3) pour démontrer l'importance de cette catégorie, à la fois d'après le discours des directions et du personnel enseignant. Cet intérêt est également mis en avant dans les instruments d'observation et d'autoobservation, bien qu'en plus faible fréquence, ce qui pourrait s'expliquer par le temps de l'observation (10 jours pour l'autoobservation et 3 jours pour l'observation) qui ne serait pas suffisant pour rendre compte de l'ampleur de l'investissement que les directions consacrent à cette pratique.

Un autre constat d'après le tableau 5.3 concerne l'importance accordée par les directions à leur propre développement professionnel, qui ne semble pas être corroborée par le discours des enseignants. Peut-on dire ici que les directions font énormément de choses pour leur propre développement professionnel sans que leur personnel ne le sache? Comment comprendre cela, alors que l'un des objectifs de cette pratique est de modeler l'intérêt pour le développement professionnel, et que le personnel doit pouvoir reconnaitre chez la direction un tel intérêt.

Tableau 5.3 : Fréquences et pourcentages des pratiques des directions selon chacune des catégories de la dimension 5, Promouvoir l'apprentissage de chacun et participer à leur développement professionnel, selon les instruments de collecte utilisés

Instrument de collecte (% par catégorie) / Catégories de la dimension 5	Entrevue initiale	Entrevue d'auto-confrontation	Observation	Auto-observation	Questionnaire enseignants	Total
1) Adopter une attitude centrée	34 (3,6)	26 (2,9)	14 (1,5)	1 (0,1)	24 (2,7)	99

sur le perfectionnement et le développement professionnel						(11, 2)
2) Se développer professionnellement	74 (8,39)	9 (1,02)	9 (1,02)	16 (1,8)	1 (0,1)	109 (12, 3)
3) Soutenir le développement professionnel de son équipe-école	182 (20,6)	73 (8,2)	50 (5,6)	32 (3,6)	143 (16,2)	480 (54, 4)
4) Assumer un rôle de gestion dans le développement professionnel	38 (4,3)	20 (2,2)	76 (8,6)	28 (3,1)	29 (3,28)	191 (21, 6)
5) Soutenir le développement professionnel de d'autres membres de la communauté scolaire	0	0	2 (0,2)	1 (0,1)	0	3
Total par type de documents :	328 (37,1)	128 (14,5)	151 (17,1)	78 (8,8)	197 (22,3)	**882 (100)**

5.3.3 Données par catégories, selon les directions participantes à la recherche :

Le tableau 5.4 présente la fréquence et le pourcentage des pratiques des directions selon chacune des catégories de la dimension 5, pour chacune des directions ayant participé à la recherche. Nous constatons une grande variabilité dans la fréquence d'exemples de pratiques de chacune des catégories et d'une direction à l'autre. Ainsi, pour la catégorie 1, les fréquences varient de 1 à 41, pour la catégorie 2, de 1 à 20, pour la catégorie 3, de 10 à 68, pour la catégorie 4, de 1 à 31 et enfin pour la catégorie 5, de 0 à 1. Cette dernière se démarque, comme nous l'avons déjà signalé, par le fait qu'elle présente la fréquence la plus faible d'exemples de pratiques.

Afin de pousser plus loin l'analyse des données du tableau 5.4, nous avons indiqué en rouge les trois fréquences (et pourcentage) de pratiques des directions les plus élevés, pour chaque catégorie et pour l'ensemble des pratiques des directions de la dimension 5, et en vert, les trois fréquences les plus faibles. En cas d'égalité des données, les deux fréquences sont prises en compte, ce qui porte à quatre le nombre de fréquences indiquées en couleur (voir catégorie 2).

Nous constatons que la direction de l'école E1 se démarque de loin des autres directions pour ce qui est de la fréquence des pratiques pour la dimension 5 avec un total de 160, dépassant largement les deux directions qui la suivent immédiatement, soit E2 et E6, avec des totaux respectifs de 98 et 95. La direction E1 se démarque, dans les faits par rapport à l'ensemble des catégories de la dimension 5, si l'on exclut la catégorie 5, *Soutenir le développement professionnel de d'autres membres de la communauté scolaire*, pour laquelle le nombre de pratiques est très négligeable pour les 14 directions.

Les deux directions E2 et E6 présentent des fréquences de pratiques assez voisines d'une catégorie à l'autre, à l'exception de la catégorie 1, *Adopter une attitude centrée sur le perfectionnement et le développement professionnel*, pour laquelle la direction E2 se démarque avec 11 pratiques contre une seule pour la direction E6. Pour les trois écoles E1, E2 et E6, c'est la catégorie 3, *Soutenir le développement professionnel de son équipe-école*, qui présente le plus grand nombre d'exemples de pratiques, soient respectivement, 68, 55 et 64.

Trois directions se démarquent avec une fréquence de pratiques moindre pour la dimension 5, il s'agit de E14, E5 et E10 avec respectivement des fréquences égales à 35, 34 et 19. Les deux premières directions présentent, comme nous pouvons le constater des fréquences très voisines. Pour les trois directions, la majorité des pratiques mises en avant sont reliées à la catégorie 3.

La direction E10 est celle qui présente le nombre de segments codés le plus faible par rapport à l'ensemble des catégories de la dimension 5, celui-ci varie entre 1 et 11 seulement.

Tableau 5.4 : Fréquences et pourcentages des pratiques des directions selon chacune des catégories de la dimension 5, *Promouvoir l'apprentissage de chacun et participer à leur développement professionnel*, pour chacune des directions d'établissement participant à la recherche

	E1	E2	E3	E4	E5	E6	E7	E8	E9	E10	E11	E12	E13	E14	Total
1) Adopter une	41	11	4	6	8	1	1	7	1	3	5	3	7	1	

attitude centrée sur le perfectionnement et le développement professionnel	(4,6)	(1,2)	(0,4)	(0,6)	(0,9)	(0,1)	(0,1)	(0,7)	(0,1)	(0,3)	(0,5)	(0,3)	(0,7)	(0,1)	99
2) Se développer professionnellement	20 (2,2)	10 (1,1)	12 (1,3)	9 (1,0)	10 (1,1)	10 (1,1)	7 (0,7)	5 (0,5)	8 (0,9)	4 (0,4)	5 (0,5)	1 (0,1)	5 (0,5)	3 (0,3)	109
3) Soutenir le développement professionnel de son équipe-école	68 (7,7)	55 (6,2)	50 (5,6)	24 (2,7)	10 (1,1)	64 (7,2)	43 (4,8)	34 (3,8)	31 (3,5)	11 (1,2)	18 (2,0)	26 (2,9)	28 (3,1)	18 (2,0)	480
4) Assumer un rôle de gestion dans le développement professionnel	31 (3,5)	21 (2,3)	10 (1,1)	15 (1,7)	6 (0,6)	20 (2,2)	13 (1,4)	23 (2,6)	5 (0,5)	1 (0,1)	16 (1,8)	11 (1,2)	6 (0,6)	13 (1,4)	191
5) Soutenir le développement professionnel de d'autres membres de la communauté scolaire	0	1 (0,1)	0	0	0	0	0	0	1 (0,1)	0	0	0	1 (0,1)	0	3
Total par direction (100 %) :	160	98	76	54	34	95	64	69	46	19	44	41	47	35	882

Nous examinerons maintenant les données quantitatives selon les pratiques des quatre catégories de la dimension 5.

5.4 Les données quantitatives des pratiques des directions pour les quatre catégories de la Dimension 5, *Promouvoir l'apprentissage de chacun et participer à leur développement professionnel*

Le tableau 5.5 présente la fréquence et le pourcentage des pratiques de chacune des cinq catégories de la dimension 5. L'analyse de ce tableau permet de constater une variation importante dans le nombre de pratiques par rapport à chacune des catégories. C'est ainsi que pour la catégorie 3, *Soutenir le développement professionnel de son équipe-école*, la plus importante en termes de fréquence de codage parmi toutes les autres catégories de la dimension 5, nous pouvons constater que la fréquence de code varie de 291 (32 %) pour la pratique 2, *Démontrer une volonté d'assister les membres du personnel dans le renforcement de leurs compétences pédagogiques ou autres*, à 10 (1,1 %) pour

la pratique 3, *Maintenir un niveau élevé de compréhension et de compétence en lien avec l'apprentissage pour soutenir le développement de son équipe-école.*

La deuxième pratique en importance pour cette catégorie est 1, *Participer avec les enseignants à des activités de développement professionnel formelles ou informelles,* avec 70 exemples de pratiques soit 8% de la totalité des exemples de pratiques. La troisième pratique en importance est, 6, *Faire apprendre son personnel*, qui suit avec 40 exemples de pratiques soit 2,3 % de la totalité des exemples de pratiques. Encore une fois, nous constatons ici que la tendance exprimée dans les données d'une manière globale, comme décrit précédemment, se maintient. En effet, les directions d'école participant à la recherche semblent être de loin plus engagées dans des pratiques qui démontrent leur volonté d'assister leur personnel dans le renforcement de leurs compétences pédagogiques ou autre. Elles semblent aussi participer davantage avec les enseignants à des activités de développement professionnel formelles ou informelles et seraient engagées effectivement à faire apprendre leur personnel.

Faire apprendre son personnel est une pratique qui semble être mise en avant relativement de manière assez forte aussi bien que loin derrière les deux pratiques décrites dans le paragraphe précédent. Suivie par la pratique 4, participe et soutient une communauté professionnelle qui valorise l'apprentissage.

Participer à des recherches qui est une pratique de plus en plus utilisée pour moyen pour favoriser le développement professionnel du personnel comme le montrent les recherches consultées dans le cadre de ce projet, est beaucoup moins présente chez les directions participant à la recherche, ce qui traduit sans doute le faible lien que les directions entretiennent avec la recherche en général, ce qui semble se confirmer par les données concernant l'utilisation des données de la recherche comme pratique transversale (Voir dimension 15).

Pour la deuxième catégorie en importance, *Assumer un rôle de gestion dans le développement professionnel,* elle comprend 191 exemples de pratiques soit 21,6 % du total des exemples de pratiques de la dimension 5. Au sein de cette catégorie, c'est la pratique 2, *Assumer un rôle de gestion dans la*

planification du développement professionnel, qui comprend le plus grand nombre d'exemples de pratiques, soit 137 (15,5 %), suivie de la pratique 3, *Assumer un rôle de gestion dans l'évaluation du développement professionnel*, avec 30 exemples de pratiques (3,4 %). La troisième pratique pour cette catégorie, *Créer des occasions pour que l'équipe-école ait son mot à dire concernant les décisions reliées au développement professionnel,* présente une fréquence de 24 (2,4 %). Ces données montrent que le rôle de gestion du développement professionnel par les directions se traduirait principalement par la planification des moments de développement professionnel, puis par l'évaluation de ces moments. Les enseignants ont leur place dans ce processus, mais les données laissent croire que l'ampleur d'une telle pratique est de moindre importance comparée à la charge du travail des directions. C'est ainsi que si l'on considère la fréquence totale des pratiques pour cette catégorie (191), nous constatons que la part des enseignants, traduite par la pratique 1, *créer des occasions pour que l'équipe-école ait son mot à dire concernant les décisions reliées au développement professionnel*, ne dépassent par 12,6 % en termes de pourcentage.

La troisième catégorie en importance est, *Se développer professionnellement*, elle comprend cinq pratiques qui présentent des fréquences variables. En effet, la pratique 1,Participer *à des activités de développement professionnel formelles ou informelles* est la plus présente avec un total de 48 (4,8 %). La seconde pratique en importance est 4, *Être réflexif et autocritique à l'égard de sa propre pratique et son impact sur les autres membres de la communauté scolaire,* avec un total de 28 soit 3,1 % du nombre total des fréquence de la dimension 5.

La pratique 2, *Être engagé dans un plan de développement professionnel,* est la pratique la moins présente avec une fréquence égale à 5 (0.5 %).

La quatrième catégorie en importance est, *adopter une attitude centrée sur le perfectionnement et le développement professionnel,* elle comprend deux pratiques, la plus importante en termes de fréquence est la pratique 1, *Reconnaitre les réalisations et les attitudes des enseignants en termes d'apprentissage et de développement,* avec une fréquence égale à 69 (7,8 %), la

deuxième pratique est 2, *Favoriser l'autonomie professionnelle des membres de son équipe-école*, avec une fréquence égale à 30 (3,4 %).

La catégorie 5 ajoutée à cette dimension, Soutenir le développement professionnel de d'autres membres de la communauté scolaire, est négligeable et traduit le peu de temps investi par les directions dans cette catégorie.

Tableau 5.5, Fréquence et pourcentage des pratiques des directions selon chacune des catégories de la dimension 5, *Promouvoir l'apprentissage de chacun et participer à leur développement professionnel*

Catégorie	Pratiques	Fréquence	Pourcentage
1-adopter une attitude centrée sur le perfectionnement et le développement professionnel	1- Reconnaitre les réalisations et les attitudes des enseignants en termes d'apprentissage et de développement	69	7,8
	2- Favoriser l'autonomie professionnelle des membres de son équipe-école	30	3,4
TOTAL		**99**	**11,2**
2- Se développer professionnellement	1- Participer à des activités de développement professionnel formelles ou informelles	43	4,8
	2- Être engagé dans un plan de développement professionnel	5	0,5
	3- Maintenir un niveau élevé de compréhension et de compétences en lien avec l'apprentissage pour se développer professionnellement	21	2,3
	4- Être réflexif et autocritique à l'égard de sa propre pratique et son impact sur les autres membres de la communauté scolaire	28	3,1
	5- Participe à une communauté professionnelle qui valorise	12	1,36

	l'apprentissage		
TOTAL		**109**	**12,3**
3- Soutenir le développement professionnel de son équipe-école	1- Participer avec les enseignants à des activités de développement professionnel formelles ou informelles	71	8,0
	2- Démontrer une volonté d'assister les membres du personnel dans le renforcement de leurs compétences pédagogiques ou autres	291	32,9
	3- Être un modèle d'engagement envers l'apprentissage tout au long de la vie aux yeux de ses collègues et de son équipe-école	20	2,2
	4- Participe et soutien une communauté professionnelle qui valorise l'apprentissage	27	1,3
	5- Maintenir un niveau élevé de compréhension et de compétences en lien avec l'apprentissage pour soutenir le développement de son équipe-école	10	1,1
	6- Faire apprendre son personnel	40	2,3
	7- Participer à des recherches	21	4,5
		480	**54,4**
TOTAL			
4- Assumer un rôle de gestion dans le développement professionnel	1- Créer des occasions pour que l'équipe-école ait son mot à dire concernant les décisions reliées au développement professionnel	24	2,7
	2- Assumer un rôle de gestion dans la planification du développement professionnel	137	15,5

	3- Assumer un rôle de gestion dans l'évaluation du développement professionnel	30	3,40
		191	**21,6**
TOTAL			
5- Soutenir le développement professionnel de d'autres membres de la communauté scolaire		3	0,3
		3	**0,3**
TOTAL			

5.5 Les données qualitatives des pratiques des directions de la dimension 5 : données de contenu des pratiques emblématiques de sens

Nous présentons ici les données de contenu, par catégorie.

5.5.1 Les séquences emblématiques des pratiques de la catégorie 1, *adopter une attitude centrée sur le perfectionnement et le développement professionnel*,

Dans cette catégorie, les pratiques des directions qui traduisent leur attitude centrée sur le perfectionnement et le développement professionnel sont de deux ordres : 1, *Reconnaitre les réalisations et les attitudes des enseignants en termes d'apprentissage et de développement professionnel* et 2, *favoriser l'autonomie professionnelle des membres de son équipe-école*.

Pratique1 : Reconnaitre les réalisations et les attitudes des enseignants en termes d'apprentissage et de développement :

Plusieurs exemples traduisent la reconnaissance des réalisations et des attitudes reliées au développement professionnel, mais seulement quelques-uns sont emblématiques. L'exemple suivant porte sur la reconnaissance des ressources internes de l'école et sur la façon de les mobiliser dans le cadre du

développement professionnel de l'école. C'est ainsi qu'une direction considère qu'il est très important, avant d'aller chercher ses ressources à l'extérieur, de regarder à l'intérieur de l'école si des enseignant(e)s peuvent servir de ressources pour leurs collègues, ce qui favoriserait par là même l'estime de soi de l'équipe-école :

> C'est beau des ressources extérieures, mais je pense qu'on a des belles ressources à l'interne. Puis au niveau de la motivation et de l'estime de soi comme équipe-école, exemple, j'ai des profs qui ont suivi une formation en mathématiques, sur la compétence deux au deuxième cycle. C'est sûr qu'eux autres, j'essaye de les utiliser un petit peu plus... (E1, Entrevue 1)

Cette pratique peut aussi prendre la forme d'un soutien que la direction offre à son enseignante ayant démontré un certain leadership :

> Toujours dans le deuxième cycle, j'en ai une qui s'est formée beaucoup cet été, en sachant qu'on avait des iPad, sur les applications, sur les apprentissages, qu'est-ce qu'on peut faire. Bien là c'est elle qui a pris le leadership là-dedans. Puis les autres reconnaissent ce leadership-là. Et moi, elle avait fait ça sans rien attendre, mais c'est sûr que moi, dans sa tâche, j'ai vu que j'avais un petit temps que je pouvais lui reconnaitre pour le projet iPad. Je lui ai mis, parce qu'il y a une question de reconnaissance aussi. Je pense que ces leaders-là, ils continuent à être leaders parce qu'on les reconnait, parce qu'on dit: « Bien regarde, j'apprécie ce que tu fais, puis veux-tu aller plus loin dans telle affaire? Regarde, je vais te donner ces ressources-là.» Il y a un naturel qui ressort chez les gens. Mais moi après, c'est mon rôle de soutenir ça. (E1, Entrevue 1).

Pratique 2 : Favoriser l'autonomie professionnelles des membres de son équipe-école;

Les séquences emblématiques pour cette pratique comprennent quelques exemples qui portent sur des attitudes, des actions que les directions mettent en avant pour favoriser l'autonomie professionnelle du personnel. C'est ainsi qu'une direction estime qu'elle se base sur le respect qu'elle démontre à l'égard de ses enseignant(e)s pour favoriser leur autonomie en leur donnant assez de liberté et en reconnaissant qu'ils sont les experts au sein de leur classe, mais qu'ils doivent tenir compte de ses attentes.

> …je trouve que si j'étais le type de dire: «C'est comme ça, c'est obligé», que it would backfire, that it wouldn't work. It's really showing them that mutual respect, giving them liberty: «You're the expert in your classroom. You do what you're comfortable with.» Mais en même temps, ils savent très bien qu'est-ce qui sont mes attentes et qu'est-ce que moi je crois. Puis en

même temps, je pense que ce qui aide aussi, c'est que quand je leur parle, je leur dis tout le temps: «Je n'ai jamais oublié que j'étais une enseignante, avant d'être une directrice d'école.» (E13, Entrevue 1)

Une autre direction se base sur l'engagement de ses enseignant(e)s dans le processus de prise de décision et le travail en collaboration pour favoriser l'autonomie professionnelle de son personnel. Les enseignants reconnaissent cette pratique de leur direction et insistent sur son importance pour leur autonomie professionnelle :

> Nous avons la chance de travailler en coopération avec notre direction. Tout en offrant un bon encadrement à son équipe, elle implique beaucoup ses enseignants dans les prises de décision afin que ça leur convienne et laisse de la place à leur autonomie professionnelle (E11, questionnaire enseignant)

Pour une autre direction, les enseignants mettent en avant l'offre de formation qu'elle leur présente qui leur permettrait de favoriser leur autonomie professionnelle :

> En proposant des cours de formation pour mieux les aider et les rendre plus autonomes (E1, questionnaire enseignant)

5.5.2 Les séquences emblématiques de la catégorie 2, *se développer professionnellement*

Dans cette catégorie, sont répertoriées les pratiques des directions qui témoignent de l'intérêt qu'elles portent à leur propre développement professionnel. Cet intérêt se traduit par les efforts de la direction pour participer aux activités de développement professionnel, mais aussi par le modelage de cette pratique en démontrant un engagement dans des activités de développement professionnel.

Pratique 1 : Participer à des activités de développement professionnel formelles ou informelles

Cette pratique peut prendre plusieurs formes : des cours, des séminaires ou des formations données dans des cadres formels ou informels dans l'école ou à l'extérieur. Ces activités peuvent porter sur des sujets variés qui ne touchent pas forcément leur fonction de direction, mais qui ont trait aux apprentissages

des élèves. Une direction explique l'intérêt qu'elle a pour un programme de lecture :

> Je donne beaucoup de temps aussi à mon programme de lecture, « Success for all», on a huit jours de training par année, donc ça fait huit jours où je suis avec un coach de la fondation là-bas, avec John Hopkins. …Avec moi et les enseignants. Avec tout le monde. Donc, ça commence avec moi, parce que souvent, on a un plan puis on a nos objectifs ou les choses sur lesquelles on travaille et ensuite, on va par exemple faire des visites de classes. (E4, Entrevue 1)

Une autre direction explique une autre façon de faire pour participer à des activités de développement professionnel qui consiste à se mettre ensemble entre directions d'école et échanger sur différents sujets reliés à leur fonction et aux réalités de leurs écoles :

> Nous venons vraiment de partout en ville. Nous avons des écoles différentes. Mais nous sommes tous très intéressés à amener notre école à se centrer sur l'apprentissage et sur la réussite des élèves. Alors, on se rencontre, on discute. Nous faisons des lectures. Nous discutons de différents sujets, de différentes préoccupations. Nous partageons ce qui se passe dans nos écoles respectives, les défis auxquels nous faisons face et comment faire changer les gens, nos réussites. (*We're from all over the city. We all have different types of schools. But we're all very much interested in getting our school focus on learning and on student success… So we get together. We discuss. We do readings. We discuss different topics, different concerns that we have. We discuss what's going on in our individual schools, the struggles we're facing and getting people to make changes, the success we're having*. (E7, Entrevue 1)

Cette pratique peut aussi prendre une forme plus formelle et plus encadrée dans le DESS exigé des directions d'école, notamment lorsque la formule adoptée par la commission scolaire et l'université permet de mettre en commun des directions faisant face à des défis similaires, car desservant le même type de clientèle :

> Une chose fantastique, c'est quand le gouvernement a rendu obligatoire aux administrateurs la formation de 30 crédits en leadership éducatif. Notre commission scolaire l'a organisée de façon à ce qu'on soit en cohorte. Alors mes premières années comme directrice étaient fantastiques puisqu'une fois la semaine pour toute la durée du cours, 12 semaines, 14 semaines, je rencontrais des gens qui étaient dans ma situation et dans ma réalité. (*One of the things that was fantastic when the government made it mandatory*

that all administrators had to have, with thirty credits in educational leadership. Our school board organised it, so that we could have a cohort at the school board. So my first few years in administration were fantastic, because once a week, for the duration of whatever the class was, twelve weeks, fourteen weeks, I met with people that were in my situation and in my reality.) (E7, Entrevue 1)

Je termine actuellement mes deux certificats en leadership éducatif à McGill… je participe moi-même à des ateliers parce que, comme les enseignants, nous devons toujours tenir le haut du pavé, être à jour et continuer à apprendre, et être conscientes de ce qui a un impact sur la vie des élèves. (*I'm finishing my two certificates in educational leadership at McGill, right now. ... I attend workshops myself because just like the teachers, we always have to be on top and stay fresh and keep learning and be aware of what's impact their student lives.*)
… C'est vraiment comment on peut aider les élèves à avoir plus de succès; les différentes techniques. (E13, Entrevue 1)

Pratique 2: être engagé dans un plan de de développement professionnel

Pour cette pratique, très peu d'exemples emblématiques sont décrits par les directions. Ils portent sur un engagement plus poussé pour le développement professionnel. Les exemples le plus emblématiques portent sur un engagement dans des études de doctorat professionnel en administration de l'éducation ou sur des formations encadrées par la commission scolaire ou l'association professionnelle à laquelle appartiennent les directions d'école.

Là je suis au doctorat, le nouveau doctorat professionnel à Sherbrooke en gestion de l'éducation et de la formation. Je trouve ça extrêmement important de prendre un recul, de prendre le temps de lire, de prendre un recul, de prendre le temps de saisir, de prendre aussi le temps avec d'autres collègues et puis avec nos profs, les profs d'université, les chercheurs, qui nous amènent à nous repositionner, à nous questionner. … Ça permet d'avancer, aussi, et de se poser des questions à savoir ce qu'on fait et tout ça. Comme samedi, on avait un cours en épistémologie. Je trouve ça passionnant, vraiment. On arrive et des fois on se pose des questions par rapport à ce qu'on fait, qui on est, comment on fait. (E10, Entrevue 1)

Pour moi, c'est important. Alors si c'est important pour mon personnel, c'est important pour moi aussi, donc quand il y a des nouvelles formations qui sont offertes au niveau de la recherche... Bien c'est sûr que notre

> commission scolaire nous offre déjà des formations par rapport à, eux, des buts qu'ils ont. Alors, ils veulent s'assurer que les directions sont bien formées. Notre association nous propose aussi des formations et on a aussi la possibilité de demander une formation. Donc, si je vois qu'une formation serait pertinente, bien je vais faire la demande et dépendamment des sous qu'on nous accorde, parfois ça va être à mes frais personnels, mais c'est important. On est les leaders là-dedans, alors il faut que nous, on soit bien informé, pour bien former les autres (E 11, Entrevue 1)

Pratique 3 : maintenir un niveau élevé de compréhension et de compétences en lien avec l'apprentissage pour se développer professionnellement

Plusieurs actions ou attitudes décrites par les directions ou par les enseignant(e)s peuvent être catégorisées dans cette pratique. Quelques-unes seulement semblent être emblématiques néanmoins. C'est ainsi qu'une direction se décrit comme quelqu'un plus porté sur les échanges avec les milieux de la recherche :

> C'est la partie qui rallume, pis c'est la partie aussi qui fait en sorte que je le sais que c'est gagnant, je le sais que ça marche pis je le sais que c'est aidant. Donc c'est la partie aussi qui fait en sorte que j'ai tant poussée avec les projets de recherche, avec les universitaires, avec les universités, aller valider, parce que c'est aussi nourrissant cette partie-là, ces échanges-là, ces allers-retours-là, ça fait en sorte aussi que ça change la conception des gens des fois que c'est des « pelleteux de nuages ». Je leur dis « c'est parfait, si ils pellettent des nuages, on va les amener au ras de la pâquerette ». Pis là on va essayer de trouver ensemble une ligne d'horizon. (E2, Entrevue 1)

Une autre direction explique qu'elle s'investit dans le développement professionnel pour elle-même avant de le faire pour son personnel, en ce sens qu'elle a besoin de garder des liens avec la lecture et la recherche pour répondre aux besoins que lui impose le contexte de son école :

> Mais moi, mon développement, je ne le fais pas pour eux, mais qu'est-ce que moi, puis ils le savent, j'aime ça aussi. Donc, quand qu'ils en voient des trucs passer, ils m'en envoient aussi. Donc, je pense que c'est pour moi, puis surtout que je passe du secondaire au primaire, j'en avais des choses à apprendre, puis à lire. Dans les rencontres de convention de gestion, quand ils parlent de français de deuxième année, moi j'étais en math au secondaire, c'est loin, mais je pose des questions puis je m'implique (E9, Entrevue)

Pratique 4 : Être réflexif et autocritique à l'égard de sa propre pratique et son impact sur les autres membres de la communauté scolaire;

Dans cette pratique, les directions réfléchissent à leur pratique et sont critiques sur quelques-uns de ses aspects. Cette réflexion peut se faire individuellement ou collectivement, formellement ou informellement et plusieurs pratiques des directions peuvent constituer des occasions de réflexion sur plusieurs aspects de leur travail. Nous avons pu relever quelques exemples emblématiques de pratiques. C'ainsi qu'une direction considère que le développement professionnel lui permet de réfléchir sur ses fonctions dans un objectif précis d'alimenter sa vision pour l'école :

> Chercheur: Comment tu alimentes ta vision toi? On parle de ton développement professionnel. Tu disais, bon, peut-être un comité, je ne sais pas trop... Direction: Bien, je suis à un co-développement à *Une école montréalaise pour tous,* avec France puis Lude. C'est génial. Ça me permet de réfléchir, puis ça me permet de me poser. C'est un peu comme ça que je m'alimente. Quand je vois des articles, je vais les lire. (E3, Entrevue 1)

Dans le même ordre d'idées, une autre direction souligne l'importance du développement professionnel car il permet de réfléchir collectivement et en collaboration sur des questions reliées aux pratiques mises en avant au sein de l'école, leur efficacité et leur pertinence pour la réussite des élèves :

> Chercheur : Qu'est-ce qui t'intéresse le plus dans ton développement professionnel? Direction : C'est vraiment comment on peut aider les élèves à avoir plus de succès; les différentes techniques. Pourquoi ne pas essayer? Pourquoi pas? Pourquoi pas pouvoir expérimenter pour voir si ça fonctionne ou non avant de dire «non, non, non, c'est trop de travail. On ne va pas le faire.» Ça m'intéresse beaucoup comment faire ton école vraiment un succès, de mieux travailler ensemble, de collaborer ensemble (E13, Entrevue 1)

Pour une autre direction, c'est la reddition de compte imposée par le système qui offre l'occasion de réfléchir sur ses fonctions, comme le montre l'extrait suivant :

> Oui, parce que au-delà de la reddition de comptes, on dit qu'on n'aime pas ça, mais ça nous permet de faire une réflexion quand même, comme gestionnaire de l'école-là (E1, Entrevue 1)

Pratique 5 : participer à une communauté professionnelle qui valorise l'apprentissage

Les Communautés d'apprentissage professionnelle (CAP) sont une formule qui gagne de plus en plus de popularité pour le développement professionnel. Plusieurs directions qui ont participé à cette recherche rapportent être engagées dans des CAP, l'observation et l'auto-observation des directions permet aussi de confirmer ce fait comme nous pouvons voir dans les quelques exemples emblématiques suivants :

> Je suis en réunion. Cette rencontre porte sur une communauté d'apprentissage professionnel que nous avons à Rivières-des-Prairires pour développer notre propre CAP dans nos écoles. L'intention est de planifier une rencontre pour les autres directions d'école et éventuellement m'habiliter à le faire aussi dans mon milieu (E1, auto observation, E1)

> La DÉ consulte son courriel, elle a reçu un article de sa CP. La DÉ prépare une CAP pour sa prochaine journée pédagogique autour du sujet : « l'aide aux devoirs ». (E3, observation)

> Puis moi aussi, bien, je me dis, je le dis aussi aux enseignants que moi aussi, je participe à des... Tu sais, je parlais des CAP tantôt. Je parlais à la formation. Je m'en vais en congrès au printemps. Bien, je me dis: «fais ce que tu prêches». (E8, Entrevue 1)

5.5.3 Les séquences emblématiques de la catégorie 3, *soutenir le développement professionnel de son équipe école*,

Si comme nous l'avons constaté, l'essentiel du travail des directions dans le cadre du développement professionnel porte sur le soutien qu'elles présentent à l'équipe école. Plusieurs pratiques sont mises en avant pour décrire les attitudes et les actions des directions traduisant cet aspect.

Pratique 1 : Participer avec les enseignants à des activités de développement professionnel formelles ou informelles

Cette pratique est décrite par les directions qui participent avec leurs enseignants à différentes activités de développement professionnel et aussi par

les enseignants eux-mêmes qui estiment que participer avec eux aux formations est une pratique gagnante de la part de leur direction, car cela permet d'améliorer la réflexion sur les pratiques pédagogiques, comme le montre l'extrait suivant :

> En participant à différentes formations avec les enseignants, elle partage son point de vue et elle écoute le nôtre pour tenter d'amener des réflexions pédagogiques (E3, questionnaire enseignant)

Dans un autre exemple la direction explique qu'elle participe avec ses enseignant(e)s aux ateliers de développement professionnel, plus spécifiquement autour des travaux de John Hattie sur l'enseignement explicite :

> Nous avons beaucoup travaillé avec les enseignants depuis deux ans. Nous avons regardé les travaux de John Hattie, le chercheur qui parle des effets sur l'apprentissage. … Donc nous avons eu un atelier et des séances de formation basés sur la recherche de John Hattie. (*We have been working a lot with the teachers in the school since it's about two years now. We've been looking at the work of John Hattie, the researcher who talks about the effects of leaning. …. So, we've been having a workshop and training sessions based on the research of John Hattie.*) (E13, Entrevue 1)

Pratique 2 : Démontrer une volonté d'assister les membres du personnel dans le renforcement de leurs compétences pédagogiques ou autres,

Plusieurs attitudes et actions reliées à cette pratique sont rapportées par les directions et aussi et principalement par les enseignants qui mettent en avant plusieurs actions mettant en avant la volonté de leur direction de les assister dans le renforcement de leurs compétences pédagogiques. Voici quelques séquences emblématiques

> Elle est toujours positive dans ses échanges et ses propos nous poussent à vouloir essayer de nouvelles choses pour nous améliorer. (E1, questionnaire enseignant)

> Beaucoup de possibilités de formations. Très encouragé… (E2, questionnaire enseignant)

> En lien avec le plan de réussite, elle cherche des formations pouvant nous aider à atteindre les objectifs fixés par le plan de réussite (E3, questionnaire enseignant)

> Des ateliers durant les journées pédagogiques. Elle nous encourage aussi à participer à des formations et à des conférences à l'extérieur (*Workshops during our ped days. She also encourages us to participate in any workshops and conferences given outside of the school* (E4, questionnaire enseignant)
>
> Nous recevons plusieurs formations afin d'être le mieux outillés possible de façon à répondre aux besoins des élèves (E6, questionnaire enseignant)
>
> The principal also emphasises the importance for teachers to learn, because teachers are lifelong learners (E7, questionnaire enseignant)
>
> Elle suggère des activités de développement professionnel tenues à la commission scolaire ou lors de congrès. Nous avons du développement professionnel lors de la majorité des journées pédagogiques. Elle encourage le développement professionnel et partage avec nous l'information sur les occasions dont elle entend parler (*Suggests professional development opportunities at the school board or at conferences. On most PED days we have professional development. She encourages professional development and shares opportunities for us that she learns about*.) (E7, questionnaire enseignant)
>
> Elle est ouverte aux projets qui lui sont proposés. Elle nous encourage à participer aux différentes formations offertes… Elle nous fournit les outils nécessaires à la réalisation de projets (E12, questionnaire enseignant)
>
> Elle nous consulte afin de connaître les formations et perfectionnements pertinents auxquels nous souhaitons assister (E12 questionnaire enseignant)

Une action importante est la libération des enseignants pour leur permettre de participer à différents projets de perfectionnement comme le décrivent les extraits suivants :

> Oui. Bien en fait, il y a la libération. La libération où ils vont dans des formations, mais la libération, ici aussi en équipe pour développer du matériel, échanger… Ça peut être entre eux, ça peut être avec la participation du conseiller pédagogique. (E6, Entrevue 1)
>
> Dans un premier temps ici, le projet de recherche-action en différenciation pédagogique, j'ai libéré les enseignants, avec l'orthopédagogue et il y avait une conseillère pédagogique qui venait travailler avec eux plusieurs jours par année. Quand ce projet-là s'est terminé, là c'est la même chose: Quand mes enseignantes participent à des projets recherche-action, ils sont dégagés de leur temps d'enseignement. Et les formations avec un conseiller

> pédagogique qui s'inscrivent dans les priorités de l'école, ça aussi je vais libérer les enseignants si y faut. Donc, on met les conditions en place, parce que je ne pense pas que rendu à trois heures et demie, les enseignants sont disponibles pour commencer à réfléchir pis à changer des pratiques. Ils ont leur journée. Alors on donne un temps. Je les libère de leurs tâches d'enseignement à ce moment-là pour ça, (E2, entrevue 1)

Dans plusieurs cas, les pratiques décrites par les directions sont corroborées par les enseignants comme c'est le cas pour l'extrait suivant :

> Elle favorise notre participation à des programmes de recherche, organise des libérations avec les conseillers pédagogiques selon nos demandes et besoins. Elle propose régulièrement des journées à l'école avec des personnes ressources sur des sujets sur lesquels nous nous questionnons. (E2, questionnaire enseignant)

Cette favorisation peut également prendre la forme d'une allocation de budgets pour participer à des formations comme le décrit la direction suivante, tout en mettant l'accent sur l'importance de considérer cette pratique comme un investissement en faveur de l'école et de l'ensemble du système.:

> Je trouve autant d'argent que j'ai besoin, là je suis vraiment honnête, pour les envoyer environ à n'importe quoi qu'ils ont besoin. J'ai dépensé beaucoup d'argent, ou j'ai investi beaucoup d'argent plutôt, ça serait le mot, pour mes enseignants dans les classes autistes. Je les ai envoyés à des workshops avec, Pas de Géant, Giant steps, à Summit. La semaine dernière, il y en a trois qui sont allés à l'UQAM pour Paula Clue qui faisait The Joy of Learning. Alors ils sont allés pour des activités stimulantes. Donc ça, c'est une chose. L'année dernière, j'ai dit que j'en ai amené cinq avec moi à Calgary. J'ai amené quelqu'un avec moi à San Diego. Donc aussitôt qu'ils ont besoin de n'importe quoi en développement professionnel, j'investis là-dedans, même pour tout ce qui est avec une école Montréalaise pour tous, quand il y a des offres de services, je les envoie. C'est un investissement, puis souvent les gens disent: «Oui, mais elle ne sera pas là à mon école l'année prochaine.» Ce n'est pas grave, elle va être ailleurs dans le système, puis c'est d'investir dans les gens… C'est un investissement. Ils se voient comme importantes (E4, Entrevue 1).

Pratique 3 : être un modèle d'engagement envers l'apprentissage tout au long de la vie aux yeux de ses collègues,

Cette pratique est moins décrite par les directions que les deux premières pratiques composant la catégorie 3, *soutenir le développement professionnel de son équipe-école*. Ici, l'attention est portée sur le modelage par les directions de

l'intérêt pour l'apprentissage tout au long de la vie. Cela peut prendre plusieurs formes, notamment l'intérêt pour la recherche, la lecture et le partage comme nous pouvons le voir dans les quelques exemples emblématiques suivants :

> J'ai fini mon DESS, ça ne fait pas longtemps, mais je continue toujours à m'intéresser aux recherches qui sortent. Dès que j'ai des choses, j'essaye des lire...quand il y a des trucs sur les stratégies, l'enseignement explicite, j'essaye d'acheter les livres, aussi. De les mettre disponibles. Je leur montre. J'essaye de partager ça, de partager mes lectures) (E9, Entrevue 1)

> Moi j'étudie encore, donc ça fait en sorte que ça aussi c'est quelque chose qui m'habite, ça aussi c'est quelque chose qui est en moi. Je pense que mon personnel vous le dirait. Quand je reviens de l'université, ils le savent pis ils ne sont pas toujours contents, parce qu'ils disent «avec quoi elle va nous arriver». Des fois je reviens pis je dis «j'ai entendu...», «on le sait, t'es allée à un cours 'y a pas longtemps», «oui, donc on va, bon», mais voilà. Je pense que ça fait partie aussi de notre travail, on est en enseignement, donc on doit transmettre entre guillemets des connaissances, aider les élèves à développer des compétences. Alors comment on peut le faire, si on le fait pas soi-même? Moi c'est aussi par souci de cohérence. Si on veut que le message passe, faut l'actualiser. Donc, j'ai aucun problème moi à parler de ma conviction pis de l'importance d'apprendre, je le fais encore (E2, Entrevue 1)

Pratique 4 : Participe et soutient une communauté professionnelle qui favorise l'apprentissage

Plusieurs directions soutiennent la mise en place au sein de leurs écoles des communautés professionnelle favorisant l'apprentissage. Voici des exemples emblématiques qui montrent à la fois l'importance accordée par les directions et l'équipe-école à cette pratique ainsi que certaines précisions sur la forme et le contenu de ces instances.

> Puis on se promène dans l'école où on a des ateliers, où on a des choses à l'heure du dîner, où on a des genres de professionnal learning communities, où on regarde des résultats des enfants. Donc ça, huit jours par année. (E4, Entrevue 1)

> Alors là, on a besoin vraiment de réfléchir, puis de se poser des questions. Alors, on va partir une communauté d'apprentissage. Je vais les libérer. On va commencer avec les sixièmes. Mais il y avoir un engagement cognitif de la part des enseignants, avec un carnet de notes, et on va cibler, probablement que ça va être le français. Et puis, on va partir d'eux. Il va

avoir des choses à aller valider, mais s'enligner sur des pratiques probantes (E6, Entrevue 1).

Les enseignants soutiennent aussi que les CAP sont un outil que les directions d'école mettent en place pour soutenir leur développement professionnel comme l'illustre l'exemple suivant :

> Elle participe à différentes formations en lien avec les apprentissages. De plus, elle est active dans le milieu en proposant des CAP, en amenant des réflexions pédagogiques et en faisant référence en tout temps au plan de réussite. (E3, questionnaire enseignant)

Pratique 5 : Maintenir un niveau élevé de compréhension et de compétences en lien avec l'apprentissage pour soutenir le développement de son équipe-école :

Cette pratique est beaucoup moins décrite par les directions si nous comparons aux autres pratiques de la catégorie 3. Quelques extraits des réponses des enseignants nous ont permis de relever l'exemple emblématique suivant qui met évidence chez certaines directions des attitudes qui pourraient être reliées à cette pratique telles que l'ouverture à la nouveauté, la curiosité et l'encouragement des enseignants à intégrer les nouvelles façons de faire dans leur pratique. Voici à titre d'exemple un extrait dans ce sens :

> Elle est curieuse et ouverte aux nouvelles idées et méthodes d'enseignement, elle cherche constamment à nous encourager à les intégrer au quotidien, un petit pas à la fois, en étant consciente de la réalité de nos classes. Elle s'investit dans les formations. (E3, questionnaire enseignant)

Pratique 6 : Faire apprendre son personnel

Certaines directions sont capables de faire apprendre leur personnel en assumant elle-même la responsabilité de leur donner des formations de différentes manières que nous pouvons voir dans les séquences emblématiques suivantes :

> Mais avant d'arriver là, c'est pour ça que cette année aussi dans le plan de formation, je donne aussi plein de formations. Je m'assure qu'ils ont vraiment les outils, qu'ils sont vraiment capables de bien situer les enfants… (E2, Entrevue 1)

Dans l'exemple suivant la direction décrit le contenu qu'elle a préparé et coanimé avec son adjointe à l'occasion d'une journée pédagogique :

> …Alors donc, je vous parle de beaucoup de choses, mais en même temps, j'avais toute mon intention. J'avais préparé ma séquence avec mon adjointe et tout ça, mais on part d'une problématique, puis on fait aussi des lectures de groupe. Alors, on fait, on donne admettons à un groupe, tel type de lecture; L'autre groupe, tel type de lecture et ils ont des questions. Puis après ça, des questions parce que je veux orienter, je ne veux pas que ce soit à partir de leur opinion, parce qu'on émet une opinion à partir de tout le texte, mais qu'est-ce que le texte a dit? Qu'est-ce que j'ai appris? Et on se fait des lectures différentes et ils amènent ça en groupe. On est en réunion. On revient en groupe. Parfois, je vais leur donner deux semaines, trois semaines. Quand il y a des journées pédagogiques institutionnelles, des fois il n'y a pas de contenus. Moi je donne toujours du contenu, tout le temps. Et là, souvent, je vais aller travailler. On va travailler des lectures . (E6, Entrevue 1,)

Un exemple important de pratique que nous avons pu observer revient à une direction qui a tenté quelque chose de différent à l'occasion de sa rencontre avec l'équipe école en les invitant à lire un ouvrage qu'elle a payé du budget de l'école, qu'elle a mis à la disposition des enseignant(e)s et qui porte sur des approches nouvelles d'apprentissage. Le livre a fait ensuite l'objet d'une réflexion à l'occasion d'une rencontre d'équipe:

> Ainsi, j'ai fait quelque chose de différent, cette année… Plutôt que de toujours avoir les mêmes rencontres, j'ai trouvé ce livre *«Learning in the fast lane»*, un bon livre qui porte sur comment on peut aider nos élèves qui tirent de l'arrière… J'ai demandé aux enseignants de lire ce livre et je l'ai divisé en deux. Je leur ai dit que je ne m'attendais pas à ce qu'elles le lisent d'un coup. Donc, la première partie, nous avons lu la première moitié, disons les chapitres un, deux et trois… Et ensuite, j'ai préparé des questions pour la discussion qu'elles ont reçues avant la rencontre… Elles savaient que nous étions pour en discuter. Elles pouvaient donc se préparer. Et ensuite, nous avons discuté les chapitres. (*So, I did something very different, this year... Instead of having a regular meeting all the time, I found this book called «Learning in the fast lane» which is a great book that talks about how we can our students that are falling behind… I had the teachers read the book and we divided it into two parts. So, I told them I don't expect them to read the whole book at once. So, the first part, we have read the first half, the first half, let's say chapter one, two, three on the call, first... And then, I prepared discussion questions which they received before the meeting,... They knew what we were going*

to talk about. So, they could come prepared. And then, we discussed those chapters.) (E13, Entrevue d'autoconfrontation)

Pratique 7 : Participer à des recherches

Participer à des recherches ou favoriser la participation des enseignant(e)s à des recherches est aussi une pratique qui est mise en œuvre par quelques directions pour soutenir le développement professionnel de leur équipe-école. Un exemple emblématique de cette pratique est illustré dans les extraits suivants. La direction soutient la participation de son personnel à des recherches actions qui leur permettent d'améliorer leur pratique pédagogique. Le personnel reconnaît cet intérêt pour la recherche et le décrit comme favorisant son développement professionnel :

> Elle favorise la participation de son personnel à différentes recherches universitaires afin que les enseignantes puissent se sentir libres de se questionner et de revoir aussi leurs pratiques pédagogiques afin d'être le plus efficace possible (E2, questionnaire enseignant)

> Je crois qu'elle se tient beaucoup au courant des recherches dans le domaine des apprentissages et incite même son personnel à participer à des recherches en ce sens. Elle trouve les ressources nécessaires lorsqu'une enseignante (E2, questionnaire enseignant)

> …participation aux différentes recherches application de l'enseignement basé sur la recherche. Ouverture sur la participation à différents programmes de recherche (E2, questionnaire enseignant)

Voici un extrait de l'autoobservation de la même direction corroborant son intérêt à la participation à la recherche :

> J'ai rencontré l'orthopédagogue de l'école, avec lequel j'ai discuté de nos deux projets de recherche-action, en français. Donc on s'est assuré que les chercheurs de la recherche « Écrire une compétence qui se construit» viendraient nous présenter les résultats au courant du mois de novembre. Et de plus, j'ai averti monsieur Robert, l'orthopédagogue, que les enseignantes du deuxième et du troisième cycle acceptaient de participer à une recherche-action sur l'évaluation des habiletés morphologiques des enfants (E2, Arrimage autoobservation E2)

5.5.4 Les exemples de pratiques emblématiques de la catégorie 4, assumer un rôle de gestion dans le développement professionnel,

Cette catégorie regroupe les efforts de la direction pour gérer le développement professionnel au niveau des écoles et porte sur les trois pratiques suivantes :

Pratique 1 : créer des occasions pour que l'équipe-école ait son mot à dire concernant les décisions reliées au développement professionnel

Des exemples de cette pratique sont rapportés par les directions :

> Direction:…On consulte. On est allé cycle par cycle, pour consulter, pour le développement professionnel. Chercheur: Puis, vous organisez des choses en fonction de leurs besoins? Comment ça fonctionne, quand vous les consultez? Direction: Oui. Nous, un, je consulte pour savoir «c'est quoi votre besoin personnel?» Bien professionnel, mais qui ne regarde pas l'équipe nécessairement. On fait des propositions au service éducatif, qu'il puisse le mettre sur le site, qu'ils puissent s'inscrire. Qu'on parle de TBI ou de d'autre chose. (E5, Entrevue 1)

> J'essaie d'apporter ce que j'ai entendu : "Voilà ce qui s'est passé à cette rencontre. Voilà la discussion que nous avons eue. Et vous, qu'en pensez-vous?" (*I try to bring in, you know, what I heard. «This is what happened at this meeting. This is the discussion we had. What do you guys think about it?»* (E7, Entrevue 1)

> Chercheur : Quelles conditions particulières mettez-vous en place, qui favorisent l'apprentissage, qui entrent dans vos priorités?
> Direction : Moi, une de mes priorités, c'est la formation; La formation continue des enseignants, d'être à la fine pointe de tout ce qui sort, des recherches, et de leur donner aussi, du temps pour eux, intégrer les nouvelles technologies ou les nouvelles recherches, les nouvelles études. Je vais... J'ai une enseignante qui a participé à une recherche au niveau de la mathématique, au niveau du nombre et qui a développé, avec une conseillère pédagogique en mathématique, là la commission scolaire, une nouvelle façon d'apprendre aux élèves. Alors, permettre ce genre de chose là, dire: «oui, on accepte qu'une de nos enseignantes participe à cette recherche-là.» Et, ça a donné de bons résultats, ce qui fait qu'on l'a intégrée depuis deux ans, cette façon de faire là et on voit déjà des changements au niveau des enfants … (E11, Entrevue 1)

Cette même direction précise qu'elle a de longues discussions avec l'ensemble du personnel pour planifier le développement professionnel de son équipe :

> Alors, tu sais, c'est des discussions qui se font,…. Depuis le mois d'octobre, on est encore en discussions, puis là, on s'en vient vers la formation, parce qu'on va amener toute l'équipe-école, parce que là, on va le ramener en conseil d'enseignant, enseignantes, puis on va dire: « bien là, on s'en va vers ça. Est-ce que tout le monde est d'accord? »… (E11, Entrevue 1)

Des enseignants peuvent aussi soutenir la présence de la pratique chez leur direction :

> Elle nous consulte afin de connaître les formations et perfectionnements pertinents auxquels nous souhaitons assister. (E12, Réponse-QS-ENS-E12)

Pratique 2 : assumer un rôle de gestion dans la planification du développement professionnel

Les directions assument généralement un rôle important dans la planification du développement professionnel au sein de leur école. Les extraits suivants rapportent quelques exemples de pratiques emblématiques de leur implication dans différents aspects de cette tâche :

> Chercheur: Oui, OK. Si on parlait du développement professionnel de votre personnel, qu'est-ce que vous faites là-dedans? Intervenez-vous particulièrement sur le développement professionnel en priorisant l'apprentissage dans votre école? Comment? Qu'est-ce que vous faites par rapport à ça? Direction: Bien c'est sûr que je vous dirais que oui, oui, mais de moins en moins avec des formations à l'extérieur. C'est comme je vous disais, je les libère des fois pour qu'ils puissent travailler ensemble. On cible aussi. On cible certains enseignants qui ont besoin, peut-être, d'un peu plus d'accompagnement. Le développement professionnel aussi pour nos jeunes enseignants. Ça, nous, avant même qu'on ait une structure commission scolaire, on avait déjà mis dans la tâche de deux enseignantes, du mentorat. (E1, Entrevue 1)

> Et les formations avec un conseiller pédagogique qui s'inscrivent dans les priorités de l'école, ça aussi je vais libérer les enseignants si y faut. Donc, on met les conditions en place, parce que je ne pense pas que rendu à trois heures et demie, les enseignants sont disponibles pour commencer à réfléchir pis à changer des pratiques. Ils ont leur journée. Alors on donne un temps. Je les libère de leurs tâches d'enseignement à ce moment-là pour ça, mais les formations avec un conseiller pédagogique exigent toutes une rétroaction en classe. Donc les enseignants vont travailler avec le CP, pis après ils vont l'expérimenter en classe pis le CP est là (E2, Entrevue 1)

> La directrice revient en classe et poursuit la rencontre. La directrice prend en note les suggestions de formation exprimées par les enseignantes. (Formation en Éthique et culture religieuse; formation en mathématique) La directrice souligne qu'il serait intéressant d'organiser la formation de mathématique pour l'ensemble des enseignants des écoles du secteur. La directrice explique que les directrices et directeurs d'école du secteur s'efforcent d'offrir des formations en concertation. La directrice suggère que la formation de mathématique portant sur la situation problème débute lors des journées pédagogiques au mois de juin (E14, Observation)

Pratique 3 : assumer un rôle de gestion dans l'évaluation du développement professionnel

Cette pratique est relativement moins présente dans le discours des directions et des enseignants comparés particulièrement à la pratique 2. Nous avons pu relever peu d'exemples de pratiques emblématiques si ce n'est l'extrait suivant qui présente le cas d'une direction qui fait un retour avec son adjointe sur une formation qu'elles ont donnée à leur personnel.

> Chercheur : Vous étiez en train de faire un retour sur la rencontre. Est-ce que c'est ça? Directrice : Oui, oui, oui. Chercheur : Est-ce que c'est celle que l'on a vue au début, donc sur la langue, sur l'oral, la lecture? Directrice : Oui. Chercheur : C'est quoi votre intention? Vous êtes avec votre adjointe? Directrice : Oui, oui, on fait toujours des retours, elle et moi, sur nos rencontres, que ce soit sur la réunion du personnel, une formation à laquelle on a assisté, on trouve ça important de se donner notre feedback. Et si on a aussi on a eu la chance de recueillir, aussi, des commentaires de différents personnels, ça nous donne un peu le pouls, parce que quand on anime, et tout ça, on a des perceptions. Et après et bien on valide un peu, il n'y a rien de scientifique, mais c'est de voir, aussi, si au niveau du feedback… En fait, l'idée, c'est toujours de voir : « est-ce que notre personnel, ça a été utile pour eux? Est-ce qu'ils ont apprécié »? Bon, maintenant, de façon générale…, est-ce que ça peut avoir répondu à notre besoin de développement? Parce que je leur dis souvent : « le temps est précieux, on ne veut pas, vraiment pas vous faire perdre votre temps ». (E6, Entrevue 1)

5.5.5 Exemples de pratiques emblématiques pour la catégorie, *soutenir le développement professionnel de d'autres membres de la communauté scolaire*;

Cette catégorie est presque absente dans les pratiques décrites par les directions pour *Promouvoir l'apprentissage de chacun et participer à leur*

développement professionnel. C'est pourquoi nous n'avons relevé aucune séquence emblématique pour cette pratique : elle ne semble pas constituer une priorité pour les directions d'école participant à la recherche.

Pour conclure, la dimension 5, *Promouvoir l'apprentissage de chacun et participer à leur développement professionnel*, ressort comme une dimension importante pour un leadership centré sur l'apprentissage, comme en témoigne son classement (5e en termes de fréquence) parmi l'ensemble des quinze dimensions étudiées dans le cadre de cette recherche. La recherche montre également que l'essentiel des pratiques de cette dimension portent sur le soutien des directions d'école au développement professionnel de leur personnel, le rôle de gestion, de mise en œuvre, de planification et d'évaluation des activités de développement professionnel et le modelage qu'elles doivent faire de l'intérêt qu'elles portent au perfectionnement en s'engageant elles-mêmes de différentes manières dans des activités de développement professionnel.

Quelques pratiques emblématiques montrent que les pratiques de cette dimension mises en œuvre dans les écoles sont assez similaires, à l'exception de la pratique 6, *faire apprendre son personnel*, de la catégorie 3, *soutenir le développement professionnel de son équipe-école*, plus accentuée dans certaines école anglophones. Il y a lieu, ici, d'aller voir si la différence de culture (anglophone vs francophone) pourrait expliquer cette différence.

Un autre constat porte sur le soutien des directions au développement professionnel de d'autres membres de la communauté scolaire. Il serait aussi important d'aller voir le pourquoi d'une telle situation.

Références:

Hallinger, P. (2003). Leading educational change on the practice of instructional and transformational leadership. *Cambridge Journal of Education*, 33 (3), 329-351. Récupéré du site: http://www.philiphallinger.com/papers/CCJE%20Instr%20and%20Trans%20Lship%202003.pdf

Hallinger, P., et Murphy, J. (1987). Assessing and developing principal instructional leadership. *Educational leadership*, *45*(1), 54-61.

Knapp, M. S., Copland, M. A., et Talbert, J. F. (2003, February). *Leading for learning: Reflective tools for school and district leaders*. Seattle: Center for the Study of Teaching and Policy, University of Washington.

MacBeath, J. (2007). Leadership as a subversive activity. *Journal of Educational Administration, 45*(3), 242–264.

Murphy, J., Elliott, S.N., Goldring, E., et Porter, A.C. (2007). Leadership for learning: a research based model and taxonomy of behaviors. *School Leadership and Management*, *27*(2), 179-201.

Dimension 6 : Repenser l'organisation de l'école pour la mettre au service de l'apprentissage

L'une des composantes d'un leadership centré sur l'apprentissage des directions d'école tel que mis en avant par la recherche, est l'intérêt porté par les leaders à l'instauration au sein des écoles d'une organisation scolaire favorisant l'apprentissage (Murphy, Elliott, Goldring et Porter, 2007).

Ylimaki (2014), en se référant aux travaux de Cambourne et Brown (2003), met en avant plusieurs éléments caractérisant une organisation scolaire favorisant l'apprentissage des élèves. Selon elle, les élèves doivent être en immersion dans la littératie et la numératie, dans la mesure où les classes, plus particulièrement, et l'école, de manière générale, doivent leur offrir des occasions d'interagir aussi bien sur le plan oral que visuel avec différents mediums et outils d'apprentissage qui doivent être soigneusement et esthétiquement placés aux alentours des locaux fréquentés par les élèves. Dans ce sens, les leaders centrés sur l'apprentissage encouragent leurs enseignants à créer des environnements physique et virtuel motivant au sein de leurs classes. Ils veillent à ce que l'espace soit incitant et motivant pour les élèves afin de s'engager dans des tâches et des activités d'apprentissage. Cela passerait par l'installation de bibliothèques offrant des mediums (physique et virtuels) avec plusieurs choix et intérêts, des affichages de différentes sortes et portant sur différents sujets incitant à l'apprentissage décorant les classes et les locaux fréquentés par les élèves (Ylimaki, 2014).

En parallèle avec ces dispositions physiques et virtuelles favorisant l'apprentissage, les leaders centrés sur l'apprentissage sont invités à mettre en place un encadrement social propice garantissant aux élèves différentes démonstrations et modelages des façons les plus adéquates de manipuler des livres et d'en faire usage, ainsi que des échanges sur leur contenu avec les pairs ou avec d'autres personnes adultes engagées au sein de l'école. L'usage des mediums virtuels est également fortement encouragé, notamment dans un contexte où ces médiums sont susceptibles de motiver les élèves à mieux s'engager dans des activités d'apprentissage (Ylimaki, 2014).

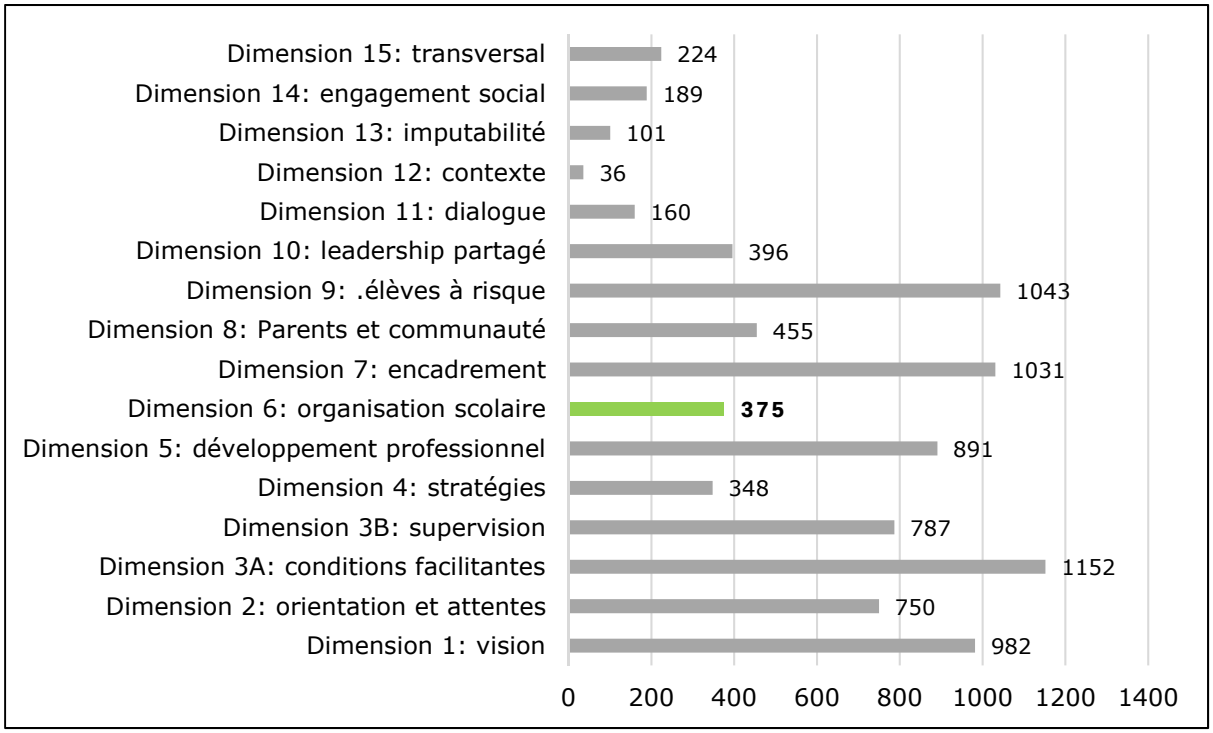
En nous basant sur la recension de littérature faite dans le cadre de ce projet, nous avons été capables de répertorier les cinq catégories suivantes sur lesquelles portent les pratiques des directions centrées sur l'apprentissage pour mettre en avant une organisation scolaire favorisant l'apprentissage des élèves : 1- *encourager les enseignants à créer des environnements physiques et virtuels motivants dans leur classes ou dans l'école*; 2-*encourager les enseignants à utiliser des environnements physiques et virtuels dans leurs classes ou dans l'école*; 3- *mettre l'organisation scolaire au service de l'apprentissage*; 4- *mettre les services complémentaires au service de l'apprentissage* et 5-*organiser les services de garde*. Nous présentons ci-après les données en rapport avec cette dimension, nous commençons par les données quantitatives (fréquences, pourcentages) et ensuite, les données qualitatives de contenu, par une analyse des séquences codées emblématiques de sens de cette dimension. Commençons par une comparaison des données de la dimension 6 à celles des autres dimensions.

6.1 Les données quantitatives de la dimension 6, *Repenser l'organisation de l'école pour la mettre au service de l'apprentissage*, et de l'ensemble des dimensions

Voici, à titre de comparaison, les fréquences des pratiques des directions pour les 15 dimensions d'un leadership centré sur l'apprentissage, pour chacune des dimensions de la recherche. Au total, il y a 8920 pratiques identifiées à partir du codage des données. La figure 6.1 contient ces fréquences, et la représentation de la fréquence des pratiques de directions de la dimension 6 est en surbrillance. Il y a 375 exemples de pratiques de directions dans la dimension 6, ce qui correspond à 4,2 % de tous les exemples de pratiques de la recherche contre 6,7%, si le nombre de pratiques était équivalent pour toutes les dimensions.

Nous constatons ainsi que la dimension 6 fait partie des dimensions qui présentent une faible fréquence. En effet, elle compte un total de 375 exemples de pratiques, ce qui la place largement en dessous de la moyenne (557,5 segments codés) et relativement en dessous de la médiane (425,2 segments codés).

Figure 6.1, Fréquence des segments codés pour chacune des dimensions d'un leadership centré sur l'apprentissage



Nous présentons dans ce qui suit les données quantitatives en détail, en fonction des catégories et des pratiques de la direction correspondant aux codes attribués aux données de la recherche pour en effectuer l'analyse.

6.2 Les catégories et les pratiques de la dimension 6

Tel que mentionné, la dimension 6, *Repenser l'organisation de l'école pour la mettre au service de l'apprentissage,* comprend cinq catégories de pratiques mises en avant par les directions d'école centrées sur l'apprentissage afin de favoriser une organisation scolaire propice à l'apprentissage des élèves. Toutes ces pratiques sont tirées des études que nous avons consultées dans le cadre de cette recherche: 1-*encourager les enseignants à créer des environnements physiques et virtuels motivants dans leurs classes ou dans l'école*; 2- *encourager les enseignants à utiliser des environnements physiques et virtuels motivants dans leurs classes ou dans l'école*; 3- *mettre l'organisation scolaire au service de*

l'apprentissage; 4- *Mettre les services complémentaires aux services de l'apprentissage*; 5- *Organisation des services de garde*.

Ces catégories comprennent les 10 pratiques présentées dans le tableau 6.1 ci-après, et qui sont tirés aussi des différentes études mentionnées avant. Ces mêmes pratiques, codées pour l'analyse, ont également servi à identifier les des pratiques emblématiques se rapportant à la dimension 6.

Tableau 6.1, Pratiques des catégories de la dimension 6, repenser l'*organisation de l'école pour la mettre au service de l'apprentissage*

Catégories	**Pratiques**
1) Encourager les enseignants à *créer* des environnements physiques et virtuels motivants dans leurs classes ou dans l'école	1. Améliorer l'organisation physique, matérielle ou virtuelle de la classe *(ex. meuble, peinture, réaménagement, fiches pédagogiques sur les murs de l'école)*; 2. Inciter les enseignants à installer des bibliothèques dans leurs classes pour encourager la lecture chez les élèves; 3. Installer une bibliothèque physique ou virtuelle pour les enseignants *(ex., documents PDF, articles scientifiques, sites Internet, CD-Rom ou autres).*
2) Encourager les enseignants à *utiliser* des environnements physiques et virtuels motivants dans leurs classes ou dans l'école	1. Encourager les enseignants à utiliser les ressources physiques ou virtuelles pertinentes disponibles en ligne ou autrement pour motiver les élèves à apprendre; 2. Encourager les enseignants à utiliser une bibliothèque physique ou virtuelle *(ex., documents PDF, articles scientifiques, sites Internet, CD-Rom ou autres).*
3) Mettre l'organisation scolaire au service de l'apprentissage	1. Former les groupes d'élèves de façon à améliorer l'apprentissage (hétérogénéité, multiâge, inclusion etc.); 2. Modifier ou utiliser les horaires ou le calendrier pour favoriser l'apprentissage;
4) Mettre les services complémentaires aux services de l'apprentissage	1. Organiser les services de la bibliothèque; 2. Organiser et soutenir les services d'aide aux devoirs;
5) Organisation des services de garde	1. Encadrer les tâches du service de garde;

Nous présentons dans ce qui suit les données quantitatives des catégories de la dimension 6, ainsi que les données par catégories et selon les pratiques des directions qui leur sont associées. Puis, nous présenterons les données qualitatives, c'est-à-dire, les données de contenu des séquences codées emblématiques du sens de cette dimension et ses catégories.

6.3 Les données quantitatives des catégories de la dimension 6

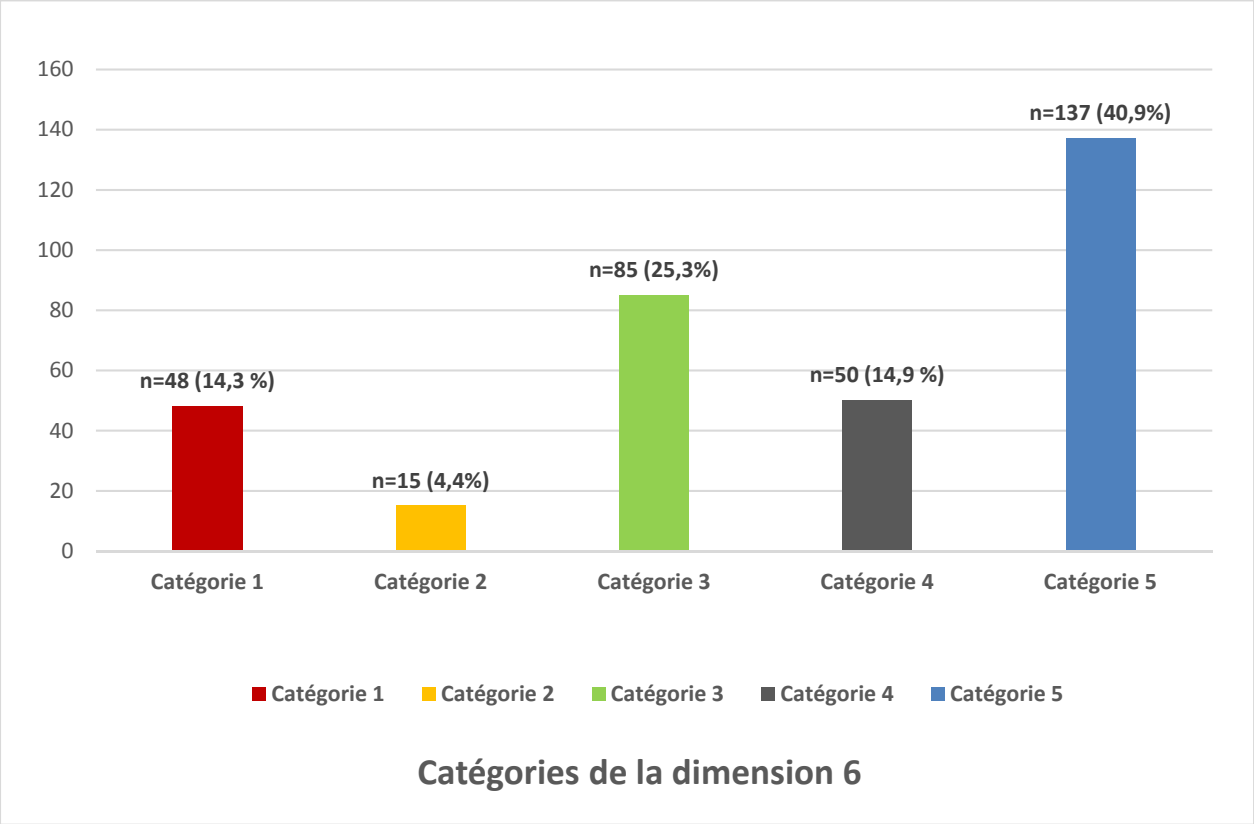
Nous présentons dans cette section les fréquences des pratiques pour les cinq catégories de la dimension 6, *Repenser l'organisation scolaire pour la mettre au service de l'apprentissage.* Les données sont présentées tout d'abord par catégories, dans leur ensemble, puis, selon les outils de collecte utilisés et enfin, en fonction des directions participant à la recherche.

6.3.1 Données par catégories, dans leur ensemble

La figure 6.2 présente le nombre (fréquence) de pratiques des directions pour chacune des catégories de la dimension 6. Nous remarquons ici aussi une différence entre les fréquences des pratiques de directions des différentes catégories. La catégorie 5, *organisation des services de garde*, est celle qui comprend le plus grand nombre d'exemples de pratiques des directions avec un total de 137 (40,9 %), suivie de la catégorie 3, *Mettre l'organisation scolaire au service de l'apprentissage*, avec un total de 85 (25,3 %), puis de la catégorie 4, *Mettre les services complémentaires aux services de l'apprentissage, avec un total de 50 (14,9 %).* La catégorie 1, *Encourager les enseignants à créer des environnements physiques et virtuels motivants dans leurs classes ou dans l'école*, suit de près avec un total de 48 (14,3 %). La catégorie qui présente le moins d'exemples de pratiques est la catégorie 2, *Encourager les enseignants à utiliser des environnements physiques et virtuels motivants dans leurs classes ou dans l'école*, avec seulement 15 pratiques (4,5 %).

Ces données suggèrent que pour ce qui a trait à la dimension 6, *Repenser l'organisation de l'école pour la mettre au service de l'apprentissage*, les directions d'école participant à la recherche semblent davantage préoccupées par les tâches reliées à l'encadrement des services de garde et celle reliées à la formation des groupes d'élèves et les horaires de façon à favoriser l'apprentissage des élèves.

Figure 6.2, Fréquence des pratiques des directions selon chacune des catégories de la dimension 6, *Repenser l'organisation de l'école pour la mettre au service de l'école*,



6.3.2 Données par catégorie, selon les instruments de collecte

Le tableau 6.3 présente le nombre (fréquence) de pratiques des directions pour chacune des catégories de la dimension 6, *Repenser l'organisation de l'école pour la mettre au service de l'apprentissage*, selon les instruments de collecte utilisés : l'entrevue initiale, l'entrevue d'autoconfrontation, l'observation, l'autoobservation et le questionnaire administré aux enseignants.

Nous constatons que l'observation et l'autoobservation donnent la majorité des exemples de pratiques des directions de la dimension 6 (total, 138 + 84= 222 sur 375, soit 59,2 %). Ce résultat peut être expliqué par la nature des pratiques de la dimension 6, plus facilement et plus directement observables puisqu'elles portent dans la plupart des cas sur des actions ou des interventions non planifiées, que la direction de l'école fait pour répondre à des demandes

ponctuelles ou à des attentes liées à l'organisation de l'école. Ceci est vrai plus particulièrement pour la catégorie 5, *Organisation des services de garde*, pour laquelle nous notons le plus d'exemples de pratiques des directions davantage observées et autoobservées que rapportées, pratiques plus routinières et normées. Bien qu'elles soient importantes, ces pratiques seraient perçues comme ayant un caractère plutôt administratif par les directions et donc, comme étant sans lien direct avec l'apprentissage. Ce caractère plutôt administratif est identifié clairement par les directions, dans le cadre de l'autoobservation. Cette explication est aussi valable pour les autres pratiques de la dimension 6, qui porte sur l'organisation scolaire et qui sont essentiellement des tâches de nature administrative, que l'on pense à l'environnement de l'école, à la formation des groupes et des horaires ou à l'organisation des services de garde. Ce sont toutes des tâches administratives dont les directions doivent repenser l'organisation afin de les mettre au service de l'apprentissage. Ce lien avec l'apprentissage semble moins évident aux directions, ce qui pourrait expliquer le fait que leurs pratiques soient davantage observées que rapportées par elles.

Pour cette même catégorie 5, *organiser les services de garde*, nous constatons que le questionnaire enseignant ne révèle aucune pratique des directions. Pour la seconde catégorie en termes d'importance, la catégorie 3, *Mettre l'organisation scolaire au service de l'apprentissage*, la majorité des exemples de pratiques sont obtenus à l'entrevue initiale et au questionnaire enseignant, avec des fréquences très voisines (33 vs 31). Cela semble signifier une certaine corroboration de l'importance accordée par les directions aux deux pratiques qui composent cette catégorie portant sur la formation des groupes d'élèves et sur les horaires afin de les mettre au service des enseignants.

Tableau 6.3, Fréquences et pourcentages des pratiques des directions selon chacune des catégories de la dimension 6, *Organisation scolaire*, selon les instruments de collecte utilisés

Catégories de la dimension 6	**Entv. 1**	**Entv. A**	**Obs.**	**Auto obs**	**QS**	**T**
1) Encourager les enseignants à créer des environnements physiques et virtuels motivants dans leurs classes ou dans l'école	12 (3,2)	0	17 (4,5)	3 (0,8)	16 (4,3)	**48** (12,8)
2) Encourager les enseignants à utiliser des environnements physiques et virtuels motivants dans leurs classes ou dans l'école	4 (1)	1 (0,2)	1 (0,2)	0	9 (2,4)	**15** (4)
3) Mettre l'organisation scolaire au service de l'apprentissage	33 (8,8)	8 (2,1)	8 (2,1)	5 (1,3)	31 (8,2)	**85** (22,6)
4) Mettre les services complémentaires aux services de l'apprentissage	3 (0,8)	2 (0,5)	20 (5,3)	16 (4,2)	9 (2,4)	**50** (13,3)
5) Organisation des services de garde	2 (0,5)	2 (0,5)	84 (22,4)	49 (13)	0	**137** (36,5)
Améliorer l'organisation physique, matérielle ou virtuelle de la classe	11 (2,9)	1 (0,2)	8 (2,1)	11 (2,9)	9 (2,4)	**40** (10,6)
Total par type de documents :	**65** (17,3)	**14** (3,7)	**138** (36,8)	**84** (22,4)	**74** (19,7)	**375** (100)

6.3.3 Données par catégorie, selon les directions participantes à la recherche

Le tableau 6.4 comprend le nombre (fréquence) et le pourcentage de pratiques des directions selon chacune des catégories de la dimension 6, pour chacune des directions ayant participé à la recherche. Nous pouvons constater que les fréquences des pratiques reliées à chacune des catégories de la dimension 6, *Repenser l'organisation scolaire pour la mettre au service de l'apprentissage*, sont relativement semblables entre les quatorze directions d'écoles étudiées et sont généralement faibles. C'est ainsi qu'elles varient pour la catégorie 1, *Encourager les enseignants à créer des environnements physiques et virtuels motivants dans leurs classes ou dans l'école*, de 13 à 0, de 7 à 0 pour la catégorie 2, *Encourager les enseignants à utiliser des environnements physiques et virtuels motivants dans leurs classes ou dans*

l'école, de 14 à 1 pour la catégorie 3, *Mettre l'organisation scolaire au service de l'apprentissage* et enfin de 13 à 1 pour la catégorie 5, *Organisation des services de garde*.

Le tableau 6.4 permet aussi de dire que les directions qui se démarquent le plus par des exemples de pratiques pour la dimension 6 sont dans l'ordre décroissant : E1 (n=58), E4 (n=46), E2 (n=36), E8 (N=35), E5 (n=31). Les autres écoles présentent des fréquences d'exemples de pratiques variant de 25 à 9. La direction E1 présente les fréquences les plus élevées (en rouge) pour les différentes catégories de pratiques pour la dimension 6 à l'exception de la catégorie 5, *Organisation des services de garde*, et la catégorie, *Améliorer l'organisation physique, matérielle ou virtuelle de la classe*, pour lesquelles, c'est la direction E4 qui se démarque le plus.

Pour la pratique, *organisation des services de garde*, qui présente le plus d'exemples de pratiques pour la dimension 6, nous constatons que c'est la direction E4 qui se démarque le plus (n=15), suivie des directions E11 et E14 avec un nombre (fréquence) d'exemples de pratique égal à 14.

La direction E13 se démarque le moins pour les différentes catégories de la dimension 6, avec une fréquence d'exemples de pratiques ne dépassant pas 9.

Tableau 6.4, Fréquences et pourcentages des pratiques de directions selon chacune des catégories de la dimension 6, *Organisation scolaire*, pour chacune des directions d'établissement participant à la recherche

Catégories de la dimension 6	E1	E2	E3	E4	E5	E6	E7	E8	E9	E10	E11	E12	E13	E14	T
1) Encourager les enseignants à créer des environnements physiques et virtuels motivants dans leurs classes ou dans l'école	13 (3,4)	6 (1,6)	3 (0,8)	6 (1,6)	1 (0,2)	2 (0,5)	1 (0,2)	7 (1,8)	0	1 (0,2)	1 (0,2)	5 (1,3)	0	2 (0,5)	**48 (12,8)**
2) Encourager les enseignants à utiliser des environnements physiques et virtuels motivants dans leurs classes ou dans l'école	7 (1,8)	1 (0,2)	0	1 (0,2)	1 (0,2)	2 (0,5)	0	2 (0,5)	0	0	0	1 (0,2)	0	0	**15 (4)**
3) Mettre l'organisation scolaire au service de l'apprentissage	12 (3,2)	14 (3,7)	5 (1,3)	11 (2,9)	1 (0,2)	5 (1,3)	9 (2,4)	6 (1,6)	5 (1,3)	7 (1,8)	1 (0,2)	4 (1,0)	3 (0,8)	2 (0,5)	**85 (22,6)**
4) Mettre les services complémentaires aux services de l'apprentissage	13 (3,4)	2 (0,5)	3 (0,8)	8 (2,1)	3 (0,8)	4 (1,0)	1 (0,2)	3 (0,8)	5 (1,3)	1 (0,2)	1 (0,2)	2 (0,5)	2 (0,5)	2 (0,5)	**50**
5) Organisation des services de garde	9 (2,4)	12 (3,2)	8 (2,1)	15 (4,0)	22 (5,8)	7 (1,8)	4 (1,0)	12 (3,2)	9 (2,4)	0	14 (3,7)	7 (1,8)	4 (1,0)	14 (3,7)	**137**
Améliorer l'organisation physique, matérielle ou virtuelle de la classe	4 (1,0)	1 (0,2)	0	5 (1,3)	3 (0,8)	5 (1,3)	2 (0,5)	5 (1,3)	1 (0,2)	7 (1,8)	2 (0,5)	4 (1,0)	0	1 (0,2)	**40**
Total par cas :	**58**	**36**	**19**	**46**	**31**	**25**	**17**	**35**	**20**	**16**	**19**	**23**	**9**	**21**	**375**

6.4 Les données quantitatives des pratiques de directions des cinq catégories de la dimension 6, repenser l'organisation de l'école pour la mettre au service de l'apprentissage

Le tableau 6.5 présente la fréquence et le pourcentage des pratiques des directions d'écoles selon chacune des catégories de la dimension 6 et nous permet de voir des différences dans le nombre de pratiques mises en avant par les directions des écoles. La catégorie 5 qui est plus fréquente avec 36,6 % du

total des pratiques, comprend une seule de pratique portant sur l'organisation des services de garde. La deuxième catégorie est la catégorie 3, *Mettre l'organisation scolaire au service de l'apprentissage*, et représente 22,6 % du total des fréquences de la dimension. Elle comprend deux pratiques : *Modifier ou utiliser les horaires ou le calendrier pour favoriser l'apprentissage* qui représente 12,2 % du total des pratiques de la dimension et *Former les groupes d'élèves de façon à améliorer l'apprentissage,* avec un pourcentage de 10,4 % de l'ensemble des pratiques.

La troisième catégorie en importance est la catégorie 1, *Encourager les enseignants à <u>créer</u> des environnements physiques et virtuels motivants dans leurs classes ou dans l'école,* elle représente 14,4 % du total des pratiques de la dimension 6 et comprend trois pratiques. Tout d'abord, *Améliorer l'organisation physique, matérielle ou virtuelle de la classe*, est la pratique qui présente le plus d'exemples de pratiques (40), soit 10,6 % du total des exemples de pratiques. Puis, *Installer une bibliothèque physique ou virtuelle pour les enseignants,* avec un pourcentage de 2,6 % seulement du total des exemples de pratiques et enfin, la pratique *Inciter les enseignants à installer des bibliothèques dans leurs classes pour encourager la lecture chez les élèves,* avec un pourcentage de 1 % seulement (4 exemples de pratiques).

La quatrième catégorie selon la fréquence des exemples de pratiques est la catégorie 4, *Mettre les services complémentaires aux services de l'apprentissage* qui comprend 50 exemples de pratiques (11,5%) et comprend deux pratiques : *Organiser les services de la bibliothèque* et *Organiser et soutenir les services d'aide aux devoirs*.

La cinquième catégorie en termes d'importance est la catégorie 2, *Encourager les enseignants à <u>utiliser</u> des environnements physiques et virtuels motivants dans leurs classes ou dans l'école,* elle représente 4% des exemples de pratiques, et comprend deux pratiques : *Encourager les enseignants à utiliser les ressources physiques ou virtuelles pertinentes disponibles en ligne ou autrement pour motiver les élèves à apprendre* (n = 8) et *Encourager les enseignants à utiliser une bibliothèque physique ou virtuelle* (n = 7). Ces

pratiques représentent respectivement 2,1% et 1,8 % des pratiques de la dimension 6.

Tableau 6.5, Fréquence et pourcentage des pratiques de directions selon chacune des catégories de la dimension 6, *Organisation scolaire*

Catégories	Pratiques	Fréquence	Pourcentage
1) Encourager les enseignants à *créer* des environnements physiques et virtuels motivants dans leurs classes ou dans l'école	1. Améliorer l'organisation physique, matérielle ou virtuelle de la classe; 2. Inciter les enseignants à installer des bibliothèques dans leurs classes pour encourager la lecture chez les élèves; 3. Installer une bibliothèque physique ou virtuelle pour les enseignants;	40 4 10	10,6 1,0 2,6
TOTAL		**54**	**14,4**
2) Encourager les enseignants à *utiliser* des environnements physiques et virtuels motivants dans leurs classes ou dans l'école	1. Encourager les enseignants à utiliser les ressources physiques ou virtuelles pertinentes disponibles en ligne ou autrement pour motiver les élèves à apprendre; 2. Encourager les enseignants à utiliser une bibliothèque physique ou virtuelle;	8 7	2,1 1,8
TOTAL		**15**	**4**
3) Mettre l'organisation scolaire au service de l'apprentissage	1. Former les groupes d'élèves de façon à améliorer l'apprentissage; 2. Modifier ou utiliser les horaires ou le calendrier pour favoriser l'apprentissage;	39 46	10,4 12,2
TOTAL		**85**	**22,6**

4) Mettre les services complémentaires aux services de l'apprentissage **TOTAL**	1. Organiser les services de la bibliothèque; 2. Organiser et soutenir les services d'aide aux devoirs;	20 30 **50**	5,4 8 **13,4**
5) Organisation des services de garde **TOTAL**	1. Encadrer les tâches du service de garde;	137 **137**	36,6 **36,6**

6.5 Les données qualitatives des pratiques de directions des cinq catégories de la dimension 6 : données de contenu des pratiques emblématiques

Nous présentons dans les paragraphes qui suivent les données de contenu par catégorie. Il s'agit essentiellement de faire un sens des pratiques emblématiques identifiées dans ces données. Commençons par la catégorie 1, *Encourager les enseignants à créer des environnements physiques et virtuels motivants dans leurs classes ou dans l'école*.

6.5.1 Les pratiques emblématiques de la catégorie 1, *Encourager les enseignants à créer des environnements physiques et virtuels motivants dans leurs classes ou dans l'école*

Cette catégorie comprend les efforts de la direction de l'école pour encourager les enseignants à créer des environnements physiques et virtuels susceptibles de motiver les élèves à apprendre. Elle comprend trois types de pratiques : *améliorer l'organisation physique ou virtuelle de la classe*; *inciter les enseignants à installer des bibliothèques dans leurs classes pour encourager la lecture chez les élèves* et *installer une bibliothèque physique ou virtuelle pour les enseignants*. Les pratiques emblématiques mises de cette catégorie sont moins nombreuses et portent principalement sur l'amélioration physique, matérielle ou virtuelle de la classe sous forme d'achat de matériel informatique ou autre matériel pédagogique comme l'illustrent les extraits suivants :

> Je vous dirais qu'aussi nous, on a les iPads maintenant cette année parce qu'on pense que bon, on sait que dans l'apprentissage, ça prend une

certaine motivation pour vouloir. Puis on a ciblé le deuxième cycle qui vont faire le « projet iPad» qu'on appelle (E1, Entrevue 1)

Les enseignants de l'école corroborent l'importance de cette pratique de leur direction comme l'indique l'extrait suivant :

> Comme les technologies font leur entrée progressive dans le domaine scolaire, notre direction favorise l'utilisation des outils technologiques et les proposent aux enseignants. Je trouve que c'est une belle démarche allant avec les besoins (E1, Questionnaire enseignant).

Dans l'extrait suivant la direction de l'école s'engage dans l'achat de matériel de manipulation :

> Alors, au niveau de la manipulation, aussi, on a donné, dans chacun des cycles à partir de la progression des apprentissages, le bon matériel. On a équipé tout le monde avec le matériel de manipulation. Alors, on fait des exercices aussi de régulation, au niveau des raisonner en mathématique. (E6, Entrevue 1)

6.5.2 Les pratiques emblématiques de la catégorie 2, *Encourager les enseignants à utiliser des environnements physiques et virtuel*

Cette catégorie composée de deux pratiques : *encourager les enseignants à utiliser les ressources physiques ou virtuelles pertinentes disponibles en ligne ou autrement pour motiver les élèves à apprendre* et *encourager les enseignants à utiliser une bibliothèque physique ou virtuelle*, dont les fréquences sont moins élevées. En effet très peu d'exemples sont rapportés par les directions ou observées, et les exemples ne dépassent pas 8 pour la première pratique et 7 pour la deuxième.

6.5.3 Les pratiques emblématiques de la catégorie 3, *Mettre l'organisation scolaire au service de l'apprentissage*

Cette catégorie comprend deux types de pratiques : 1, *former les groupes des élèves de façon à améliorer l'apprentissage* et 2, *modifier ou utiliser les horaires ou le calendrier pour favoriser l'apprentissage*.

Pratique 1 : Former les groupes des élèves de façon à améliorer l'apprentissage,

Cette pratique est considérée par les directions comme importante pour favoriser l'apprentissage des élèves. Elles estiment que la formation des groupes

d’élèves doit favoriser l’apprentissage des élèves et doit autant que possible balancer leurs forces et leurs faiblesses avec celles des enseignants

> Donc pour faire les groupes, il faut parler d'apprentissage, il faut savoir où est-ce que chaque enfant est. Souvent, je fais des observations de classe pendant ce temps-là. Donc, c'est de parler aux enseignants, de voir des stratégies qui fonctionnent, de voir comment eux fonctionnent avec les enfants et de faire un rapport (E4, Entrevue 1)

> En ce qui a trait au regroupement des élèves selon les différentes forces et faiblesses, oui, nous faisons cela. Nous connaissons les forces et les faiblesses des enseignants à l’égard de certains élèves. Et si nous croyons que certains élèvesfonctionneront mieux dans certains groupes, nous allons aussi les y placer. C’est pourquoi nous nous rencontrons en juin. Nous avons une journée complète où nous rencontrons le personnel, en groups. Ainsi, tous les enseignants de première année se rencontrent et nous organisons les groups pour la deuxième année. Et nous balançons les groups autant que nous le pouvons: comportement, apprentissage, style de l’enseignant…(*In terms of grouping our children with the different strengths and weaknesses, we do that. Knowing the teachers strengths and weaknesses with certain kids. And if we know that certain kids will work better in a particular group, we will do that as well. And that's why we meet in June. We have a day where it's just meeting all day with the staff, in groups. So, all the teachers of grade one will meet, so we can make the placements for grade two. And we balance the classes as much as we can: behavior, academic, teacher style, …*) (E13, Entrevue 1)

> Choisir où je vais mettre les enseignants et à quel niveau, puis avec qui ils vont travailler, ça en est. Quand on forme les groupes, quand je choisis. Je connais tel élève, il fonctionne mieux avec ce type d'enseignant-là (E5, Entrevue 1)

> Je me souviens quand je suis arrivée ici. Je lisais sur l'inclusion, puis je me disais: « Ah, comment on va faire ça?» L'an deux, on était déjà là-dedans. Donc, on est en looping ici, une organisation en looping. Donc les enseignants, ils regardent tout le cycle, oui, du primaire. Lorsque je suis arrivée, c'était en essai. Et après avoir fait une année, je l'ai mis dans mes, on l'a mis dans notre organisation, et les gens ont accepté, et puis ça s'est passé. (E6, Entrevue 1)

Si dans les exemples précédents le souci pour l’apprentissage est le principal élément considéré par les directions, l’extrait suivant illustre l’intérêt pour la justice sociale dans le sens que la direction voit la formation des groupes à l’école sous l’angle aussi de la justice afin d’éviter le favoritisme. Elle privilégie

le tirage au sort, mais ajuste son organisation en considérant les besoins des élèves :

> Direction : La formation des groupes, ah oui, on a travaillé parce que pour eux, pour ne pas qu'il y ait de favoritisme et de jalousie, il faudrait que ça soit juste du tirage au sort. Chercheur: Des élèves? Direction : Oui. Puis là, j'essaye d'expliquer, puis avec le comité EHDAA aussi, de dire: « un élève qui a plus d'affinité, puis qui... » Tu sais, l'effet enseignant est tellement important. Si on le sait que de le mettre dans telle classe, ça va le mettre en échec parce qu'il y a un conflit au niveau de la famille déjà avec cet enseignant-là, on ne le mettra pas là tu sais. Donc oui, on en parle. J'explique que ce n'est pas une question de «je ne t'aime pas toi, puis je t'aime», mais il faut y réfléchir (E9, Entrevue 1)

Dans certains cas, les enseignants corroborent la présence de cette pratique au sein de leur école et la considèrent comme gagnante comme nous pouvons le voir dans les extraits suivants :

> Formation des groupes pour qu'ils soient équilibrés. Elle propose une démarche pour la formation des groupes mais ce sont les enseignants qui les font (E11, questionnaire enseignant)

> Dans la mesure du possible, elle s'assure que la formation des groupes soit équitable (E6, questionnaire enseignant)

Pratique 2 : Modifier ou utiliser les horaires ou le calendrier pour favoriser l'apprentissage,

Les directions considèrent aussi que les horaires doivent être organisés de façon à permettre aux enseignants de se concerter et de travailler en équipe, ce qui, selon elles, devrait favoriser l'apprentissage des élèves.

> Moi ici à l'horaire, tous les enseignants de chacun des degrés ont une période de concertation ensemble, avec l'orthopédagogue expressément pour qu'ils travaillent. Mais si moi je veux les rencontrer, pis quand on parle pédagogie, cette période-là sert à parler pédagogie. Donc, quand on a de besoin, on se rencontre (E2, Entrevue 1)

> Bien une des choses, c'est que je fais mon horaire, même si c'est beaucoup plus de travail pour moi. Et beaucoup plus compliqué. Mon horaire est fait selon mon programme de lecture. Donc, ça veut dire que je mets tout le monde à la même heure de cours d'anglais et je fais les trente-deux horaires autour de ça. Donc déjà en partant, ça fait, parce que j'ai pas de programme, c'est fait à la mitaine (E4, Entrevue 1).

> …dans leur horaire, j'essaie, comme par exemple, ces enseignantes-là qui travaillent ensemble, bien les élèves partent en éducation physique en

même temps. Comme ça, elles ont du temps en même temps pour planifier. Elles travaillent ensemble, c'est important qu'elles aient du temps ensemble, dans la mesure du possible (E9, Entrevue 1)

Chercheur : Comment votre organisation permet de favoriser l'apprentissage?
Direction: En essayant de... Quand je fais mon horaire maître, en début d'année, je ne peux pas le faire pour tout le monde, mais je le fais en rotation à chaque année où tout un niveau a une période de libre en même temps. Alors, ça permet, à ce moment-là, de se rencontrer et ils ne sont pas chacun dans leur classe. Je le vois, parce que souvent, je me promène dans l'école… bien je me casse la tête à chaque année pour faire un horaire maître démentiel, pour pouvoir, justement, trouver tous les gens; avoir mes quatre spécialistes en même temps, pour les libérer. (E12, Entrevue 1)

Là encore des enseignants rapportent cette pratique et la considèrent comme caractérisant un bon leadership de leur direction :

Dans la formation des horaires, elle place des périodes niveau afin qu'on soit à jour avec nos collègues de niveau et une fois par mois nous avons des périodes cycles afin de favoriser l'échange (E1, questionnaire enseignant)

Elle s'assure que les horaires des enseignants peuvent contenir une période de récupération. (E3, questionnaire enseignant)

6.5.4 Les séquences emblématiques de la catégorie 4, *Mettre les services complémentaires au service de l'apprentissage*

Cette catégorie porte sur les efforts des directions pour mettre des éléments reliés aux services complémentaires au service de l'apprentissage. Les pratiques emblématiques que nous avons recensé portent sur les aspects suivants :

Organisation de l'horaire de la bibliothéque :

Elle (la directrice) lui (la secrétaire) demande de faire le message concernant l'horaire de la bibliothèque à l'effet que le nombre de périodes a été réduit. - Elle demande à ce que les enseignants lui confirment la faisabilité d'organiser les visites à la bibliothèque avec cet horaire (E1, observation)

Achat et réparation des livres de la bibliothéque :

Nous avons acheté des nouveaux manuels et plusieurs romans et albums pour favoriser la lecture chez nos élèves (E6, Entrevue 1)

> Je suis au salon du personnel avec des enseignants, en train de couvrir des livres de la bibliothèque… toujours avec le personnel, en train de continuer la réparation des livres de la bibliothèque (E2, autoobservation)

Travail sur l'organisation physique du local de la bibliothèque :

> C'est une rencontre qui a lieu avec des enseignantes du comité bibliothèque. Nous sommes à refaire notre modèle et notre local, finalement, au niveau de la bibliothèque. Alors nous sommes dans une opération de restructuration… En fait, c'est une spécialiste designer qui va nous permettre de répondre à notre besoin, de faire en sorte que ça soit un lieu privilégié pour les enfants, en ce sens motivant et attirant. Mon intention c'est de faire en sorte que l'équipe école, que le comité bibliothèque s'y intéresse, que ça soit un projet des enseignants soutenu par les enseignants. (E10, autoobservation)

Organisation et allocation de ressources (aide aux devoirs) :

> Elle va se renseigner sur la disponibilité des enseignantes engagées à l'aide aux devoirs, puis elle les informe que des livres à donner et qu'elles peuvent les emporter…Elle va chercher les livres à donner dans sa voiture…Elle dépose les livres dans la salle (E2, Observation)

> Je suis en train de regarder le projet d'aide aux devoirs avec mon adjointe. C'est pour un dépôt d'un projet pour avoir le budget d'aide aux devoirs. Mon intention c'est de bonifier le service que l'on offre déjà. (E3, autoobservation)

> Elle offre de l'aide supplémentaire aux élèves en engageant du personnel qualifié pour mettre sur pied un plan d'aide aux devoirs, Durant le dîner. (*She provides extra help to the students by hiring qualified individuals to set a homework assistant plan during lunch*.) (E13, questionnaire enseignant)

> La mise en œuvre d'un plan d'adaptation et l'aide aux devoirs pour que les élèves puissent atteindre les normes en matière de réussite scolaire (E7, questionnaire enseignant)

Parfois les pratiques des directions font preuve de créativité comme en témoigne l'extrait suivant où une direction est allée recruter des élèves de l'école secondaire voisine pour faire l'aide aux devoirs dans son école :

> J'étais en train de faire une entrevue … pour un tuteur du programme d'aide aux devoirs … C'était de poser des questions à un jeune. J'ai pris des élèves d'une école secondaire pas loin. Je les engage maintenant comme tuteurs donc je leur ai fait passer une entrevue et ils devaient amener leurs CV, pour leur donner une expérience de travail. Mon intention est de staffer mon programme d'aide aux devoirs... c'est éducatif parce que je leur

permets de passer à travers une expérience qui va leur servir plus tard (E4, autoobservation)

6.5.5 Les séquences emblématiques de la catégorie 5, *organisation des services de garde*,

Cette catégorie est la plus importante de la dimension 6, *Repenser l'organisation de l'école pour la mettre au service de l'apprentissage*, et montre l'ampleur du travail que font les directions pour organiser les services de garde sur plusieurs aspects :

Le recrutement, la gestion et l'évaluation des éducatrices :

La directrice fait lire la lettre des Ressources humaines de la commission scolaire au sujet de la résiliation de contrat de l'éducatrice -Elle demande à la responsable de s'informer pour connaître les intentions de retour au travail de l'éducatrice. (E1, observation)

Au service de garde, c'était carrément qui va dire la bonne affaire et là : « Je ne t'ai pas dit ça. », « Je veux qu'on fasse ça de telle façon. ». On sort de rencontre : « Eh bien là, on vient d'en parler qu'on allait faire ça de même. », « Non, moi ça ne me tente pas. ». Là, ça chire partout. Les élèves ne savent plus où aller. Ça a été un apprentissage et on s'assoit et puis (…). J'aime ça être directive, mais pas trop parce que je pense qu'il faut qu'ils travaillent. On s'assoyait et on disait : « Bon, c'est ça votre problème, mais c'est quoi vos solutions? Ce n'est pas moi qui travaille ici, c'est vous. C'est votre service de garde. (E14, Entrevue 1)

La directrice reçoit la responsable des services de garde pour voir avec elle des problèmes avec une éducatrice, elle veut lui parler car elle est inquiète; la directrice écoute la responsable des services de garde rapporter des situations sur l'éducatrice en question; la directrice montre à sa responsable des services de garde une façon de faire pour organiser ses services; (E13, Observation)

Je viens de terminer. Depuis 9h, je fais les évaluations service de garde, des éducatrices qui sont en évaluation. Ça a pris un peu plus de temps que ce que je pensais. Et là, je commence la rencontre avec mon adjoint (E12, autoobservation)

Soutien à la responsable du service de garde :

Je suis en rencontre avec la responsable du service de garde. Nous discutons d'un cas d'élève qu'elle a eu à gérer, un élève qui a fait une crise au service de garde. Mon intention est de l'écouter, la supporter et de faire des liens avec ce qui se passe en classe. (E2, Observation)

Elle reçoit la responsable du service de garde au sujet du rangement et de la gestion du gymnase; problème d'identification des boîtes à lunch des élèves afin de prévenir des allergies. Elle propose des solutions à la responsable du service de garde (E2, Observation)

La responsable du service de garde sort de mon bureau à l'instant, hier il s'est passé un incident avec une remplaçante éducatrice du service de garde et un enfant. Elle lui aurait dit des mots inappropriés, j'ai fait une intervention, mais la technicienne n'était pas là, alors, je voulais faire un retour avec elle (E3, autoobservation)

La gestion des élèves du service de garde (Cas difficiles) :

La responsable et moi on a travaillé et beaucoup de gens autour ont travaillé sur un dossier, un petit garçon qui est parti en classe de soutien du comportement. Et la maman monoparentale on ne peut pas se permettre, je pense, à ce stade-ci, de le sortir du service de garde. Là, on parle carrément d'une maman qui ne pourra pas travailler, qui ne pourra pas faire les arrangements. Mais c'est très difficile de gérer cet enfant-là au service de garde. C'est très, très, très difficile. On en a qui ont un besoin au niveau du comportement. (E5, autoconfrontation)

Ensuite, mon technicien en éducation spécialisé s'est présenté et nous avons discuté du fait que la commission scolaire m'a envoyé un nouvel élève et que le support promis n'est pas encore arrivé. Donc au service de garde, je n'ai pas assez de superviseurs et je n'ai pas d'accompagnateur pour cet enfant. Alors mon intention c'est de voir. À partir de ça, je vais être obligé de faire une plainte. (E4, autoobservation)

J'étais en rencontre avec la responsable du service de garde. On a un élève qui a débuté aujourd'hui en soutien au comportement. On accueille cet enfant-là à peu près 1h15 après l'école, après que l'école de fréquentation maintenant de cet enfant-là se termine, et bien il s'en vient au service de garde. Il va être ici 1h15. L'intention c'est de bien structurer cette heure quinze-là pour être sûr que ça soit un succès.
Dans son bureau, avec la responsable du service de garde. La directrice et la responsable échangent au sujet de l'éducatrice qui sera en poste qui prendra en charge l'élève transféré en classe de trouble du comportement lors des journées (E5, Arrimage observation- autoobservation)

Si les pratiques illustrées par les extraits que nous avons choisis sont présentées comme étant emblématiques pour les différentes catégories de la dimension 6, *Repenser l'organisation de l'école pour la mettre au service de l'apprentissage*, force est de constater qu'un grand nombre de ces pratiques ne sort pas de l'ordinaire et qu'elles portent sur des éléments plus normés ou sur

des interventions qui ne sont pas forcément planifiées par les directions pour agir directement sur l'apprentissage des élèves. Les tâches reliées à la gestion du service de garde constituent l'essentiel du travail des directions en lien avec l'organisation de l'école. Ce sont des tâches importantes, mais où les directions ne percevraient pas le lien direct avec l'apprentissage. Ce sont des pratiques davantage observées que rapportées par les directions. Les pratiques reliées à l'organisation des groupes et des horaires sont plus perçues par les directions comme reliées directement à l'apprentissage que ne le seraient les pratiques reliées à la gestion du service de garde, et c'est ce qui expliquerait que ces dernières soient plutôt rapportées par les directions et corroborées par les enseignants (voir tableau 6.3).

RÉFÉRENCES :

Murphy, J., Elliott, S.N., Goldring, E., et Porter, A.C. (2007). Leadership for learning: a research based model and taxonomy of behaviors. *School Leadership and Management*, *27*(2), 179-201.

Ylimaki, R. M. (2014). Create a Comprehensive, Rigorous, and Coherent Curricular Program. In R. M. Ylimaki (Dir.), *The New Instructional Leadership. ISLLC Standard Two*. New York, Routledge, 27-44.

Dimension 7 : Mettre en place un environnement sécuritaire, un encadrement propice aux apprentissages et un climat de soutien

Faire en sorte que l'environnement d'apprentissage soit sain, ordonné, sécuritaire et qu'il soutienne les personnes qui y évoluent, est vu par plusieurs chercheurs comme une dimension des pratiques des directions qui est propice aux apprentissages de tous (Knapp, Copland et Talbert, 2003; MacBeath, 2007; Murphy, Elliott, Goldring et Porter, 2007; Robinson, Lloyd et Rowe, 2008; Seashore louis, Leithwood, Wahlstrom et Anderson, 2010). Cela inclut l'amélioration et l'entretien de l'environnement physique (Murphy et al., 2007) et aussi les éléments d'encadrement et de discipline nécessaires au soutien de

l'apprentissage (Murphy et al., 2007; Robinson, Lloyd et Rowe, 2008). En outre, des chercheurs considèrent que la résolution efficace des problèmes de comportement ainsi que le soutien aux enseignants dans des situations difficiles avec les parents font partie de la mise en place d'un environnement sécuritaire (Seashore Louis et al., 2010). Enfin, la mise en place de ce genre d'environnement facilite la tâche aux élèves et aux enseignants lorsqu'il s'agit de prendre des risque pour apprendre, de composer avec l'échec et de répondre positivement aux défis (MacBeath, 2007). C'est d'ailleurs à cet égard que l'on parle d'un climat de soutien qui rend plus probable l'atteinte de buts d'apprentissage et des buts sociaux (Robinson, Lloyd et Rowe, 2008).

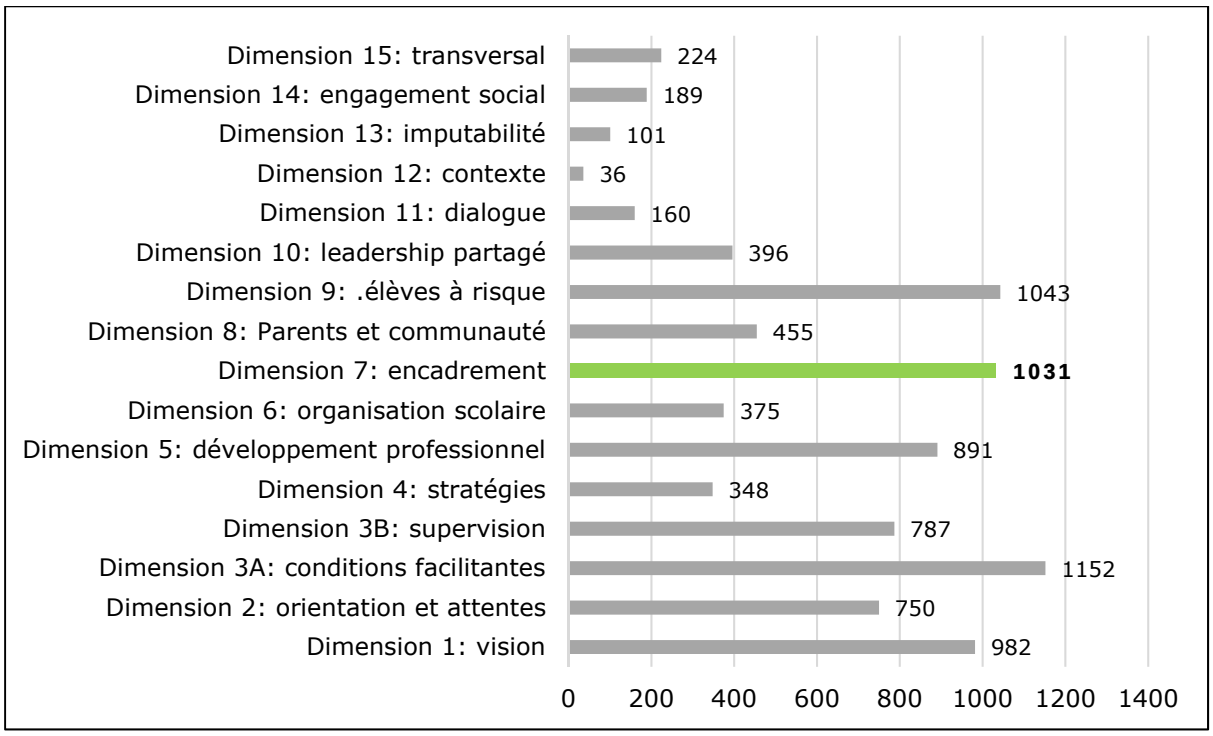
Les directeurs et les directrices d'école agissent ici comme modèles en se comportant selon les règles et les normes établies, mais ils ont aussi la garde du fonctionnement de l'école et s'assurent que ces règles et ces normes soient connues et respectées de tous.

Nous présentons ici les données en rapport avec la dimension 7, *Mettre en place un environnement sécuritaire, un encadrement propice aux apprentissages et un climat de soutien*. D'abord, les données quantitatives (fréquences, pourcentages) et ensuite, les données qualitatives de contenu, par une analyse des séquences emblématiques de sens de cette dimension. En premier lieu, nous comparons les données de la dimension 7 à celles des autres dimensions.

7.1 Les données quantitatives de la dimension 7, *Mettre en place un environnement sécuritaire, un encadrement propice aux apprentissages et un climat de soutien*, et de l'ensemble des dimensions

Voici, à titre de comparaison, les fréquences des pratiques des directions pour les 15 dimensions d'un leadership centré sur l'apprentissage, pour chacune des dimensions de la recherche. Au total, il y a 8920 pratiques identifiées à partir du codage des données. La figure 7.1 contient ces fréquences, et la représentation de la fréquence des pratiques de directions de la dimension 7 est en surbrillance. Il y a 1031 exemples de pratiques de directions dans la dimension 7, ce qui correspond à 11,6% de tous les exemples de pratiques de la recherche contre 6,7%, si le nombre de pratiques était équivalent pour toutes les dimensions, ce qui en fait presque le double. Cela fait aussi de la dimension 7 la troisième plus élevée, en fréquence, des pratiques des directions. Cette fréquence s'écarte de façon marquée de la moyenne (557,5 exemples de pratiques) et de la médiane (425,2 exemples de pratiques). Il s'agit donc d'une dimension dont les participants ont abondamment parlé ou qu'ils ont démontrée de façon importante, selon les données d'observation.

Figure 7.1, Fréquence des pratiques des directions pour chacune des dimensions d'un leadership centré sur l'apprentissage



Nous présentons maintenant les données quantitatives en détail, en fonction des catégories et des pratiques de la direction correspondant aux codes attribués aux données de la recherche pour en effectuer l'analyse.

7.2 Les catégories et les pratiques de la dimension 7

Des études sur le leadership centré sur l'apprentissage, que nous avons présentées plus haut, nous avons tiré deux catégories de pratiques de la direction pour la dimension 7, *Mettre en place un environnement sécuritaire, un encadrement propice aux apprentissages et un climat de soutien* : *1- Créer et maintenir un environnement scolaire sûr, propre et esthétiquement plaisant*, et *2- Établir un encadrement et assurer un soutien à l'intérieur et à l'extérieur des classes*.

Les deux catégories de départ se subdivisent en 14 pratiques des directions d'établissement, toujours issues des études consultées, de même que les occasions qu'ils ont d'exercer leur leadership centré sur l'apprentissage. Toutes

ces pratiques, codées pour l'analyse, ont servi à l'identification de pratiques emblématiques se rapportant à cette dimension . Les deux catégories ainsi que les pratiques qui les composent sont présentées au tableau 7.1.

Tableau 7.1, Pratiques des directions pour les catégories de la dimension 7, *Mettre en place un environnement sécuritaire, un encadrement propice aux apprentissages et un climat de soutien*

Catégorie	**Pratique**
1- Créer et maintenir un environnement scolaire sûr, propre et esthétiquement plaisant	1- S'assurer que l'espace, l'équipement ou le matériel de soutien soient utilisés et entretenus de manière sécuritaire et soient utilisés de façon efficace et efficiente
	2- Identifier, traiter et s'assurer de résoudre les problèmes des installations en temps opportun
2- Établir un encadrement et assurer un soutien à l'intérieur et à l'extérieur des classes	1- Élaborer un cadre disciplinaire pour l'école
	2- Impliquer les membres de la communauté dans le processus d'élaboration du cadre disciplinaire de l'école
	3- S'assurer que les règles et les conséquences disciplinaires soient clairement définies, communiquées et comprises par les élèves, les enseignants et les parents
	4- S'assurer que les opérations, les règles et les procédures disciplinaires de l'école soient revues régulièrement
	5- Travailler à ce que les règles soient respectées et appliquées au sein de l'école avec équité et constance
	6- Assurer un soutien aux enseignants et au système d'encadrement
	7- Résoudre les problèmes reliés à la discipline avec rapidité, rigueur et fermeté
	8- Donner l'exemple des comportements appropriés en s'impliquant personnellement quand il le faut dans l'application de mesures disciplinaire

aux élèves

9- Intervenir rapidement dans les conflits entre les membres du personnel afin de les résoudre de manière efficace

10- S'assurer que les opérations, les règles et les procédures disciplinaires de l'école soient respectées par tous

11- Protéger les enseignants contre les pressions excessives émanant des instances centrales et des parents

12- Identifier et intervenir sur des éléments qui briment la sécurité des élèves

À la suite, nous retrouvons les données quantitatives des catégories, ainsi que les données par catégorie et selon les pratiques des directions qui leur sont associées. Nous verrons plus loin les données quantitatives des pratiques, puis les données de contenu des pratiques emblématiques de sens de cette dimension et de ses catégories.

7.3 Les données quantitatives des catégories de la Dimension 7

Cette section présente d'abord les fréquences des pratiques pour les deux catégories de la dimension 7, *Mettre en place un environnement sécuritaire, un encadrement propice aux apprentissages et un climat de soutien*. Nous verrons d'abord les données par catégorie, dans leur ensemble, puis, selon les outils de collecte utilisés. Enfin, les données seront présentées en fonction des directions participant à la recherche.

7.3.1 Données par catégorie, dans leur ensemble

Le tableau 7.2 présente le nombre (fréquence) de pratiques des directions pour chacune des catégories de la dimension 7 ainsi que leur pourcentage du total des pratiques pour cette dimension. On constate que la catégorie 2, *Établir un encadrement et assurer un soutien à l'intérieur et à l'extérieur des classes*, comprend le plus grand nombre d'exemples de pratiques des directions, soit 735 (71%), près des trois-quarts de toutes les pratiques de cette dimension. La catégorie 1, *Créer et maintenir un environnement scolaire sûr, propre et*

esthétiquement plaisant comprend 301 (29%) exemples de pratiques. La catégorie 2 comprend donc plus de deux fois plus de pratiques que la catégorie 1, ce qui n'est pas surprenant, compte tenu qu'elle se décline en douze pratiques et que la catégorie 1, seulement en deux pratiques.

Tableau 7.2, Fréquence des pratiques des directions selon chacune des catégories de la dimension 7, *Mettre en place un environnement sécuritaire, un encadrement propice aux apprentissages et un climat de soutien*

Catégories de la dimension 7	Fréquence	Pourcentage
1) Créer et maintenir un environnement scolaire sûr, propre et esthétiquement plaisant	301	29
2) Établir un encadrement et assurer un soutien à l'intérieur et à l'extérieur des classes	735	71

7.3.2 Données par catégorie, selon les instruments de collecte

Le tableau 7.3 présente le nombre (fréquence) de pratiques des directions pour chacune des catégories de la dimension 7, selon les instruments de collecte de données utilisés : l'entrevue initiale, l'entrevue d'autoconfrontation, l'observation, l'autoobservation et le questionnaire administré aux enseignants. On remarque que c'est surtout à l'observation que les pratiques des directions se font voir. En effet, elle a permis de recueillir près des deux tiers (63,5%) de tous les exemples de pratiques de la dimension 3. L'autoobservation suit, quoique dans une moindre mesure, dans une moindre mesure, avec 19,8% des exemples de pratiques. En contrepartie, l'entrevue initiale et l'entrevue d'autoconfrontation ainsi que le questionnaire enseignant ne comptent que pour environ 5 à 6% des exemples. C'est le cas pour les deux catégories qui, malgré quelques différences, présentent des fréquences qui vont dans le même sens.

Les données de la dimension 3 semblent se démarquer alors que dans d'autres dimensions, ce sont les entrevues qui génèrent le plus d'exemples, suivies du questionnaire enseignant. L'aspect concret des pratiques et leurs effets facilement observables peuvent expliquer qu'elles aient été justement davantage observées. Mais pourquoi n'en parle-t-on pas davantage en entrevue?

Probablement parce que cet aspect concret ne demande pas vraiment de précisions et ne prête pas tellement à la discussion. Ici aussi, on en parle peu, mais on le fait.

Tableau 7.3, Fréquences et pourcentages des pratiques des directions selon chacune des catégories de la dimension 7, *Mettre en place un environnement sécuritaire, un encadrement propice aux apprentissages et un climat de soutien*, selon les instruments de collecte utilisés

Instrument de collecte (% par catégorie) / Catégorie de la dimension 7	**Entrevue Initiale**	**Entrevue d'auto-confrontation**	**Observation**	**Auto observation**	**Questionnaire enseignants**	**Total**
1- Créer et maintenir un environnement scolaire sûr, propre et esthétiquement plaisant	15 (5)	5 (1,7)	223 (74,1)	44 (14,6)	14 (4,7)	301 (29)
2- Établir un encadrement et assurer un soutien à l'intérieur et à l'extérieur des classes	45 (6,1)	48 (6,5)	435 (59,2)	161 (22)	46 (6,3)	735 (71)
Total par type de documents :	60 (5,8)	53 (5,1)	658 (63,5)	205 (19,8)	60 (5,8)	1036 (100)

7.3 Données par catégorie, selon les directions participantes à la recherche

Le tableau 7.4 comprend le nombre (fréquence) de pratiques des directions selon chacune des catégories de la dimension 7, pour chacune des directions ayant participé à la recherche. On y constate que qu'il y a une grande variation dans le nombre de pratiques, entre les directions, pour les deux catégories. Ainsi, pour la catégorie 1, les fréquences varient de 0 à 83, et pour la catégorie 2, de 15 à 151.

Afin de pousser plus loin l'analyse des données du tableau 7.4, nous avons indiqué en rouge les trois fréquences de pratiques des directions les plus élevés, pour chaque catégorie et pour l'ensemble des pratiques des directions de la dimension 7, et en vert, les trois fréquences les plus faibles. En cas d'égalité des données, les deux fréquences sont prises en compte, ce qui porte à quatre ou plus le nombre de fréquences indiquées en couleur. C'est le cas, entre autres,

des fréquences des pratiques de la catégorie 2, où les directions E10 et E13 sont à égalité.

Les variations que nous observons au tableau 7.4 sont remarquables, particulièrement si l'on observe la fréquence de pratiques de la direction E8 (234 ou 22,8%), trois fois plus élevée que si les pratiques se répartissaient également 1/14 = 7,1%) et plus de deux fois plus élevée que celle des autres pratiques les plus élevées. En effet, les fréquences des pratiques des directions E4 et E5 sont de 111 (10,7%) et de 102 (9,8%). Ces trois directions totalisent 447 (43,3%) pratiques, dans cinq des six fréquences de pratiques les plus élevées des catégories de la dimension 7.

Par ailleurs, l'écart est d'autant plus remarquable que les trois directions dont les fréquences de pratiques sont les plus faibles, E10 (21 ou 2%), E 13 et E 14 (30 chacune, ou 2,9%) totalisent 81 pratiques. À elles seules, elles ont cinq des six fréquences de pratiques les moins élevées des catégories de la dimension 7.

Enfin, les huit directions dont les pratiques se situent entre les fréquences les plus élevées et les fréquences les moins élevées, ont des fréquences variant de 41 à 78 pratiques. La variation est ici moins importante et est donc davantage le fait des écarts extrêmes entre les fréquences les plus élevées et les fréquences les moins élevées.

Il est difficile de dire pourquoi ces variations sont telles. Cependant, dans les analyses ultérieures, nous tenterons de comprendre les raisons d'une si grande fréquence de pratiques de la dimension 7 chez la direction E8. Dans tous les cas, il faudrait voir si la fréquence élevée des pratiques qui consistent à créer un environnement scolaire sûr ou à établir un encadrement n'est pas le fait de problèmes particuliers auxquels l'école est confrontée et devant lesquels, pour la direction, il y a nécessité d'agir.

Tableau 7.4, Fréquences des pratiques de directions selon chacune des catégories de la dimension 7, *Mettre en place un environnement sécuritaire, un encadrement propice aux apprentissages et un climat de soutien*, pour chacune des directions d'établissement participant à la recherche

Catégories de la dimension 7	**E1**	**E2**	**E3**	**E4**	**E5**	**E6**	**E7**	**E8**	**E9**	**E10**	**E11**	**E12**	**E13**	**E14**	**Total**
1) Créer et maintenir un environnement scolaire sûr, propre et esthétiquement plaisant	17	17	21	28	23	15	21	83	22	0	13	17	9	15	301
2) Établir un encadrement et assurer un soutien à l'intérieur et à l'extérieur des classes	52	24	27	83	79	44	56	151	29	21	72	61	21	15	735
Total par cas :	69	41	48	111	102	59	77	234	51	21	85	78	30	30	1036

7.4 Les données quantitatives des pratiques de directions des deux catégories de la Dimension 7, *Mettre en place un environnement sécuritaire, un encadrement propice aux apprentissages et un climat de soutien*

La catégorie 2, *Établir un encadrement et assurer un soutien à l'intérieur et à l'extérieur des classes*, comprend plus de deux fois plus d'exemples de pratiques que la catégorie 1, *Créer et maintenir un environnement scolaire sûr, propre et esthétiquement plaisant*, soit 735 (71%), contre 301 (29%) exemples de pratiques pour la catégorie 1. Elle comprend cependant douze pratiques, alors que la catégorie 1, n'en compte que deux. Lorsqu'on examine les données en fonction des quatorze pratiques qui composent les deux catégories, on constate que la fréquence de certaines pratiques est aussi nettement plus grande ou nettement plus faible. Le tableau 7.5 présente ces données.

Voyons d'abord la catégorie 1, *Créer et maintenir un environnement scolaire sûr, propre et esthétiquement plaisant*. Elle comprend deux pratiques dont les fréquences d'exemples sont très différentes. En effet, la pratique 1, *S'assurer que l'espace, l'équipement ou le matériel de soutien soient utilisés et*

entretenus de manière sécuritaire et soient utilisés de façon efficace et efficiente, comprend 238 exemples de pratiques, ce qui compte pour 23% des exemples de la dimension 7, mais pour 79,1% des pratiques de la catégorie 1.. De son côté, la pratique 2, *Identifier, traiter et s'assurer de résoudre les problèmes des installations en temps opportun*, comprend 63 pratiques, soit 6,1% de la dimension 7, mais 20,9% de la catégorie 1. La pratique 1 compte donc quatre fois plus d'exemples de pratique que la pratique 2 pour cette catégorie. Ce sont les pratiques d'ordre préventif (entretien et utilisation efficace des équipements) qui prennent donc le pas sur les aspects de résolution des problèmes.

Il en va différemment pour la catégorie 2, *Établir un encadrement et assurer un soutien à l'intérieur et à l'extérieur des classes*, qui comprend le plus grand nombre d'exemples de pratiques des directions. D'abord, la pratique 7, *Résoudre les problèmes reliés à la discipline avec rapidité, rigueur et fermeté*, comprend 285 exemples de pratiques et compte pour 27,5% des exemples de pratiques de la dimension 7, mais surtout, elle comprend 38,8% des exemples de pratiques de la catégorie 2, *Établir un encadrement et assurer un soutien à l'intérieur et à l'extérieur des classes*. Qui plus est, la pratique 6, *Assurer un soutien aux enseignants et au système d'encadrement*, suit, avec 155 exemples de pratiques, ce qui correspond à 15% des exemples de pratiques de la dimension 7, mais surtout, ici aussi, pour 21,1% des exemples de pratiques de la catégorie 2. C'est donc dire que les pratiques 6 et 7, qui consistent à assurer un soutien aux enseignants et à résoudre les problèmes de discipline, comptent pour 59,9% des exemples de pratiques de la catégorie 2, alors que les dix autres pratiques ne comptent que pour 40%. Ces deux pratiques (6 et 7) correspondent ici à des interventions directes des directions en ce qui a trait à la discipline des élèves et au soutien des enseignants face aux problèmes qui surviennent. Elles prennent davantage de place, du moins dans les données que nous avons collectées, que les pratiques correspondant à la mise en place d'un système d'encadrement ou à la prévention (pratiques 1 à 5 et 8) ou que les pratiques ne touchant pas directement les élèves (pratiques 9, 10 et 11). La

pratique 12 touche directement les élèves (sécurité), mais c'est aussi la troisième pratique la plus fréquente de la dimension (80 exemples de pratiques).

Dans les deux catégories, c'est la présence d'une ou deux pratiques avec des fréquences plus élevées qui donne le ton à la catégorie. En effet, les autres pratiques ont des fréquences d'exemples de pratiques qui sont nettement plus faibles. Nous l'avons vu plus haut pour la catégorie 1, *Créer et maintenir un environnement scolaire sûr, propre et esthétiquement plaisant*. Pour la catégorie 2, *Établir un encadrement et assurer un soutien à l'intérieur et à l'extérieur des classes*, ce sont les pratiques 6 et 7 qui donnent le ton. Les pratiques 2, *Impliquer les membres de la communauté dans le processus d'élaboration du cadre disciplinaire de l'école*, 4, *S'assurer que les opérations, les règles et les procédures disciplinaires de l'école soient revues régulièrement* et 11, *Protéger les enseignants contre les pressions excessives émanant des instances centrales et des parents* ont des fréquences particulièrement basses avec, respectivement, 3, 12 et 4 exemples de pratiques pour les 14 directions participantes, donc, en moyenne, moins de 1 exemple par direction. Impliquer la communauté, revoir les règles disciplinaires et protéger les enseignants des pressions des parents apparaissent donc comme des pratiques triviales, du moins en ce qui a trait aux données recueillies ici. De même, outre les pratiques 6 et 7 qui ont des fréquences élevées et la pratique 8, qui se classe 3^{e}, aucune des neuf autres pratiques de la catégorie 2 ne contient plus de 3 pratiques par direction, en moyenne, ce qui constitue des fréquences assez peu élevées.

Nous examinons maintenant comment ces pratiques de directions sont représentées dans les données qualitatives et comment les données quantitatives que nous venons de présenter, s'y reflètent.

Tableau 7.5, Fréquence et pourcentage des pratiques de directions selon chacune des catégories de la dimension 7, *Mettre en place un environnement sécuritaire, un encadrement propice aux apprentissages et un climat de soutien*

Catégorie	Pratique	Fréquence	Pourcentage
1- Créer et maintenir un environnement scolaire sûr, propre et esthétiquement plaisant	1- S'assurer que l'espace, l'équipement ou le matériel de soutien soient utilisés et entretenus de manière sécuritaire et soient utilisés de façon efficace et efficiente	238	23
	2- Identifier, traiter et s'assurer de résoudre les problèmes des installations en temps opportun	63	6,1
Total		301	29,1
2- Établir un encadrement et assurer un soutien à l'intérieur et à l'extérieur des classes	1- Élaborer un cadre disciplinaire pour l'école	27	2,6
	2- Impliquer les membres de la communauté dans le processus d'élaboration du cadre disciplinaire de l'école	3	0,3
	3- S'assurer que les règles et les conséquences disciplinaires soient clairement définies, communiquées et comprises par les élèves, les enseignants et les parents	29	2,8
	4- S'assurer que les opérations, les règles et les procédures disciplinaires de l'école soient revues régulièrement	12	1,2
	5- Travailler à ce que les règles soient respectées et appliquées au sein de l'école avec équité et constance	44	4,2
	6- Assurer un soutien aux enseignants et au système d'encadrement	155	15
	7- Résoudre les problèmes reliés à la discipline avec rapidité, rigueur et fermeté	285	27,5
	8- Donner l'exemple des comportements		

	appropriés en s'impliquant personnellement quand il le faut dans l'application de mesures disciplinaire aux élèves	44	4,2
	9- Intervenir rapidement dans les conflits entre les membres du personnel afin de les résoudre de manière efficace	16	1,5
	10- S'assurer que les opérations, les règles et les procédures disciplinaires de l'école soient respectées par tous	36	3,5
	11- Protéger les enseignants contre les pressions excessives émanant des instances centrales et des parents	4	3,9
	12- Identifier et intervenir sur des éléments qui briment la sécurité des élèves	80	7,7
Total		735	70,9
TOTAL		1036	100

7.5 Les données qualitatives des pratiques de directions des quatre catégories de la Dimension 7 : données de contenu des pratiques emblématiques

Nous présentons ici les données de contenus, par catégorie. Il s'agit essentiellement de faire un sens des pratiques emblématiques identifiées dans ces données. Voyons d'abord la catégorie 1, *Créer et maintenir un environnement scolaire sûr, propre et esthétiquement plaisant.*

7.5.1 Les pratiques emblématiques de la catégorie 1, *Créer et maintenir un environnement scolaire sûr, propre et esthétiquement plaisant*

Cette catégorie correspond à la préoccupation des directions d'écoles pour l'environnement de l'école et comprend deux pratiques : 1, *S'assurer que l'espace, l'équipement ou le matériel de soutien soient utilisés et entretenus de manière sécuritaire et soient utilisés de façon efficace et efficiente*, et 2,

Identifier, traiter et s'assurer de résoudre les problèmes des installations en temps opportun. Nous présentons ci-après les exemples de pratiques des directions ayant participé à la recherche, pour l'une et l'autre de ces deux pratiques.

Pratique 1, S'assurer que l'espace, l'équipement ou le matériel de soutien soient utilisés et entretenus de manière sécuritaire et soient utilisés de façon efficace et efficiente

Cette pratique comprend un grand nombre d'exemples (238), comme nous l'avons vu au tableau 7.5. Par ailleurs, bon nombre d'exemples de cette catégorie ont été obtenus par observation et par autoobservation (88,7%, voir tableau 7.3). Toutefois, les exemples de pratiques emblématiques retenus se retrouvent souvent en entrevue et sont en petit nombre. En effet, seulement une quinzaine des 238 exemples de pratiques ont été considérés comme emblématiques. Voyons pourquoi il en est ainsi.

D'abord, les données d'observation portent sur des éléments concrets, davantage de l'ordre de l'intendance que de l'ordre de la vision ou de l'orientation éducative à donner à l'école, mais qui ont leur importance pour soutenir la vision donnée au fonctionnement de l'école. Par ailleurs, ces situations se répètent : de l'une à l'autre, les directions font souvent des choses semblables. Mais les mêmes directions ont plusieurs pratiques qui portent sur les mêmes choses. Afin de ne pas surcharger le texte et afin d'éviter les répétitions, nous présentons des grands thèmes qui regroupent la vaste majorité des interventions des directions observées ici. Nous verrons des exemples de pratiques emblématiques par la suite. Voici quelques exemples d'observations et d'autoobservations qui ont servi à créer ces thèmes. Nous les avons aussi choisis pour montrer la répétition chez une même direction et chez plus d'une :

> Elle fait entrer les élèves qui sont à l'extérieur avant le son de la cloche en raison du grand froid hivernal et les dirige vers le gymnase. (E10, observation)

> Elle vérifie l'état de la cour afin de décider si les élèves sortent dans la cour ou non. (E4, observation)

> En ce moment, je suis en train de faire un petit peu d'administratif, alors premièrement, je parle avec mon concierge au sujet de l'état de la cour

d'école pour être sûre qu'il n'y aura pas d'accident. 4) C'est une activité administrative, mais aussi éducative parce qu'on veut être sûrs que personne ne va avoir d'accident. (E4, arrimage autoobservation)

Donc avec mon concierge, je suis allée voir l'état de la salle de relaxation pour enfants en crise. Alors, on est allés, on a commencé à parler du genre de matériel qu'on devrait mettre dans cette salle-là. 3) Donc l'intention c'est d'avoir une salle qui est sécuritaire pour les employés et les enfants. (E4, arrimage autoobservation)

Voici les thèmes que nous pouvons tirer du grand nombre d'observations et d'autoobservations des exemples de la pratique 1, *S'assurer que l'espace, l'équipement ou le matériel de soutien soient utilisés et entretenus de manière sécuritaire et soient utilisés de façon efficace et efficiente*. Ainsi, les directions interviennent pour :

- rappeler aux élèves l'importance du respect du matériel de jeu afin d'éviter les bris
- faire faire de l'espace pour ranger du matériel éducatif :
- commander et faire installer le matériel audiovisuel et informatique, voir à la bonne marche et à l'entretien des appareils, et gérer les licences d'utilisation
- voir à la production (agendas) ou au remplacement du matériel éducatif (manuels, matériel didactique, dictionnaires)
- s'assurer que le matériel est en sécurité (ordinateurs, tablettes) et fonctionne bien (photocopieur, tableau blanc interactif, projecteur)
- gérer le personnel d'entretien (horaires, tâches, matériel) et celui qui vient effectuer des réparations ou de la construction à l'école
- s'assurer que l'école est propre et entretenue (concierges)
- faire embellir l'environnement (peinture, parc école)
- voir à la sécurité de la cour d'école (clôtures, pluie, neige l'hiver, crampons pour les enseignants)
- voir à la sécurité de l'école en général (accueil des visiteurs, parents dans la cour ou dans l'école, verrouillage des portes, système d'alarme, sortie des élèves, transport des élèves, retour à la maison,

stationnement, déneigement, objets qui gênent les déplacements, guides de sécurité)

- voir à l'organisation physique des locaux pour le dîner des élèves
- vérifier que les déplacements des élèves se fassent de façon sécuritaire
- voir à l'organisation et à la sécurité des activités qui ont lieu à l'extérieur (activités sportives, marches dans le quartier, événement dans la cour d'école)

La fréquence élevée des observations laisse à penser que l'intendance occupe une place importante dans le travail des directions. Voici enfin des exemples de pratiques emblématiques. Ces pratiques ressortent souvent parce qu'en entrevue, les directions ont pu expliquer leur vision et l'orientation qu'elles ont prise à l'égard de la pratique ou mieux décrire ce qu'elles ont fait. C'est le cas de cette direction qui a amélioré l'environnement de son école :

> Si on fait le tour ici, y' a pas de vandalisme, c'est beau, c'est propre, les enfants sont fiers. On a même un jardin communautaire à l'extérieur... On a un jardin de fleurs dans la cour où les enfants vont lire, jouer de la musique. Donc on a aussi amélioré l'environnement. Les enfants sont vraiment fiers. Ils en profitent. Ils sont reconnaissants de tout ce qu'on fait pour eux. Ils ont envie d'apprendre. (E2, entrevue 1)

Cette direction a aussi amélioré l'environnement de son école, de plusieurs façons et selon un plan qui se poursuit.

> Bien, la première chose que j'ai fait quand je suis venue ici, j'ai réaménagé la bibliothèque au complet... ça ne fait peut-être pas partie de l'apprentissage, mais je pense que, de leur donner un bon milieu, ça aide, parce que quand on entrait dans la bibliothèque, la première chose qu'on voyait, c'était un gros pan de mur avec des livres…, on a refait… La littératie, c'est important. La deuxième chose…, quand je suis venue ici la première fois, c'était sale. C'était laid. Il y avait des taches partout. Il y avait des chaises dehors... Je ne me serais jamais assis là-dessus. Donc, on a fait du nettoyage. L'autre chose..., on s'est fait un jardin. Donc les enfants, … c'est une autre façon d'apprendre. On a un jardin communautaire. Et cette année, le plan, c'est de faire les casiers en arrière. Ils vont faire de la peinture, avec un artiste, sur les casiers... Il manque de couleur un petit peu. (E4, entrevue 1)

Dans le cadre de rénovations importantes dans son école, cette direction a décidé de prendre les choses en mains, puisqu'elle connait son milieu :

> ... une rénovation qui n'était pas à jour. Il y a eu toutes sortes de problèmes. Alors il a fallu que j'embarque avec la, même si on nous dit «il y a un chargé de projet, elle est extraordinaire, fine », c'est moi, qui connaissais mon milieu, avec les séquences, donc, j'embarquais avec les corps d'emploi: les différents contremaîtres; deux pour le jour et deux de soir différents, pour les séquences de travail. Alors là, ce que j'ai fait, j'ai dit: «Bon, ma priorité, elle est d'offrir un environnement sain.» (E6, entrevue 1)

Dans cette école, les enseignants reconnaissent que l'environnement est sain:

> École très propre et saine. (E12, questionnaire enseignant)

Voici maintenant les exemples de pratiques emblématiques pour la pratique 2, *Identifier, traiter et s'assurer de résoudre les problèmes des installations en temps opportun*.

Pratique 2, Identifier, traiter et s'assurer de résoudre les problèmes des installations en temps opportun

Alors qu'à la pratique 1, il s'agissait de faire en sorte que les éléments de l'environnement soient utilisés de façon sécuritaire et efficace, ici, à la pratique 2, il s'agit de résoudre les problèmes en rapport avec ces éléments, lorsqu'ils surviennent : dégât d'eau, clôture brisée où un enfant s'est blessé, panne d'électricité, propreté des locaux de dineurs, panne de chauffage, connexion informatique difficile, voilà des exemples de problèmes que les directions doivent résoudre. Voici quelques exemples de problèmes moins habituels auxquels les directions peuvent faire face. L'un concerne la santé d'une enseignante enceinte, un autre, la sécurité des élèves, le troisième, la satisfaction d'une enseignante à l'égard de la célérité de la direction à résoudre un problème matériel.

> La direction va voir une enseignante enceinte qui se plaint de l'odeur de la peinture dans sa classe. La direction lui explique que l'école est obligée de faire travailler sur le système de chauffage et lui suggère de se mettre de l'autre côté de la classe où l'odeur est moins forte ou, si elle veut, elle peut descendre travailler dans la bibliothèque jusqu'à la fin des travaux. (E3, observation)

> La direction demande au chef chantier de déplacer le matériel, car il représente un danger pour les élèves. Le chef de chantier veut en profiter pour expliquer ce qu'ils vont faire. (E6, observation)

> L'enseignante vient remercier la direction car sa porte a été réparer dès qu'elle a signalé, elle se réjouit de l'efficacité; La direction lui dit que oui souvent il faut juste prendre le temps d'exprimer ce dont on a besoin. (E9, observation)

Parfois, il peut s'agir d'interventions plus importantes pour résoudre un problème récurrent :

> Je prépare une rencontre avec le contremaitre des concierges concernant la propreté des lieux. Donc je sors les documents nécessaires à la rencontre... Je faisais une visite de l'école avec un responsable de l'hygiène et de la salubrité concernant une problématique que j'ai de propreté avec mes concierges. (E9, autoobservation)

Jetons maintenant un coup d'œil aux pratiques emblématiques de la catégorie 2.

7.5.2 Les pratiques emblématiques de la catégorie 2, *Établir un encadrement et assurer un soutien à l'intérieur et à l'extérieur des classes*

La catégorie 2 porte sur l'encadrement et sur la discipline nécessaires au soutien de l'apprentissage. Elle comprend douze pratiques de gestion dont les exemples apparaissent à des fréquences très variables, dans nos données.

Pratique 1- Élaborer un cadre disciplinaire pour l'école

Cette pratique porte sur la responsabilité de la direction dans l'élaboration d'un cadre disciplinaire pour l'école (Murphy et al, 2007). Cependant, les intervenants des écoles participant à cette recherche ont déjà élaboré un code de vie pour leur fonctionnement ou une politique sur l'intimidation, telle que récemment exigé par le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement Supérieur, au Québec. Ce code de vie est déjà en place et souvent, la politique sur l'intimidation aussi. Les membres de l'équipe-école se servent de ces outils d'encadrement :

> Nous avons un système de renforcement positif à l'échelle de l'école. (E1, questionnaire enseignant)

> Nous avons un code de vie, une grille sur l'intimidation qui va jusqu'à la rencontre avec des policiers. (E6, questionnaire enseignant)

> La politique sur l'intimidation ainsi que la pratique de vie rendent la vie scolaire sécuritaire et agréable. (E8, questionnaire enseignant)

> C'est en place. Ça roule. Les enseignants embarquent là-dedans facilement. On a travaillé la pratique de vie un peu, l'année passée…Ça, c'est vraiment une force de l'école. Les enfants se sentent en sécurité. Ils se sentent bien à l'école, puis ils veulent venir à l'école. (E9, entrevue 1)

Il arrive toutefois qu'une direction travaille à modifier ou à terminer l'élaboration d'un aspect de l'encadrement (plan de lutte à l'intimidation) :

> … quand je suis arrivée ici, en janvier 2010, la cloche sonnait et les élèves sortaient par toutes les portes. Là, j'étais comme: «Bien voyons, c'est quoi ça?» Avant même de penser à la pédagogie, il fallait que je pense à une structure… Mais, une structure, on ne se déplace pas n'importe où, n'importe quand. Juste les portes, c'est un peu curieux, j'ai dit: «Comment tout le monde peut sortir partout?» Ce sont les adultes qui sortent par là… (E5, entrevue 1)

> Je travaille à mon ordinateur à rédiger ou à mettre à jour mon plan de lutte contre la violence et l'intimidation en lien avec le projet de loi 56. Mon intention c'est de préparer le document pour pouvoir le présenter à un éventuel comité… La direction se remet à travailler sur ses documents sur le plan de lutte contre l'intimidation et la violence à l'école. (E3, arrimage autoobservation - observation)

Pratique 2- Impliquer les membres de la communauté dans le processus d'élaboration du cadre disciplinaire de l'école

Les directions d'écoles qui placent l'apprentissage en priorité dans leurs pratiques de gestion s'assurent d'impliquer la communauté scolaire dans l'élaboration de ce cadre (Murphy, Elliott, Goldring et Porter, 2007). Toutefois, nous n'avons pas de données concernant cette pratique, si ce n'est qu'une allusion à un animateur de l'extérieur de l'école qui vient modeler des comportements appropriés aux garçons avec lesquels il pratique une activité sportive (E10).

Il est probable que nous n'ayons pas de données parce que, comme dans le cas de la pratique 1, les cadres de fonctionnement sont déjà été élaborés. Donc, ce n'est pas de cela que les directions nous ont entretenus, mais plutôt de l'application du cadre. Nous n'avons pas assisté (observé) l'élaboration du cadre,

plutôt son fonctionnement, comme nous le verrons dans les pratiques qui suivent.

Pratique 3- S'assurer que les règles et les conséquences disciplinaires soient clairement définies, communiquées et comprises par les élèves, les enseignants et les parents

Ici, les directions expliquent ou rappellent les règles de fonctionnement aux élèves, soit en intervention individuelle, soit en interventions plus larges en faisant un message de rappel adressé à tous, ou en marchant l'école :

> La direction fait le point avec un élève qui a subi une conséquence, car il a été puni. Elle l'amène à comprendre ce qui s'est passé et pourquoi il a été puni… elle fait une mise en situation dans laquelle le psychoéducateur est l'élève puni qui doit réparer une faute…, l'enfant comprend vite et sait quoi répondre lorsque la directrice lui pose des questions sur son comportement. (E2, observation)

> La direction fait un message de rappel au respect des autres à la période du dîner. Elle insiste sur le fait que les gestes d'intimidation ne seront pas tolérés. (E8, observation)

> Elle "marche" son école, est présente avec les élèves. Elle leur parle, les encourage, elle envoie un message clair qu'elle ne tolère aucun geste de violence, applique rigoureusement le protocole d'intimidation élaboré parmi les premiers. (E11, observation)

Des directions expliquent aussi des aspects du code de vie aux parents :

> Je fais une lettre, et bien, je révise une lettre qu'un enseignant va envoyer à son groupe, à tous les parents de son groupe concernant une problématique de comportements et de retards dans sa classe. 3) Donc, mon intention c'est que la lettre soit claire et que les informations soient bien divulguées. (E9, autoobservation)

> La direction confirme au père, venu la voir, que la couleur des cheveux de sa fille est conforme au code de vie. (E14, observation)

Pratique 4- S'assurer que les opérations, les règles et les procédures disciplinaires de l'école soient revues régulièrement

Cette pratique comporte peu d'exemples (12). Toutefois, on note que certaines directions ont prévu un moment pour revoir l'encadrement des élèves ou font travailler un comité sur le sujet :

> Mise à jour du code de vie, des protocoles en cas d'urgence, etc. (E1, questionnaire enseignant)
>
> On a travaillé la pratique de vie un peu, l'année passée, avec nos remises en question au niveau «attentes élevées», et tout ça. Vraiment plus y aller avec des renforcements positifs que des conséquences. (E9, entrevue 1)
>
> C'est une rencontre avec le comité encadrement... On revient sur la vision de l'école au niveau de l'encadrement, les principes qui doivent être réajustés et les modalités qu'on souhaite mettre en place par rapport aux besoins des élèves… Arrimer toute l'équipe école face aux attentes à ce niveau-là et … entrevoir à titre préventif, l'organisation de l'an prochain en fonction des besoins … Donc déjà entrevoir la mise en place de moyens de façon plus spécifique et d'une façon de travailler au niveau de l'encadrement. (E10, autoobservation)
>
> Je dois réviser le système de retenues pour savoir si tout fonctionne bien... On a fait des changements majeurs. On a donné un coup de barre et là, ce que je me devais de faire, c'était de vérifier auprès du CE, qui avaient été voir leurs collègues, vérifier si tout allait bien et si c'était bien rodé et s'il y avait des pépins ou s'il y avait vraiment des choses à clarifier. (E12, entrevue d'autoconfrontation)
>
> La directrice explique la démarche de révision du code de vie. 15h36 CP Enseignantes. (E14, observation)
>
> … ce comité-là, c'est eux qui sont responsables de toute la vie étudiante dans l'école, donc toutes les activités récompenses, les choses comme ça. L'objectif c'était de m'assurer que l'évaluation du code de vie se ferait là, dans les deux, trois prochaines semaines, parce qu'il faut que ça passe au conseil d'établissement avant qu'on puisse envoyer l'agenda. Donc si on veut rentrer dans le temps... (E14, entrevue d'autoconfrontation)

Pratique 5- Travailler à ce que les règles soient respectées et appliquées au sein de l'école avec équité et constance

Murphy et al (2007) mettent aussi en évidence le fait que les règles de fonctionnement sont appliquées de façon constante et cohérente, et avec équité. Voici quelques exemples de pratiques de directions pour assurer la cohérence et l'équité :

> La directrice fait part à son adjointe de ses observations au sujet du temps de surveillance non assuré adéquatement par les enseignants. Elle souligne qu'elle envisage la possibilité de recourir à des mesures disciplinaires. Elle fera un rappel de l'importance d'une surveillance active, des conséquences possibles du point de vue légal, des responsabilités des enseignants dans le

but de protéger les enseignants et les enfants. (E1, questionnaire enseignant)

Le directeur fait le suivi des interventions au sujet des paroles d'intimidation de certains élèves pendant le dîner. Il demande à la technicienne en éducation spécialisée de lui rappeler qu'il doit rencontrer les surveillantes du dîner afin d'assurer une plus grande attention à cette situation. (E8, observation)

J'accompagne l'élève en question qui a rencontré l'intervenant de la classe, du service qu'il aura à fréquenter dès demain. Je le ramène au travail qu'il doit faire pour l'après-midi. Donc son travail de classe a été morcelé avec renforçateurs pour le ramener à sa vraie tâche à l'école, pour faire le travail demandé. Lui démontrer que c'est l'école, la direction, le prof qui décident et non l'enfant, donc je maintiens les exigences. L'important c'est le message que l'enfant doit comprendre. Je le répète: c'est le maintien des exigences demandées. (E10, arrimage autoobservation - observation)

Tous reçoivent les mêmes conséquences, les mêmes récompenses. (*Everybody gets the same consequence or reward*). (E13, questionnaire enseignant)

Pratique 6- Assurer un soutien aux enseignants et au système d'encadrement

Cette pratique comporte un nombre important d'exemples. Cependant, on en tire peu de pratiques exemplaires. La raison pour laquelle il en est ainsi tient d'abord au fait que plusieurs exemples se répètent, d'une direction à l'autre. De plus, ils sont tirés de l'observation et ils concernent souvent les mêmes interventions, répétées. Par ailleurs, ces interventions, bien que fréquentes, sont habituelles et ne présentent pas nécessairement un caractère exemplaire.

Néanmoins, voici des exemples où les directions soutiennent les enseignants et le système d'encadrement. D'abord, une directrice qui offre son soutien à ses enseignants, ce que corroborent les enseignants. Soutien, mais avec certaines limites. Elle est prête à les défendre, sauf pour ce qui est indéfendable :

Quand ils ont un problème, moi je leur ai toujours dit: «j'aime mieux le savoir d'avance, pour pouvoir vous défendre, que de ne pas le savoir, puis avoir l'air d'une nouille. Puis, je ne pourrai pas vous défendre, à ce moment-là.» Puis je leur ai toujours dit que «je vais toujours vous défendre, à moins que ça soit indéfendable.» Et ce qui est dans ma tête à moi, indéfendable, c'est frapper un élève, humilier un élève ou encore le

> diminuer. Ce n'est pas arrivé, puis je leur dit tout le temps: «si tu te mets les pieds dans les plats, viens me voir. On va regarder ce qu'on peut faire pour te sortir d'où tu es rendu»… Alors, c'est comme ça qu'on collabore beaucoup, mais je sens que mes enseignants ont beaucoup confiance en moi. (E12, entrevue 1)

> Elle apporte du soutien aux enseignants afin qu'ils puissent instaurer un climat propice aux apprentissages dans leur 2/17/2015 6:03 PM classe. (E12, questionnaire enseignant)

Pour ces directions et ces enseignants, la présence dans l'école crée un climat de confiance : les enseignants et les élèves savent que s'il arrive quelque chose, la direction sera là pour intervenir.

> Donc, déjà d'être présente, ça donne une atmosphère dans l'école. De circuler beaucoup, d'être assise dans les classes, ça aide les enseignants, parce que un, parce que quand les enfants savent que la direction est là, bien ça aide aussi beaucoup. (E4, entrevue 1)

> Oui, elle aide beaucoup dans la gestion de classe, au besoin. (E4, questionnaire enseignant)

> « C'est pour valoriser ce que tu fais. C'est pour te soutenir avec les difficultés des élèves »... Donc, quand il y a des difficultés, des élèves ont de la difficulté, bien il faut être là pour les soutenir... une des façons de les soutenir, c'est d'être là, donc de regarder ce qu'ils font, puis d'être présent. Puis les enfants le sentent. Moi, quand j'ai commencé …, il y a un des enseignants qui m'a dit...: «tu ne peux pas savoir la différence que ça fait, quand tu es là, versus quand tu n'es pas là.» (E8, entrevue 1)

> Présente dans les corridors, à l'entrée des élèves en surveillance et en soutien aux enseignants. (E9, questionnaire enseignant)

Les directions offrent aussi du soutien aux enseignants ou à d'autres membres du personnel, en intervenant lorsque survient une difficulté :

> Une enseignante ne sait pas quoi faire avec un élève. Elle revient voir la directrice qui lui demande d'amener l'élève dans son bureau. La directrice l'installe à son bureau. Elle lui offre des jeux. (E2, observation)

> Une enseignante appelle pour une intervention en classe (le même élève). La direction va prendre une chaise et s'assied à côté de l'élève; l'élève devient plus attentif. (E11, observation)

> Parfois, bien, comme en n'a pas des techniciennes à temps plein, des orthopédagogues, des psychologues puis des psychoéducateurs à temps plein, … on va faire toutes autres tâches connexes. Donc, on va aller

> soutenir un enseignant en classe, parce qu'un enfant qui est à risque, bon là, ça ne fonctionne pas. Donc, on va aller offrir notre soutien. On travaille pas mal sur tous les niveaux. (E11, entrevue 1)
>
> Elle accompagne l'élève chercher son matériel dans sa classe. Elle le ramène ensuite dans son bureau en attendant le retour de la technicienne en éducation spécialisée. Elle installe l'élève dans son bureau et lui explique le travail à faire. (E12, observation)
>
> Je suis dans le gymnase pour intervenir auprès de certains élèves qui ont une activité de basketball. Je devais gérer les enfants qui étaient un peu bruyants. Aussi, il y avait un peu de chaos dans le gymnase à cause des changements qu'on a dû apporter parce qu'il y avait trop de participants. Mon intention était d'aider les coachs et le responsable ainsi que mon adjointe dans cette situation puisque c'était difficile à organiser. (E1, autoobservation)

Les directions offrent leur soutien en effectuant un suivi auprès de l'enseignant ou d'un membre du personnel, lorsqu'un événement s'est produit, ou en s'informant pour prévenir un événement.

> La directrice s'informe du comportement d'un élève auprès de l'enseignante. (E1, observation)
>
> Je viens de terminer une rencontre avec une titulaire de classe et une éducatrice et je me dirige au dîner. Je voudrais aller voir un surveillant de dîner pour qui c'était un peu plus difficile. Je voudrais aller voir comment ça se passe. En fait, c'est une enseignante qui revient d'un congé de maternité. C'est un groupe de 2e année qui n'est pas très facile au niveau du comportement, donc la présence de la technicienne en éducation spécialisée est intéressante puisqu'elle fait des suivis aux récréations, les dîners, etc... Mon intention est d'offrir le service approprié à l'enfant et le soutien à l'enseignante. (E5, autoobservation)
>
> La direction rencontre l'enseignant qui aurait été agressé verbalement par la sœur d'un élève à l'occasion de la remise des bulletins, pour entendre sa version des faits; la direction écoute attentivement, pose des questions pour mieux comprendre et prend des notes; elle lui suggère de faire une rencontre avec la mère, pour régler la situation; ils se mettent d'accord sur un rendez-vous. (E6, observation)
>
> Je suis en présence d'une enseignante de 3e année… Sur de l'accompagnement sur le plan de gestion de classe et sur le plan pédagogique. *Mon intention est d'*accompagner l'enseignante. En fait, … mais c'est plus de l'accompagnement pédagogique qui devrait déboucher sur des activités éducatives. (E6, autoobservation)

> Dans la classe du suppléant, la direction demande aux élèves si tout va bien; elle fait plusieurs interventions auprès des élèves, elle invite les uns à se tenir correctement. (E6, observation)

Enfin, des directions interviennent pour soutenir le développement des compétences d'enseignants, en gestion de la classe.

> La direction me donne parfois des conseils en matière de gestion de classe. (E1, questionnaire enseignant)

> Formation de ses enseignants, soutien en gestion de classe au besoin, à l'écoute des besoins de ses enseignants. (E11, questionnaire enseignant)

Voyons maintenant comment les directions interviennent face aux manquements à la discipline.

Pratique 7- Résoudre les problèmes reliés à la discipline avec rapidité, rigueur et fermeté

La pratique 7 comprend aussi beaucoup d'exemples, collectés en majorité en observation et en auto observation. Nous avons observé beaucoup d'interventions des directions pour résoudre un problème lié à la discipline. En fait, toutes les directions de cette recherche ont dû intervenir, à un moment ou à un autre des périodes d'observation.

Plusieurs observations et autoobservations ont porté sur les mêmes interventions qui se sont poursuivies. Par exemple, la direction doit intervenir auprès d'un élève qui a des comportements violents à la récréation. Elle le reçoit à son bureau pour qu'il s'explique, elle reçoit aussi l'élève qui a été victime du geste et l'enseignant de l'élève pour qu'ils lui donnent de l'information. Ensuite, elle communique avec les parents, puis les reçoit afin de discuter des conséquences à appliquer au geste. Plus tard, la direction effectuera un suivi auprès de l'élève et de l'enseignant. Cela augmente le nombre d'exemples que nous avons collectés.

Les exemples de pratiques (interventions) des directions portent sur des aspects disciplinaires du fonctionnement de l'école : des manquements aux règles de l'école, des bagarres entre élèves, un manque de respect, des plaintes de harcèlement, un élève qui se désorganise ou qui n'écoute pas les consignes de son enseignant, des retours de suspension, la médication qu'un élève doit

prendre, un problème de santé mentale,... Ces interventions se font souvent alors que la direction est seule avec l'élève, mais aussi avec d'autres intervenants comme l'enseignant, la secrétaire, l'adjoint, la psychoéducatrice, le technicien en éducation spécialisée, les parents ou un intervenant du service de garde. Dans la majorité des cas, les problèmes sont résolus, mais il arrive, en de rares occasions, que la police doive intervenir. Voici quelques exemples d'interventions auprès d'élèves.

> Au courant de la dernière heure, je suis intervenue auprès d'un enfant qui ne fonctionnait pas dans une classe, (E2, autoobservation)
>
> La direction intercepte un élève qui a en poussé un autre et lui dit qu'on ne pousse pas les amis. La direction va voir l'élève que son adjointe a placé devant son bureau, elle se met à genoux et lui demande ce qui se passe. L'enfant a piqué une crise en classe, car il trouvait un devoir que l'enseignante lui a donné trop difficile. La direction le calme, lui dit ce qu'il faut faire quand il trouve un devoir difficile. Il ne doit pas faire de crise, mais demander à l'enseignante de l'aider et qu'elle est là pour l'aider. Elle essaie de l'encourager en lui disant qu'il est capable de faire ses devoirs et que l'enseignante l'aime bien et qu'elle va l'aider. (E3, observation)
>
> Un garçon en retenue dans le bureau de la directrice. La directrice résume au parent la situation qui a conduit l'élève en retenue (bataille et attitude négative lors de la discussion de gestion de conflit). Elle explique qu'elle s'attend à un bon comportement et une bonne attitude le lendemain lors du petit déjeuner à l'école. (E5, observation)
>
> Il rencontre un élève en retenue pour avoir lancé de la glace. Il demande à l'élève d'expliquer son geste. Il lui rappelle les conséquences de son geste. (E8, observation)
>
> Un élève a piqué une crise. La direction intervient pour le calmer; elle lui demande de se calmer et d'exprimer ce qui ne va pas. La direction demande à l'élève de raconter ce qui s'est passé et pourquoi il est en colère. (E9, observation)
>
> La direction intercepte l'élève qui tente de s'enfuir. Elle explique à l'élève qu'elle rencontrera sa mère sous peu. (E10, observation)
>
> La direction va chercher un élève de sa classe car il dérange le cours par son comportement; la direction ramène l'élève dans son bureau et lui demande ce qui se passe; l'élève dit qu'elle n'a pas bien dormi, car sa mère l'a ramené chez son père très tôt le matin; la direction dit qu'elle comprend mais explique qu'elle s'inquiète pour son apprentissage; elle lui

explique ses attentes par rapport à son comportement en classe et lui demande de revenir en classe. (E11, observation)

Elle calme un élève qui tenait tête à la remplaçante du service de garde. Elle empêche un élève de courir dans le corridor. (E12, observation)

L'élève a été harcelé par d'autres élèves dans le bus scolaire, la direction veut savoir ce qui s'est passé; la direction reçoit les élèves impliqués dans le harcèlement de l'autre élève dans l'autobus scolaire. (E13, observation)

Certaines interventions impliquent d'autres intervenants, avec lesquels la direction échange, planifie ou rencontre pour décider d'une conséquence.

La directrice échange avec son adjointe au sujet d'un suivi à faire auprès de deux élèves qui ne sont pas venus les voir au début de la récréation de l'avant-midi. La directrice voulait intervenir auprès de ces 2 élèves pour leur manque de respect. (E1, observation)

Lorsque certains élèves perturbent la dynamique d'une classe, ce qui nuit aux apprentissages, elle organise rapidement une rencontre avec les parents concernés … afin de trouver des moyens efficaces de résoudre le problème. (E1, questionnaire enseignant)

L'enseignante vient dire à la direction qu'un élève ne s'est pas présenté …; l'élève a quitté sans permission vers 11h40 et a frappé la suppléante; la direction prend des notes concernant tout ce que l'élève a fait; la direction dit que ce n'est pas acceptable et qu'elle doit voir le jeune à son retour. Elle dit qu'elle impliquera les parents et la travailleuse sociale. (E6, observation)

Des enseignants corroborent le fait que les interventions sont faites rapidement et qu'elles sont efficaces :

Les cas d'intimidation sont traités rapidement. (E2, questionnaire enseignant)

Bon encadrement des comportements pouvant nuire aux apprentissages. (E8, questionnaire enseignant)

Une direction explique qu'elle a changé les interventions à l'égard des altercations et des bagarres entre élèves. Auparavant, les enseignants intervenaient très peu. Elle a enjoint son personnel à se sentir responsable de tous les élèves et d'intervenir au besoin.

Lorsque j'ai commencé ici, je suspendais régulièrement les élèves qui se battaient. Donc, lorsqu'on a regardé ça, c'était il y a deux ans et demie, on

> s'est dit OK, ce n'est pas la façon de résoudre le problème. Parce que la plupart du temps, lorsque [les élèves] font quelque chose de répréhensible, ils ne sont pas surveillés, ils font ce qu'ils veulent, de toute façon. Et ça ne résoud pas les conflits. Donc, comme personnel [de l'école], nous nous sommes assis et avons dit: OK, qu'allons-nous faire, que pouvons-nous faire pour améliorer la situation? Et maintenant, deux ans plus tard, nous constatons qu'il y a une diminution significative. (*When I started here, I was suspending children for fighting under regular basis. So we looked at it, and it's two and a half years ago, … and we said okay, this is not the way to resolve this issue. Because often time …, when they are doing wrong, they are not being watched, they are doing whatever they want anyway. And it's not resolving the conflict. So has a staff, we had sat down and we said: okay, what are we going to do, what can we make to improve this? So now two years later, we've seen that there is a significant decrease*). (E7, entrevue 1)

Pratique 8- Donner l'exemple des comportements appropriés en s'impliquant personnellement quand il le faut dans l'application de mesures disciplinaire aux élèves

Les directions participantes ont produit quelques exemples de pratiques où elles donnaient l'exemple aux élèves des comportements appropriés qu'ils devaient faire, en s'impliquant dans les interventions…

> Elle fait de la circulation de couloir et dirige les élèves qui se rendent dans les classes d'arabe et d'ourdou. Ces cours sont nouveaux. En même temps, elle encourage les bons comportements comme ne pas courir dans les couloirs. (E4, observation)

> Je suis en train d'effectuer un retour de suspension d'un jeune de 1ière année. Effectivement, l'attitude avait été difficile en classe alors je trouvais important qu'on revienne avec les parents pour montrer quelles sont les attentes de l'école. Effectivement que le jeune voit aussi que la direction s'implique dans les attentes qu'on peut avoir, même quand on est en 1ière année. (E10, autoobservation)

… mais aussi parfois, pour donner l'exemple aux intervenants. La direction donne alors des instructions sur la façon de faire, ou modèle les comportements à adopter dans l'intervention :

> La directrice est intervenue auprès d'élèves de 6e année pour une bataille de glace. Elle a supervisé et animé les jeux de quatre élèves de 2e année qui ont des difficultés de comportement, pour éviter des conflits. Son but était également de faire du modelage pour les surveillants du dîner. (E5, observation)

> Parce que, en fait, oui, … mon intention, après avoir bien expliqué la situation, c'est de dire « toi aussi tu peux faire quelque chose », et je donne des exemples. Remarquez que j'aurais pu lui dire : « qu'est-ce que tu pourrais faire »? Je pourrais poser davantage de questions. Qu'aurais-tu pu faire? ... Mais je sais qu'avec cette enseignante-là, je la connais, elle est excellente avec ses élèves, mais quand il arrive des situations comme ça, je la connais aussi. Alors, elle est émotive, et des fois elle nous envoie des problèmes, et c'est comme si elle ne savait pas quoi faire… Poser des questions, elle va me dire des choses, mais je suis allée plus en modelage. (E6, entrevue d'autoconfrontation)

> Elle entre dans le local Harmony où se trouve l'élève en compagnie de sa technicienne en comportement. Elle remplace la technicienne en comportement pour le suivi du travail scolaire de l'élève. Elle montre à la technicienne en comportement la méthode la plus efficace pour évaluer le travail de l'élève. Elle met en pratique la théorie qu'elle vient de montrer à la technicienne en comportement. Elle réussit à capter l'attention de l'élève et à le faire participer aux calculs des soustractions et additions. (E7, observation)

Pratique 9- Intervenir rapidement dans les conflits entre les membres du personnel afin de les résoudre de manière efficace

Nous avons collecté bien peu d'exemples de pratiques de résolution de conflits entre les membres du personnel. Est-ce parce qu'il y a peu de conflits de ce genre dans les écoles? Du moins, on en a peu observé. Voici quelques exemples de conflits entre les enseignants, en rapport avec l'horaire, le classement des élèves, la bibliothèque, où tout simplement, la façon d'exprimer son désaccord.

> Elle reçoit la gestionnaire des horaires des enseignants. Elles discutent des conflits existant entre des enseignants et des cas touchant des plans d'intervention. Elles échangent pour trouver des solutions. (E2, observation)

> Une enseignante est venue et se plaint d'une autre enseignante… parce qu'une enseignante essaye de changer un élève de groupe, ça c'est l'orthopédagogue qui essaye de ne pas prendre une élève. Alors, mon intention c'était de rassurer l'enseignante qui va avoir une réunion de groupe au sujet de cette élève-là et que je vais prendre, à la fin de cette réunion, une décision et que, à partir de ça, l'orthopédagogue devra suivre ce qui a été décidé... on pense à l'enfant, à son placement... je dois être certaine que chaque groupe a le bon ratio, que chaque élève est bien placé, et suivre les nombres selon les conventions collectives. Donc, ce sont des choses administratives. Mais en fait, c'est éducatif parce que c'est la réussite et l'apprentissage d'un élève. (E4, autoobservation)

C'est une équipe, puis il faut le dire, c'est une équipe de cliques, puis il ne faut pas embarquer dans rien. Là, il y a un petit conflit, là, de bibliothèque. Il faut régler ça, c'est important. (E5, entrevue)

C'est de la cohérence avec le personnel. Quand je suis arrivée ici, la première rencontre pour le plan de réussite, et il y avait à finaliser le projet éducatif. Et là, les enseignants se parlaient fort, puis ça s'engueulait. Là, j'ai dit: «Un instant… Moi, je ne travaille pas comme ça. Non. … le climat pour moi est important. Alors je vous avertis, on va apprendre à s'exprimer. Il faut qu'on soit des modèles.» Donc, une posture… Quand je vous parlais de cohérence, donc, de ne pas accepter que les enseignants s'engueulent, comme ça, en réunion. Travailler le climat. Ensuite, quand il y a un enseignant qui fonctionne moins bien, l'accompagner. Puis quand tu en as des incompétents, de faire le travail. Et ils le savent. Le message est donné, que venir travailler ici, on veut des gens compétents. (E6, entrevue)

Pratique 10- S'assurer que les opérations, les règles et les procédures disciplinaires de l'école soient respectées par tous

Voici quelques exemples de pratiques où la direction intervient pour que les règles soient respectées par tous. Ces exemples portent sur la présence de la direction à l'école, une intervention dans les classes pour faire des mises au point et une procédure pour s'assurer de l'application uniforme d'un système de retenues.

Il est présent dans l'école et connu des élèves, intervient au besoin, s'assure du respect des règles. (E8, questionnaire enseignant)

La direction veut faire un tour dans les classes pour faire des mises au point avec les élèves sur leurs comportements dans la cour : Elle explique qu'elle veut que la récréation se fasse dans un contexte de sécurité; Elle veut que les élèves cessent de se bousculer, de se faire des jambettes, de se lancer de la neige; Elle explique ses attentes aux élèves et aimerait qu'ils les respectent. (E9, observation)

ce que je voulais savoir, c'est ce qu'eux autres devait faire leur job, c'était d'aller voir les autres enseignants de leur niveau, parce que j'ai un enseignant par niveau par niveau ici, et j'ai un spécialiste et j'ai un orthopédagogue. Alors, tous ces gens-là devaient aller voir leurs collègues, vérifier si le système de retenues fonctionnait, s'il y avait des pépins, s'il y avait des questionnements, et ensuite revenir en CE et pouvoir en discuter pour savoir qu'est-ce qu'on faisait pour pouvoir faire... pour améliorer la situation. (E12, autoconfrontation)

Pratique 11- Protéger les enseignants contre les pressions excessives émanant des instances centrales et des parents

Cette pratique comporte très peu d'exemples (4). Les deux qui suivent portent sur la protection des enseignants vis-à-vis des parents.

> Mon devoir, c'est de protéger les enfants, mais c'est aussi de protéger mon personnel. C'est un enjeu important, mais je dis tout le temps à mon personnel: «Nous d'abord, on est des défendeurs d'enfants. C'est notre métier. ... Maintenant, sachez que mon personnel est important aussi.» Alors donc, je vais rencontrer l'enseignante, et puis je vais éclaircir les choses. Et puis je vais être cohérente. Ils vont toujours le sentir, surtout, la plupart du temps, les enseignants ont fait très bien leur travail. (E6, entrevue 1)

> Je leur ai toujours dit que «je vais toujours vous défendre, à moins que ça soit indéfendable.» Et ce qui est dans ma tête à moi, indéfendable, c'est frapper un élève, humilier un élève ou encore le diminuer. Ce n'est pas arrivé, puis je leur dit tout le temps: «si tu te mets les pieds dans les plats, viens me voir. On va regarder ce qu'on peut faire pour te sortir d'où tu es rendu». (E12, entrevue 1)

Pratique 12- Identifier et intervenir sur des éléments qui briment la sécurité des élèves

Les éléments qui briment la sécurité des élèves peuvent être de plusieurs ordres. Nous l'avons vu dans la présentation des exemples de la pratique 1 de la catégorie 1, *S'assurer que l'espace, l'équipement ou le matériel de soutien soient utilisés et entretenus de manière sécuritaire et soient utilisés de façon efficace et efficiente*. Ici nous avons cependant moins d'exemples, (80), mais les pratiques emblématiques portent sur des aspects matériels, physiques ou personnels qui briment la sécurité des élèves et où la direction intervient pour les changer.

> Je parle avec mon concierge au sujet de l'état de la cour d'école pour être sûre qu'il n'y aura pas d'accident. (E4, autoobservation)

> Elle appelle le concierge et lui demande de sabler la cour avant que les élèves ne sortent avant que les élèves ne sortent des classes pour la récréation. (E12, observation)

> La direction va dans la cour de l'école pour voir les travaux qui se font, elle donne des consignes aux travailleurs relatives aux mesures de sécurité à observer. (E6, observation)

> L'environnement scolaire, la sécurité, êtes-vous obligé d'intervenir ou de faire quelque chose de spécial par rapport à votre environnement scolaire, le climat, la sécurité, ici? Direction E14 : Quand on parle de la communauté, on n'a pas eu d'incident majeur. Par contre, j'ai fait mettre des caméras et puis on a barré les portes. Les parents sont sécures avec ça. (E14, entrevue 1)

> Elle écoute le rapport de la technicienne en service de garde concernant un véhicule qui n'a pas respecté la limite de vitesse dans une zone réservée aux élèves. Elle sort pour mieux voir où s'est passé l'incident et estimer si les caméras ont filmé l'action. Elle commence le visionnement des enregistrements afin d'identifier le véhicule impliqué. (E12, observation)

Parfois même, la surveillance des élèves, en particulier sur la cour, peut poser problème.

> Oui, c'est un problème de sécurité, ça fait longtemps que ça dure comme ça, et ça me fatigue, parce que les enseignants dans le corridor… Ce n'est pas tout le monde tu sais, il y a des enseignants qui surveillent superbement bien et que je n'ai aucun problème, mais comme je ne peux pas me fier à tout le monde, ça me fatigue de savoir que les enfants sont dans les classes… Il y a un danger potentiel, et s'il arrive quelque chose… Et bien là, tu sais, on n'est pas à l'abri. Là, … je parle avec ma présidente de CPEPE, et là, je lui explique pourquoi je ne veux plus que ça se fasse comme ça. (E3, entrevue d'autoconfrontation)

> Réellement, voici ce qu'il en est. Un téléphone portable est un problème si il enlève votre attention de sur l'enfant plutôt que d'assurer sa sécurité. Alors, à l'extérieur, marcher, en surveillant, c'est assurer leur sécurité parce que nous devons être en prévention. Si vous surveillez les enfants que vous pouvez voir, je crois que rien ne va arriver. (*Realistically, that's what it is. A cellphone is an issue if it's taking away your attention from the kids or it's ensuring their security. So outside, walking around, on supervision, it's ensuring their security because we need to be preventive. If you are watching the kids you can see, oh, I think something will not happen then*). (E7, autoconfrontation)

Enfin, un exemple où ce sont les agissements d'un enseignant qui ont brimé la sécurité des élèves :

> J'ai aussi eu à intervenir auprès d'un enseignant difficile l'année passée où là, la sécurité des enfants commençait à être (...). Oui. Puis ça, ça a été difficile …, mais je l'ai fait. Chercheur: La sécurité de l'enfant... Direction

> E1: Bien, des enfants. Puis au niveau de la santé mentale ... Dans les interventions de l'enseignant dans la classe… J'ai même été obligée (...). On a fini par sortir cet enseignant-là en cours d'année. Alors oui, je l'ai vécu ça, mais heureusement, j'avais l'appui des autres collègues. (E1, entrevue)

La dimension 7, *Mettre en place un environnement sécuritaire, un encadrement propice aux apprentissages et un climat de soutien*, porte sur les pratiques des directions d'écoles qui visent à *Créer et maintenir un environnement scolaire sûr, propre et esthétiquement plaisant* (catégorie 1) et à *Établir un encadrement et assurer un soutien à l'intérieur et à l'extérieur des classes* (catégorie 2).

Nous avons vu que dans les deux catégories, une pratique comprenait de nombreux exemples. Ces pratiques consistaient pour la direction à *S'assurer que l'espace, l'équipement ou le matériel de soutien soient utilisés et entretenus de manière sécuritaire et soient utilisés de façon efficace et efficiente* (Catégorie 1, pratique 1) et à *Résoudre les problèmes reliés à la discipline avec rapidité, rigueur et fermeté* (Catégorie 2, pratique 7). Toutefois, le nombre d'exemples de pratiques emblématiques était limité, et cela, pour plusieurs raisons. D'abord, les données d'observation ont porté sur des éléments concrets, davantage de l'ordre de l'intendance que de l'ordre de la vision ou de l'orientation éducative à donner à l'école, mais qui ont tout de même leur importance pour soutenir la vision donnée au fonctionnement de l'école. Malgré leur importance, ces situations se répètent : de l'une à l'autre, les mêmes directions font souvent des choses semblables (cela pourrait expliquer la grande fréquence de pratiques de la dimension 7 chez la direction E8), et les directions ont souvent à intervenir dans les mêmes situations (i.e., un élève qui a un comportement qu'il faut faire cesser) et font souvent les mêmes choses. En fait, toutes les directions de cette recherche ont dû intervenir, pour un problème de discipline, à un moment ou à un autre des périodes d'observation.

Un mot aussi sur le caractère emblématique de ces pratiques. Il nous a semblé plutôt que ces exemples de pratiques n'étaient pas tellement différentes de ce qui se passe quotidiennement dans une école. Il nous a aussi semblé que

la vision et les orientations éducatives des interventions, en particulier en ce qui a trait à la discipline, n'étaient pas toujours présentes. En fait, les directions ont même présenté des interventions (retenues, systèmes de récompenses,…) qui ne sont certes plus considérées comme probantes comme élément d'encadrement des comportements des élèves. On pourrait donc se demander si cette vision et ces préoccupations à l'égard de l'apprentissage se sont rendues aux pratiques des directions qui concernent l'encadrement.

Références

Knapp, M. S., Copland, M. A., et Talbert, J. F. (2003, February). *Leading for learning: Reflective tools for school and district leaders*. Seattle: Center for the Study of Teaching and Policy, University of Washington.

MacBeath, J. (2007). Leadership as a subversive activity. *Journal of Educational Administration, 45*(3), 242–264.

Murphy, J., Elliott, S.N., Goldring, E., et Porter, A.C. (2007). Leadership for learning: a research based model and taxonomy of behaviors. *School Leadership and Management*, *27*(2), 179-201.

Robinson, V.M.J., Lloyd, C. A., et Rowe, K. J. (2008). The impact of leadership on student outcomes: an analysis of the differential effects of leadership types. *Educational Administration Quarterly, 44*(5), p. 635–674.

Seashore Louis, K., Leithwood, K., Wahlstrom, K. L., et Anderson, S. E. (2010). *Learning from leadership: Investigating the links to improved student learning.* Minneapolis, MN, University of Minnesota, Center for applied research and educational improvement.

Dimension 8 : Établir la collaboration avec les parents et des partenariats avec les organismes voués à l'apprentissage

> On a mis en place ici à l'école, un travail quartier qu'on fait le soir, après l'école pour entrer dans les maisons, pour voir de quelle façon on peut travailler aussi au niveau des parents en s'associant avec les partenaires, CSSS et tout. (…) On place carrément une corporation à but non lucratif avec des travailleurs du quartier qui font le pendant entre l'école et la maison. Alors donc, c'est une façon pour nous, lorsqu'on a une bonne compréhension des besoins de l'enfant, d'une part on peut intervenir à la maison, d'autre part, on peut intervenir encore avec les enfants le soir et on arrive à modifier des choses, mais en profondeur. Ça prend du temps, c'est sûr. On ne changera pas le monde en un an. Mais je peux juste dire qu'on essaye. (E10, entrevue initiale)

Parmi les chercheurs qui se sont intéressés aux directions d'école qui mettent l'apprentissage en priorité dans leurs pratiques de gestion au leadership pédagogique, O'connor, Anthony-Stevens et Gonzalez (2014) de même que Knapp, Copland, Ford, Markholt, McLaughlin, Milliken et Talbert (2003) se sont intéressés à la façon dont les leaders pédagogiques établissent une bonne collaboration avec les parents d'élèves et la communauté pour favoriser l'apprentissage et la réussite des élèves. Par exemple, O'Connor et al. (2014) rapportent différentes stratégies que les directions d'école qui font preuve de leadership pédagogique utilisent dans leur école : établir des moyens de communication avec les parents afin qu'ils puissent se connaitre et comprendre la réalité des parents et de leurs élèves; encourager les enseignants à passer du temps dans la communauté avec leurs élèves afin de mieux comprendre la réalité de celle-ci et de l'interpréter avec les élèves; soutenir les enseignants dans leurs communications avec les parents, etc. Knapp et al. (2003) proposent plusieurs stratégies et façons de faire que les directions d'école centrée sur l'apprentissage devraient utiliser. Ils rapportent entre autres l'importance de favoriser la participation des parents aux activités de l'école, et d'établir des partenariats avec la communauté pour compléter les possibilités d'apprentissage de l'équipe-école et des élèves. Dans le cadre de cette recherche, nous avons également pris en compte cette dimension du travail des directions d'école centrée sur l'apprentissage, que nous nommons dimension 8 : *Établir la*

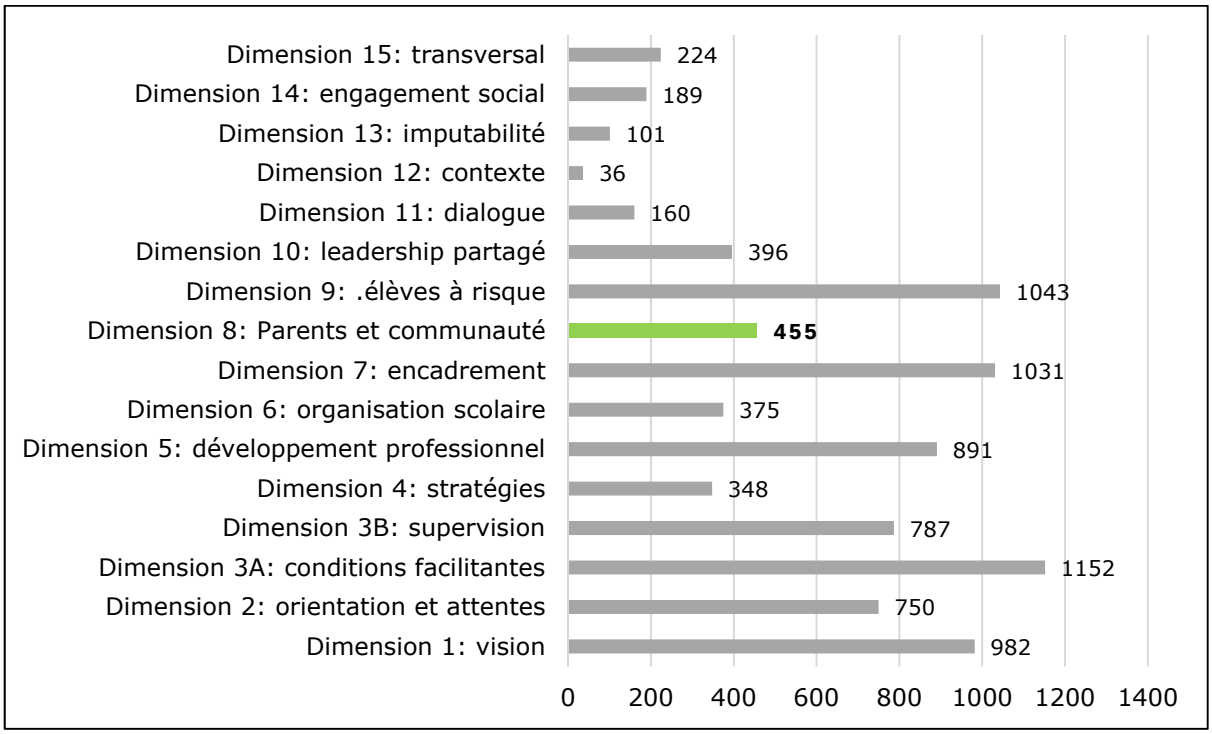
collaboration avec les parents et des partenariats avec les organismes voués à l'apprentissage.

Nous présentons ici les données en rapport avec cette dimension. D'abord, les données quantitatives (fréquences, pourcentages) et ensuite, les données qualitatives de contenu, par une analyse des séquences codées emblématiques de sens de cette dimension. En premier lieu, nous comparons les données de la dimension 8 à celles des autres dimensions.

8.1 Les données quantitatives de la dimension 8, *Établir la collaboration avec les parents et des partenariats avec les organismes voués à l'apprentissage*, et de l'ensemble des dimensions

Voici, à titre de comparaison, les fréquences des exemples de pratiques des 15 dimensions d'un leadership centré sur l'apprentissage, pour chacune des dimensions de la recherche. Parmi les 8920 exemples de pratiques dans le cadre de la recherche, la figure 1 qui contient la fréquence des exemples de pratiques de la dimension 8 est en surbrillance. On observe qu'il y a 455 exemples de pratiques dans la dimension 8, ce qui correspond à 5,1% de l'ensemble des pratiques codés de la recherche. Ainsi, on constate que la dimension 8 ne fait pas partie des dimensions les plus importantes en termes de fréquence d'exemples de pratiques, puisqu'elle arrive en 8^{e} position sur 15. Cela fait aussi de la dimension 8, une dimension qui se situe autour de la moyenne, en fréquence des exemples de pratiques. En effet, on constate que sa fréquence se situe légèrement en deçà de la moyenne des exemples de pratiques (557,5), mais légèrement au-dessus de la médiane (425,2 exemples de pratiques). Il s'agit donc d'une dimension dont les participants ont parlé fréquemment, mais qui reste dans la moyenne des éléments auto-rapportés ou observer durant la recherche.

Figure 8.1, Fréquence des pratiques pour chacune des dimensions d'un leadership centré sur l'apprentissage



Nous présentons maintenant les données quantitatives en détail, en fonction des catégories et des pratiques des directions issues des données de la recherche.

8.2 Les catégories et les pratiques de la dimension 8

Des études sur le leadership centré sur l'apprentissage que nous avons présentées plus haut, nous avons tiré deux catégories d'actions de la direction pour la dimension 8, *Établir la collaboration avec les parents et des partenariats avec les organismes voués à l'apprentissage*: 1- *établir un partenariat avec les parents, favoriser leur participation à l'éducation de leur enfant et valoriser leur engagement dans le parcours scolaire de leur enfant* et 2- *établir un partenariat avec la communauté favorisant l'apprentissage des élèves et des enseignants*. Il est également à noter que nous avons créé une pratique émergeant des données de la recherche. Nous avons choisi de ne pas le regrouper dans ni l'une ni l'autre des deux catégories, car cette pratique représente l'établissement d'un partenariat avec d'autres organismes scolaire. Nous avons établi cette distinction

afin de pouvoir différencier les partenariats avec les parents, les organismes communautaires, puis, dans ce cas-ci, les autres établissements scolaires, dans la dimension 8.

Ces deux catégories se subdivisent en 7 pratiques, en plus de la pratique émergeante (il y a donc 8 pratiques dans la dimension 8). Rappelons que les pratiques qui ont été choisies sont issues des études consultées, qui précisent les comportements et les attitudes des directions d'établissement, de même que les occasions qu'ils ont d'exercer leur leadership centré sur l'apprentissage, dans ce cas-ci en lien avec l'établissement de collaboration avec les parents des élèves et avec les organismes communautaires. Les catégories et les pratiques de la dimension 8 sont présentés au tableau 1.

Tableau 8.1, Pratiques des directions pour chacune des catégories de la dimension 8, *Établir la collaboration avec les parents et des partenariats avec les organismes voués à l'apprentissage*

Catégories	**Pratiques**
1- Établir un partenariat avec les parents, favoriser leur participation à l'éducation de leur enfant et valoriser leur engagement dans le parcours scolaire de leur enfant	1- Établir des moyens de communication entre les parents et les enseignants sur les progrès des élèves
	2- Établir des moyens de communication entre les parents et les enseignants sur des sujets qui favorisent une meilleure relation-école-famille
	3- Soutenir les enseignants dans leur communication avec les parents
	4- Favoriser la participation des parents aux activités de l'école
	5- Favoriser l'utilisation des ressources de la communauté
2- Établir un partenariat avec la communauté favorisant l'apprentissage des élèves et des enseignants	1- Établir des partenariats qui pourraient compléter les possibilités d'apprentissage de l'équipe-école
	2- Encourager les enseignants à passer du temps dans la communauté avec les élèves et les soutenir dans leur initiative de s'impliquer dans différentes activités organisées par des membres de la communauté
	1- Établir un partenariat avec d'autres organismes scolaires

À la suite, nous retrouvons les données quantitatives des catégories ainsi que les données quantitatives des pratiques, puis les données de contenu des exemples de pratiques emblématiques de sens de cette dimension et de ses catégories.

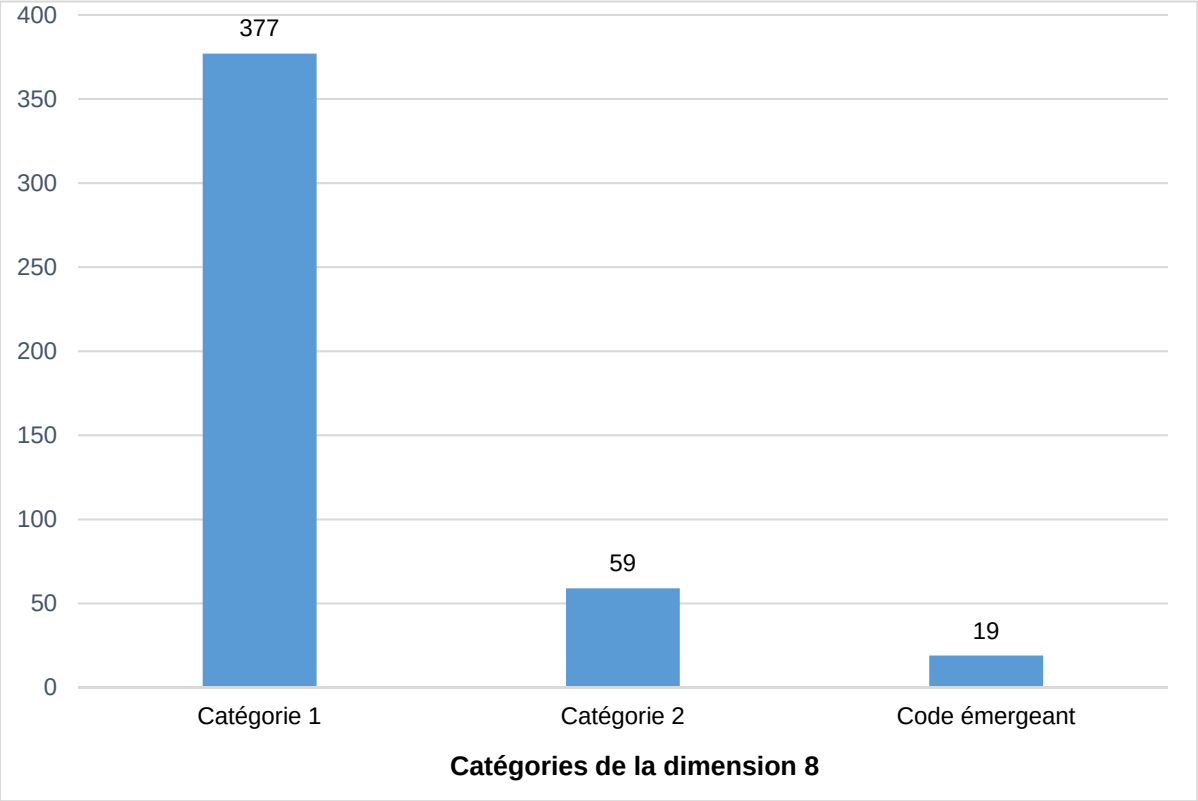
8.3 Les données quantitatives des catégories de la dimension 8

Cette section présente d'abord les fréquences des exemples de pratiques pour les deux catégories de la dimension 8, *Établir la collaboration avec les parents et des partenariats avec les organismes voués à l'apprentissage*. Nous verrons d'abord les données par catégorie, dans leur ensemble, puis nous présenterons les données par pratique selon les outils de collecte utilisés. Enfin, les données seront présentées en fonction des directions participant à la recherche.

8.3.1 Données par catégorie, dans leur ensemble

La figure 2 présente le nombre (fréquence) d'exemples de pratiques pour chacune des catégories de la dimension 8. On remarque d'abord une différence marquée entre les fréquences des exemples de pratiques des différentes catégories. En effet, la catégorie 1, *Établir un partenariat avec les parents, favoriser leur participation à l'éducation de leur enfant et valoriser leur engagement dans le parcours scolaire de leur enfant*, comprend le plus grand nombre d'exemples de pratiques, soit 377 (83%), suivi de la catégorie 2, *Établir un partenariat avec la communauté favorisant l'apprentissage des élèves et des enseignants*, qui en comprend 59 (13%) et enfin suivi par la pratique émergeante, *Établir un partenariat avec d'autres organismes scolaires* qui en comprend 19 (4%). Cette grande différence pourrait être expliquée par le plus grand nombre d'exemples de pratiques dans la catégorie 1 (5) par rapport à ceux de la catégorie 2 (2) et à ceux de la pratique émergeante (1). Toutefois, on observera grâce aux fréquences des exemples de pratiques, que ce n'est pas le cas.

Figure 8.2, Fréquence des exemples de pratiques selon chacune des catégories de la dimension 8, *Établir la collaboration avec les parents et des partenariats avec les organismes voués à l'apprentissage*



8.3.2 Données par codes, dans leur ensemble

Nous savons déjà qu'il existe une grande différence dans les fréquences des exemples de pratiques des deux catégories de la dimension 8 (figure 2). Lorsqu'on examine les données en fonction des pratiques qui composent les catégories de même que pour la pratique émergeante, on constate que la fréquence des exemples de pratiques est aussi nettement plus grande pour certaines pratiques, et que les fréquentes se retrouvent toutes dans la catégorie 1, ce qui explique la grande disparité entre la catégorie 1 et 2. Le tableau 8.2 présente ces données. Ainsi, la catégorie 1, *Établir un partenariat avec les parents, favoriser leur participation à l'éducation de leur enfant et valoriser leur engagement dans le parcours scolaire de leur enfant*, comprend le plus grand nombre d'exemples de pratiques de la dimension 8 (377, 83%). C'est plus particulièrement en raison de la pratique 2- *Établir des moyens de*

communication entre les parents et les enseignants sur des sujets qui favorisent une meilleure relation-école-famille, qui compte 144 des exemples de pratiques (31,6%) et de la pratique 4- *Favoriser la participation des parents aux activités de l'école*, qui compte 113 des exemples de pratiques (24,8%), que la catégorie 1 comporte le plus d'exemples de pratiques. Notons cependant la pratique 3 de la catégorie 1 qui renferme 52 exemples de pratiques (11,4 % de la catégorie 1). Il s'agit de la pratique qui arrive en quatrième position, en termes de la fréquence des exemples de pratiques de la dimension 8.

La seconde catégorie, *Établir un partenariat avec la communauté favorisant l'apprentissage des élèves et des enseignants* compte deux pratiques, dont l'une contient le plus faible nombre d'exemples de pratiques pour la dimension 8, soit la pratique 2- *Encourager les enseignants à passer du temps dans la communauté avec les élèves et les soutenir dans leur initiative de s'impliquer dans différentes activités organisées par des membres de la communauté*, qui comprend seulement 4 exemples de pratiques (0,9%). La deuxième pratique de la catégorie 2 est la 1- *Établir des partenariats qui pourraient compléter les possibilités d'apprentissage de l'équipe-école*, qui comprend 55 exemples de pratiques (12,1%), ce qui en fait la troisième pratique la plus importante en termes de fréquence d'exemples de pratiques.

Enfin, pour ce qui est de la pratique émergeante- *Établir un partenariat avec d'autres organismes scolaires*, elle est la deuxième la moins fréquente de la dimension 8, avec 19 exemples de pratiques, ce qui représente seulement 4,2% des exemples de pratiques de la dimension 8.

Tableau 8.2, Fréquence et pourcentage des exemples de pratiques selon chacune des catégories de la dimension 8, *Établir la collaboration avec les parents et des partenariats avec les organismes voués à l'apprentissage*

Catégories	Pratique	Fréquence	Pourcentage
1- Établir un partenariat avec les parents, favoriser leur participation à l'éducation de leur enfant et valoriser leur engagement dans le parcours scolaire de leur enfant	1- Établir des moyens de communication entre les parents et les enseignants sur les progrès des élèves	38	8,3
	2- Établir des moyens de communication entre les parents et les enseignants sur des sujets qui favorisent une meilleure relation-école-famille	144	31,6
	3- Soutenir les enseignants dans leur communication avec les parents	52	11,4
	4- Favoriser la participation des parents aux activités de l'école	113	24,8
	5- Favoriser l'utilisation des ressources de la communauté	30	6,6
TOTAL		377	83
2- Établir un partenariat avec la communauté favorisant l'apprentissage des élèves et des enseignants	1- Établir des partenariats qui pourraient compléter les possibilités d'apprentissage de l'équipe-école	55	12,1
	2- Encourager les enseignants à passer du temps dans la communauté avec les élèves et les soutenir dans leur initiative de s'impliquer dans différentes activités organisées par des membres de la communauté	4	0,9
TOTAL		59	13
	1- Établir un partenariat avec d'autres organismes scolaires	19	4,2

8.3.3 Données par catégorie, selon les instruments de collecte

Le tableau 3 présente le nombre (fréquence) d'exemples de pratiques pour chacune des catégories de la dimension 8, selon les instruments de collecte de données utilisés : l'entrevue initiale, l'entrevue d'autoconfrontation, l'observation, l'autoobservation et le questionnaire administré aux enseignants.

On constate que l'instrument qui contient le plus d'exemples de pratiques de la dimension 8 est l'entrevue initiale (143 sur 455 segments, soit 31,4%), mais que la majorité des segments sont répartis dans les différents outils utilisés pour la collecte de données. Ainsi, on remarque, en ordre de fréquence, qu'il a 127 exemples de pratiques par les observations (27,9%), 76 exemples de pratiques dans le questionnaire des enseignants (16,7%), 70 exemples de pratiques dans l'autoobservation (15,4%), et 39 exemples de pratiques dans les entrevues d'autoconfrontation (8,6%).

Ces différences se font voir pour la majorité les catégories de la dimension 1. En effet, dans tous les cas, les proportions d'exemples de pratiques sont plus importantes dans les entrevues initiales et dans les observations que dans les autres instruments de collecte de données. À l'exception de trois pratiques, soit la pratique 5 de la catégorie 1- *Favoriser l'utilisation des ressources de la communauté*, la pratique 1 de la catégorie 2- *Établir des partenariats qui pourraient compléter les possibilités d'apprentissage de l'équipe-école*, et la pratique émergeante - *Établir un partenariat avec d'autres organismes scolaires*, où le nombre d'exemples de pratiques est plus important dans le questionnaire des enseignants, l'autoobservation et l'entrevue d'autoconfrontation. Par ailleurs, il est à noter que l'on a davantage observé de comportements des directions d'école pour la pratique 2 de la catégorie 1- *Établir des moyens de communication entre les parents et les enseignants sur des sujets qui favorisent une meilleure relation-école-famille* (60 sur 144), alors que la pratique 5 de la catégorie 1- *Favoriser l'utilisation des ressources de la communauté* et la pratique émergeant- *Établir un partenariat avec d'autres organismes scolaires* ont nettement été davantage codé dans l'entrevue initiale des directions d'école (respectivement 17 sur 30 et 12 sur 19 dans les entrevues initiales).

Tableau 8.3, Fréquences et pourcentages des pratiques des directions selon chacune des catégories de la dimension 8, *Établir la collaboration avec les parents et des partenariats avec les organismes voués à l'apprentissage,* selon les instruments de collecte utilisés

Instrument de collecte (% par codes) / Pratiques de la dimension 8 (Parents et communauté)	**Entrevue Initiale**	**Entrevue d'auto-confrontation**	**Observation**	**Auto observation**	**Questionnaire enseignant**	**Total**
1- C1- Établir des moyens de communication entre les parents et les enseignants sur les progrès des élèves	15 (3,3)	7 (1,5)	7 (1,5)	3 (0,7)	6 (1,3)	38 (8,4)
1- C2- Établir des moyens de communication entre les parents et les enseignants sur des sujets qui favorisent une meilleure relation-école-famille	36 (7,9)	12 (2,6)	60 (13,2)	19 (4,2)	17 (3,7)	144 (31,6)
1- C3- Soutenir les enseignants dans leur communication avec les parents	14 (3,1)	6 (1,3)	15 (135,2)	8 (1,8)	9 (2)	52 (11,4)
1- C4- Favoriser la participation des parents aux activités de l'école	27 (5,9)	8 (1,8)	31 (6,8)	21 (4,6)	26 (5,7)	113 (24,8)
1- C5- Favoriser l'utilisation des ressources de la communauté	17 (3,7)	5 (1,1)	1 (0,2)	2 (0,4)	5 (1,1)	30 (6,6)
2- C1- Établir des partenariats qui pourraient compléter les possibilités d'apprentissage de l'équipe-école	21 (4,6)	1 (0,2)	10 (2,2)	11 (2,4)	12 (2,6)	55 (12,9)
2- C2- Encourager les enseignants à passer du temps dans la communauté avec les élèves et les soutenir dans leur initiative de s'impliquer dans différentes activités organisées par des membres de la communauté	1 (0,2)	0	2 (0,4)	0	1 (0,2)	4 (0,9)
C1- Établir un partenariat avec d'autres organismes scolaires	12 (2,6)	0	1 (0,2)	6 (1,3)	0	19 (4,2)
Total par type de documents :	143 (31,4)	39 (8,6)	127 (27,9)	70 (15,4)	76 (16,7)	455 (100)

8.3.4 Données par catégorie, selon les directions participant à la recherche

Le tableau 4 comprend le nombre (fréquence) et le pourcentage d'exemples de pratiques selon chacune des catégories de la dimension 8, pour chacune des directions ayant participé à la recherche. Au premier coup d'œil, on remarque qu'il y a une grande variation dans le nombre d'exemples de pratiques, entre les directions (variant entre 0 et 24 exemples de pratiques). Par exemple, pour la pratique 1 de la catégorie 1, les fréquences varient de 0 à 8, pour la pratique 2 de la catégorie 1, de 6 à 24, alors que pour la pratique 2 de la catégorie 2 les fréquences varient uniquement entre 0 et 2.

Afin de pousser plus loin l'analyse des données du tableau 4, nous avons indiqué en rouge les trois fréquences (et pourcentage) d'exemples de pratiques les plus élevés, pour chaque catégorie et pour l'ensemble des exemples de pratiques de la dimension 8, et en vert, les trois fréquences les plus faibles. En cas d'égalité des données, les fréquences ayant les mêmes valeurs sont prises en compte, ce qui porte à quatre ou plus le nombre de fréquences indiquées en couleur. C'est le cas, entre autres, à la pratique 2 de la catégorie 2- *Encourager les enseignants à passer du temps dans la communauté avec les élèves et les soutenir dans leur initiative de s'impliquer dans différentes activités organisées par des membres de la communauté*, où on observe que 11 directions d'école sur 15 n'ont aucun exemple de pratique, et c'est pourquoi les onze valeurs sont en vert.

L'examen du tableau 8.4 permet de constater que la direction E8 se démarque des autres directions quant à la fréquence des exemples de pratiques pour la dimension 8 avec près de deux fois plus d'exemples de pratiques que la direction qui la suit immédiatement (75 segments contre 39). Suivent les directions E4 (39 exemples de pratiques), puis la direction E1 (37 exemples de pratiques). En consultant plus en détail la fréquence des pratiques du tableau 4, on remarque également que la direction E8 fait presque toujours partie des directions qui ont le plus grand nombre d'exemples de pratiques pour chacune des catégories de la dimension 8, à l'exception de la pratique 1 de la catégorie 1, la pratique 2 de la catégorie 2 et la pratique émergeante.

On observe des phénomènes semblables dans les fréquences d'exemples de pratiques les moins élevées : les directions E3 (20 exemples de pratiques) et les directions E9 et E12 (21 exemples de pratiques) ont des fréquences parmi les moins élevées pour la majorité des exemples de pratiques de la dimension 8.

Tableau 8.4, Fréquences et pourcentages des exemples de pratiques selon chacune des catégories de la dimension 8, *Établir la collaboration avec les parents et des partenariats avec les organismes voués à l'apprentissage*, pour chacune des directions d'établissement participant à la recherche

Direction / Codes de la dimension 8 (Parents et communauté)	E1	E2	E3	E4	E5	E6	E7	E8	E9	E10	E11	E12	E13	E14	Total
1- C1- Établir des moyens de communication entre les parents et les enseignants sur les progrès des élèves	2 (0,4)	2 (0,4)	0	1 (0,2)	2 (0,4)	4 (0,9)	5 (1,1)	3 (0,7)	1 (0,2)	1 (0,2)	8 (1,8)	3 (0,7)	4 (0,9)	2 (0,4)	38 (8,4)
1- C2- Établir des moyens de communication entre les parents et les enseignants sur des sujets qui favorisent une meilleure relation-école-famille	10 (2,2)	10 (2,2)	7 (1,5)	14 (3,1)	12 (2,6)	9 (2)	8 (1,8)	24 (5,3)	6 (1,3)	6 (1,3)	7 (1,5)	7 (1,5)	12 (2,6)	12 (2,6)	144 (31,6)
1- C3- Soutenir les enseignants dans leur communication avec les parents	8 (1,8)	4 (0,9)	1 (0,2)	5 (1,1)	5 (1,1)	8 (1,8)	2 (0,4)	7 (1,5)	0	3 (0,7)	3 (0,7)	2 (0,4)	1 (0,2)	3 (0,7)	52 (11,4)
1- C4- Favoriser la participation des parents aux activités de l'école	12 (2,6)	8 (1,8)	4 (0,9)	8 (1,8)	4 (0,9)	7 (1,5)	8 (1,8)	22 (4,8)	8 (1,8)	7 (1,5)	8 (1,8)	2 (0,4)	8 (1,8)	7 (1,5)	113 (24,8)
1- C5- Favoriser l'utilisation des ressources de la communauté	2 (0,4)	0	1 (0,2)	2 (0,4)	1 (0,2)	0	1 (0,2)	8 (1,8)	0	7 (1,5)	3 (0,7)	2 (0,4)	3 (0,7)	0	30 (6,6)
2- C1- Établir des partenariats qui pourraient compléter les possibilités d'apprentissage de l'équipe-école	1 (0,2)	1 (0,2)	6 (1,3)	6 (1,3)	0	6 (1,3)	6 (1,3)	11 (2,4)	3 (0,7)	4 (0,9)	4 (0,9)	3 (0,7)	2 (0,4)	2 (0,4)	55 (12,9)

2- C2- Encourager les enseignants à passer du temps dans la communauté avec les élèves et les soutenir dans leur initiative de s'impliquer dans différentes activités organisées par des membres de la communauté	2 (0,4)	0	1 (0,2)	1 (0,2)	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	4 (0,9)
C1- Établir un partenariat avec d'autres organismes scolaires	0	2 (0,4)	0	2 (0,4)	2 (0,4)	1 (0,2)	2 (0,4)	0	3	1 (0,2)	2 (0,4)	2 (0,4)	1 (0,2)	1 (0,2)	19 (4,2)
Total par direction (100 %) :	37 (8,1)	27 (5,9)	20 (4,4)	39 (8,6)	26 (5,7)	35 (7,7)	32 (7)	75 (16,5)	21 (4,6)	29 (6,4)	35 (7,7)	21 (4,6)	31 (6,8)	27 (5,9)	455 (100)

Examinons maintenant les données qualitatives selon les catégories de la dimension 8.

8.4 Les données qualitatives des pratiques des deux catégories de la dimension 8 : données de contenu des séquences emblématiques de sens

Nous présentons ici les données de contenus, par catégorie et par pratique. Il s'agit, tout comme pour les dimensions analysées précédemment, de faire un sens des séquences emblématiques des pratiques identifiées dans ces données. Voyons d'abord la pratique de la catégorie 1, *Établir un partenariat avec les parents, favoriser leur participation à l'éducation de leur enfant et valoriser leur engagement dans le parcours scolaire de leur enfant.*

8.4.1 Les séquences emblématiques des pratiques de la catégorie 1

Dans leurs écrits, O'connor et al. (2014) de même que Knapp et al. (2003) ont mis beaucoup l'accent sur les différentes stratégies que les directions d'école qui font preuve de leadership pédagogique mettent en place pour favoriser la collaboration avec les parents d'élève et la communauté de telle sorte améliorer l'apprentissage des élèves. Dans le cadre de la recherche, de telles stratégies ont également fait surface parmi les différentes directions d'école faisant partie de notre échantillon.

La direction établit des moyens de communication entre parents et enseignants sur les progrès scolaires des élèves

Parmi les moyens rapportés par les directions d'école pour établir de bons moyens de communication avec les parents concernant le progrès scolaire de leur enfant, l'une des directions nous a rapporté en entrevue que l'une de ses stratégies était de toujours remettre en main propre le bulletin des élèves afin d'avoir l'occasion de rencontrer les parents d'élèves. D'autres mettent l'accent sur l'importance de prendre le temps de rencontrer les parents pour bien leur expliquer la situation de leur enfant (positive ou négative) et de les soutenir pour qu'ils comprennent bien les interventions des enseignants, de même que les formes de soutiens et d'évaluation offertes à l'école pour aider leur(s) enfant(s) dans leurs apprentissages. Le fait d'encourager les enseignants à communiquer rapidement avec les parents pour les informer des progrès ou des difficultés particulières des élèves est également une stratégie rapportée par certaines directions. Aussi, une des directions nous a rapporté qu'elle a mis en place une section spécifique sur le site Internet de l'école pour les parents afin qu'ils aient plus d'informations sur la façon de soutenir leurs enfants avec les devoirs, la pratique en lecture et en mettant à la disposition des parents des activités supplémentaires pour aider les élèves. De plus, cette direction a mentionné avoir organisé des formations à l'intention des parents sur les devoirs : pour savoir comment accompagner leur(s) enfant(s).

> Quand on les invite (…) je vais avoir les bulletins jeudi. Les deux dernières années, on les a eus du premier coup à 85%. C'est bon, mais on ne donne pas le bulletin. Il faut qu'ils viennent le chercher. Chercheur: Ah! Vous avez des stratégies. Direction E4: C'est ma stratégie, parce que sinon, je ne les verrai peut-être pas. (E4, entrevue 1)

> Le directeur écoute la mère expliquer qu'elle n'a pas apprécié le ton et certains mots employés dans le message écrit. Le directeur discute avec la mère … du message écrit et de l'intervention de l'enseignante. Le directeur explique les moyens mis en place pour soutenir les apprentissages de l'élève (comportement). Il dit à la mère qu'il fera un suivi auprès de l'enseignante. Il conseille à la mère de parler à l'enseignante lorsqu'elle comprend mal ses messages. Le directeur … révise avec la mère le plan d'intervention en faisant valoir les renforcements positifs prévus. Il explique à la mère que son refus d'évaluation en orthophonie est perçu comme un manque de collaboration... (E8, grille d'observation)

> Les parents, on va parler de réussite, beaucoup et effectivement, avec certains parents, si je peux me permettre un exemple. J'ai eu deux élèves, le frère et la sœur, troisième et maternelle, des évaluations ont été faites. Les enfants ont un haut potentiel. Les deux parents démunis, petites jobines, me demandent: «est-ce que... ma plus grande est rendue en troisième année, là, je ne suis plus capable de l'aider au niveau des devoirs. Est-ce qu'il y a moyen de trouver quelque chose pour l'aider, parce que je veux qu'elle ait le soutien.» L'enfant de maternelle qui sait déjà lire, mais les deux parents, c'est les parents, là. Alors un jour, j'ai rencontré les parents... Et là, j'ai fait un suivi avec les parents pour dire: «votre enfant, elle a ce potentiel-là, puis il vient de vous. Donc, vous aussi, vous avez du potentiel.» Alors on fait ça, ça fait partie de l'aide, du soutien, d'expliquer aux parents qu'il y a du soutien pour les élèves et qu'ils doivent être fiers de ça... (E11, entrevue 1)

> Je pense que la relation avec les parents est très importante. Une des choses qu'on a fait cette année aussi, c'est qu'on a créé un lien et qu'on a continuellement travaillé à mettre à jour le site Internet de l'école avec des liens pour les parents sur comment ils peuvent aider leurs enfants, ou en proposant des activités de lecture pour les aider, car comme vous le savez, les parents ne sont pas tous des enseignants… On a aussi donné des ateliers pour les parents, sur comment aider leurs enfants avec leurs devoirs? Comment les aider à s'organiser? (Traduction libre) (E13, entrevue 1)

La direction établit des moyens de communication entre parents et enseignants pour favoriser une meilleure relation-école-famille

Dans le même ordre d'idées, plusieurs directions nous ont rapporté, et ce, principalement dans le cadre des entrevues initiales, puisque des questions spécifiques liées à cette dimension ont été posées aux participants de la recherche, différents moyens pour favoriser la communication entres les parents et les enseignants de telle sorte à améliorer les relations entre l'école et les familles. Certaines des interventions des directions sont auprès des enseignants ou d'autres membres du personnel : création d'ateliers durant les rencontres du personnel sur l'approche à adopter pour favoriser la communication avec les parents, sensibilisation du personnel à la réalité des parents et aux accommodements raisonnables que l'école doit faire (ex. pour le choix des repas à l'école). D'autres ont mis l'accent sur la création d'un partenariat avec des membres de la communauté pour favoriser l'intervention auprès des familles et des élèves à la maison : une des directions a rapporté qu'il a créé, avec le CSSS

de son quartier, un organisme à but non lucratif (OSBL) qui permet de mieux répondre aux besoins des élèves et de leur famille, de telle sorte qu'en fin de compte, cela favorise également la réussite des élèves. Certains ont plutôt opté pour créer des rencontres conviviales, dans un cadre ludique, afin que les parents se sentent les bienvenus à l'école et qu'une meilleure relation s'établisse. Enfin, l'une des directions a rapporté faire usage de différentes tactiques collaboratives pour amener son équipe-école et les parents d'élèves à développer une meilleure collaboration, notamment en créant un climat d'ouverture, en encourageant, en évitant les réprimandes et en gardant toujours une posture collaborative en mode de résolution de problème, autant avec les parents que les enseignants les plus réticents à établir une bonne communication avec les parents d'élève.

> Alors, je pense que c'est important, quand je vous dis d'être un bon modèle. (…) Il faut qu'ils se sentent en confiance d'exprimer quand ils ne sont pas d'accord aussi. (…), mais là un aspect des parents, entre autres, là. Ça, on a fait un petit travail. Je veux préparer un petit atelier, là, en réunion du personnel, soit en décembre ou fin novembre, parce que l'approche aussi, avec les parents aussi. (…) Écoutez, ça va m'arriver en individuel, quand je rencontre les enseignants là, qu'on est un sous-groupe. Le comité d'intervention. Des fois, il y a des cas difficiles aussi. On se revoit souvent. «Je veux dire, écoute, ce n'est pas toi qui donnes des ordres aux parents à la maison, là. Imagine là, qui on est, nous autres, pour aller intervenir?» La maman, là, on le sait là, elle ne l'aidera pas... Je vous dirais que les enseignants ont développé une sensibilité à ce qu'ils donnent à la maison. (E6, entrevue 1)

> La direction écoute son responsable des services de diner lui rapporter des problèmes avec certains parents qui demandent plus d'accommodements pour les repas de leurs enfants. La direction lui dit de rassurer les parents, elle lui donne des consignes pour communiquer avec eux et lui explique le sens du régime végétarien. La direction lui explique qu'il faut trouver des terrains d'entente avec les parents et que s'il n'y arrive pas, il doit lui référer les parents. (E6, entrevue 1)

> On a fait le temps. Alors, la première année était vraiment pour mieux connaitre l'environnement de l'école et juste réparer ce qui avait été endommagé dans l'école, sur le plan émotionnel envers le personnel et les parents. Alors, il y avait un an où on a rebâti cette confiance, pour différentes raisons. (Traduction libre) (E7, entrevue 1)

Je les fait venir à l'école. Les parents que je ressens qui bénéficieraient le plus à venir à l'école tendent à ne pas venir. Surtout lorsque ça vient aux affaires scolaires. Ce que j'ai essayé de faire avec les parents (…) surtout les parents qui ont des difficultés, les parents qui ont des enfants ayant un faible taux de présence à l'école (…) leurs perception de l'école est souvent que ce n'est pas un endroit sécuritaire pour eux et que c'est un endroit où ils vont se faire remettre à leur place. (…) Pour faire que l'école soit plus ouverte. Alors, on est arrivé au point où maintenant les parents viennent et disent « ok, pouvez-vous m'aider avec ceci », parce qu'ils savent que je ne vais pas les faire sentir coupable. (…) Parce que je pense que si je suis sec avec eux, les parents ne voudront plus rependre le téléphone par la suite pour me contacter. Et je pense que ma tentative de les impliquer davantage les rendrait encore moins impliqués. Alors, j'ai pris un chemin différent. J'ai pris un chemin plus social avec les parents (…) Alors, j'essaie de les aborder en disant « qu'est-ce qu'on peut faire pour vous? », « avec quoi vous avez de la difficulté à la maison? », « comment peut-on arriver à la même page, vous et moi, de telle sorte à ce qu'on puisse vous aider? », et non en leur disant : « votre enfant à fait ceci, il est mauvais ». Et j'ai aussi beaucoup travaillé avec certains enseignants qui dissent, vous savez, «ce parent, je ne vais plus lui parler parce que de toute façon, ça ne sert à rien » (…) On doit garder contact avec les parents, il faut tenter d'établir une bonne communication (…) Parce que autrement, les parents vont seulement entendre de nous les éléments négatifs lorsqu'ils arrivent certaines situations (…) Alors, on a beaucoup travaillé là-dessus. Et c'est là où je prends un plus grand rôle avec les enseignants, surtout avec ceux qui ont des difficultés relationnelles avec les parents, car s'ils peuvent l'éviter, ils considèrent que c'est mieux pour eux. (…) Je vais leur dire, tu sais, tu es la personne qui va faire une différence dans la vie de cet enfant-là. Tu es la raison pour laquelle cet enfant-là s'est amélioré et qui passe son cours, ou tu es la raison pour laquelle il aime apprendre, parce qu'il aime les projets que tu proposes en classe, même s'il est en situation d'échec. Les enfants veulent être ici. Tu es fait une différence, parce que les autres choses autours, on ne peut pas les contrôler. (Traduction libre). (E7, entrevue initiale)

On a mis en place ici à l'école, un travail quartier qu'on fait le soir, après l'école pour entrer dans les maisons, pour voir de quelle façon on peut travailler aussi au niveau des parents en s'associant avec les partenaires, CSSS et tout. (…) On place carrément une corporation à but non lucratif, un OSBL, avec des travailleurs quartier qui font le pendant entre l'école et la maison. Alors donc, c'est une façon pour nous, lorsqu'on a une bonne compréhension des besoins de l'enfant, d'une part on peut intervenir à la maison, d'autre part, on peut intervenir encore avec les enfants le soir et on arrive à modifier des choses, mais en profondeur. Ça prend du temps, c'est sûr. On ne changera pas le monde en un an. Mais je peux juste dire qu'on essaye. (E10, entrevue 1)

La direction soutient les enseignants avec leur communication auprès des parents

Pour la majorité des directions d'école participant à notre recherche, plusieurs enseignants ont rapporté qu'elle les soutenait lorsqu'ils avaient à intervenir auprès de parents difficiles, ce qui était très apprécié par les enseignants. Quant aux directions d'école, plusieurs ont mentionné qu'elles trouvaient important que les enseignants les tiennent au courant des situations délicates avec les parents d'élèves afin qu'elle puisse mieux les soutenir et les défendre (lorsque la situation est défendable) devant les parents. Certaines ont aussi indiqué l'importance de rapporter les rétroactions positives que certains parents vont mentionner sur les enseignants, car c'est souvent seulement les commentaires négatifs qui sont rapportés aux enseignants. Enfin, notons l'importance de l'ouverture des directions et la confiance entre la direction et les enseignants pour favoriser un meilleur soutien aux enseignants avec la communication parents-enseignants.

> Elle nous soutient dans nos interventions auprès des familles et met en place des moyens pour favoriser le sentiment d'appartenance des parents pour l'école. (E2, questionnaire enseignant)

> Puis, je les responsabilise là-dedans, c'est-à-dire qu'exemple, s'il y a un problème avec un parent, moi je reçois admettons une plainte de parents, mais que le prof, dans le fond, lui-même a déjà peut-être la solution, ou bon. Je l'invite à communiquer avec le parent. Quand on a fait des rencontres de plans d'intervention, c'est toujours le prof qui prend un rendez-vous avec le parent. Parce que je trouve ça important, parce que moi, quand j'appelle à la maison, là, le parent, pour son premier réflexe, «il est arrivé quelque chose à mon jeune». Puis je trouve aussi que le lien parent-prof, il est primordial. Si le lien ne passe pas entre le parent puis le prof, ce n'est pas une année perdue, mais quasiment, tu sais. (E8, entrevue 1)

> Lorsqu'il y a un litige, elle est en mesure de rappeler à un parent la nécessité qu'il collabore adéquatement avec l'école et l'enseignant de son enfant. Elle supporte les enseignants dans ce genre de démarche. (E11, questionnaire enseignant)

> Bon. Bien moi, je me promène beaucoup. Je fais le tour, j'entends, j'écoute du salon du personnel, mon service de garde, mon concierge. Tout nous arrive de toute façon. On est le centre dans une école. Quand j'ai une information qui se passe quelque chose, bien je vais aller vérifier, valider

s'il n'y a pas besoin d'un soutien derrière ça. Ma porte est toujours ouverte à mes enseignants. Il arrive une situation avec un parent, «parlez-moi s'en». Si je sais ce qu'il s'est passé, si j'ai votre version, quand le téléphone va sonner, lorsque le parent, de toute façon, il vous a dit «je vais appeler la direction», si moi, je suis au courant avant, bien je vais pouvoir un, avoir déjà une idée de ce que je vais dire au parent et mon soutien là-dedans, souvent ça va être une rencontre, puis mes enseignants sont toujours très à l'aise, parce que les enfants, comme je dis toujours aux parents: «les enfants ne sont pas menteurs, mais ils vont mettre les chances de leur bord, alors il n'y a pas de problème, vous pouvez m'appeler puis on va discuter, puis on va... (E11, entrevue initiale)

C'est bête, mais tous mes enseignants ici, au moins quatre, communiquent par internet avec les parents. Quand ils ont un problème, moi je leur ai toujours dit: «j'aime mieux le savoir d'avance, pour pouvoir vous défendre, que de ne pas le savoir, puis avoir l'air d'une nouille. Puis, je ne pourrai pas vous défendre, à ce moment-là.» Puis je leur ai toujours dit que «je vais toujours vous défendre, à moins que ça soit indéfendable.» Et ce qui est dans ma tête à moi, indéfendable, c'est frapper un élève, humilier un élève ou encore le diminuer. Ce n'est pas arrivé, puis je leur dis tout le temps: «si tu te mets les pieds dans les plats, viens me voir. On va regarder ce qu'on peut faire pour te sortir d'où tu es rendu». Et je pense que j'ai développé une confiance avec eux autres, ce qui fait que quand on parle, quand on voit des parents qui n'ont pas de devoirs faits, bien j'ai une lettre que je peux envoyer, moi, comme directrice, en disant: «vous savez, c'est important faire les devoirs, ne serait-ce que de faire des leçons en faisant la vaisselle ou en donnant le bain», puis c'est une lettre avec des petits trucs, puis je leur envoie ça. Puis le fait que la directrice s'en mêle, bien souvent, ça met un peu mal à l'aise, puis là, on voit les devoirs qui sont un peu plus faits pour les deux prochaines semaines. (E12, entrevue initiale)

Tu sais, nos enseignants sont nerveux à l’idée que les parents vont se plaindre d’eux. Alors, ils viennent me voir. Et j’ai simplement ressenti qu’il était important pour eux qu’ils connaissent la rétroaction que je reçois des parents sur eux, parce que nos parents apprécient le temps qu’ils prennent pour eux et leurs enfants, et ils considèrent que les enseignants prennent vraiment bien soin de leurs enfants. Et bien sûr, ils n’entendent pas ça, on n’entend pas ça dans la salle des enseignants. On entend toujours ce qui ne va pas. Ils vont toujours entendre la rétroaction négative. Alors, j’ai simplement voulu leur donner de la rétroaction positive, puisque je ressentais qu’ils avaient besoin de l’entendre. (Traduction libre) (E13, entrevue d’autoconfrontation)

La direction favorise la participation des parents aux activités de l'école

Afin de favoriser la participation des parents aux activités de l'école, la grande majorité des directions ont rapporté qu'elles organisaient des activités à l'école à l'intention des parents ou des activités où elles invitent ces derniers à participer. En voici des exemples qui reflètent bien le type d'activités organisées dans les écoles : soirée de lecture, spectacles de variété (ex. art, danse et musique), foire aux livres, jardin communautaire, dîner ou souper collectif, programme de lecture (ex. où des personnes âgées font la lecture aux enfants), fêtes scolaires (ex. Noël, Halloween), des conférences ou des activités de formation, les sacs à histoire, activités physiques (ex. je cours dans ma cour), etc.

> On fait aussi une soirée lecture à chaque an (…) où on a montré un peu comment animer un livre aux parents, l'importance de ça. Puis on a même remis un livre aux enfants de maternelle, première, deuxième, puis les parents sont partis. C'était une soirée lecture familiale qu'on a fait. Alors oui, on fait des petites choses. (E1, entrevue initiale)

> On a fait une fête où les parents étaient bienvenus (...). On a fait, un moment donné avec le spectacle de danse, pas un spectacle de danse, le cours de danse, c'est notre cours en art nous. On a fait une soirée salsa où les parents ont été invités, puis ils ont dansé avec leur(s) enfant(s). Puis, t'sais, on a fait une soirée. Notre soirée lecture, on a ouvert la porte à tout le monde (…) Puis il y a un parent qui m'avait dit à ce moment-là: «C'est drôle, parce qu'avant, c'était l'église le lieu rassembleur des gens. C'était là. Mais là c'est l'école.» Donc, je pense que cette place-là, elle est là. Donc moi je pense qu'en ouvrant comme ça, un moment donné, on va peut-être réussir à les avoir. (E1, entrevue 1)

> En collaboration avec l'orthopédagogue, elle fait faire des soirées d'informations aux parents sur la stimulation qu'ils peuvent faire à la maison. (E2, questionnaire enseignant)

> Les parents, on essaie de les inclure le plus possible. Ce qu'on fait, on essaie de les inviter le plus souvent à l'école possible. Donc, on fait des foires de livres. On les invite à venir. Et cette année, ça a été... On en a déjà eu une au mois d'octobre. Ça a fonctionné très bien. On en a fait pour trois mille dollars de ventes, ce qui est déjà... Puis on a eu environ, je dirais au moins cinquante parents qui sont venus. Ça n'a pas arrêté. L'autre chose qu'on fait où on invite les parents: on a un jardin qu'on a fait avec Éco-quartier, et on a eu des parents qui sont venus aider quand les jeunes ont planté et pendant l'été, il y en a qui ont continué à venir voir le jardin.

Puis quand on a fait la récolte en septembre, bien on avait fait l'invitation, puis on a des parents qui sont venus. (…) (E4, entrevue initiale)

Je fais partie de la table de concertation jeunesse cinq à douze ans de Rosemont et puis, on a du budget qu'on reçoit. Alors, on a développé, en partenariat avec l'organisme CooPÈRE, qui est un organisme dédié aux pères. Et on a développé un projet: je cours dans ma cour. Donc, il y a des papas, avec des jeunes, ici ils viennent le dimanche matin, deux heures, jouer dans la cour avec leurs jeunes, puis il y a un animateur. Et puis, on veut créer des liens entre les papas, les enfants, puis s'approprier la cour; apprendre à jouer, puis il y a des petites collations. (…)(E6, entrevue initiale)

On a, bon, on fait des soirées de jeux mathématiques, parce qu'on a une communauté, ici, arabophone très forte au niveau des maths, qui critiquait beaucoup la façon dont on travaillait les maths. Alors, on a commencé les soirées de jeux mathématiques, puis on envoyait des jeux à la maison, mais ça ne fonctionnait pas. Mais là, on prépare les jeunes et avec les maternelles, entre autres, c'est Tic-Tac-To, toutes les stratégies. On leur dit: «Regardez, en mathématique, ce n'est pas juste d'avoir une opération mathématique. C'est de comprendre, d'anticiper, de réfléchir les stratégies, de se créer une logique.» Par le jeu, on arrive à ça… Donc, on essaye vraiment, pour démystifier, puis que les parents comprennent. Et là, les parents disent: «les mathématiques, c'est bon au Québec. » (E6, entrevue 1)

1) J'étais avec notre intervenante communautaire et scolaire. 2) Sur un retour hier sur l'atelier destiné aux parents sur le système scolaire québécois et sur le développement de différentes activités pour notre école. 3) Nous sommes donc dans le développement d'une école communautaire et nous développons des activités pour les parents, pour favoriser le développement et l'intégration à la société québécoise, mais également pour les rassurer dans leur rôle de parent qui accompagne leur enfant... si les familles sont bien intégrées, semble qu'ils comprennent bien la société, ils seront en mesure de soutenir leur enfant et de contribuer à leur épanouissement. (E6, autoobservation)

La directrice suscite l'implication des parents et s'assure qu'ils sont informés des progrès de leurs enfants concernant leur éducation; elle assiste à certaines rencontres des parents et fait le suivi le cas échéant. (E7, questionnaire enseignant)

La communauté qui est intéressante, c'est des personnes âgées qui viennent faire la lecture aux jeunes de deuxième année une fois par semaine. C'est vraiment un beau projet, en lien avec la lecture. Donc, par petits groupes, ils viennent une fois par semaine, une heure de temps. Chaque grands-parents partent avec deux, trois enfants, lit une histoire,

intervient. Donc, c'est le lien aussi, avec les personnes âgées. (E9, entrevue 1)

Bien, il y a toutes les rencontres. À notre école, on favorise beaucoup que les parents participent, à l'école. Donc, dès la rentrée scolaire, les parents sont invités à entrer dans l'école, à venir dans la classe de leur enfant ou de leurs enfants. (E11, entrevue 1)

On a fait un sac maison, que les parents vont pouvoir cocher quand ils aident leurs enfants et tout ça, mais ça ne marche pas. On a les sacs de lecture, puis il y a des parents qui disent aux enseignantes, en début d'année: «Le sac de lecture, là, ne le donnez pas à mon enfant. Je l'ai fait avec l'autre, puis ça, ça ne m'intéresse pas.» Et ça, c'est pour aider à la maison, que l'enfant s'intéresse, qu'il ait le goût de lire. Un beau sac, avec admettons un faux ordinateur dedans, parce que l'histoire raconte un jeune, qui est avec un ordinateur, puis qu'il arrive des choses magnifiques. Alors, il y a deux-trois objets dedans, que l'enfant manipule pendant qu'il lit avec le parent l'histoire. (E11 et E12, entrevue d'autoconfrontation)

La direction favorise l'utilisation des ressources de la communauté

Les directions servent souvent de liaison pour référer les parents aux bonnes ressources communautaires. En effet, lorsque les directions et leur équipe-école réussissent à créer un climat de confiance et une bonne relation avec les parents, ces derniers sont plus à l'aise de demander de l'aide pour eux et pour leur enfant. Aussi, certaines directions ont mentionné qu'elles siégeaient à divers comités dans leur quartier afin de créer des partenariats qui leur permettent de compléter l'offre de service de l'école aux élèves et aux parents. Il y a également une direction qui, avec l'aide d'un scénariste, a créé un documentaire sur l'école et les besoins du quartier afin de conscientiser la population.

Ça fonctionne bien parce qu'on en a beaucoup qui vont venir à l'école au lieu d'aller ailleurs. Donc ils vont nous voir comme première porte d'entrée pour le CLSC, parce que je pense qu'ils se sentent en sécurité(…) (E4, entrevue 1)

On essaye de trouver des façons d'amener les parents plus à l'école. Donc une des choses que les filles ont organisées pour le mois prochain, c'est une soirée pour les parents avec des enfants avec autisme: trouver qu'est-ce qui... amener des ressources, leur montrer qu'est-ce qu'ils peuvent faire, puis en même temps, ils vont avoir une soirée genre spaghetti, pour essayer des inviter, parce que c'est vraiment un groupe où on n'a pas vraiment travaillé avec eux pour essayer de leur trouver des ressources,

puis de leur dire comment ils peuvent fonctionner eux autres aussi. (E4, entrevue 1)

Ici, c'est une communauté allophone, donc, les organismes qui offrent des activités, très souvent gratuites aux enfants. Donc moi, je réfère mes parents, les parents de mes élèves à aller dans ces endroits-là où ils offrent de l'aide aux devoirs, où il y a des activités, comme je le disais, gratuites, que ce soit des activités ludiques pour le plaisir, sportives ou des activités, comme, pour aider les parents. Donc moi, je les encourage beaucoup à utiliser les services de ces organismes communautaires-là, qui sont les bienvenus aussi, lorsqu'ils ont besoin de rencontrer nos élèves, de faire une publicité. Si on en reçoit par courriel, moi, je les diffuse. (E8, entrevue initiale)

Ça serait intéressant qu'on soit capables de monter, de faire un documentaire qui montre à la fois comment travailler « jusqu'au bout », mais aussi les besoins du quartier. Donner une image juste du quartier. » Alors donc, depuis qu'on y travaille, c'est quand même intéressant de voir ce qui s'est fait, on part d'où, vers quoi on s'en va là-dedans, qui travaille avec nous, (…) Je veux qu'ils [en parlant des enseignants] prennent cette paire de lunettes-là pour comprendre la réalité des jeunes qui viennent, qui sont assis dans leur classe. Je veux qu'ils voient de quelles maisons ils viennent, puis comment ça se passe, puis dans le parc, il se passe quoi, puis comment les jeunes apprennent à fumer tôt, puis à être en contact avec ceux qui prennent de la drogue. (E10, entrevue d'autoconfrontation)

8.4.2 Les séquences emblématiques des pratiques de la catégorie 2

Nous présentons ici les données de contenus de la catégorie 2, *Établir un partenariat avec la communauté favorisant l'apprentissage des élèves et de enseignants* de même que pour la pratique émergeante, *Établir un partenariat avec d'autres organismes scolaires.* Il faut toutefois préciser que contrairement à la première catégorie de la dimension 8, peu de segments emblématiques ont été relevés chez les participants. Ce constat peut être en partie expliqué par le nombre restreint d'exemples de pratiques dans cette catégorie comparativement à la première (377 pratiques dans la catégorie 1, contre 59 pratiques dans la catégorie 2). C'est entre autres pourquoi, parmi les quatre exemples de pratiques dans la pratique 2 de la catégorie deux de cette dimension, *Encourager les enseignants à passer du temps dans la communauté avec les élèves et les soutenir dans leur initiative de s'impliquer dans différentes activités*

organisées par des membres de la communauté, aucun segment emblématique n'a été relevé.

La direction établit des partenariats avec la communauté pour compléter les possibilités d'apprentissage des élèves et de l'équipe-école

Les directions d'école ont nommé une multitude de partenariats qu'ils établissent avec différents organismes communautaires et municipaux de leur quartier afin de compléter les offres d'apprentissage des élèves et de l'équipe-école. Par exemple, les directions ont mentionné réaliser des partenariats avec CooPère pour rapprocher les pères et leur enfant de l'école en jouant dans la cour d'école, d'autres ont créé des partenariats avec enfant en forme, le club optimiste, les Chevaliers de Colomb. Certains ont choisi de siéger sur des tables de concertation jeunesse du quartier. D'autres ont participé à des projets spéciaux (ex. projet étincelle qui impliquait la maison des jeunes du quartier), ou créé des partenariats avec des organismes financiers (ex. Desjardins) pour compléter le financement de certains projets scolaires. Enfin, une des directions nous a rapporté avoir créé un comité-école dans lequel ils tentent de créer des liens avec différentes organisations afin de travailler avec eux pour compléter les possibilités d'apprentissage des élèves. Il est important de noter qu'aucun des partenariats avec la communauté n'a été réalisé pour compléter les possibilités d'apprentissage de l'équipe-école : tous ont été créés dans l'intention de compléter les possibilités d'apprentissage des élèves.

> J'ai fait des sous-comités. J'ai un sous-comité pour la communauté, donc ça, ca vient aussi de notre plan, un «success plan». Aller travailler dans la communauté, pour essayer de faire des liens, puis trouver des organisations avec qui on peut travailler. (E4, entrevue 1)

> Je fais partie de la table de concertation jeunesse cinq à douze ans de Rosemont et puis, on a du budget qu'on reçoit. Alors, on a développé, en partenariat avec l'organisme CooPÈRE, qui est un organisme dédié aux pères. Et on a développé un projet: je cours dans ma cour. Donc, il y a des papas, avec des jeunes, ici ils viennent le dimanche matin, deux heures, jouer dans la cour avec leurs jeunes, puis il y a un animateur. Et puis, on veut créer des liens entre les papas, les enfants, puis s'approprier la cour. (E6, entrevue 1)

La directrice s'emploie à engager la communauté de façon significative pour trouver des ressources supplémentaires afin d'améliorer l'apprentissage. (E7, questionnaire des enseignants)

La Caisse scolaire de Chomedey est notre partenaire depuis plusieurs années. Il fait appel à différents organismes pour financer certaines activités ou mettre en place certaines activités (ex.: Québec en forme, Maison du Dauphin). (E8, questionnaire enseignant)

Oui. Je pense que je m'implique beaucoup dans le RÉTAC (…) c'est le réseau des écoles du territoire... Je ne me souviens plus des autres lettres, qu'est-ce que ça veut dire. Finalement, c'est chaque mois, on se rencontre, les directeurs de Verdun [interruption par le chercheur]. (…) On est sept écoles. On se partage des objectifs, des orientations, puis on met des moyens en place pour y arriver. Exemple: la persévérance scolaire. On est en train d'organiser un colloque sur la persévérance scolaire pour tout le personnel de Verdun, puis avec la réalité de Verdun. Donc, tu sais, les thèmes des ateliers qu'il va y avoir, c'est vraiment selon nos besoins, puis nos caractéristiques. (E9, entrevue 1)

On a été cinq ans en Famille/École/Communauté, donc avec les partenaires, personnellement, je représente les directeurs d'école sur la table jeunesse. La table jeunesse c'est l'ensemble des partenaires du réseau communautaire de la santé qui s'y retrouvent. On travaille beaucoup en collaboration. On a des travailleurs de quartier au niveau de la corporation. Autant les gens de l'école que les travailleurs de quartier sont beaucoup en lien avec le réseau des intervenants de tout ordre (…) Si on juge qu'une difficulté, qu'il y a de la négligence par exemple, un problème de négligence important au CSSS qui est mis de l'avant, on travaille sur le lien avec la famille. Souvent c'est par le biais de cet organisme qui s'appelle « Jusqu'au bout ». Par le biais de « Jusqu'au bout », on va convaincre la maman de faire le lien avec le CSSS. Ça fait qu'on est souvent des genres de médiateurs dans ce processus-là. » (E10, entrevue 1)

La collaboration avec la communauté: le club optimiste, les chevaliers de Colomb, la maison de la famille, la ville. Donc, ces partenaires-là font... ce sont des parents, des grands-parents des enfants qu'on a dans notre école. Alors, s'ils ont une belle vision de l'école, bien ils vont transmettre que ce qui se passe à l'école, c'est important. (E11, entrevue 1)

Maintenant, il y a un projet qui s'appelle «projet étincelle». La maison des jeunes est impliquée. L'école est impliquée. Les parents sont impliqués. Je me dis: «Wow, c'est pour ça que ça fonctionne!» Quand tu as une table des partenaires va en parallèle, que tous les gens travaillent en silos, ça ne peut pas fonctionner. Il faut qu'il y ait un cœur, puis dans notre mandat, c'était d'avoir une table des partenaires, mais il faut que ce soit centré sur les écoles. Bien si c'est centré sur les écoles, bien on va vous dire ce qu'on

> fait, puis aidez-nous à la poursuivre. Puis c'est là qu'à un moment donné, quand on a expliqué que la lecture était importante, là ils ont fait: «Bon ok, oui, la lecture est importante.» «Ok, mais on peut-tu faire quelque chose à ce moment-là?» Bien là, maintenant, un enfant de quatre ans reçoit un livre. (E12, entrevue 1)

> On a une affiliation avec la bibliothèque de Saint-Laurent, où on a un programme avec eux. D'autres contacts qui sont intéressants, mais il n'y a pas vraiment de liens académiques, mais avec des entreprises qui nous offrent par exemple... On a une journée familiale. Ils nous ont offert tous les jeux pour tous les parents, tous les élèves et tout ça. Alors, on a des contacts avec eux, qui nous supportent aussi. (E13, entrevue 1)

La direction établit un partenariat avec d'autres organismes scolaires

Finalement, quelques-unes des directions ont mentionné réaliser des partenariats avec d'autres écoles de leur communauté afin de compléter l'offre d'activité et mieux répondre aux besoins d'apprentissage des élèves du territoire. L'une des directions ayant créé ce type de partenariat a notamment indiqué avoir créé un festival avec une école secondaire et en partenariat avec la ville, alors qu'une autre direction rapporte former une coalition avec d'autres directions pour cibler et partager des orientations et des objectifs, comme répondre aux problèmes de persévérance scolaire des élèves.

> J'utilise l'école pour tenter de combler le fossé et d'essayer de voir ce qui fonctionne pour eux et pour nous, et identifier qu'elles sont les différences. Et c'est pourquoi je sais qu'il y a des différences majeures, mais initialement, lorsque j'ai commencé avec ce comité, c'était pour essayer d'avoir plus d'activités ensemble. Alors nous avions un grand festival en mai où l'école secondaire s'occupait des activités. La ville fournissait une partie du financement et on faisait des exercices et des jeux gonflables. Toutes les écoles primaires de la région y participaient, et c'était pour construire une relation. (Traduction libre) (E7, entrevue 1)

Références

Knapp, M. S., Copland, M. A., Ford, B., Markholt, A., McLaughlin, M. W., Milliken, M., et Talbert, J. E. (2003, February). *Leading for learning Sourcebook : Concepts and Examples*. Seattle: Center for the Study of Teaching and Policy, University of Washington.

O'Connor, B. H., Anthony-Stevens, and Gonzalez, N. (2014). Nurture and Sustain a Culture of Collaboration, Trust, Learning, and High Expectations. Dans R. M. Ylimaki (dir.), *The new instructional leadership: ISLLC standard two.* New York: Routledge.

Dimension 9 : Mettre en place des moyens pour soutenir les élèves à risque

> Une de ces portes-là, on l'a ouverte avec ce qu'on appelle ici RAI, donc la réponse à l'intervention. L'intervention a trois niveaux: implanter des tests de dépistage, pour après ça aller voir où sont les difficultés de l'enfant, puis où sont les besoins des enfants, aussi, de la classe pour travailler avec l'enseignante, sur quelle approche utiliser pour aider les enfants à apprendre, puis à atteindre leur plein potentiel le plus possible. Puis on fait, le plus possible de suivis pédagogiques en lien avec ça, que ce soit en individuel, en équipe niveau, en équipe cycle. (E8, entrevue 1)

Au Québec, Lapointe, Brassard, Garon, Girard, et Ramdé (2011) se sont penchés sur l'importance accordée à la gestion des activités éducatives par les directions d'écoles primaires à travers la province. C'est d'ailleurs de leurs travaux de recherche que nous nous sommes inspirés pour créer la dimension 9-*Mettre en place des moyens pour soutenir les élèves à risque*, de même que les catégories et les pratiques que l'on retrouve dans cette dimension. Dans leurs résultats de recherche, Lapointe et al. (2011) ont relevé que le soutien aux élèves à risque était une dimension importante du travail de gestion éducative des directions d'école interrogées. En effet, une grande proportion des directions associent les parents aux décisions qui concernent leurs enfants, établissent de façon concertée un plan d'intervention pour les élèves à risque et s'assurent que les élèves à risque reçoivent les services dont ils ont besoin pour favoriser leur réussite éducative. Aussi, quoique moins fréquemment, plusieurs répondants rapportent travailler à identifier les élèves ayant des besoins particuliers et s'assurer que les élèves à risque reçoivent un enseignement qui réponde à leurs besoins (Lapointe et al., 2011).

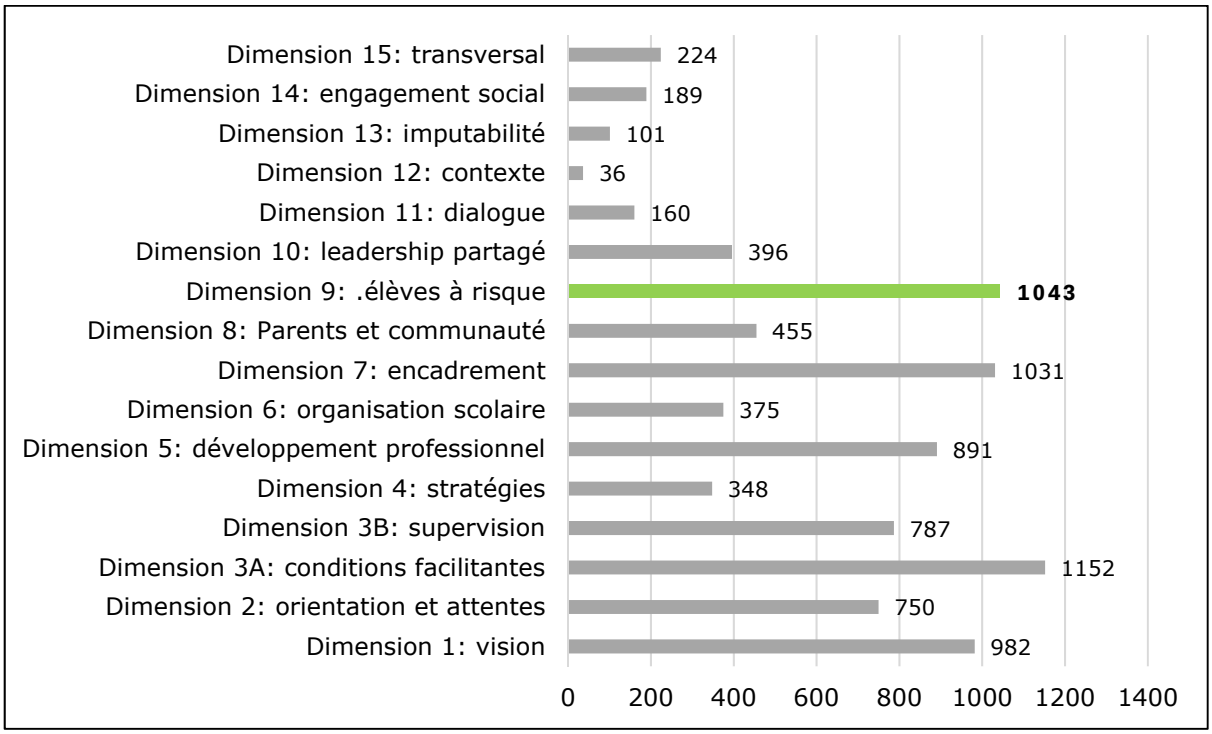
Nous présentons ici les données en rapport avec cette dimension. D'abord, les données quantitatives (fréquences, pourcentages) et ensuite, les données qualitatives de contenu, par une analyse des exemples de pratiques emblématiques de sens de cette dimension. En premier lieu, nous comparons les données de la dimension 9 à celles des autres dimensions.

9.1 Les données quantitatives de la dimension 9, *Mettre en place des moyens pour soutenir les élèves à risque*, et de l'ensemble des dimensions

Dans le sondage que Lapointe et al. (2011) ont effectué, les directions d'école rapportent travailler davantage à assurer une bonne collaboration-école-famille et un soutien aux élèves à risque. Nous avons aussi constaté ici que la dimension 9- *Mettre en place des moyens pour soutenir les élèves à risque* a une fréquence de pratiques très élevée et arrive en deuxième position, après la dimension 3A.

Voici, à titre de comparaison, les fréquences des exemples de pratiques des 15 dimensions d'un leadership centré sur l'apprentissage, pour chacune des dimensions de la recherche. La figure 1 contient ces fréquences, et la représentation de la fréquence des exemples de pratiques de la dimension 9 est en surbrillance. Parmi les 8920 exemples de pratiques de la recherche, il y a 1043 exemples de pratiques dans la dimension 9, ce qui correspond à 11,7% de tous les exemples de pratiques de la recherche contre 6,7%, si le nombre d'exemples de pratiques était équivalent pour toutes les dimensions. Cela fait donc de la dimension 9 la deuxième dimension avec la fréquence de pratiques la plus élevée de la recherche. Cette fréquence s'écarte de façon marquée de la moyenne (557,5 exemples de pratiques) et de la médiane (425,2 exemples de pratiques). Il s'agit donc d'une dimension dont les participants ont abondamment parlé ou qu'ils ont démontrée de façon importante, selon les données d'observation ou encore dans les données rapportées par les enseignants.

Figure 9.1, Fréquence des pratiques pour chacune des dimensions d'un leadership centré sur l'apprentissage



Nous présentons maintenant les données quantitatives en détail, en fonction des catégories et des pratiques de gestion de la recherche.

9.2 Les catégories et les pratiques de la dimension 9

Des études sur le leadership centré sur l'apprentissage, nous avons tiré deux catégories d'actions de la direction pour la dimension 9- *Mettre en place des moyens pour soutenir les élèves à risque*: 1- *Favoriser la prévention des difficultés en faisant en sorte que les élèves reçoivent un enseignement qui corresponde à leurs besoins* et 2- *Mettre en place des interventions auprès des élèves à risque*.

Ces catégories se subdivisent en 5 pratiques, toujours issus des études consultées, qui précisent les comportements des directions d'établissement à l'égard de cette dimension. Le libellé de ces pratiques a servi à l'identification des exemples de pratiques se rapportant à cette dimension. Les deux catégories ainsi que les pratiques qui les composent sont présentés au tableau 9.1.

Tableau 9.1, Les pratiques des directions pour chaque catégorie de la dimension 9, *Mettre en place des moyens pour soutenir les élèves à risque*

Catégorie	Pratique
1- favoriser la prévention des difficultés en faisant en sorte que les élèves reçoivent un enseignement qui corresponde à leurs besoins	1- s'assurer que tous les élèves reçoivent les services qui répondent à leurs besoins
2- mettre en place des interventions auprès des élèves à risque	1- identifier les élèves ayant des besoins particuliers
	2- organiser les services particuliers offerts aux élèves à risque de façon à éviter l'exclusion ou la ségrégation et à favoriser l'apprentissage
	3- établir de façon concertée des plans d'intervention pour les élèves à risque
	4- associer les parents aux décisions qui concernent leurs enfants

À la suite, nous retrouvons les données quantitatives des catégories ainsi que les données par catégorie et par pratique. Nous verrons plus loin les données quantitatives des pratiques, puis les données de contenu des séquences codées emblématiques de sens de cette dimension et de ses catégories.

9.3 Les données quantitatives des catégories de la dimension 9

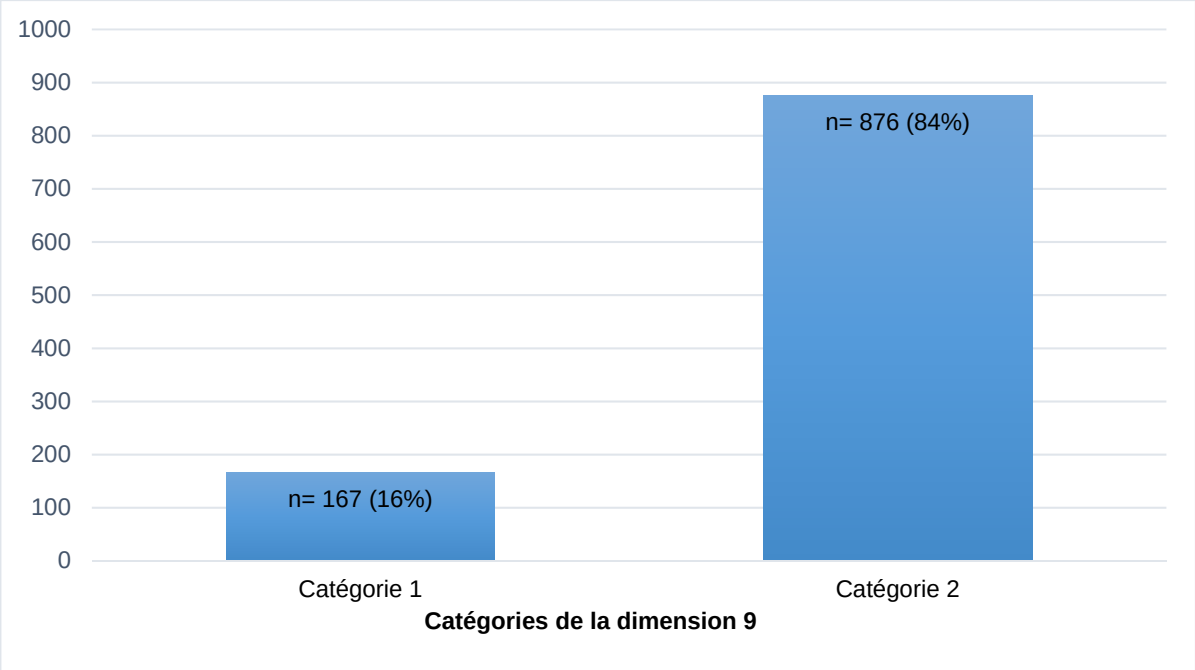
Cette section présente d'abord les fréquences des pratiques pour les deux catégories de la dimension 9, *Mettre en place des moyens de soutenir les élèves à risque*. Nous verrons d'abord les données par catégorie dans leur ensemble.

9.3.1 Données par catégorie, dans leur ensemble

La figure 9.2 présente le nombre (fréquence) d'exemples de pratiques pour chacune des catégories de la dimension 9. Ainsi, on observe que la catégorie 2 *Mettre en place des interventions auprès des élèves à risque* comprend la majorité des exemples de pratiques (84%), alors que la catégorie 1 *Favoriser la prévention des difficultés en faisant en sorte que les élèves reçoivent un*

enseignement qui corresponde à leurs besoins comprend 16% des exemples de pratiques. Ces résultats ne sont pas surprenants puisqu'il y a seulement une pratique dans la catégorie 1 contre 4 pratiques dans la catégorie 2. C'est d'ailleurs pourquoi nous avons choisi de présenter directement les résultats par pratique plutôt que par catégorie.

Figure 9.2, Fréquence des exemples de pratiques selon chacune des catégories de la dimension 9, *Mettre en place des moyens pour soutenir les élèves à risque*



9.3.2 Les données quantitatives des pratiques des deux catégories de la dimension 9, *Mettre en place des moyens pour soutenir les élèves à risque*

Cette section présente les fréquences des exemples de pratiques de la dimension 9, *Mettre en place des moyens de soutenir les élèves à risque*. Nous verrons d'abord les données par pratique dans leur ensemble, puis selon les outils de collecte utilisés. Enfin, les données seront présentées en fonction des directions participant à la recherche.

Lorsqu'on examine les données en fonction des pratiques qui composent les deux catégories de la dimension 9, on constate que la fréquence des exemples de pratiques est nettement plus grande pour certaines pratiques. Le tableau 9.2 présente ces données. C'est le cas notamment pour la pratique 2- O*rganiser les services particuliers offerts aux élèves à risque de façon à éviter l'exclusion ou la ségrégation et à favoriser l'apprentissage* de la catégorie 2 qui représente la majorité des exemples de pratiques de la dimension 9 (562, 53,9%). En deuxième position, on retrouve la pratique 1- *S'assurer que tous les élèves reçoivent les services qui répondent à leurs besoins* de la catégorie 1 (167, 16%), suivie de la pratique 3 de la catégorie 2, *Établir de façon concertée des plans d'intervention pour les élèves à risque* (136, 13%) et la pratique 4 de la catégorie 2, *Associer les parents aux décisions qui concernent leurs enfants* (116, 11,1%). Enfin, la pratique la moins fréquente de la dimension 9 est la pratique 1 de la catégorie 2, *Identifier les élèves ayant des besoins particuliers* qui représente seulement 5,9% (62) des exemples de pratiques pour cette dimension.

Tableau 9.2, Fréquence des exemples de pratiques selon chacune des catégories de la dimension 9, *Mettre en place des moyens pour soutenir les élèves à risque*

Catégorie	Pratique	Fréquence	Pourcentage
1- favoriser la prévention des difficultés que les élèves reçoivent un enseignement qui corresponde à leurs besoins	1- s'assurer que tous les élèves reçoivent les services qui répondent à leurs besoins	167	16

2- mettre en place des interventions auprès des élèves à risque	1- identifier les élèves ayant des besoins particuliers	62	5,9
	2- organiser les services particuliers offerts aux élèves à risque de façon à éviter l'exclusion ou la ségrégation et à favoriser l'apprentissage	562	53,9
	3- établir de façon concertée des plans d'intervention pour les élèves à risque	136	13
	4- associer les parents aux décisions qui concernent leurs enfants	116	11,1
TOTAL		1043	84

9.3.3. Données par catégorie, selon les instruments de collecte

Le tableau 9.3 présente le nombre (fréquence) d'exemples de pratiques pour chacune des catégories de la dimension 9, selon les instruments de collecte de données utilisés : l'entrevue initiale, l'entrevue d'autoconfrontation, l'observation, l'autoobservation et le questionnaire administré aux enseignants.

On constate que les instruments d'observation et d'autoobservation comprennent la majorité des exemples de pratiques de la dimension 9 (total, 407 + 324 = 731 sur 1043 segments, soit 70,1 %). Il y a beaucoup moins de ces exemples de pratiques dans les deux entrevues (entrevue initiale (97, 9,3%) et entrevue d'autoconfrontation (80, 7,7%)). Cette différence est notable par rapport aux autres dimensions, où l'on retrouve généralement davantage d'exemples de pratiques dans les entrevues plutôt que dans les grilles d'observation et d'autoobservation. Ici, comme dans la dimension 7, les directions parlent peu de ces pratiques, mais en font beaucoup.

Ces différences se font voir pour tous les pratiques de la dimension 9, et davantage pour la pratique 2 de la catégorie 1, *organiser les services particuliers offerts aux élèves à risque de façon à éviter l'exclusion ou la ségrégation et à favoriser l'apprentissage* (entrevues (80, 7,7%), observation (254, 24,4%) et autoobservation (178, 17,1%)). En effet, dans tous les cas, les proportions d'exemples de pratiques sont plus importantes dans les observations et les

autoobservations que dans les entrevues et le questionnaire enseignant, et ceci, dans les mêmes proportions, à l'exception de la pratique 2 de la catégorie 2 présenté ci-dessus.

Tableau 9.3, Fréquences et pourcentages des pratiques des directions selon chacune des catégories de la dimension 9, *Mettre en place des moyens pour soutenir les élèves à risque*, selon les instruments de collecte utilisés

Instrument de collecte (% par code) / dimension 9 (Élèves à risque)	**Entrevue Initiale**	**Entrevue d'auto-confrontation**	**Observation**	**Auto observation**	**Questionnaire enseignants**	**Total**
C1- 1- s'assurer que tous les élèves reçoivent les services qui répondent à leurs besoins	26 (2,5)	25 (2,4)	31 (3)	39 (3,7)	46(4,4)	167(16
C2- 1- identifier les élèves ayant des besoins particuliers	7 (6,7)	13 (1,2)	31 (3)	11 (1,1)	0	62 (5,9
C2- 2- organiser les services particuliers offerts aux élèves à risque de façon à éviter l'exclusion ou la ségrégation et à favoriser l'apprentissage	48 (4,6)	32 (3,1)	254 (24,4)	178 (17,1)	50 (4,8)	562 (53,9)
C2- 3- établir de façon concertée des plans d'intervention pour les élèves à risque	9 (0,9)	6 (0,6)	41 (3,9)	52 (5)	28 (2,7)	136 (13
C2- 4- associer les parents aux décisions qui concernent leurs enfants	7 (0,7)	4 (0,4)	50 (4,8)	44 (4,2)	11 (1,05)	116 (11,1)
Total par type de documents :	97 (9,3)	80 (7,7)	407 (39)	324 (31,1)	135 (13)	1043 (100)

9.3.4 Données par pratique, selon les directions participantes à la recherche

Le tableau 9.4 comprend le nombre (fréquence) et le pourcentage d'exemples de pratiques selon chacune des pratiques de la dimension 9, pour chacune des directions ayant participé à la recherche.

Tout d'abord, on remarque que pour chacune des pratiques de la dimension 9, il y a une grande variation dans le nombre d'exemples de pratiques, entre les directions. Par exemple, pour la pratique 1 de la catégorie 1, les fréquences varient entre 2 et 31, pour la pratique 1 de la catégorie 2 les fréquences entre 1 et 18, pour la pratique 2 de la même catégorie entre 10 et 106 et pour la pratique 3 entre 1 et 29 et enfin pour la pratique 4 entre 2 et 22. On observe ainsi une variation entre les fréquences pour chacune des catégories, et ce, encore davantage pour la pratique 2 de la catégorie 2- *organiser les services particuliers offerts aux élèves à risque de façon à éviter l'exclusion ou la ségrégation et à favoriser l'apprentissage*, qui est un des pratiques nettement plus fréquents chez l'ensemble des directions participantes pour la dimension 9.

Afin de pousser plus loin l'analyse des données du tableau 9.4, nous avons indiqué en rouge les trois fréquences (et pourcentages) d'exemples de pratiques les plus élevés de la dimension 9, et en vert, les trois fréquences les plus faibles. On constate alors que la direction E8 se démarque des autres directions quant à la fréquence des exemples de pratiques avec près de deux fois plus d'exemples de pratiques que la direction E5 qui la suit immédiatement (204 exemples contre 116). Arrive ensuite la direction E4 (113 exemples de pratiques). Ces trois directions totalisent à elles seules 41,5% des exemples de pratiques dans la dimension 9. De plus, ce sont également ces mêmes directions (E8, E5 et E4) qui ont des fréquences parmi les plus élevées dans chacune des catégories, alors que les directions E13 et E3 ont des fréquences parmi les moins élevées pour la majorité des pratiques de la dimension 9.

Tableau 9.4, Fréquences et pourcentages des pratiques des directions selon chacune des catégories de la dimension 9, *mettre ne place des moyens pour soutenir les élèves à risque*, pour chacune des directions d'établissement participant à la recherche

Direction / Pratiques de la dimension 9 (Élèves à risque)	**E1**	**E2**	**E3**	**E4**	**E5**	**E6**	**E7**	**E8**	**E9**	**E10**	**E11**	**E12**	**E13**	**E14**	**Total**
C1- 1- s'assurer que tous les élèves reçoivent les services qui répondent à leurs besoins	11 (1,1)	2 (0,2)	8 (0,8)	21 (2)	7 (0,7)	14 (1,3)	2 (0,2)	29 (2,8)	12 (1,2)	31 (3)	11 (1,1)	14 (1,3)	3 (0,3)	2 (0,2)	167 (16)
C2- 1- identifier les élèves ayant des besoins particuliers	1 (0,1)	1 (0,1)	4 (0,4)	9 (0,9)	11 (1,1)	2 (0,2)	3 (0,3)	18 (1,7)	2 (0,2)	3 (0,3)	2 (0,2)	1 (0,1)	2 (0,2)	3 (0,3)	62 (5,9)
C2- 2- organiser les services particuliers offerts aux élèves à risque de façon à éviter l'exclusion ou la ségrégation et à favoriser l'apprentissage	36 (3,5)	36 (3,5)	17 (1,6)	58 (5,6)	62 (5,9)	42 (4)	31 (3)	106 (10,2)	34 (3,3)	33 (3,2)	30 (2,9)	26 (2,5)	10 (1)	41 (3,9)	562 (53,9)
C2- 3- établir de façon concertée des plans d'intervention pour les élèves à risque	7 (0,7)	4 (0,4)	1 (0,1)	15 (1,4)	20 (1,9)	12 (1,5)	6 (0,6)	29 (2,8)	5 (0,5)	11 (1,1)	5 (0,5)	9 (0,9)	1 (0,1)	11 (1,1)	136 (13)
C2- 4- associer les parents aux décisions qui concernent leurs enfants	13 (1,2)	4 (0,4)	2 (0,2)	10 (1)	16 (1,5)	3 (0,3)	3 (0,3)	22 (2,1)	5 (0,5)	8 (0,8)	5 (0,5)	4 (0,4)	7 (0,7)	14 (1,3)	116 (11,1)
Total par direction (100 %) :	68 (6,5)	47 (4,5)	32 (3,1)	113 (10,9)	116 (11,1)	73 (7)	45 (4,3)	204 (19,6)	58 (5,6)	86 (8,2)	53 (5,1)	54 (5,2)	23 (2,2)	71 (6,8)	1043 (100)

Examinons maintenant les données qualitatives emblématiques pour chacune des catégories des deux catégories de la dimension 9.

9.4 Les données qualitatives des pratiques des catégories de la dimension 9 : données de contenu des séquences emblématiques de sens

Nous présentons ici les données de contenu, par catégorie et par code. Il s'agit de faire un sens des séquences emblématiques des pratiques identifiées dans ces données. Voyons d'abord la pratique de la catégorie 1, *Favoriser la prévention des difficultés en faisant en sorte que les élèves reçoivent un enseignement qui corresponde à leurs besoins.*

9.4.1 Les séquences emblématiques de la pratique 1 de la catégorie 1- *S'assurer que tous les élèves reçoivent les services qui répondent à leurs besoins*

Pour Lapointe et al. (2011), le fait de s'assurer que tous les élèves reçoivent les services qui répondent à leurs besoins fait partie des rôles souvent rapportés par les directions d'école qui sont centrées sur l'apprentissage. Les directions ont rapporté rencontrer différents membres de leur équipe-école (ex. enseignants, direction adjointe, orthopédagogue, TES, etc.) afin de discuter des défis d'apprentissage, des besoins des élèves et des services dont ils ont besoin, en faisant des suivis réguliers des services offerts aux élèves, mais aussi des résultats de ces services sur l'apprentissage des élèves afin de s'assurer que tous les élèves reçoivent les services ont-ils ont besoin. Plusieurs enseignants ont aussi indiqué que leur direction était proactive dans ce domaine, par exemple en mettant en contact les enseignants avec des professionnels qui peuvent aider les élèves et en mettant constamment de l'avant l'importance de l'apprentissage (ex. dans le plan de développement professionnel, dans le plan de réussite, dans leur discours en général, etc.).

> Je suis en rencontre avec mon adjointe et les TES. Nous discutons des cas d'élèves et du rôle des TES et de leur mandat pour cette année. Notre intention est d'être efficace et de planifier correctement pour répondre aux besoins des élèves qui sont soit en difficulté. (E1, autoobservation)

> On doit prendre l'enfant, s'asseoir avec l'équipe, puis voir c'est quoi ses difficultés. Puis tous les enfants d'un même niveau, qui ont les mêmes difficultés, on les regroupe ensemble pour six semaines. Puis après ça, on rebrasse les cartes. Puis on regarde notre objectif au plan d'intervention, ça as-tu porté fruit? L'enseignant, qu'est-ce qu'il a fait? Parce que c'est tout ça. Alors on est vraiment toujours en progression. Alors il y a des enfants qui n'en ont pas de besoin finalement : on se dit «oups non minute, c'est pas ça. Ce n'est pas un suivi en orthopédagogie qu'il a de besoin. Il a besoin d'un petit peu de récupération. Il a besoin qu'on rencontre le parent. Il a besoin qu'on passe à autre chose». (…) Moi, je veux que mes élèves

> réussissent, puis ils sont tous capables de réussir. Donc, je vais mettre (...) les services au service des élèves, puis j'inclus les enseignants là-dedans, parce qu'avant, les enseignants (...) L'enfant allait en orthopédagogie, puis l'enfant était avec un titulaire, mais le titulaire ne savait pas trop ce qui se passait en orthopédagogie. «Il va se faire soigner en orthopédagogie». Ce n'est pas de même que ça marche. Alors on essaye d'avoir une vision globale. Il aura fallu se battre un petit peu, parce que ce n'est pas simple, mais les enseignantes maintenant sont contentes de comment ça fonctionne, parce qu'on voit des résultats. (E3, entrevue initiale)

> C'est une rencontre avec une enseignante. On regardait au plan pédagogique ce qui avait été mis en place ensemble pour un élève. On a pris le temps après l'école de faire le tour pour s'assurer que les moyens pédagogiques qui sont utilisés soient les bonnes stratégies pour rejoindre cet enfant. Donc, j'ai un peu vérifié avec elle ce qui avait été mis en place et puis je l'ai aidé à trouver d'autres moyens pour faciliter le travail qu'on va faire avec cet enfant. (E2, autoobservation)

> Aussitôt qu'elle est avisée d'une situation où un élève éprouve des difficultés importantes, elle nous met en contact avec le professionnel qui pourrait venir en aide à l'enfant ainsi qu'à l'enseignant. (E1, questionnaire enseignant)

> L'apprentissage est au centre des préoccupations de la directrice. L'attention portée au développement des compétences professionnelles, au plan de réussite, aux élèves en difficultés et aux moyens pour favoriser leur réussite en témoigne. (E3, questionnaire enseignant)

9.4.2 Les séquences emblématiques des pratiques de la catégorie 2

Mettre en place des interventions auprès des élèves à risque

Les directions identifient les élèves ayant des besoins particuliers…

Malgré un nombre important de pratiques 1 de la catégorie 2 (16% des exemples de pratiques), peu de séquences emblématiques ont été relevées dans les documents analysés. Parmi celles-ci, les directions s'impliquent dans le processus d'identification des élèves à risque, par exemple en mettant en place une structure pour identifier les élèves ayant des besoins particuliers (ex. avec le programme RAI, avec l'aide d'une orthophoniste ou en créant une liste d'élève ayant des difficultés dans les classes).

> Une de ces portes-là, on l'a ouverte avec ce qu'on appelle ici RAI, donc la réponse à l'intervention. L'intervention a trois niveaux: implanter des tests de dépistage, pour après ça aller voir où sont les difficultés de l'enfant, puis où sont les besoins des enfants, aussi, de la classe pour travailler avec l'enseignante, sur quelle approche utiliser pour aider les enfants à

> apprendre, puis à atteindre leur plein potentiel le plus possible. (E8, entrevue initiale)
>
> J'ai été trouvé des salles pour mon orthophoniste pour que demain on puisse avoir un screening de nos élèves. Alors l'intention c'est de trouver les salles afin que les enfants puissent obtenir le screening. (E4, autoobservation)
>
> Elle dresse avec la TES la liste des élèves en difficulté ou en besoin dans cette classe. (E1, questionnaire enseignant)

Les directions qui organisent les services particuliers…

La pratique 2 de la catégorie 2, *organiser les services particuliers offerts aux élèves à risque de façon à éviter l'exclusion ou la ségrégation et à favoriser l'apprentissage*, contient davantage d'exemples de pratiques emblématiques, ce qui est cohérent avec la fréquence élevée d'exemples de cette pratique (53,9 % des exemples de pratiques de la dimension 9). Plusieurs d'école ont des rencontres cycles (ou de comité pédagogique) pour planifier les services orthopédagogiques et donner de l'aide ponctuelle aux enseignants. Certaines directions réalisent des rencontres individuelles avec les enseignants concernant leur satisfaction des services reçus en orthopédagogie, en vue d'améliorer les services complémentaires offerts aux élèves.

> La direction supervise la rencontre des enseignants du 3e cycle. Elle introduit la rencontre, elle explique que l'objectif est de rendre les services d'orthopédagogie les plus efficaces dans le cadre d'une approche participative; elle aimerait en ce sens que chaque enseignant/ enseignante exprime ses besoins et ceux des élèves et voir comment la nouvelle orthopédagogue peut épauler les élèves; … Elle fait remarquer que l'orthopédagogie est un service complémentaire et que l'essentiel du travail doit se faire en classe par les enseignantes elles-mêmes. (E6, grille d'observation)
>
> La directrice échange au sujet d'un élève qui a besoin de service en orthopédagogie et du suivi non fait par l'orthopédagogue. … Elle discute avec l'enseignante au sujet de l'organisation des services d'orthopédagogie. Elle dit être inquiète par le nombre important d'élèves dans la classe ayant besoin de services en orthopédagogie (11/25). Elle dit privilégier la présence de l'orthopédagogue en classe plutôt que le retrait des élèves. Elle se dit préoccuper du fait que les élèves sortent de la classe. Elle informe l'enseignante qu'elle rencontre les orthopédagogues au sujet des modalités d'organisation du service. » (E1, grille d'observation)

De plus, les directions et les enseignants ont rapporté que les directions s'impliquent souvent personnellement dans le suivi des dossiers d'élèves ayant des besoins particuliers, en mettant en place et en participant activement à des comités multidisciplinaires ou à des comités cliniques, en assurant le suivi des objectifs et des moyens ciblés dans les plans d'intervention des élèves, de même qu'en ajustant le budget de l'école afin d'obtenir davantage de services complémentaires pour les élèves ayant des besoins particuliers.

> Elle s'informe de l'état de la situation familiale et du traitement d'un élève. Elle mentionne la possibilité d'un signalement à la DPJ. Elle réfère l'enseignante à l'orthopédagogue qui a cumulé les informations pour le dossier d'un éventuel signalement. (E1, grille observation)

> Nous étions en comité multi. Ça implique beaucoup de professionnels, d'orthopédagogues et de TES. C'est une réunion que nous avons à peu près à tous les mois pour gérer un peu les cas d'élèves, pour discuter, pour donner le meilleur service possible. L'intention c'est vraiment de donner les meilleurs services et surtout de s'informer et de se consulter. (E1, autoobservation)

> Elle s'assure que les plans d'intervention soient à jour, que les moyens soient appliqués dans les classes et que les élèves ayant besoin d'un plan d'action en bénéficient. (E11, questionnaire enseignant)

> Il y a une discussion sur les élèves suivis en orthopédagogie aux six semaines afin d'évaluer régulièrement leurs besoins. (E3, questionnaire enseignant)

> Des ressources sont allouées pour que nous ayons 3 orthopédagogues et 2 éducatrices spécialisées afin de soutenir nos élèves en difficulté d'apprentissage. (E1, questionnaire enseignant)

La direction établit de façon concertée des plans d'intervention…

Des directions établissent de façon concertée des plans d'interventions et font le suivi en équipe des élèves à risque, en impliquant les professionnels de l'école, les enseignants, de même que les parents des élèves concernés. Dans les trois cas, la direction réalise un suivi concerté des plans d'interventions et des moyens ou stratégies à mettre en place pour favoriser l'apprentissage des élèves à risque.

> Rencontre avec un parent, dans mon bureau. Alors moi, l'enseignante, la professeure ressource, la psychologue, l'accompagnateur, la maman, et le papa pour discuter du cas d'une élève … l'intention, c'est de mettre tout le

> monde ensemble, de donner des stratégies à papa, maman, trouver des pistes de solutions parce que ça ne sera pas facile à l'adolescence. C'est une activité éducative. À la suite de cette rencontre, nous avons eu une deuxième maman, moi et la psychologue scolaire, qui voulait nous parler que son enfant allait être évalué …, que ça allait prendre un an. Nous lui avons dit de rester sur la liste d'attente, de prendre son argent, de ne pas aller au privé, de prendre son argent pour de la thérapie, au lieu de tout ça, parce que ça va bénéficier à son enfant un peu mieux. Donc activité totalement éducative. (E4, autoobservation)

> La direction s'assoit avec les enseignants pour l'élaboration des plans d'intervention. (E3, questionnaire enseignant)

La direction associe les parents aux décisions concernant leur(s) enfant(s)…

Plusieurs directions impliquent les parents dans les décisions qui concernent leur enfant, de même que dans la mise en place de moyens pour aider la réussite éducative des élèves à risque. Par exemple, elles s'assurent que l'horaire des rencontres convient aux parents, elles organisent rapidement des rencontres avec les parents lorsqu'un élève ne fonctionne pas en classe, elles dégagent du temps aux enseignants et à certains professionnels concernés dans les dossiers d'élèves afin qu'ils puissent rencontrer les parents d'élèves pour la mise en place des plans d'intervention, elles créent une structure de suivis fréquents auprès des enseignants, et elles travaillent en collaboration, de façon à déceler rapidement les difficultés des élèves ou encore, d'agir de façon préventive.

> La directrice lit le courriel d'une enseignante qui demande la constitution d'un comité d'aide pour un élève dans sa classe. La directrice lui demande par courriel de connaître les disponibilités des parents avant d'offrir une date. (E1, grille d'observation)

> Lorsque certains élèves perturbent la dynamique d'une classe, ce qui nuit aux apprentissages, elle organise rapidement une rencontre avec les parents concernés (ou lors d'une rencontre de plan d'intervention) afin de trouver des moyens efficaces de résoudre le problème. (E1, questionnaire enseignant)

> Tantôt je vous parlais de l'impact des orthopédagogues. Donc là présentement, les orthopédagogues n'ont pas débuté les interventions directes. Ils ont fait des évaluations, mais là présentement, nous c'est notre période d'élaboration de nos plans d'intervention où tous les parents sont

> rencontrés. On a 176 plans d'intervention ici, puis les 176 parents sont rencontrés. Donc les orthopédagogues ont, conjointement avec les enseignants, élaboré les plans d'intervention des enfants qui sont en difficulté d'apprentissage. Ils travaillent ensemble. Ils le font ensemble. Et là les enseignants sont dégagés pour rencontrer les parents de leur groupe, pour présenter le plan d'intervention, puis voir comment on peut travailler ensemble. (E2, entrevue initiale)
>
> … j'étais en rencontre avec un parent, mon adjointe, la technicienne du service de garde, l'éducatrice du service de garde, et la technicienne en éducation spécialisée est venue nous dire bonjour. L'enfant était aussi présent pour une partie de la rencontre. Il s'agissait de faire un retour sur une situation où l'enfant s'était désorganisé au service de garde le matin, donc on a fait venir le parent et on a replacé avec lui l'ensemble des stratégies mises en place pour aider son fils, tant pédagogiques que comportementales. (E2, autoobservation)
>
> We are very proactive with that, starting from kindergarten. We do, as we have, if a teacher has a concern. She fills out a form. And then, we have a meeting together with the school psychologist, the resource teacher, the teacher, the speech therapist. And then, we meet with the parents. And if there's any intervention that needs to be done, we do them because our plan is the earlier the intervention, the more chance the child has for success. (E13, entrevue initiale)
>
> La direction appelle une mère pour lui parler des comportements de son enfant, elle aimerait que tout le monde puisse s'asseoir ensemble pour travailler en cohérence. Elles conviennent d'une rencontre en présence de l'enseignante. (E9, grille d'observation)

En somme, la mise en place de moyens pour soutenir les élèves à risque fait partie des actions souvent posées par les directions centrées sur l'apprentissage. Il y a un nombre important d'exemples de pratiques pour la dimension 9, et particulièrement concernant l'organisation des services particuliers offerts aux élèves à risque dans les écoles. Cependant, comparativement aux résultats de Lapointe et al. (2011), nous avons relevé relativement peu de comportements rapportés ou observés des directions d'école qui associent les parents aux décisions qui concernent les élèves à risque. Quoi qu'il en soit, favoriser la prévention des difficultés et mettre en place des interventions auprès des élèves à risque demeurent des pratiques importantes et fréquentes posées par les directions d'école qui exercent un leadership pédagogique dans leur école.

Références

Lapointe, P., Brassard, A., Garon, R., Girard, A. et Ramdé, P. (2011). La gestion des activités éducatives de la direction et le fonctionnement de l'école primaire. *Revue canadienne de l'éducation*, *34*(1), 179-214.

Dimension 10 : Partager le leadership pour l'apprentissage

> J'avais une enseignante. Je voyais qu'elle avait du potentiel, mais elle avait besoin de défi. Alors, elle a pris le comité, elle, de l'école communautaire. Et je la libérais à certains moments et elle était avec l'ICS, puis elle a développé des beaux projets avec le préscolaire. (E6, Entrevue 1)

Il existe de plus en plus d'études montrant l'importance du partage du leadership entre les membres de l'équipe école dans la visée d'une plus grande réussite éducative (Spillane, Camburn et Pareja, 2007). La recension de Bolden (2011), sur les divers concepts qui touchent le partage du leadership (ex : collaboratif, participatif, partagé, distribué etc.) montre d'ailleurs qu'entre 1980 et 2009 il y a eu une augmentation constante de l'importance accordée dans la recherche sur le partage du leadership centré sur l'apprentissage qui s'est encore davantage accentuée à partir de 2004 particulièrement au Royaume-Uni, au Canada qu'aux États-Unis. Selon Harris (2007), il est possible de considérer que les membres les plus efficaces se partagent les fonctions et les tâches en se centrant sur l'apprentissage. Dit autrement, le partage du leadership par la direction implique sa capacité à reconnaître et à encourager le travail effectué et les initiatives prises par les membres de l'équipe école; perspective qui dépasse le fait de distribuer les tâches, dans la mesure où elle implique également la distribution du pouvoir de décisions. Selon Macbeath (2007) le partage du leadership impliquerait de donner du pouvoir d'action et du pouvoir décisionnel aux membres de l'équipe-école et à la communauté. Dans cette perspective, la direction participerait au partage du leadership en encourageant et en influençant les membres de l'équipe école et de la communauté à s'engager et à se responsabiliser selon les tâches ou les contextes qui se présentent.

Précisons aussi que s'il n'existe aucune définition consensuelle du concept de leadership partagé ou distribué, les travaux de Tian, Risku et Collin (2016) rendent compte de deux paradigmes qui permettraient d'expliquer les ambiguïtés relatives à ce concept. D'abord, le paradigme descriptif-analytique permet de considérer que le leadership distribué correspond à une grille d'analyse des pratiques de leadership (Spillane, 2007). À l'opposé, le paradigme

prescriptif-normatif inscrit le concept comme une pratique ou un rôle dans la perspective du changement en agissant sur le pouvoir d'agir des individus et des collectifs par le développement professionnel (Mayrowetz, 2008) et le développement du potentiel individuel et organisationnel (Leithwood et al., 2009). C'est donc sur la base de ce deuxième paradigme qu'ont été codées les données se rapportant au partage du leadership que nous présentons ici.

Dans un premier temps nous ferons état des données quantitatives (fréquences et pourcentages) avant de présenter les donner qualitatives de contenu consistant à répertorier les séquences emblématiques que nous avons codées.

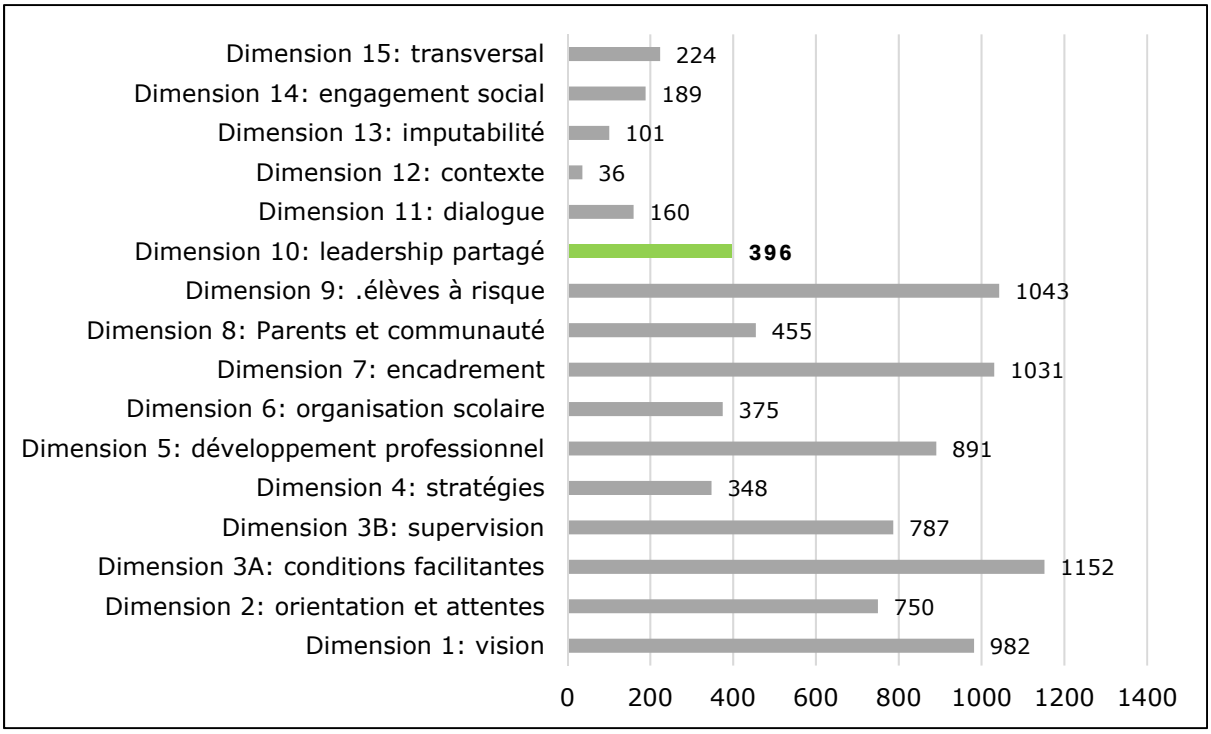
Pour débuter nous comparons les données de la dimension 10 (partage du leadership) à celle des 14 autres dimensions.

10.1 Les données quantitatives de la dimension 10, *partager le leadership pour l'apprentissage*, et de l'ensemble des dimensions

Voici, à titre de comparaison, les fréquences des exemples de pratiques des 16 dimensions d'un leadership centré sur l'apprentissage, pour chacune des dimensions de la recherche. Au total, il y a 8920 exemples de pratiques. La figure 10.1 contient ces fréquences, et la représentation de la fréquence des exemples de pratiques de la dimension 10 est en surbrillance.

Il y a 396 exemples de pratiques dans la dimension 10, ce qui correspond à 4,4 % de tous les exemples de pratiques de la recherche contre 6,7%, si le nombre de segments était équivalent pour toutes les dimensions. La dimension 10 se trouve ainsi à la neuvième place sur 16 en termes de fréquence des exemples de pratiques. Cette fréquence est sous la moyenne (557,5 exemples de pratiques) et légèrement sous la médiane (425,2 exemples de pratiques). Il s'agit donc d'une dimension qui a été abordé par les participants de façon relativement modérée.

Figure 10.1 Fréquence des exemples de pratiques pour chacune des dimensions d'un leadership centré sur l'apprentissage



Voyons maintenant davantage en détail les résultats des données quantitatives selon les catégories et les pratiques que nous avons attribués à cette dimension.

10.2 Les catégories et les pratiques de la dimension 10, *Partager le leadership pour l'apprentissage*

Fondé sur les travaux issus de la recension, nous avons identifié trois catégories qui comprennent les pratiques de la direction dans la perspective du partage du leadership centré sur l'apprentissage : 1- *Donner du pouvoir d'action et du pouvoir décisionnel aux membres de l'équipe-école et la communauté* ; 2- *Encourager et influencer les membres de l'équipe école à s'engager et se responsabiliser selon les tâches ou les contextes qui se présentent* **;** 3- *Encourager et influencer les membres de la communauté à s'engager et se responsabiliser selon les tâches ou les contextes qui se présentent***.**

Ces trois catégories se divisent en huit pratiques, toujours issus des études consultées, qui précisent davantage les comportements et les attitudes

des directions d'établissement, de même que les occasions qu'elles ont d'exercer leur leadership centré sur l'apprentissage par le partage du leadership. Ces pratiques ont servi à l'identification des segments emblématiques de données se rapportant à cette dimension . Les trois catégories ainsi que les pratiques qui les composent sont présentés au tableau 10.1.

Tableau 10.1 : Pratiques des directions pour les catégories de la dimension 10, *Partager le leadership pour l'apprentissage*

Catégorie	**Pratique**
1) Donner du pouvoir d'action et du pouvoir décisionnel aux membres de l'équipe-école et la communauté	• Informer dans le but de partager son leadership (favoriser l'empowerment) • Créer des comités décisionnels • Partage de dossiers avec son adjoint-e ou d'autres membres de son équipe-école
2) Encourager et influencer les *membres de l'équipe école* à s'engager et se responsabiliser selon les tâches ou les contextes qui se présentent	• S'appuyer sur les expériences et l'expertise des enseignants, des professionnels, du personnel de soutien et des élèves comme ressources à portée • Accepter ou soutenir les initiatives individuelles et collectives des membres de l'équipe-école • Reconnaitre le leadership de son équipe-école
3) Encourager et influencer les *membres de la communauté* à s'engager et se responsabiliser selon les tâches ou les contextes qui se présentent	• S'appuyer sur les expériences et l'expertise des parents et de la communauté comme ressources à portée • Accepter ou soutenir les initiatives individuelles et collectives des membres de la communauté

À la suite, nous retrouvons les données quantitatives des catégories ainsi que les données des pratiques correspondantes pour chacune des catégories. Nous verrons plus loin les données quantitatives de ces pratiques, puis les données de contenu des séquences codées emblématiques de sens de cette dimension et de ses catégories.

10.3 Les données quantitatives des catégories de la Dimension 10, *Partager le leadership pour l'apprentissage*

Cette section présente d'abord les fréquences des pratiques pour les trois catégories de la dimension 10 *Partager le leadership pour l'apprentissage*. Nous verrons d'abord les données par catégorie, dans leur ensemble, puis, selon les outils de collecte utilisés. Enfin, les données seront présentées en fonction des directions participant à la recherche.

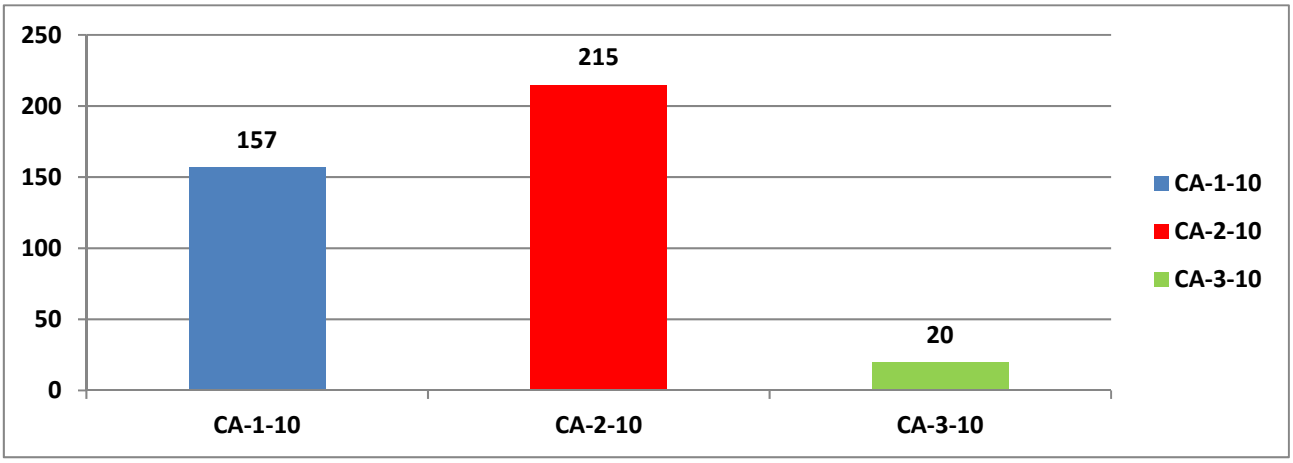
10.3.1 Données par catégorie, dans leur ensemble

La figure 10.2 présente le nombre (fréquence) de pratiques des directions pour chacune des catégories de la dimension 10. On remarque d'abord une assez grande différence entre les fréquences des pratiques selon les catégories, particulièrement en ce qui concerne la catégorie 3 qui se démarque dans la mesure où elle a obtenu un très faible nombre. Dans le détail, on constate que c'est la catégorie 2, *donner du pouvoir d'action et du pouvoir décisionnel aux membres de l'équipe école et la communauté* qui représente la pratique la plus courante (215 ; 55%), En second la catégorie 1, *encourager et influencer les membres de l'équipe école à s'engager et se responsabiliser selon les tâches ou les contextes qui se présentent* avec 157 exemples de pratiques (40%). Finalement la troisième catégorie, *encourager et influencer les membres de la communauté à s'engager et se responsabiliser selon les tâches ou les contextes qui se présentent* correspond au nombre de pratiques que l'on retrouve le moins fréquemment avec seulement 20, ce qui représente 5% de l'ensemble des pratiques de cette dimension.

La troisième catégorie, qui concerne l'engagement des membres de la communauté, se démarque donc des deux autres et représente, lorsqu'on tient compte du nombre de participants à la recherche, en moyenne un peu plus d'un exemple de pratique par direction, ce qui s'avère très faible. En contrepartie, le fait de *donner du pouvoir d'action et du pouvoir décisionnel aux membres de l'équipe école et la communauté* (2e catégorie) et de *les encourager à s'engager* (3e catégorie) représente respectivement plus de 14 exemples de pratiques par direction (2e catégorie) et plus de 11 exemples de pratiques (1er catégorie).

Il apparait donc que les directions auraient tendance, dans leurs pratiques en lien avec le partage du leadership vers l'apprentissage, à donner du pouvoir d'action et du pouvoir décisionnel davantage que de tenter d'influencer et d'encourager les membres de l'équipe école à s'engager. Aussi, selon ces résultats, on pourrait faire l'hypothèse que les directions font le choix de ne pas trop s'engager dans le partage du leadership vers les membres de la communauté qui seraient moins accessibles et peineraient à s'engager et à se responsabiliser en ce sens comparativement aux membres de l'équipe école davantage en proximité avec la direction et la réalité des enjeux de l'école au quotidien.

Figure 10.2, Fréquence des pratiques des directions selon chacune des catégories de la dimension 10, *Partager le leadership pour l'apprentissage*



10.3.2 Données par catégorie, selon les instruments de collecte

Le tableau 10.2 présente le nombre (fréquence) de pratiques des directions pour chacune des catégories de la dimension 10, selon les instruments de collecte de données utilisés : l'entrevue initiale, l'entrevue d'autoconfrontation, l'observation, l'autoobservation et le questionnaire administré aux enseignants.

On constate que l'entrevue ainsi que l'observation comprennent la majorité des exemples de pratiques (230 sur 392). On peut également remarquer que l'entrevue d'autoconfrontation (65) ainsi que le questionnaire complété par les

enseignants (71) représentent un nombre et un pourcentage non négligeable de pratiques. S'il en est tout autre pour l'autoobservation qui correspond aux nombre d'exemples de pratiques le plus bas (15), ceci n'est pas étonnant dans la mesure où les entrevues ont porté directement sur des aspects de la dimension 10, alors que ces aspects sont noyés dans d'autres éléments de la vie d'une école, lorsqu'on les observe.

Trois autres constats sont non négligeables. D'abord, on remarque dans l'entrevue initiale que la catégorie 2, *Encourager et influencer les membres de l'équipe école à s'engager et se responsabiliser selon les tâches ou les contextes qui se présentent*, se démarque de façon très importantes des deux autres catégories avec 107 exemples de pratique sur 130. Ceci pourrait être interprété comme étant le fait que les directions dans ce qu'elles disent de leur pratiques, tendent davantage, ou on davantage d'occasion à encourager et influencer comparativement à donner du pouvoir d'action ou du pouvoir décisionnel (14) et encore moins comparativement à l'influence portée sur les membres de la communauté (9). Un autre constat évident concerne les observations dans la première catégorie, *donner du pouvoir d'action et du pouvoir décisionnel aux membres de l'équipe-école et la communauté*, pour laquelle on retrouve la très grande majorité d'exemples de pratiques avec 92 sur 100. Ceci tend à montrer l'inverse, c'est-à-dire qu'il a été plus facile d'observer les directions donner du pouvoir que d'encourager et influencer, respectivement 7 exemples de pratiques en ce qui concerne les membres de l'équipe école et 1 seul exemple de pratique pour ce qui est de l'encouragement et de l'influence des membres de la communauté. Ce qui n'est cependant pas étonnant dans la mesure où les directions sont moins souvent en leur présence comparativement au personnel de l'école avec qui elles travaillent quotidiennement. Finalement le dernier constat que l'on peut tirer de ce tableau concerne les enseignants (questionnaire) qui indiquent de façon très majoritaire selon les exemples de pratiques qu'ils sont encouragés et influencés à s'engager et à se responsabiliser (57 exemples de pratiques sur 71) comparativement au pouvoir d'action et de décision qui leur est octroyé par leur direction (11 pratiques sur 71).

Tableau 10.2, Fréquences des pratiques des directions selon chacune des catégories de la dimension 10, *Partager le leadership pour l'apprentissage*, selon les instruments de collecte utilisés

Instrument de collecte (% par catégorie) / Catégorie de la dimension 10 (Partage du leadership)	**Entrevue Initiale**	**Entrevue d'auto-confrontation**	**Observation**	**Auto observation**	**Questionnaire enseignants**	**Total**
1) Donner du pouvoir d'action et du pouvoir décisionnel aux membres de l'équipe-école et à la communauté	17	23	96	10	11	157
2) Encourager et influencer les *membres de l'équipe école* à s'engager et se responsabiliser selon les tâches ou les contextes qui se présentent	107	40	7	4	57	215
3) Encourager et influencer les *membres de la communauté* à s'engager et se responsabiliser selon les tâches ou les contextes qui se présentent	9	5	1	2	3	20
Total par type de documents :	133	68	104	16	71	392

10.3.3 Données par catégorie, selon les directions participantes à la recherche

Le tableau 10.3 comprend le nombre (fréquence) et le pourcentage de pratiques identifiées selon chacune des catégories de la dimension 10, pour chacune des directions ayant participé à la recherche.

À première vue, on constate la variabilité dans le nombre de pratiques, entre les directions, pour les deux premières catégories, la troisième ne comportant que 20 exemples de pratiques se répartissant entre les directions avec peu de variation compte tenu du peu de pratiques identifiées. Ainsi, pour la catégorie 1, les fréquences varient de 0 à 38 alors que pour la catégorie 2, la variation se situe entre 6 à 44.

Nous avions déjà remarqué, à la figure 10.2, la différence dans les fréquences des pratiques entre les catégories. Ici, nous constatons la différence dans les fréquences des pratiques des directions, à l'intérieur de chacune des dimensions.

Afin de pousser plus loin l'analyse des données du tableau 10.3, nous avons indiqué en rouge les trois fréquences (et pourcentage) de pratiques des directions les plus élevés, pour chaque catégorie et pour l'ensemble des pratiques identifiées dans la dimension 10, et en vert, les trois fréquences les plus faibles. En cas d'égalité des données, les deux ou multiples fréquences sont prises en compte, ce qui porte à plus de trois le nombre de fréquences indiquées en couleur.

L'examen du tableau 10.3 permet de constater que trois directions se démarquent des autres quant à la fréquence de leurs pratiques pour le total des trois catégories de la dimension 10, et en particulier la direction E1 avec 83 exemples de pratiques, comparativement à 56 pour E12 et à 45 pour E8. Plus en détail, il est aussi possible de noter certaines distinctions entre ces trois directions. D'abord, en ne considérant que les catégories 1 et 2, on remarque que E1 et E12 ont toutes les deux tendances à davantage encourager et à influencer les membres de l'équipe école à s'engager (catégorie 2; respectivement 44 et 30 exemples de pratiques), comparativement à donner du pouvoir d'action ou de décision (catégorie 1; respectivement 38 et 22 exemples de pratiques). Or, pour la troisième direction dont le score est le plus élevé en termes d'exemples de pratiques (E8), on peut toutefois constater à l'inverse, que dans ces pratiques dirigées vers le partage du leadership, donner du pouvoir d'action et du pouvoir décisionnel au membre de son équipe semble plus important en termes de fréquences de pratiques (34) comparativement à encourager et influencer vers l'engagement et la responsabilisation (10).

Parmi les autres constats que l'on peut faire en regardant le détail de ce tableau, bien que de moins grande importance en termes de fréquence de pratiques, quatre autres directions peuvent aussi être considérées comme ayant des pratiques qui favorisent le partage du leadership, E14 (31) et E4 (28) et finalement un peu moins fréquemment E6 (23) et E2 (21). Toujours en ne regardant que les deux premières catégories (le nombre d'exemples de pratiques étant trop faible pour la troisième catégorie qui touche la communauté), il est intéressant de constater la primauté de la deuxième catégorie (encourager et influencer) sur la première (donner du pouvoir) pour

trois de ces directions E14, E6 et E2; respectivement 17 vs 12, 16 vs 7 et 16 vs 2. Ainsi, une seule de ces quatre directions, E4 tend à donner davantage de pouvoir dans ses pratiques (15) que d'encourager et influencer vers le partage du leadership (13).

Finalement , en ce qui a trait à la troisième catégorie qui concerne l'encouragement et l'influence de la direction vers les membres de la communauté afin qu'ils s'engagent et se responsabilisent, bien que le nombre de pratiques identifiées soit très faible, on peut remarquer que parmi les trois directions qui se démarquent en termes de nombre de pratiques, E1, E12, E8, la seule qui semble s'engager davantage dans cette pratique selon les scores est la direction E12 avec 4 exemples de pratiques, les autres se situant à 1.

Tableau 10.3 : Fréquences des pratiques identifiées selon chacune des catégories de la dimension 10, *Partager le leadership pour l'apprentissage*, pour chacune des directions d'établissement participant à la recherche.

Direction / Catégories de la dimension 10 (Partage du leadership)	**E1**	**E2**
1) Donner du pouvoir d'action et du pouvoir décisionnel aux membres de l'équipe-école et la communauté	**38**	**2**
2) Encourager et influencer les *membres de l'équipe école* à s'engager et se responsabiliser selon les tâches ou les contextes qui se présentent	**44**	16
3) Encourager et influencer les *membres de la communauté* à s'engager et se responsabiliser selon les tâches ou les contextes qui se présentent	1	3
Total par direction (100%)	**83**	**21**

Examinons maintenant les données quantitatives selon les pratiques des directions pour les trois catégories de la dimension 10.

10.4 Les données quantitatives sur les pratiques des directions pour les trois catégories de la Dimension 10, *Partager le leadership pour l'apprentissage*

Nous savons déjà qu'il existe des différences notables dans les fréquences des pratiques dans les trois catégories de la dimension 10 (figure 10.2). Lorsqu'on examine les données en fonction des pratiques à l'intérieur des catégories, on constate que la fréquence des pratiques est aussi nettement plus grande en ce qui concerne certaines pratiques en particulier. Le tableau 10.4 présente ces données. Ainsi, pour la catégorie 2, *Encourager et influencer les membres de l'équipe école à s'engager et se responsabiliser selon les tâches ou les contextes qui se présentent,* qui comprend le plus grand nombre d'exemples de pratiques des directions, soit 215 (54,8%), on peut constater qu'il existe un léger écart entre les trois pratiques qui la constitue ; s'appuyer sur les expériences et l'expertise des enseignants, des professionnels, du personnel de soutien et des élèves comme ressources à portée (84 exemples de pratiques 21,4%); accepter ou soutenir les initiatives individuelles et collectives des membres de l'équipe-école (73 exemples de pratiques 18,6%) et reconnaitre le leadership de son équipe-école (58 exemples de pratiques 14,8%). Ainsi, bien que l'écart ne soit pas si grand, on peut constater que le fait pour les directions de s'appuyer sur l'expertise et l'expérience des enseignants et autres professionnels est une pratique qui semble néanmoins plus courante que de reconnaitre le leadership de l'équipe-école qui est la pratique la moins importante.

Toutefois, en ce qui concerne la catégorie 1, *Donner du pouvoir d'action et du pouvoir décisionnel aux membres de l'équipe-école et la communauté,* qui est deuxième en termes d'importance avec 157 exemples de pratiques (40,1%), on peut remarquer des différences nettement plus grandes entres les pratiques des directions. Par exemple, il s'avère évident que les directions favorisent d'avantage l'empowerment en informant dans le but de partager leur leadership (116 exemples de pratiques 29,6%), comparativement à partager des dossiers avec les adjoints ou autres membres de l'équipe-école (25 exemples de

pratiques 6,4%) ou à créer des comités décisionnels (16 exemples de pratiques 4,1%).

Tableau 10.4 : Fréquence et pourcentage des pratiques des directions selon chacune des catégories de la dimension 10, *Partager le leadership pour l'apprentissage*

Catégorie	Pratique	Fréquence	Pourcentage
1) Donner du pouvoir d'action et du pouvoir décisionnel aux membres de l'équipe-école et la communauté	1. Informer dans le but de partager son leadership (favoriser l'empowerment)	116	29,6
	2. Créer des comités décisionnels	16	4,1
	3. Partage de dossiers avec son adjoint-e ou d'autres membres de son équipe-école	25	6,4
TOTAL		157	40,1
2) Encourager et influencer les *membres de l'équipe école* à s'engager et se responsabiliser selon les tâches ou les contextes qui se présentent	4. S'appuyer sur les expériences et l'expertise des enseignants, des professionnels, du personnel de soutien et des élèves comme ressources à portée	84	21,4
	5. Accepter ou soutenir les initiatives individuelles et collectives des membres de l'équipe-école	73	18,6
	6. Reconnaitre le leadership de son équipe-école	58	14,8
TOTAL		215	54,8
3) Encourager et influencer les *membres de la communauté* à s'engager et se responsabiliser selon les tâches ou les contextes qui se	7. S'appuyer sur les expériences et l'expertise des parents et de la communauté comme ressources à portée	8	2,0
	8. Accepter ou soutenir les initiatives individuelles et collectives des membres de la	12	3,1

présentent TOTAL	communauté	_____ 20	_____ 5,1

Quant à la dernière catégorie en termes d'importance selon le nombre d'exemples de pratiques, *Encourager et influencer les membres de la communauté à s'engager et se responsabiliser selon les tâches ou les contextes qui se présentent*, qui ne représente que 5,1% de l'ensemble des exemples de pratiques et donc de pratiques identifiées dans cette dimension sur la distribution du leadership, on constate qu'il existe peu de différences entre le fait pour les directions de s'appuyer sur les expériences et l'expertise des parents et de la communauté comme ressources à portée (8 exemples de pratiques 2%) et entre le fait d'accepter ou soutenir les initiatives individuelles et collectives des membres de la communauté (12 exemples de pratiques 3,1%).

Tout compte fait, ce qui semble se démarquer dans ces huit pratiques qui touchent le partage du leadership pour l'apprentissage, deux pratiques tendent à se démarquer du lot, soit le fait pour les directions d'informer dans le but de partager son leadership ainsi que de s'appuyer sur les expériences et l'expertise des enseignants, des professionnels, du personnel de soutien.

Afin de donner davantage de sens à l'ensemble des résultats de nature quantitative de cette dimension sur le partage du leadership, voyons maintenant comment ces pratiques de directions sont représentées dans les données qualitatives.

10.5 Les données qualitatives des pratiques de de la Dimension 10 : données de contenu des pratiques emblématiques

Nous présentons ici les données de contenus, par catégorie. Il s'agit essentiellement de faire un sens des pratiques emblématiques identifiées dans les données de la dimension 10, *Partager le leadership pour l'apprentissage.*

Comme l'indiquent plusieurs auteurs, (Harris, 2004; Macbeath, 2007; Spillane 2008), le partage de leadership est un élément central dans la réussite des élèves. C'est dans cette perspective que les directions tentent de donner du

pouvoir d'action et du pouvoir décisionnel aux membres de l'équipe-école et la communauté. Dans nos données quantitatives, nous avons constaté que la pratique la plus fréquente que l'on retrouve à degrés variés dans l'ensemble des écoles pour les directions, dans la catégorie donner du pouvoir d'action et du pouvoir décisionnel, consistait à informer dans le but de partager leur leadership (116/157). Nous avons également vu, qu'une autre pratique dans la catégorie encourager et influencer les membres de l'équipe école à s'engager et se responsabiliser selon les tâches ou les contextes qui se présentent, consiste à s'appuyer sur les expériences et les expertises des enseignants, des professionnels, du personnel de soutien et des élèves comme ressource à portée; ce qui présente la plus forte fréquence dans cette catégorie (84/215), suivi de la pratique qui consiste à accepter ou à soutenir les initiatives individuelles et collectives des membres de son équipe-école. Finalement, nous avons aussi constaté que dans la distribution de leur leadership, certaines directions (comportement toutefois absent dans 6 écoles) encouragent et influencent les membres de la communauté à s'engager et à se responsabiliser selon les tâches ou les contextes qui se présentent. Notons toutefois que seulement huit directions parmi les 14 donnent des exemples de pratique pour cette catégorie avec des fréquences très faible variant entre 1 et 4.

C'est donc ces pratiques que nous avons observés chez les directions dans cette recherche et que nous avons relevé ce qu'elles nous ont dit sur la façon dont elles tentent de partager leur leadership dans des séquences précises que nous allons maintenant présenter en débutant dans un premier temps par la catégorie 1, Donner du pouvoir d'action et du pouvoir décisionnel aux membres de l'équipe-école et la communauté, qui contient trois pratiques spécifiques; Informer dans le but de partager son leadership (favoriser l'empowerment); Créer des comités décisionnels ; Partage de dossiers avec son adjoint-e ou d'autres membres de son équipe-école.

10.5.1 Les pratiques emblématiques de la catégorie 1, *Donner du pouvoir d'action et du pouvoir décisionnel aux membres de l'équipe-école et la communauté*

Rappelons que cette pratique fait référence aux actions, comportements des directions, qui permettent de favoriser l'empowerment en informant le plus possible les membres de l'équipe-école, en créant des comités décisionnels et en partageant des dossiers. Précisons toutefois que nous n'avons trouvé aucune séquence que nous avons jugée emblématique en ce qui concerne la création de comités décisionnels, que nous avons trouvé deux séquences emblématiques en ce qui a trait au fait d'informer dans le but de partager le leadership alors que nous avons trouvé plusieurs exemples de pratiques emblématiques pour le partage des dossiers avec la direction adjointe et les autres membres de l'équipe-école.

Ainsi, en ce qui concerne les deux séquences qui montrent la préoccupation des directions de donner de l'information, notons d'abord que donner de l'information dans la visée de partager le leadership vers la réussite éducative est un moyen utilisé dans le but de planifier les actions, comme l'indique une direction.

> « L'intention c'est vraiment de communiquer, de partager nos informations et nos perceptions et évidemment de planifier (E1, Autoobservation)

Nous pouvons également remarquer, comme le montre l'autre séquence, qui provient d'une autre direction, que le partage de l'information peut avoir un coût et que dans ce sens, il est encore fait mention de l'importance de bien le planifier et ainsi de prendre le temps nécessaire afin d'assurer que ce partage soit le plus utile et efficace que possible.

> Parce que souvent quand on dit que oui donner aux enseignants, mais les enseignants sont pas toujours préparés. Des fois, il faut que ça rentre, parce que souvent quand on distribue ou on donne aux gens, ça nous revient avec plus de problèmes. Donc moi je n'ai pas besoin de faire ça pour que ça me revient plein de problèmes. Il faut que ça soit réussi. J'aime mieux aller plus tranquillement, mais que ça soit réussi, parce que si c'est bien réussit, bien, ça va, pas nécessairement ça va alléger ma tâche, mais ça va me donner du temps pour faire ce que seulement une direction d'école peut faire. Parce que des fois, ce qui arrive, c'est qu'on fait des choses que d'autres personnes pourraient faire dans l'école. (E4, Entrevue 1)

Lorsqu'on s'attarde aux données emblématiques qui montrent que les directions donnent du pouvoir d'action et du pouvoir décisionnel aux membres de l'équipe-

école et la communauté, nous pouvons surtout constater que les directions partage des dossiers, dont voici quelques extraits.

Dans un cas, en passant par le partage de la gestion de certaines ressources financières l'objectif de donner du pouvoir aux membres de l'équipe est clair, mais cette action est toutefois nécessairement dépendante d'un niveau de confiance qui parait essentiel à la distribution du leadership et ce dans une perspective qui se construit dans le temps et qui ne se limite pas au court terme.

> Chercheur « Donc là vous êtes vraiment en train de partager avec eux l'argent. Alors quelle est votre intention quand vous mentionnez ça? Le montant que vous avez eu l'année dernière. Directrice : Oui parce que j'ai environ le même nombre d'élèves, donc ça devrait me donner, les budgets ne sont pas rentrés. Pourquoi est-ce que je fais ça? Et bien pour leur donner un petit peu de pouvoir. Je me sens assez en sécurité pour leur donner.
> …le budget, j'ai entendu parler de ça, je veux qu'il y ait de l'information de moi. Je ne veux pas qu'ils l'aient de quelqu'un d'autre. Deux, je veux qu'il sache exactement quand moi je prends des décisions, parce que des fois c'est moi qui décide la décision…
> … si je vois que j'ai une de ces enseignantes-là qui est un petit peu plus leader, et bien là je vais peut-être pouvoir lui redonner, sans lui redonner le dossier, parce que le dossier m'appartient, je vais lui donner des commentaires faire: «Et bien là, maintenant tu as 1000$, va, va voir tes collègues, commande». Donc je veux bâtir, petit à petit, un leadership distribué, parce que je ne survivrai pas à cette école-ci si je ne fais pas ça…
> … Il faut les bâtir, les leaders, les adjoints, il faut commencer à quelque part, et ça commence en donnant 10 000$. Ce n'est pas grand-chose, ce n'est pas la plus grosse partie de mon budget d'école qui part sur ce budget-là, donc de leur redonner une voie, je pense qu'il y a des bénéfices à long terme. » (E4, Entrevue d'autoconfrontation)

Pour une autre direction, la distribution du leadership se fait directement en ciblant les enseignantes et en leur donnant clairement un mandat de gestion.

> Donc même quand je suis partie à la commission scolaire, si il faut que je presse mon budget d'école pour la libérer, ce qui fait qu'il faut que je trouve un moyen de distribuer le leadership d'une façon que les gens vont se sentir que même si je ne suis pas là ou que je ne peux pas tout faire, que l'information ou que l'accent sur la pédagogie se fait quand même. Donc ce que je fais, c'est que, il y a moi, c'est sûr et ensuite, j'ai une de mes enseignantes qui est en charge de mon programme de lecture. Donc elle, elle fait tout... Elle se rapporte à moi et tout ce qu'elle fait, elle coordonne le test, les évaluations. Elle coordonne tout l'achat de matériel. Elle coordonne quand on a les visites du coach. Elle coordonne l'organisation des journées. C'est sûr qu'on en discute, puis on dit «on a

> besoin de travailler là-dessus, on va aller faire ça.» Mais l'horaire de la journée, trouver les suppléantes, ça c'est tout elle s'occupe. Donc ça c'est déjà un gros morceau. …
>
> …j'ai une enseignante que je suis capable de libérer quelques périodes. Pendant ce temps-là, pour gérer le programme, pour m'aider en tout cas à gérer le programme, mais aussi pour faire des observations, puis pour faire du modeling et pour faire, par exemple, quand j'ai des nouveaux enseignants, pour s'assoir avec eux. Des fois, on peut aller faire du team teaching aussi avec eux. » (E4, Entrevue 1)…

Ajoutons cependant, comme le montre ces derniers extraits, que le partage du leadership qui passe par le partage du pouvoir d'action et décisionnel nécessite des conditions importantes dont le potentiel des personnes visées et la capacité pour les directions d'identifier les enseignants et professionnels qui ont besoin de défis et de stimulation.

> …mais pour eux autres aussi, il faut leur trouver quelque chose qui les stimule puis qui est un défi. Puis aussi pour mes plus jeunes, bien je ne sais pas où seront… Peut-être qu'un jour ils vont avoir des directions d'école, mais aussi en leur donnant des responsabilités…(E4, Entrevue 1)
>
> « Ici, pas ici. Ici, je ne l'ai pas fait parce que les enseignants sont très convaincus, mais dans une école, j'avais une enseignante. Je voyais qu'elle avait du potentiel, mais elle avait besoin de défi. Alors, elle a pris le comité, elle, de l'école communautaire. Et je la libérais à certains moments et elle était avec l'ICS, puis elle a développé des beaux projets avec le préscolaire. Et là, ça l'a fait... C'était... Elle était dans... On a besoin... C'est important, cet aspect-là. » (E6, Entrevue 1)

10.5.2 Les pratiques emblématiques de la catégorie 2, *Encourager et influencer les membres de l'équipe école à s'engager et se responsabiliser selon les tâches ou les contextes qui se présentent*

Rappelons que cette deuxième catégorie de la dimension partage du leadership comporte trois pratiques distinctes et que c'est la catégorie dont la fréquence des pratiques codées était la plus importante. Sur cette base, il apparait aussi que nous avons obtenu de multiples exemples emblématiques dans les trois pratiques répertoriées. Débutons d'abord par la première qui touche le fait pour les directions de s'appuyer sur les expériences et l'expertise des enseignants, des professionnels, du personnel de soutien et des élèves comme ressources à portée.

Comme il est possible de le remarquer les directions s'appuient certes sur les expériences et les expertises de leur personnel, mais les enseignants et professionnels ne sont pas tous au même niveau et ont besoin de soutien afin de pouvoir développer leur expertise dans la perspective de maximiser la distribution du leadership.

> « Là vous êtes avec l'orthopédagogue, c'est ça? Directrice E6 : Oui. Chercheur : Qu'est-ce que vous faites, là? Directrice E6 : Après la rencontre, et bien, je la soutiens. Chercheur : OK. Directrice E6 : Je la soutiens, parce que notre orthopédagogue, on souhaiterait toujours qu'ils soient leaders auprès des équipes, mais on n'a pas toujours des gens qui vont avoir le leadership. De par leur type de personnalité ou par manque de confiance, ou par expérience aussi, peu importe. Chercheur : Vous la soutenez pour qu'elle prenne un peu ce leadership. Directrice E6 : Oui, je la regardais au niveau de l'horaire. Mais ensuite, c'est que je veux qu'elle communique, qu'elle collabore avec les équipes, parce que je me suis assise, et là j'ai joué le rôle de leader, mais je sais que dans plusieurs niveaux, ils vont être capables de reprendre ça et de le faire, parce qu'il y a quand même un assez bon niveau, aussi, de leadership. » (E6, Entrevue d'autoconfrontation)

Une autre direction montre clairement comment l'expertise des membres de son équipe est importante :

> Souvent c'est des gens qui sont solides, qui ont une certaine connaissance de l'école. Je sens que pour eux, c'est important d'être sur le comité consultatif parce qu'ils ont de la place. J'essaye de leur donner de la place. Mais en même temps, je les connais. La culture est bien établie avec eux. (…) si j'ai besoin d'un prof de l'école (coupure du propos). J'ai la chance d'avoir des classes spéciales alors quand il y a des difficultés particulières par rapport à une situation X, je vais des fois aller chercher mon prof qui est experte en teach parce qu'elle a des enfants autistes et elle peut comprendre les besoins de l'élève alors on va travailler avec elle. Je vais chercher des ressources de la commission, mais aussi les ressources dans l'école. J'implique beaucoup les ressources au niveau de l'entraide et de la coopération. Alors c'est comme ça, souvent, qu'on va travailler. » (E10, Entrevue 1)

Pour d'autres directions, les expertises des uns et des autres se complètent, il faut savoir exploiter le développement professionnel et la formation continue afin d'en faire profiter l'école.

> …quand je vous dis que je crois beaucoup à nos ressources internes, ça oui. Mais je vous donne un exemple. Cette année en sixième année, on a eu vraiment deux groupes, mais c'est le même enseignant parce qu'on a l'anglais intensif, on a analysé les résultats et il y a quelque chose qui se

passe là. On a vu premièrement que ses garçons réussissent moins bien que ses filles. OK. Puis on a regardé le taux de réussite, certaines matières, tout ça. Donc c'est sûr que ça, on a ciblé. Et là, cet enseignant-là est en accompagnement avec Marie-Josée, puis Marie-Josée profite du fait qu'elle fait son travail de maîtrise. À travers ça, elle l'accompagne et lui, il est dans notre camp maintenant cet enseignant-là. (E1, Entrevue 1)…

« Et nous on a pris une enseignante qui a eu cet accompagnement l'année passée et qui maintenant essaye de former le plus d'enseignants possible à travailler avec ce type d'élèves. Et ça peut autant au niveau des adaptations technologiques que au niveau de l'enseignement, comment je fais avec ces enfants-là. » (E1, Entrevue 1)

je ne suis pas experte au niveau du primaire, ce que j'ai fait, c'est que j'ai demandé à mes orthopédagogues, qui sont des professionnels de la pédagogie, d'être formés. Donc tous les perfectionnements que je ciblais importants, eux autres les prenaient, et puis ils étaient ma référence à ce moment-là, si j'avais besoin d'avoir une dimension pédagogique. (E12, Entrevue 1)

Honnêtement, ce que c'est, c'est de leur donner un modèle parce que les filles, certaines des filles qui étaient là, il y en avait une qui était dans l'autre réunion, donc peut-être que c'est une des raisons, mais aussi c'était parce qu'il y en a de très jeunes, et des gens qui ont moins d'expérience, c'était de leur montrer un modèle. Comme je vous dis, ça fait partie d'un genre de mentorat, sans être un «mentorat mentorat», c'est de leur montrer d'autres choses qui existent. Donc c'est le développement professionnel dans une réunion, de leur dire: «voici ce que vos collègues ont fait». On a parlé de ça, même les profs d'anglais disaient, vous montrez à quoi ça a l'air. Et bien voici ce que vos collègues ont fait. Est-ce que vous autres, ça va? Les laisser penser, peut-être que oui, peut-être que non, et peut-être qu'ils vont arriver à la même conclusion (E4, Entrevue d’autoconfrontation)

I have one of my teachers on staff that was... she just finish now her master in educational leadership and she had ask me if she can do her thesis project at the school in terms of integrating technology and creating a resource book, or resource site and then being for teachers, to use the smart board and at the same time, give the teachers that are not comfortable using the smart board workshops in house, here, in school for free. How lucky am I? I said: «Of course.» I jumped on it. So, that's what she did. She did a signup sheet and any teacher that was not comfortable using the smart board could just sign up. And they settled a workshop. She did basic and advanced workshops, so that if someone was more advanced, they wouldn't want to sit on the very basic level, so she did that. And what she also created, which I think is just amazing is a website with lesson plans from kindergarten to grade six, and by subjects in French and in English. (E13, Entrevue d’autoconfrontation)

> Après, on a fait un work café, … c'est une technique qui est utilisée. Des techniques collaboratives. Ce qui est intéressant dans le work café, c'est lorsqu'on fait des équipes, plutôt que les mêmes gens restent toujours avec les mêmes équipes. Puis souvent, bien quand on fait des équipes, souvent, ceux qui ont des affinités sont ensemble, alors bon, on ne va pas toujours chercher le jus de tout le monde. Et ce n'est pas favoriser un travail à cerveaux différentiés, je dirais. Alors donc, il y a des animateurs qui sont toujours les mêmes aux tables. …cette fois-là, je les avais choisi, parce que j'avais pris des gens de mon école qui portent un peu la culture de l'école, puis qui sont capables aussi... qui ont un certain leadership dans l'école. Donc, c'est ceux-là que suis allée chercher. Et donc, j'avais des questions qui étaient... C'était des mises en situation, pour faire réfléchir. J'avais proposé des outils aussi, pour aider à répondre. Et donc, mes animateurs, eux, étaient un peu le... Ils avaient à la fois, ils avaient un rôle d'animation, mais un rôle de vigie…(E10, Entrevue d'autoconfrontation)

Ces séquences emblématiques sont en lien avec les travaux de Mayrowetz, (2008) ainsi que (Leithwood , Mascall et Strauss, 2009) qui montrent l'impact que les directions peuvent avoir lorsqu'elles agissent sur le pouvoir d'agir des individus et des collectifs par le biais de leur développement professionnel.

Voyons maintenant les séquences emblématiques qui montrent les pratiques des directions en lien avec le fait d'accepter ou de soutenir les initiatives individuelles et collectives des membres de l'équipe-école.

Mentionnons d'emblée que plusieurs exemples proviennent des propos émis par les enseignants dans le questionnaire qui leur a été administré et qui montrent qu'elles et ils se sentent acceptés et soutenus par leur direction.

> « Elle est ouverte à nos suggestions de projets ou de nouvelles façons de faire suggérer. Elle nous incite à travailler… » (E1, Questionnaire enseignant)

> « Elle est au courant des diverses pratiques pédagogiques et est très ouverte à ce que les nouveaux enseignants à son école propose et tente de nouvelles choses. » (E1, Questionnaire enseignant)

> « Elle est toujours emballée par nos projets en littératie et elle débloque des budgets pour l'achat de livres. » (E5, Questionnaire enseignant)

> « Elle fait confiance à notre jugement professionnel et nous soutien face à nos interventions » (E12, Questionnaire enseignant)

> « Elle me soutient dans mes initiatives (ateliers pour parents, participation aux recherches, formation des enseignantes)…tant sur le plan budgétaire, organisationnel que pédagogique » (E2, Questionnaire enseignant)

> « Elle trouve les ressources nécessaires lorsqu'une enseignante arrive avec un projet qui peut favoriser l'apprentissages des élève » (E2, Questionnaire enseignant)
>
> « Favorise les rencontres avec les enseignantes. Me permet d'organiser des ateliers pour les parents. » (E2, Questionnaire enseignant)
>
> « La direction nous a aussi permis de participer à une recherche-action sur le passage primaire secondaire en mathématiques » (E1, Questionnaire enseignant)
>
> « Sur l'ensemble de mes pratiques pédagogiques. Je sais que si je veux essayer quelque chose de nouveau ou d'innovateur» (E1, Questionnaire enseignant)
>
> « je sens que la direction me fait confiance lorsque je présente un nouveau projet. Par le passé, elle m'a appuyée pour faire du looping avec mon groupe, elle a appuyé ma demande sur la calligraphie cursive et elle a accepté que ma collègue et moi fassions du co-enseignement cette année. Elle nous fait confiance et elle transmet cette confiance aux parents et aux élèves. » (E12, Questionnaire enseignant)
>
> « She principal encourages teachers to pilot projects they feel could benefit the students." (E7, Questionnaire enseignant)
>
> "She supports teachers in their initiatives and offers release time when necessary." (E7, Questionnaire enseignant)
>
> « Laisse la place au comité projet éducatif de s'exprimer en rencontres collectives, donne aussi de la place au comité mathématique pour prendre les rênes, les orthopédagogues prennent aussi une grande part au sein du leadership de la direction » (E8, Questionnaire enseignant)

Les travaux de Spillane (2006) ainsi que de Harris et Muijs (2004), montrent l'impact du soutien par les directions des initiatives et des projets que les enseignants mettent en place sur le leadership des enseignants et ces séquences sont tout à fait en lien avec ces travaux.

Dans un autre cas, pour une direction, le soutien passe par la reconnaissance du travail ce qui implique d'attribuer des ressources lorsque c'est possible.

> …j'en ai une qui s'est formée beaucoup cet été, en sachant qu'on avait des iPad, sur les applications, sur les apprentissages, qu'est-ce qu'on peut faire….Et moi, elle avait fait ça sans rien attendre, mais c'est sûr que moi, dans sa tâche, j'ai vu que j'avais un petit temps que je pouvais lui

reconnaitre pour le projet iPad. Je lui ai mis, parce qu'il y a une question de reconnaissance aussi...» (E1, Entrevue 1)

Une autre direction parle de l'importance d'accompagner les enseignants de façon collaborative et de participer ainsi à les soutenir tout en encourageant leurs initiatives.

> Je trouve ça important. Pour moi, la collaboration, le travail d'équipe, c'est important. …Moi je pense que mon plus grand plaisir dans mon travail –et c'est vrai au niveau des enfants comme au niveau des adultes- c'est de les accompagner pour qu'ils émergent, pour que la personne ait le goût d'aller plus loin, que la personne ait le goût de se déployer elle-même. Quand je vais travailler avec les gens, ça va toujours un peu dans cet esprit-là. ... Quand j'ai des adultes qui ont envie de prendre un certain leadership, je les pousse : « Hey, vas-y! ». Je vais encourager ces idées. Si quelqu'un arrive avec une idée dans mon bureau, je vais être celle qui va être la première à dire : « Hey go! C'est super intéressant. On va juste regarder comment ça va se faire. ». Ils le voient. Et je ne suis pas « fake ». J'aime ça. Moi j'aime les gens qui ont de l'initiative. J'aime ça. Je trouve que c'est riche et la vie de l'école part de ça. » (E10, Entrevue 1)

Encore une autre direction donne un exemple concret de son rôle de soutien des initiatives. Elle insiste toutefois sur l'importance de s'assurer que le projet initié fasse du sens, que l'on pourrait interpréter comme ayant un lien avec la vision qu'elle a de son école et ses objectifs. La direction insiste aussi sur l'importance que l'initiative soit interdisciplinaire.

> Il y en a une qui vient de gagner la première position au projet entrepreneurial. On va leur annoncer cet après-midi qu'ils ont gagné, le projet « Menoum menoum ». Moi je vais embarquer dans n'importe quel projet, mais je veux que les projets, 1. Fassent du sens, 2. Qu'ils soient interdisciplines, et puis je veux que ça fasse du sens aussi avec le vécu de ce que ça va leur apporter dans le plus tard. Tu sais, le projet « Menoum Menoum », c'est parti qu'on n'a pas de cantine cette année. Donc pas de cantine, plus de collation. Alors les 6ième année ont dit : « Ça c'est plate. Est-ce que nous, on pourrait préparer des collations et les vendre. ». Ça fait que : « Pas de problème. ». Mais ils ont bâti leur projet et c'est eux les acteurs. La prof elle va juste à l'épicerie, mais ils doivent lui remettre la commande. S'ils oublient de lui remettre la commande, il n'y a pas de collations cette semaine-là et ils doivent l'assumer et dire aux autres : « On n'a pas fait notre job, donc il n'y a pas de collations cette semaine. ». » (E14, Entrevue 1)

Voyons maintenant la dernière pratique de cette catégorie qui consiste à reconnaitre le leadership de son équipe-école, qui passe, comme le montre la prochaine séquence, en fournissant des ressources devant les efforts accomplis.

> …j'en ai une qui s'est formée beaucoup cet été, en sachant qu'on avait des iPad, sur les applications, sur les apprentissages, qu'est-ce qu'on peut faire. Bien là c'est elle qui a pris le leadership là-dedans. Puis les autres reconnaissent ce leadership-là. Et moi, elle avait fait ça sans rien attendre, mais c'est sûr que moi, dans sa tâche, j'ai vu que j'avais un petit temps que je pouvais lui reconnaitre pour le projet iPad. Je lui ai mis, parce qu'il y a une question de reconnaissance aussi. Je pense que ces leaders-là, ils continuent à être leaders parce qu'on les reconnait, parce qu'on dit: «Bien regarde, j'apprécie ce que tu fais, puis veux-tu aller plus loin dans telle affaire? Regarde, je vais te donner ces ressources-là.» (E1, Entrevue 1)

Dans un autre cas, la reconnaissance du leadership conduit à un investissement en ressources financières pour faire avancer un projet et pour favoriser la distribution du leadership.

> À un moment donné, si je vois que j'ai une de ces enseignantes-là qui est un petit peu plus leader, et bien là je vais peut-être pouvoir lui redonner, sans lui redonner le dossier, parce que le dossier m'appartient, je vais lui donner des commentaires faire: «Et bien là, maintenant tu as 1000$, va, va voir tes collègues, commande». Donc je veux bâtir, petit à petit, un leadership distribué, parce que je ne survivrai pas à cette école-ci si je ne fais pas ça. (E4, Entrevue d'autoconfrontation).

Pour une autre direction, c'est dans le travail en équipe de ses enseignants et professionnels qu'elle reconnait le leadership. Comme on le constate, la direction agit surtout en accompagnement afin d'encourager. Elle mentionne également qu'une des conditions qui semblent essentielle à ce leadership collectif est l'ouverture d'esprit des membres de son équipe-école.

> Moi, je suis là pour accompagner le comité, mais c'est le comité qui vent leur salade. Je ne suis pas là quand ils vont vendre leur salade. Quand ils ont trouvé une façon de faire, c'est eux qui vont le vendre. Je pense qu'entres enseignants, en plus, ils le voient. Ils voient les étoiles dans leurs yeux quand ils disent: «Ah oui, mais ce matériel-là, on l'a essayé, ça va vraiment bien. On va aller plus loin. On vient de faire...» Ou bien là, ils sont en perfectionnement pour la liste orthographique. Bien, on a déterminé une liste orthographique par niveau, puis ils arrivent avec des choses. Là, c'est entre enseignants. La présentation se fait souvent en assemblée générale

> ou encore par cycles, et c'est les enseignants qui le présentent. Je suis là, mais c'est eux qui le présentent quand même. Je suis là des fois pour apporter juste un petit plus, pour leur montrer comment c'est le fun, pour les inciter peut-être, mais ça se vend facilement ici, je vous dirais. Les gens sont intéressés. Les gens sont ouverts, surtout l'ouverture d'esprit. Je n'ai pas personne qui est fermé, puis qui dit: «Non, moi cet élève-là, je n'ai pas de feedback avec. Je ne veux rien savoir.» Je n'ai pas ça. » (E12, Entrevue 1)

Pour plusieurs directions, le partage du leadership se fait en travail d'équipe et donc souvent dans le cadre de comités formels. La prochaine séquence témoigne de cette réalité qui fait la démonstration que les directions reconnaissent le leadership de l'équipe-école.

> We have... I have a lot of comities that I work with the teachers. So, for example, there's a social comity. There's a comity for nutrition week. There's a comity for a reading week. There's a... all kind of different comities. So, they sort of are the experts and we're constantly consulting together and making decisions as to what would work for the school. So, that's how we sort of have the shared leadership. » (E13, Entrevue 1)

Encore une autre séquence montre que pour une direction, reconnaitre le leadership passe aussi par donner la possibilité aux membres de l'équipe-école de se former. Cette séquence montre ainsi que la direction, tout en reconnaissant le leadership de son équipe-école participe aussi à favoriser son développement par la formation. Le fait de considérer le développement dans la distribution du leadership rejoint les travaux de MacBeath et ses collaborateurs qui étudient le processus par lequel les écoles élaborent et développent des liens entre l'apprentissage et le leadership (MacBeath, 2007).

> j'ai demandé à mes orthopédagogues, qui sont des professionnels de la pédagogie, d'être formés. Donc tous les perfectionnements que je ciblais importants, eux autres les prenaient, et puis ils étaient ma référence à ce moment-là, si j'avais besoin d'avoir une dimension pédagogique. Alors c'est pour ça qu'ils sont à tous mes plans d'intervention, aussitôt que ça touche la pédagogie. Si c'est le comportement, ça c'est autre chose, mais aussitôt que j'ai des questionnements, c'est à eux que je me réfère le plus souvent. J'ai des leaders aussi, au niveau des enseignants, qui sont ma référence aussi. Et je leur ai dit, et eux aussi la possibilité de se former, même en

> temps de classe, ils sont libérés pour ça, pour être certain qu'au niveau de ma convention de gestion, on la continue » (E12, Entrevue 1)

Dans cette dernière séquence, une direction reconnait clairement la force du travail d'équipe, ce qui tend à montrer que le développement du leadership au sein de l'équipe-école serait favorisé par la synergie du groupe.

> « je me suis rendue compte, c'est que des fois ils ont fait ça mieux que moi je l'aurais fait, parce qu'ils se sont assis en groupe, puis ils ont été capables de trouver…Donc, ils l'on fait encore mieux que ce que moi j'espérais. Donc, en attendant un petit peu et en leur redonnant le pouvoir, moi ça m'a donné le temps de travailler sur tout…» (E4, Entrevue 1)

Finalement, en ce qui concerne la troisième catégorie de cette dimension qui touche le partage du leadership, encourager et influencer les *membres de la communauté* à s'engager et se responsabiliser selon les tâches ou les contextes qui se présentent, nous n'avons identifié aucune séquence emblématique. Ce qui n'est cependant pas étonnant dans la mesure où comme nous l'avons vu précédemment, les deux pratiques de cette catégorie ne représentent que 5% de l'ensemble des exemples de pratiques dans cette catégorie.

Conclusion

L'analyse préliminaire de cette dimension nous permet de dégager certains grands constats à partir de ces huit pratiques. Avant de discuter des pratiques spécifiques, en référence aux trois catégories de cette dimension, rappelons que le fait de donner du pouvoir d'action et du pouvoir décisionnel est plus présent en termes de pratique (215/392), que le fait d'encourager et d'influencer les membres de l'équipe école à s'engager et se responsabiliser (157/392).

Sur le plan des huit principales pratiques de gestion, il apparait que certaines pratiques se manifestent plus fréquemment que d'autres. C'est particulièrement vrai en ce qui concerne le fait de tenir informé les membres de l'équipe école pour favoriser l'empowerment (116 ; 29,6%). La deuxième pratique de la direction la plus importante en termes de fréquences concerne le fait de s'appuyer sur les expériences et les expertises des enseignants et autres

professionnels en les considérant comme des ressources (84 ; 21,4%) alors que la troisième a trait au fait que les directions soutiennent les initiatives des membres de l'équipe-école, tant sur le plan individuel que collectif (73 ; 18,6%).

Un des grands constats concerne le fait que la fréquence dans la manifestation de ces pratiques varie assez considérablement entre les directions. À titre d'exemple, trois directions en particulier se démarquent en termes du nombre des différentes pratiques identifiées E1 (83), E12 (56) et E8 (45) alors que deux directions mettent très peu en pratique ces comportements E13 (12) et E7 (9). Ainsi, parmi les 14 directions identifiées comme exemplaires en termes de leadership par nos informateurs clés, il semblerait que trois d'entre elles favorisent le partage du leadership principalement en tenant informé leurs personnel ce qui leur donne du pouvoir (empowerment), aussi en profitant de leurs expériences et pratiques comme des ressources ainsi qu'en les soutenant dans leurs initiatives.

Parmi d'autres interprétations possibles des données lorsqu'on si imprègne, notons que si les données tendent à montrer dans les pratiques des directions qu'elles ont besoin de déléguer du pouvoir en raison de la charge, on peut aussi constater que cette délégation ne se fait pas sans précaution. Ainsi, certaines directions mentionnent ne pas avoir le choix de trouver des stratégies pour «déléguer» leur leadership en raison de la lourdeur de la tâche :

> « Parce ce que j'ai tellement une tache de travail, j'ai tellement d'employés, qu'il y a des choses sur lesquelles c'est très difficile. Je n'ai pas d'adjoint pour m'aider donc il faut que je gère et que je trouve spécifiquement des enseignants avec qui, sur qui je peux compter.» …..(E4, Entrevue d'autoconfrontation)

Notons également que des conditions sont néanmoins nécessaires, dont deux éléments en particulier qui semblent se dégager des analyses; 1) la confiance et l'humilité des directions et 2) identifier les bonnes personnes (les leaders). Notons à cet égard que l'humilité a été évoquée par Leithwood, Mascall et Strauss (2007) comme une condition essentielle pour la distribution du leadership. Bien que pas nécessairement toujours perceptible au premier niveau, il apparait que dans plusieurs des séquences emblématiques que nous avons identifiées, les directions font preuve d'une grande humilité ce qui implique en

parallèle d'avoir confiance en soi ainsi qu'aux autres et en l'équipe. Certaines des données recueillies par l'entremise de différentes sources permettent d'arriver au constat que la confiance est un déterminant essentiel à la distribution du leadership (empowerment des enseignants et professionnels). Précisons que les directions ont d'abord besoin d'avoir confiance en elle afin de pouvoir donner du pouvoir aux membres de leur équipe école.

> « Pourquoi est-ce que je fais ça? Et bien pour leur donner un petit peu de pouvoir. Je me sens assez en sécurité pour leur donner. Je fais beaucoup, je pense qu'on en a parlé dans la première entrevue qu'on a fait, du «distribute leadership»….

La direction doit également être en mesure d'avoir confiance en son personnel; aspect qui a été révélé aussi de la part des enseignants :

> « Elle fait confiance à notre jugement professionnel et nous soutien face à nos interventions » (E12, Questionnaire enseignant)
>
> « Elle nous fait confiance et elle transmet cette confiance aux parents et aux élèves. » (E12, Questionnaire enseignant)

Le partage du leadership passerait donc par l'établissement d'un lien de confiance ainsi que par l'humilité de la direction, ce qui a aussi été retrouvé dans les travaux de Harris et Oduro (2004);

> « en leur donnant des responsabilités, c'est de leur dire «t'es aussi bonne que moi. Je suis capable de te laisser ça. Je te fais confiance.» Donc, je pense que aussi, ça peut faire peur des fois de laisser des choses, épars comme ça, mais en même temps, ce que je me suis rendue compte, c'est que des fois ils ont fait ça mieux que moi je l'aurais fait …» (E4, Entrevue 1).
>
> « cette fois-là, je les avais choisi, parce que j'avais pris des gens de mon école qui portent un peu la culture de l'école, puis qui sont capables aussi... qui ont un certain leadership dans l'école. Donc, c'est ceux-là que suis allée chercher.» …..(E10, Entrevue d'autoconfrontation)

Nous constatons également à la lumière des résultats que ce processus de construction du lien de confiance, nécessaire pour la distribution du leadership prend du temps et de la patience de la part de la direction :

> « J'aime mieux aller plus tranquillement, mais que ça soit réussi, parce que si c'est bien réussit, bien, ça va, pas nécessairement ça va alléger ma tâche, mais ça va me donner du temps pour faire ce que seulement une direction d'école peut faire. (E4, Entrevue 1)

> « Donc, en attendant un petit peu et en leur redonnant le pouvoir, moi ça m'a donné le temps de travailler sur tout.. » (E4, Entrevue 1)

Il semble assez évident dans cette analyse que le leadership distribué est davantage qu'une prescription ou un partage des dossiers, il implique pour la direction de trouver une façon de favoriser la distribution sans l'imposer afin de donner de l'empowerment tout en reconnaissant et en soutenant les initiatives des leaders informels et en créant une culture qui encourage aussi la prise de risque et la confiance (Oduro, 2004 ; MacBeath et al., 2004).

Références

Bolden, R., Hawkins, B., Gosling, J. et Taylor, S. (2011). *Exploring leadership: Individual, organizational and societal perspectives*. Oxford : Oxford University Press.

Harris, A. (2007). Distributed leadership: conceptual confusion and empirical reticence. *International Journal of Leadership in Education, 10(3)*, 315–325.

Harris, A. et Muijs, D. (2004). *Improving Schools through Teacher Leadership.* London : Oxford University Press.

Leithwood K, Mascall B and Strauss T (2009a) Distributed Leadership According to the Evidence. Abingdon: Routledge.

Leithwood K, Mascall B, Strauss T, et al. (2007) Distributing leadership to make schools smarter: Taking the ego out of the system. Leadership and Policy Studies 6(1): 37–67.

MacBeath, J. (2007). Leadership as a subversive activity. *Journal of Educational Administration, 45*(3), 242-264.

MacBeath, J., Oduro, G.K.T. and Waterhouse, J. (2004). *Distributed Leadership in Action: A Study of Current Practice in Schools*. Nottingham: National College for School Leadership.

Mayrowetz D (2008) Making sense of distributed leadership: Exploring the multiple usages of the concept in the field. Educational Administration Quarterly 44: 424–435.

Spillane, J. P. (2006). *Distributed Leadership*. San Francisco, CA: Jossey Bass.

Spillane, J.P., Camburn, E.M. et Pareja, A.S. (2007). Taking a Distributed Perspective to the School Principal's Workday. *Leadership and Policy in Schools, 6*(1), 103-125, DOI: 10.1080/15700760601091200

Swaffield, S., et MacBeath, J. (2009). *Researching Leadership for Learning across International and Methodological Boundaries*. Conférence présentée à l'Annual meeting of the American Educational Research Association (AERA), San Diego, CA, avril 2009.

Tian, M., Risku, M. et Collin, K. (2016). A meta-analysis of distributed leadership from 2002 to 2013: Theory development, empirical evidence and future research focus. *Educational Management Administration and Leadership, 44*(1), 146-164.

Dimension 11 : Utiliser le dialogue comme élément central du leadership pour l'apprentissage

> Parce qu'un enseignant doit avoir un jugement professionnel. Pourquoi je fais telle pratique? Pourquoi je maintiens telle pratique? Donc, il faut que j'aie un rationnel. Pourquoi je fais ça? C'est ce que je veux qu'elles me disent, même si je le sais. Mais je veux qu'elles le disent pour que leurs collègues l'entendent. Chercheur : OK, et le fait qu'elle vous le dise, ça confirme qu'elle a un rationnel. Directrice E2 : Ça confirme que ce n'est pas dans les airs, que ça s'appuie vraiment sur quelque chose. (E2, entrevue initiale)

Dans les recherches consultées, MacBeath et ses collaborateurs (2007) sont les chercheurs qui ont insisté le plus sur l'importance de favoriser un dialogue explicite pour promouvoir des pratiques de leadership centré du l'apprentissage. Ces auteurs expliquent dans leurs travaux que c'est grâce au dialogue que les processus d'apprentissage et de leadership deviennent explicites, d'où l'importance de créer des occasions et des moments propices pour avoir des dialogues constructifs sur les pratiques qui favorisent l'apprentissage des élèves (MacBeath, 2007).

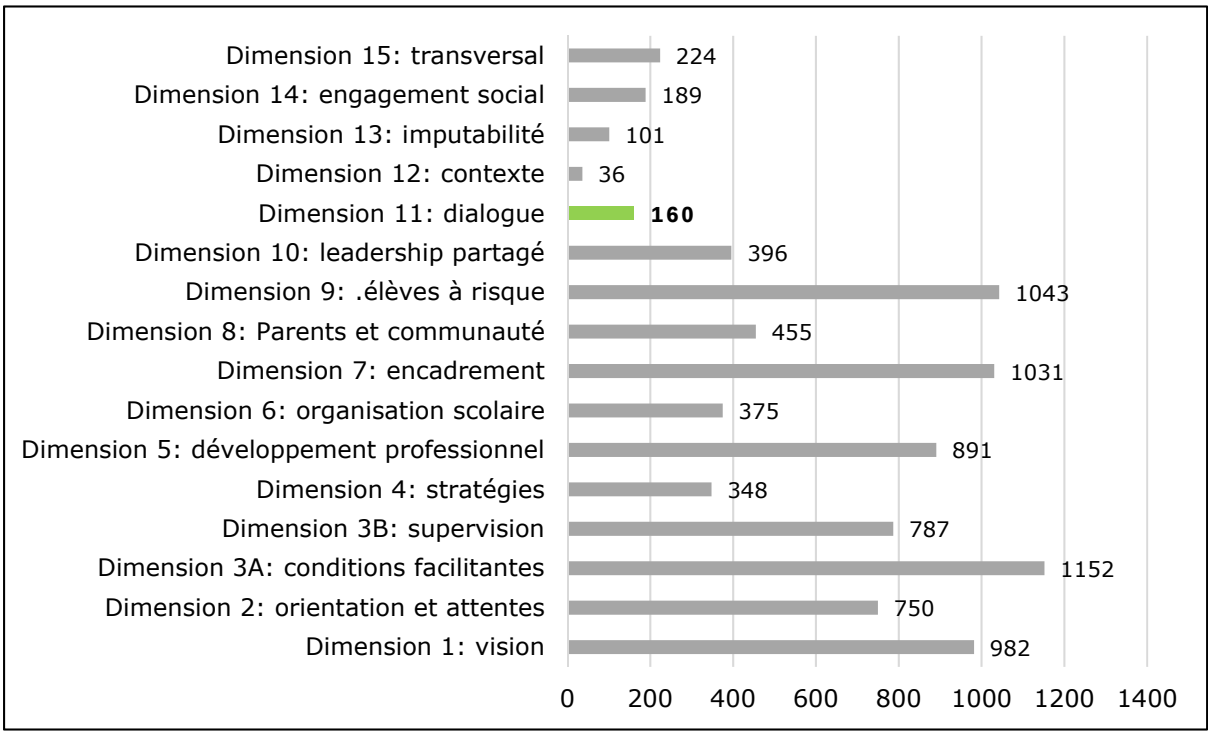
Nous présentons ici les données en rapport avec la dimension 11, qui représente, comme MacBeath et al. (2007) le conceptualisent, le fait d'utiliser le dialogue comme élément central du leadership pour l'apprentissage. D'abord, les données quantitatives (fréquences, pourcentages) et ensuite, les données qualitatives de contenu, par une analyse des séquences codées emblématiques de sens de cette dimension. En premier lieu, nous comparons les données de la dimension 11 à celles des autres dimensions.

11.1 Les données quantitatives de la dimension 11, *utiliser le dialogue comme élément central du leadership pour l'apprentissage*, et de l'ensemble des dimensions

Dans la figure 1, l'on retrouve les fréquences des exemples de pratiques des 15 dimensions d'un leadership centré sur l'apprentissage, pour chacune des dimensions de la recherche. Au total, il y a 8920 pratiques et la fréquence des exemples de pratiques de la dimension 11 est en surbrillance. Dans la dimension 11, on compte 160 exemples de pratiques, ce qui correspond à 1,8% de tous

les exemples de pratiques de la recherche. Ainsi, on peut dire que la dimension 11 fait partie des dimensions les moins fréquentes en termes d'exemples de pratiques. Plus précisément, elle est la troisième dimension la moins fréquente. La fréquence de la dimension 11 s'écarte de façon marquée de la moyenne (557,5 exemples de pratiques) et de la médiane (425,2 exemples de pratiques). Il s'agit donc d'une dimension dont les participants ont peu parlé ou que nous avons moins observée lors des journées d'observation.

Figure 11.1, Fréquence des pratiques pour chacune des dimensions d'un leadership centré sur l'apprentissage



Nous présentons maintenant les données quantitatives en détail, en fonction des catégories et des pratiques attribués aux données de la recherche.

11.2 Les catégories et les pratiques de la dimension 1

Grâce à la recherche de MacBeath et al. (2007), nous avons créé une catégorie d'actions de la direction pour la dimension 11- *utiliser le dialogue comme élément central du leadership pour l'apprentissage*, soit la catégorie

Favoriser un dialogue explicite et continu comme élément central sur l'apprentissage.

Cette catégorie se subdivise en 2 pratiques, et un autre code, qui n'appartient pas à cette catégorie a été créé, toujours issus de la même recherche. Ces pratiques précisent les comportements attendus des directions d'école lorsqu'elle cherche à favoriser un dialogue explicite centré sur l'apprentissage ou encore lorsqu'il est question de l'élargir à l'échelle internationale. Cette catégorie et les pratiques de la dimension 11 sont présentées au tableau 1.

Tableau 1.1, Pratiques et catégorie de la dimension 11, *utiliser le dialogue comme élément central du leadership pour l'apprentissage*

Catégorie	**Code**
1- Favoriser un dialogue explicite et continu comme élément central du leadership pour l'apprentissage	1- Mettre en place des lieux d'échanges et de dialogue sur l'apprentissage
	2- Initier des discussions ouvertes et franches sur l'apprentissage
	3- Élargir le dialogue à l'international par le réseautage virtuel ou par des rencontres physiques

Sachant qu'il y a une seule catégorie et trois pratiques au total qui constituent la dimension 11, nous présenterons alors immédiatement les données quantitatives des pratiques, puis les données de contenu des séquences codées emblématiques de sens de cette dimension et de ses catégories.

11.2.1 Les données quantitatives des pratiques de la dimension 11, *utiliser le dialogue comme élément central du leadership pour l'apprentissage*

Tout d'abord, on observe rapidement qu'il y a une grande disparité entre la fréquence des trois pratiques de la dimension 11. En effet, on remarque dans le tableau 2 que la pratique 2, *Initier des discussions ouvertes et franches sur l'apprentissage* représente la majorité des exemples de pratiques dans cette dimension (110, soit 68,8%). En deuxième position en termes de fréquence, l'on

retrouve la pratique 1, *Mettre en place des lieux d'échanges et de dialogue sur l'apprentissage*, qui compte 50 exemples de pratiques, soit 31,5% des exemples de pratiques de la dimension 11. Enfin, il est également important de noter qu'aucun segment n'a été codé avec la pratique 3, *Élargir le dialogue à l'international par le réseautage virtuel ou par des rencontres physiques* parmi les documents analysés dans le cadre de cette recherche.

Tableau 11.2, Fréquence et pourcentage des exemples de pratiques selon chacune des catégories de la dimension 11, *utiliser le dialogue comme élément central du leadership pour l'apprentissage*

Catégorie	Pratique	Fréquence	Pourcentage
1- Favoriser un dialogue explicite et continu comme élément central sur l'apprentissage	1- Mettre en place des lieux d'échanges et de dialogue sur l'apprentissage	50	31,2
	2- Initier des discussions ouvertes et franches sur l'apprentissage (Initier des discussions ouvertes et franches sur l'apprentissage	110	68,8
TOTAL		160	100
	3- Élargir le dialogue à l'international par le réseautage virtuel ou par des rencontres physiques	0	0

Données par pratique, selon les instruments de collecte

Le tableau 3 présente le nombre (fréquence) d'exemples de pratiques de la dimension 11, selon les instruments de collecte de données utilisés : l'entrevue initiale, l'entrevue d'autoconfrontation, l'observation, l'autoobservation et le questionnaire administré aux enseignants. En observant ce tableau, on constate que comme pour plusieurs autres dimensions, les pratiques sont le plus souvent rapportées dans le cadre des entrevues initiales (69, soit 43,1%), puis on les retrouve en proportion presque équivalente entre elles dans l'observation (28, soit 17,5%), dans l'entrevue d'autoconfrontation (27, soit 16,9%) et dans le questionnaire enseignant (23, soit 14,4%).On remarque aussi que les exemples de pratiques pour cette dimension sont légèrement moins souvent codés dans

les données d'autoobservation (13, soit 8,1%). Cette tendance s'applique à tous les pratiques de la dimension 11

Tableau 11.3, Fréquences et pourcentages des pratiques selon chacune des catégories de la dimension 11, *utiliser le dialogue comme élément central du leadership pour l'apprentissage*, selon les instruments de collecte utilisés

Instrument de collecte (% par catégorie) / Catégorie de la dimension 11 (Dialogue)	**Entrevue Initiale**	**Entrevue d'auto-confrontation**	**Observation**	**Auto observation**	**Questionnaire enseignants**	**Total**
1- Mettre en place des lieux d'échanges et de dialogue sur l'apprentissage	23(14,4)	11(6,9)	3(1,9)	0	13(8,1)	50 (31,2)
2- Initier des discussions ouvertes et franches sur l'apprentissage (Initier des discussions ouvertes et franches sur l'apprentissage	46(28,8)	16(10)	25(15,6)	13(8,1)	10(6,3)	110(68,8)
3- Élargir le dialogue à l'international par le réseautage virtuel ou par des rencontres physiques	0	0	0	0	0	0
Total par type de documents :	69(43,1)	27(16,9)	28(17,5)	13(8,1)	23(14,4)	160(100)

11.2.2 Les données par pratique, selon les directions participantes à la recherche

Le tableau 4 comprend le nombre (fréquence) et le pourcentage d'exemples de pratiques selon chacune des catégories de la dimension 11, pour chacune des directions ayant participé à la recherche. Tout d'abord, on remarque qu'il y a une assez grande variabilité dans le nombre d'exemples de pratiques, entre les directions, et ce, pour chacune des catégories. En effet, les fréquences varient entre 2 à 14 segments codées selon les directions.

Afin de pousser plus loin l'analyse des données du tableau 4, comme pour les autres dimensions, nous avons indiqué en rouge les trois fréquences (et pourcentage) d'exemples de pratiques les plus élevés, pour chaque catégorie et

pour l'ensemble des exemples de pratiques de la dimension 11, et en vert, les trois fréquences les plus faibles. En cas d'égalité des données, les fréquences ayant la même valeur ont aussi été prises en compte. C'est pourquoi il arrive que plus de trois données soient indiqués en vert. Ainsi, cela nous permet de constater que les directions E1, E7 et E8 se démarque quelque peu des autres directions quant à la fréquence des exemples de pratiques pour la dimension 11, en ayant respectivement 24, 21 et 17 exemples de pratiques pour la dimension 11, ce qui représente plus de 39% des exemples de pratiques pour cette dimension. On observe également que la direction E1 se démarque plus particulièrement pour son nombre de segments codé plus élevé pour la pratique 1- *Mettre en place des lieux d'échanges et de dialogue sur l'apprentissage*, alors que c'est la direction E4, suivi de près par E7 et de E8, qui possède le plus d'exemples de pratiques avec la pratique 2- *Initier des discussions ouvertes et franches sur l'apprentissage (Initier des discussions ouvertes et franches sur l'apprentissage*.

Pour ce qui est des directions d'école ayant le moins d'exemples de pratiques pour la dimension 11, les directions E10, E9 et 12 se démarquent, puisqu'elles ont respectivement seulement 2, 4 et 5 exemples de pratiques pour l'ensemble des pratiques de cette dimension.

Tableau 11.4, Fréquences et pourcentages des exemples de pratiques de la dimension 11, *Utiliser le dialogue comme élément central du leadership pour l'apprentissage*, pour chacune des directions d'établissement participant à la recherche

Direction / Catégories de la dimension 11 (Dialogue)	**E1**	**E2**	**E3**	**E4**	**E5**	**E6**	**E7**	**E8**	**E9**	**E10**	**E11**	**E12**	**E13**	**E14**	**Total**
1- Mettre en place des lieux d'échanges et de dialogue sur l'apprentissage	14 (8,8)	7 (4,4)	3 (1,9)	0	1 (0,6)	3 (1,9)	9 (5,6)	4 (2,5)	2 (1,3)	0	2 (1,3)	1 (0,6)	3 (1,9)	1 (0,6)	50 (31,2)
2- Initier des discussions ouvertes et franches sur l'apprentissage (Initier des discussions ouvertes et franches sur l'apprentissage	10 (6,3)	8 (5)	5 (3,1)	16 (10)	8 (5)	9 (5,6)	12 (7,5)	13 (8,1)	2 (1,3)	2 (1,3)	5 (3,1)	4 (2,5)	6 (3,8)	10 (6,3)	110 (68,8)
3- Élargir le dialogue à l'international par le réseautage virtuel ou par des rencontres physiques	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Total par direction (100%) :	24 (15)	15 (9,4)	8 (5)	16 (10)	9 (5,6)	12 (7,5)	21 (13,1)	17 (10,6)	4 (2,5)	2 (1,3)	7 (4,4)	5 (3,1)	9 (5,6)	11 (6,9)	160 (100)

Examinons maintenant les données qualitatives selon les pratiques de la dimension 11.

11.3 Les données qualitatives des pratiques de la dimension 11 : données de contenu des séquences emblématiques de sens

Puisqu'il y a seulement trois pratiques dans la dimension 11, nous présentons les données des séquences emblématiques pour chacune des catégories de cette dimension.

Rappelons que pour MacBeath et al. (2007), le fait d'entretenir et favoriser un dialogue explicite et continu permet aux directions d'école d'exercer un leadership centré sur l'apprentissage, notamment en mettant en place des lieux

permettant ces dialogues, en initiant par elles même de telles discussions auprès des membres de son équipe-école ou encore en élargissant les dialogues sur la plan international.

Dans le cadre de cette recherche, nous n'avons relevé aucun segment lié au fait d'élargir le dialogue sur la plan international. Nous n'avons donc relevé aucun segment emblématique de cette pratique. Toutefois, quelques segments emblématiques ont pu être identifiés dans les documents analysés pour les deux premiers pratiques de cette dimension.

Pratique 1, Les directions mettent en place des lieux d'échange et de dialogue sur l'apprentissage

En effet, nous avons pu identifier que certaines des directions d'école participantes mettaient en place des moments privilégiés, par exemple, lors de rencontres du personnel ou dans un comité créé à cet effet, pour discuter de différents sujets liés à l'apprentissage des élèves (ex. les devoirs, les mathématiques).

> Oui avec la réflexion pédagogique que nous avons eue cet après-midi! Aussi en réunion générale, elle nous demande parfois notre opinion ou aux membres qui siègent sur différents comités; ils doivent nous consulter. (E1, questionnaire enseignant)

> En début d'année, pendant les pédagogiques, je les ai obligés à se réunir en équipe niveau, puis à avoir une réflexion sur les devoirs. J'ai dit: «Je ne veux même pas que vous me reveniez là-dessus, je veux juste qu'ensemble, vous commenciez à mettre la table pour une réflexion collective. (E3, questionnaire enseignant)

Pratique 2, Les directions initient des discussions ouvertes et franches sur l'apprentissage

Quant aux directions qui initient des discussions ouvertes et franches en lien avec l'apprentissage, nous avons pu observer une situation où la direction E1 et son adjointe discutaient d'apprentissage et se questionnaient sur les perceptions et les croyances des enseignants à ce sujet. Aussi, une autre des directions nous a rapporté en entrevue qu'elle demandait directement aux enseignants d'expliquer leur réflexion et le fondement de leurs idées. Cette pratique permettrait, selon elle, de faire bénéficier les autres enseignants de

leurs pratiques, en plus de rendre plus claires les pratiques des enseignants et leur jugement professionnel.

> La directrice écoute son adjointe expliquer son point de vue sur l'importance de questionner les perceptions et les croyances des enseignants au sujet de l'apprentissage. (E1, observation)

> Parce qu'un enseignant doit avoir un jugement professionnel. Pourquoi je fais telle pratique? Pourquoi je maintiens telle pratique? Donc, il faut que j'aie un rationnel. Pourquoi je fais ça? C'est ce que je veux qu'elles me disent, même si je le sais. Mais je veux qu'elles le disent pour que leurs collègues l'entendent. Chercheur : OK, et le fait qu'elle vous le dise, ça confirme qu'elle a un rationnel. Directrice E2 : Ça confirme que ce n'est pas dans les airs, que ça s'appuie vraiment sur quelque chose. (E2, entrevue initiale)

Bref, on observe qu'il y a peu d'exemples de pratiques et de segments emblématiques pour les trois pratiques de la dimension 11, *utiliser le dialogue comme élément central du leadership pour l'apprentissage*. De plus, on constate que parmi ces pratiques, la majorité d'entre elles consistent à initier le dialogue sur des sujets d'apprentissage avec les enseignants, et parfois créer des occasions propices pour avoir ce type de discussions (ex. dans un comité, durant une rencontre du personnel). Nous n'avons toutefois relevé aucune pratique liée à l'élargissement du dialogue sur le plan international, puisque même au niveau local, force est de constater, en raison du faible nombre d'exemples de pratiques dans cette dimension, que les directions d'école initient peu, explicitement, ce type de discussion. De nombreux exemples de discussions informelles ont toutefois été relevés dans nos analyses, et font l'objet de discussions dans d'autres des dimensions analysés dans le cadre de la recherche.

Référence

MacBeath, J. (2007). Leadership as a subversive activity. *Journal of Educational Administration*, *45*(3), 242-264.

Dimension 12 : Être sensible au contexte et l'influencer

> Il faut arrêter de dire: «bien, ils ne font pas leurs affaires à la maison. Ils peuvent bien ne pas réussir.» Il faut vraiment se recentrer sur nous, qu'est-ce qu'on fait. Les parents ne parlent pas français. J'ai soixante pour cent de ma clientèle qui est allophone. Donc ça, il faut en tenir compte, parce que si on demande à des parents qu'on n'arrête pas d'envoyer des documents de trois pages d'explications, ils ne comprennent rien. Donc, il faut l'avoir en tête. Il faut comprendre notre milieu. (E9, entrevue initiale)

Dans leurs travaux, Knapp et al. (2003) et Murphy et al. (2007) ont souligné l'importance qu'une direction performante centrée sur l'apprentissage accorde au contexte de l'école. Plus précisément, ces auteurs font référence à la façon dont les directions comprennent, répondent et influencent le contexte sociopolitique, économique, légal et culturel afin de favoriser l'apprentissage de tous les élèves. Murphy et al. (2007) insistent sur l'importance que les directions d'école comprennent et utilisent à bon escient la diversité culturelle présente dans leur milieu pour améliorer et répondre aux besoins d'apprentissage des élèves. En plus des éléments déjà mentionnés, Knapp et al. (2003) insistent aussi sur l'importance de tirer profit des critiques potentielles, liées au contexte scolaire, en les impliquant dans le processus d'amélioration de l'école.

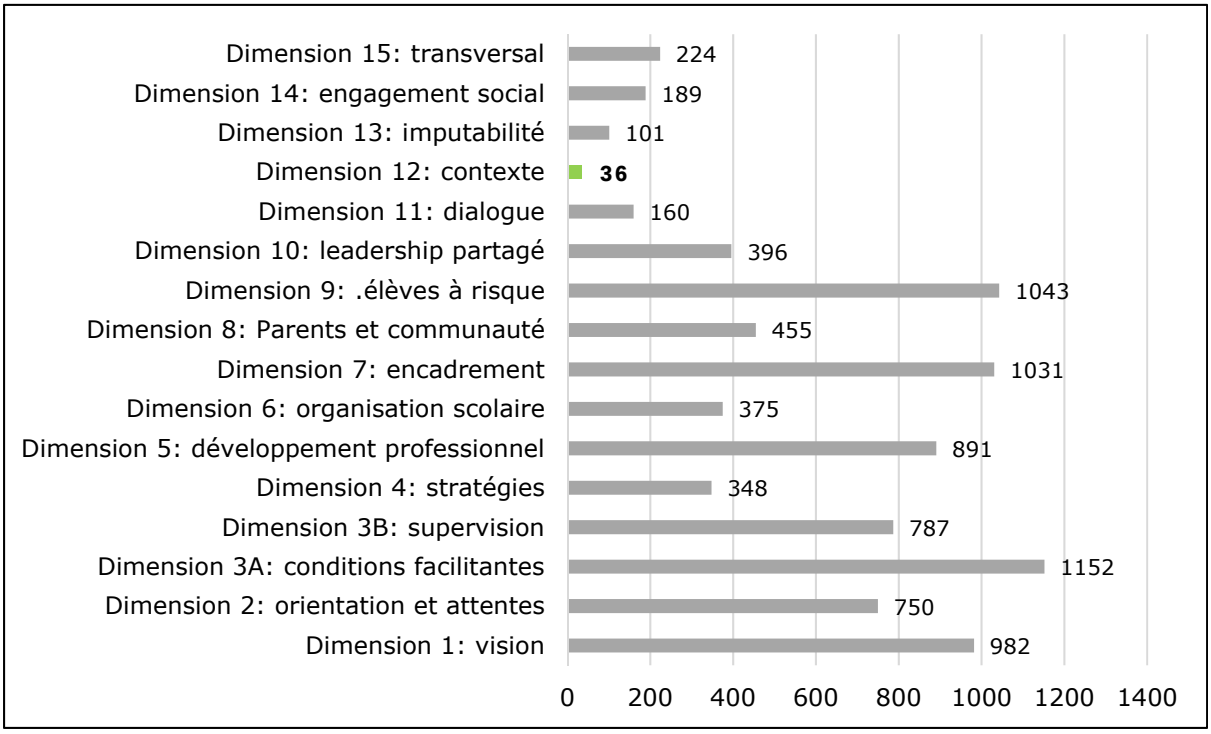
Nous présentons ici les données en rapport avec cette dimension, qui constitue la dimension 12 de la recherche. Dans un premier temps, nous exposerons les données quantitatives (fréquences, pourcentages) et ensuite, les données qualitatives de contenu, par une analyse des séquences codées emblématiques de sens de cette dimension. Nous commencerons par comparer les données de la dimension 12 à celles des autres dimensions.

12. 1 Les données quantitatives de la dimension 12, *être sensible au contexte et l'influencer*, et de l'ensemble des dimensions

Tout comme pour les autres dimensions déjà analysées, nous présentons à titre de comparaison, les fréquences des exemples de pratiques de chacune des 15 dimensions d'un leadership centré sur l'apprentissage. Au total, 8920 segments ont été codés dans les différents documents analysés. La figure 1 contient ces fréquences, et la représentation de la fréquence des exemples de pratiques de la dimension 12 est en surbrillance. Il y a 36 exemples de pratiques

dans la dimension 12, ce qui correspond seulement à 0,4% de tous les exemples de pratiques de la recherche. Cela fait donc de la dimension 12 la dimension la moins élevé, en termes de fréquence. On observe également qu'avec seulement 36 exemples de pratiques, la dimension 12 s'écarte de façon très marquée de la moyenne (557,5 exemples de pratiques) et de la médiane (425,2 exemples de pratiques). Il s'agit donc d'une dimension dont les participants ont très peu parlé ou très peu démontrée durant les journées d'observation des directions participantes.

Figure 12.1, Fréquence des exemples de pratiques pour chacune des dimensions d'un leadership centré sur l'apprentissage



Nous présentons maintenant les données quantitatives en détail, en fonction des catégories et des pratiques attribués aux données de la recherche.

12.2 Les catégories et les pratiques de la dimension 12

Des études sur le leadership centré sur l'apprentissage, nous avons tiré deux catégories d'actions de la direction pour la dimension 12 *Être sensible au contexte et l'influencer* : 1- Comprendre les tendances et les influences contextuelles et leurs impacts sur l'école et la classe et 2- Comprendre les

tendances et les influences contextuelles et leurs impacts sur la communauté en général.

Ces deux catégories se subdivisent en cinq pratiques, toujours issus des études consultées, qui précisent les comportements et les attitudes des directions d'établissement, en lien avec cette dimension, lorsqu'elle exerce un leadership centré sur l'apprentissage. Les deux catégories et les pratiques qui les composent sont présentées au tableau 1.

Tableau 12.1, Pratiques des catégories de la dimension 12, *Être sensible au contexte et l'influencer*

Catégorie	**Code**
1- Comprendre les tendances et les influences contextuelles et leurs impacts sur l'école et la classe	1- Réagir de façon proactive aux changements dans l'école
	2- Tirer profit des critiques potentielles en les impliquant dans le processus d'amélioration de l'école
	3- Utiliser la diversité culturelle, ethnique, raciale et économique de la communauté scolaire pour répondre aux besoins de tous les apprenants et maximiser le rendement des élèves
	4- Exprimer sa compréhension ou échanger sur l'impact du contexte social et politique sur l'école
2- Comprendre les tendances et les influences contextuelles et leurs impacts sur la communauté en général	1- Réagir de façon proactive aux initiatives des politiques extérieures

À la suite, nous retrouvons les données quantitatives des catégories ainsi que les données par catégorie et par pratique. Nous verrons plus loin les données quantitatives des pratiques, puis les données de contenu des séquences codées emblématiques de sens de cette dimension et de ses catégories.

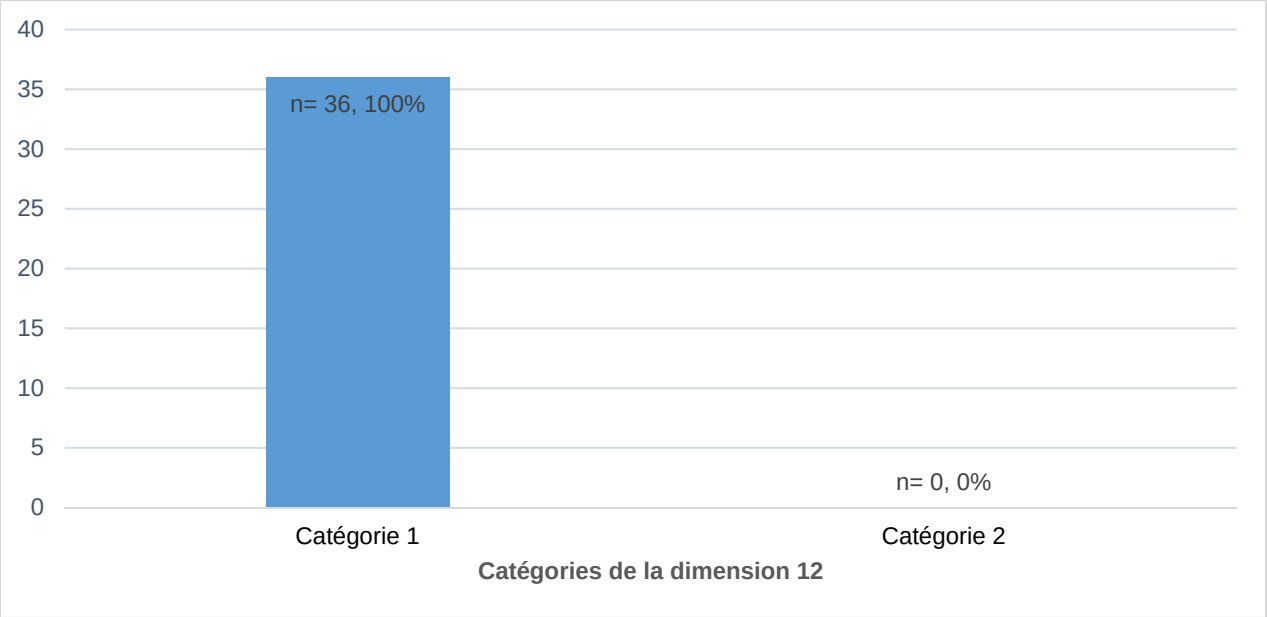
12.3 Les données quantitatives des catégories de la dimension 12

Cette section présente d'abord les fréquences des exemples de pratiques pour les deux catégories de la dimension 12, *Être sensible au contexte et l'influencer.* Les données par catégorie, dans leur ensemble, seront ensuite exposées, puis selon les outils de collecte utilisés. Enfin, les données seront présentées en fonction des directions participant à la recherche.

12.3.1 Les données par catégorie, dans leur ensemble

La figure 12.2 présente le nombre (fréquence) d'exemples de pratiques pour chacune des catégories de la dimension 12. On observe dans un premier temps qu'au code n'a été codé dans la catégorie deux, qui comprend seulement un code, soit *Réagir de façon proactive aux initiatives des politiques extérieures*, puisque que la catégorie 1 contient l'ensemble des exemples de pratiques pour cette dimension. Compte tenu de ces résultats, nous présenterons les fréquences par pratique, plutôt que par catégorie dans les sections suivantes.

Figure 12.2, Fréquence des pratiques selon chacune des catégories de la dimension 12, *Être sensible au contexte et l'influencer*



12.3.2 Les données quantitatives des pratiques de la dimension 12, *être sensible au contexte et l'influencer*

Comme mentionné ci-haut, puisque la catégorie deux ne possède aucun code, nous présenterons les fréquences de la dimension 12 par pratique pour la suite des analyses. Lorsqu'on observe les données en fonction des pratiques dans le tableau 2, on remarque que la fréquence des exemples de pratiques est nettement plus grande pour la pratique 4 de la catégorie 1, *Exprimer sa*

compréhension ou échanger sur l'impact du contexte social et politique sur l'école, qui comporte 30 des 36 exemples de pratiques de cette dimension (83,3%). Ce code représente donc la grande majorité des exemples de pratiques dans cette dimension, alors que les autres pratiques sont très peu fréquents, variant entre 1 à 3 exemples de pratiques, ce qui représente seulement 2,8% à 8,3% des exemples de pratiques.

Tableau 12.2, Fréquence et pourcentage des pratiques selon chacune des catégories des catégories de la dimension 12, *être sensible au contexte et l'influencer*

Catégorie	Pratique	Fréquence	Pourcentage
1- Comprendre les tendances et les influences contextuelles et leurs impacts sur l'école et la classe	1- Réagir de façon proactive aux changements dans l'école	3	8,3
	2- Tirer profit des critiques potentielles en les impliquant dans le processus d'amélioration de l'école	1	2,8
	3- Utiliser la diversité culturelle, ethnique, raciale et économique de la communauté scolaire pour répondre aux besoins de tous les apprenants et maximiser le rendement des élèves	2	5,6
	4- Exprimer sa compréhension ou échanger sur l'impact du contexte social et politique sur l'école	30	83,3
TOTAL		36	100
2- Comprendre les tendances et les influences contextuelles et leurs impacts sur la communauté en général	1- Réagir de façon proactive aux initiatives des politiques extérieures	0	0

12.3.3 Données par pratique, selon les instruments de collecte

Le tableau 12.3 présente le nombre (fréquence) d'exemples de pratiques pour chacune des catégories de la dimension 12, selon les instruments de collecte de données utilisés : l'entrevue initiale, l'entrevue d'autoconfrontation, l'observation, l'autoobservation et le questionnaire administré aux enseignants.

On constate que l'entrevue initiale comprend la vaste majorité des exemples de pratiques de la dimension 12 (28, soit 77,8%), puis qu'il y a beaucoup moins de segments compris dans les l'entrevues d'autoconfrontation (4, soit 11,1%), le questionnaire des enseignants (3, 8,3%) et l'observation (1, 2,8%). Il est d'ailleurs à noter qu'il n'y a aucun exemple de pratique dans l'autoobservation des directions d'école pour cette dimension.

Tableau 12.3, Fréquences et pourcentages des pratiques des directions selon chacune des catégories de la dimension 12, *être sensible au contexte et l'influencer*, selon les instruments de collecte utilisés

Instrument de collecte (% par catégorie) / Catégorie de la dimension 12 (contexte)	**Entrevue Initiale**	**Entrevue d'auto-confrontation**	**Observation**	**Auto observation**	**Questionnaire enseignants**	**Total**
C1-1- Réagir de façon proactive aux changements dans l'école	3 (8,3)	0	0	0	0	3 (8,3)
C1-2- Tirer profit des critiques potentielles en les impliquant dans le processus d'amélioration de l'école	1 (2,8)	0	0	0	0	1 (2,8)
C1-3- Utiliser la diversité culturelle, ethnique, raciale et économique de la communauté scolaire pour répondre aux besoins de tous les apprenants et maximiser le rendement des élèves	1 (2,8)	1 (2,8)	0	0	0	2 (5,6)
C1-4- Exprimer sa compréhension ou échanger sur l'impact du contexte social et politique sur l'école	23	3 (8,3)	1 (2,8)	0	3 (8,3)	30 (83,3)
C2-1- Réagir de façon proactive aux initiatives des politiques extérieures	0	0	0	0	0	0
Total par type de documents :	28(77,8)	4(11,1)	1(2,8)	0	3(8,3)	36(100)

12.3.4 Données par pratique, selon les directions participantes à la recherche

Le tableau 12.4 comprend le nombre (fréquence) et le pourcentage d'exemples de pratiques de la dimension 12, pour chacune des directions ayant participé à la recherche. Au premier coup d'œil, on remarque qu'il y a une très grande variabilité dans le nombre d'exemples de pratiques, entre les directions, et ce, pour chacune des catégories de la dimension 12. En effet, les pratiques varient seulement entre 0 et 7 pour l'ensemble des pratiques de cette dimension.

Afin de pousser plus loin l'analyse des données du tableau 12.4, nous avons indiqué en rouge les trois fréquences (et pourcentage) d'exemples de pratiques les plus élevés, pour chacune des catégories et pour de la dimension 12, et en vert, les trois fréquences les plus faibles. En cas d'égalité des données, les fréquences qui possèdent la même valeur sont prises en compte. C'est pourquoi il y a plusieurs endroits où plus de trois fréquences sont en vert étant donné le nombre important de cas où aucun code n'a été codé. L'examen du tableau 4 permet de constater que les directions E5 et E8 se démarquent légèrement des autres directions pour la pratique 4, *Exprimer sa compréhension ou échanger sur l'impact du contexte social et politique sur l'école*, puisqu'elles possèdent 6 ou 7 exemples de pratiques pour ce code. Outre cette observation, la majorité des directions ont seulement une à deux pratiques pour certain des pratiques de la dimension 12, ce qui est négligeable, si l'on compare cette dimension avec les autres dimensions étudiés précédemment.

Tableau 12.4, Fréquences et pourcentages des pratiques de la dimension 12, *être sensible au contexte et l'influencer*, pour chacune des directions d'établissement participant à la recherche

Direction / Catégories de la dimension 12 (contexte)	**E1**	**E2**	**E3**	**E4**	**E5**	**E6**	**E7**	**E8**	**E9**	**E10**	**E11**	**E12**	**E13**	**E14**	**Total**
C1-1- Réagir de façon proactive aux changements dans l'école	0	0	1 (2,8)	1 (2,8)	0	0	0	0	0	0	0	1 (2,8)	0	0	3 (8,3)
C1-2- Tirer profit des critiques potentielles en les impliquant dans le processus d'amélioration de l'école	0	0	0	1 (2,8)	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1 (2,8)
C1-3- Utiliser la diversité culturelle, ethnique, raciale et économique de la communauté scolaire pour répondre aux besoins de tous les apprenants et maximiser le rendement des élèves	0	0	0	1 (2,8)	0	1 (2,8)	0	0	0	0	0	0	0	0	2 (5,6)
C1-4- Exprimer sa compréhension ou échanger sur l'impact du contexte social et politique sur l'école	2 (5,6)	0	2 (5,6)	1 (2,8)	7 (19,4)	1 (2,8)	2 (5,6)	6 (16,7)	2 (5,6)	3 (8,3)	2 (5,6)	0	0	2 (5,6)	30 (83,3)
C2-1- Réagir de façon proactive aux initiatives des politiques extérieures	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Total par direction (100 %) :	2 (5,6)	0	3 (8,3)	4 (11,1)	7 (19,4)	2 (5,6)	2 (5,6)	6 (16,7)	2 (5,6)	3 (8,3)	2 (5,6)	1 (2,8)	0	2 (5,6)	36 (100)

Examinons maintenant les données qualitatives selon les pratiques des deux catégories de la dimension 12.

12.4 Les données qualitatives des pratiques de la dimension 12 : données de contenu des séquences emblématiques de sens

Nous présentons ici les données de contenus, par pratique. Il s'agit essentiellement de faire un sens des séquences emblématiques des pratiques identifiées dans ces données. Rappelons ici que pour Knapp et al. (2003) et Murphy et al. (2007), le fait que les directions d'école comprennent, répondent et influencent le contexte externe de l'école (ex. le contexte sociopolitique, économique, légal et culturel) pour favoriser l'apprentissage de tous les élèves est un élément important pour exercer un leadership centré sur l'apprentissage.

Les directions ayant participé à cette recherche ont peu relevé de pratiques où ils ont cherché à influencer le contexte externe à l'école, comme le révèle le faible nombre d'exemples de pratiques dans la dimension 12. C'est donc sans surprise que nous n'avons pas relevé beaucoup de segments emblématiques pour illustrer les pratiques des directions d'école pour cette dimension.

Pratiques 1 et 2, Les directions réagissent de façon proactive aux changements dans l'école et tirent profit des critiques potentielles dans le processus d'amélioration de l'école

Nous avons relevé une pratique emblématique pour la pratique 1- *Réagir de façon proactive aux changements dans l'école* et la pratique 2- *Tirer profit des critiques potentielles en les impliquant dans le processus d'amélioration de l'école*. Aucun segment emblématique n'a toutefois été relevé pour la pratique 3. Le premier exemple de pratique, pour la pratique 1, présente l'une des directions qui explique les recherches et la collecte de données sociodémographiques qu'elle a dû faire pour mieux comprendre le contexte social de son école, pour ainsi favoriser la réussite des élèves. Le deuxième exemple de pratique, pour la pratique 2, expose une directrice d'école qui est consciente de la réputation de son école et qui tente de l'améliorer, malgré la réalité de son milieu, afin que les parents veuillent envoyer leurs enfants dans son école.

> Chercheur: Est-ce que la connaissance du contexte, du milieu, du quartier, t'aide, te sert à quelque chose dans ta vision? Ou tu te sers de cette connaissance du contexte? C'est tu utile ça? Direction E3: On s'est servi beaucoup des résultats scolaires. On s'est servi aussi de, bien,

sociodémographique. Puis on a tenté de lire sur la communauté haïtienne, parce que ça, moi c'est un choc que j'ai eu: La communauté haïtienne. Je pensais les connaitre, mais les mères haïtiennes, c'est bien spécial les mères haïtiennes, les pères haïtiens. C'est tout un autre monde. La mère haïtienne est très (...), bien elle protège. Le père haïtien, c'est (...). Ça a été un choc. » (E3, entrevue 1)

Ah oui, mais à cette école-là, c'est comme ça», puis eux autres, on envoie ça là-bas. Donc il y a aussi, dans la vision, de rendre cette école-là, un milieu de vie, quand on entre, qui soit agréable à voir, que les gens sentent que ce n'est pas une école qui est différente de Garden View, qui est beaucoup plus, qui est à un autre niveau socioéconomique, que ça soit une école où les gens voient qu'ils envoient leur enfants parce que on a de la qualité, malgré tout, et pas juste que on est une école English core, puis on n'est pas immersion, donc on envoie juste les problèmes à cette école-là. Donc c'est une vision qui englobe que on essaye de faire le mieux qu'on peut, puis qu'on fait... À la fin, il faut que je mette un bel enrobage dessus, parce que sinon, les parents enverront pas leur(s) enfant(s) ici si ils ont un autre choix. Je ne sais pas vraiment expliquer ça comme vision, mais c'est... (E4, entrevue 1)

Pratique 3, Les directions expriment leur compréhension de l'impact du contexte social et politique sur l'école

Ensuite, rappelons que la pratique 4 comportait 77,8% des pratiques de la dimension 12. C'est donc encore une fois sans surprise que les principaux éléments que nous avons pu relever en lien avec cette dimension font état de la compréhension du contexte social ou politique des écoles des directions interrogées. Plus précisément, ces exemples exposent la compréhension des directions de la réalité des parents et des élèves de milieux défavorisés.

But it's also, poor is different now, right? You have been poor and you have, like, poor wear. You can't feed yourself. You can't clothe yourself. You have that poverty. And then you have the type of poverty where it's more not knowing any better, no imagining things differently. Chercheur: Ok. Cultural? Direction E7: It's more cultural, generational type. And I find in this area, we have a lot more generational type than poorer living day to day. Where you're, you know... I have a few kids where we watch carefully and we have extra meals ready and we clothe them. But the majority of the poor, I see like a middle class poor, living outside of their means, having a lot a dysfunction and therefore they are poor by extension of their social issues and their family issues. You know, whatever that means. You know, whether it's management of funds, you know, dysfunction people taking things that and therefore you're always poor or

> having multiple families. There's a lot of reasons to be disadvantaged, right? (E7, entrevue 1)
>
> Il faut arrêter de dire: «bien, ils ne font pas leurs affaires à la maison. Ils peuvent bien ne pas réussir.» Il faut vraiment se recentrer sur nous, qu'est-ce qu'on fait. Les parents ne parlent pas français. J'ai soixante pour cent de ma clientèle qui est allophone. Donc ça, il faut en tenir compte, parce que si on demande à des parents qu'on n'arrête pas d'envoyer des documents de trois pages d'explications, ils ne comprennent rien. Donc, il faut l'avoir en tête. Il faut comprendre notre milieu. (E9, entrevue 1)

En somme, on constate que très peu de pratiques et de pratiques emblématiques ont été relevées auprès des directions d'école participantes pour cette dimension. Nous avons également pu constater que la grande majorité des pratiques exprimaient la compréhension des directions d'école de la réalité de leur contexte sociopolitique, alors que très peu de pratiques ont pu être identifiées qui portent sur le fait d'influencer le contexte externe de l'école.

Références

Knapp, M. S., Copland, M. A., Ford, B., Markholt, A., McLaughlin, M. W., Milliken, M., et Talbert, J. E. (2003, February). *Leading for learning Sourcebook : Concepts and Examples*. Seattle: Center for the Study of Teaching and Policy, University of Washington.

Murphy, J., Elliott, S.N., Goldring, E., et Porter, A.C. (2007). Leadership for learning: a research based model and taxonomy of behaviors. *School Leadership and Management*, *27*(2), 179-201.

Dimension 13 : Le leadership pour l'apprentissage implique l'imputabilité ou la responsabilité

Le leadership pour l'apprentissage implique une vision de l'apprentissage et des orientations campées dans cette vision, partagées par l'équipe-école et tournées vers l'amélioration de l'apprentissage. C'est ce que nous avons vu dans des dimensions que nous avons analysées auparavant. Le leadership pour l'apprentissage implique aussi l'imputabilité et la responsabilité à l'égard de l'apprentissage et de l'équité à l'école (Knapp, Copland et Talbert, 2003). Knapp et ses collègues affirment qu'il s'agit là d'une valeur fondamentale de l'amélioration des pratiques : croire dans le soutien professionnel et dans la responsabilité où direction et enseignants partagent la responsabilité et se tiennent l'un et l'autre imputables de l'amélioration de la qualité et de l'équité de l'éducation. MacBeath (2007) parle d'une approche à l'imputabilité qui soit partagée, commune, à l'interne, avant de la soumettre à l'externe. Cette approche doit tenir compte des réalités politiques, mettre un accent rigoureux sur l'autoévaluation et viser la durabilité (MacBeath, 2007). En outre, cette approche sera fructueuse en autant que les enseignants comprendront les attentes et les compétences des programmes et intégreront le curriculum avec les interventions pédagogiques (Ylimaki, 2014).

Évaluations des performances et autoévaluations fréquentes de la classe et de l'école en terme d'apprentissage et d'enseignement (Knapp, Copland et Talbert, 2003; MacBeath, 2007) devront se faire en y mettant le temps et en utilisant les données les plus complètes et en tenant compte des données sensibles, d'un point de vue culturel (Ylimaki, 2014).

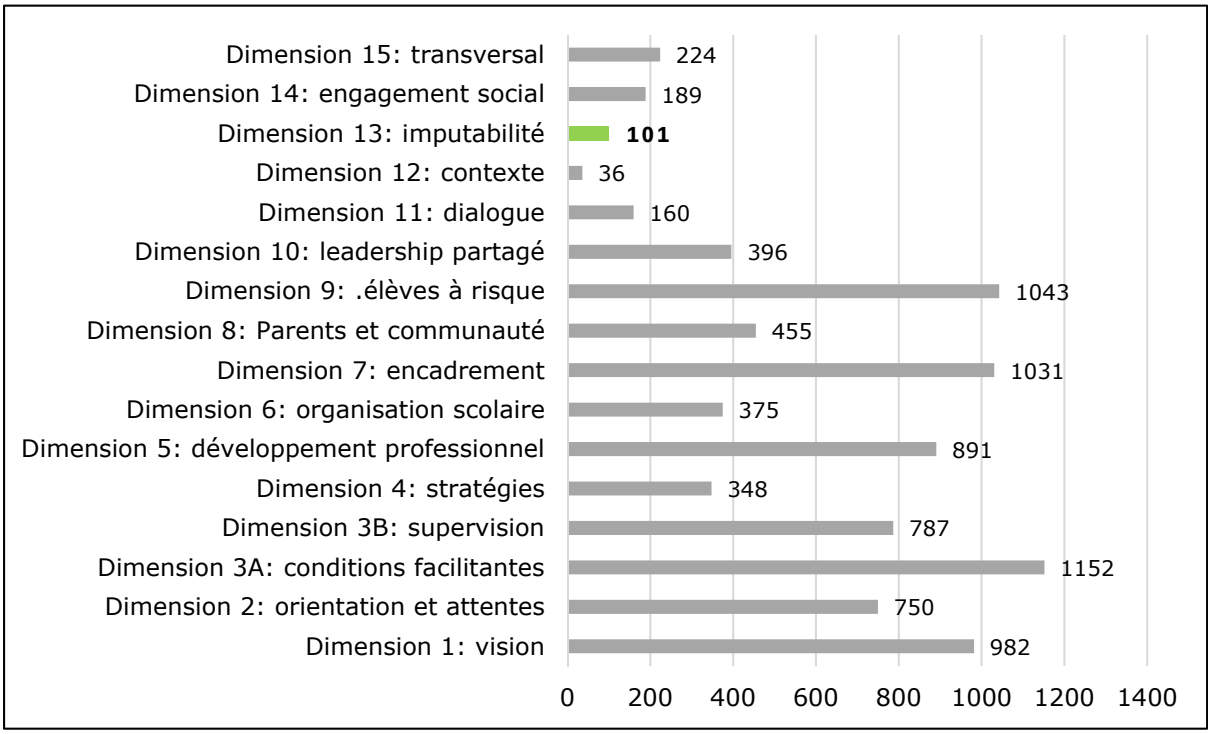
L'imputabilité ou la responsabilité sont les objets de la dimension 13. Ici, ils ne sont plus vus comme une simple reddition de comptes, mais comme un effort coordonné et concerté de la direction et de l'équipe-école pour produire des données valables afin de suivre l'évolution de l'école et des classes et de réajuster les pratiques, au besoin. La préoccupation ultime : l'amélioration de l'apprentissage et des pratiques professionnelles.

Nous présentons ici les données en rapport avec cette dimension. D'abord, les données quantitatives (fréquences, pourcentages) et ensuite, les données qualitatives de contenu, par une analyse des séquences emblématiques de sens de cette dimension. En premier lieu, nous comparons les données de la dimension 13 à celles des autres dimensions.

13.1 Les données quantitatives de la dimension 13, *Le leadership pour l'apprentissage implique l'imputabilité ou la responsabilité*, et de l'ensemble des dimensions

Voici, à titre de comparaison, les fréquences des pratiques des directions pour les 15 dimensions d'un leadership centré sur l'apprentissage, pour chacune des dimensions de la recherche. Au total, il y a 8920 pratiques identifiées à partir du codage des données. La figure 11.1 contient ces fréquences, et la représentation de la fréquence des pratiques de directions de la dimension 13 est en surbrillance. Il y a 101 exemples de pratiques de directions dans la dimension 13, ce qui correspond à 1,1% de tous les exemples de pratiques de la recherche contre 6,7%, si le nombre de pratiques était équivalent pour toutes les dimensions. Cela fait aussi de la dimension 13 la deuxième plus basse, en fréquence, des pratiques des directions. Cette fréquence s'écarte de façon marquée de la moyenne (557,5 exemples de pratiques) et de la médiane (425,2 exemples de pratiques). Il s'agit donc d'une dimension dont les participants ont très peu parlé ou qu'ils ont peu démontrée, selon les données d'observation.

Figure 13.1, Fréquence des pratiques des directions pour chacune des dimensions d'un leadership centré sur l'apprentissage



Nous présentons maintenant les données quantitatives en détail, en fonction des catégories et des pratiques de la direction correspondant aux pratiques attribués aux données de la recherche pour en effectuer l'analyse.

13.2 Les catégories et les pratiques de la dimension 13

Des études sur le leadership centré sur l'apprentissage, que nous avons présentées plus haut, nous avons tiré trois catégories de pratiques de la direction pour la dimension 13, *Le leadership pour l'apprentissage implique l'imputabilité ou la responsabilité* : 1- *Œuvrer à ce que la direction et l'équipe école soient tenues responsables de la qualité des apprentissages et de l'équité à l'école*; 2- *Aider les enseignants à développer une compréhension profonde des standards à atteindre par rapport au curriculum*; 3- *Intégrer une approche systématique d'autoévaluation au niveau de la classe, de l'école et de la communauté*.

Les trois catégories de départ se subdivisent en 5 pratiques des directions d'établissement, toujours issues des études consultées, de même que les

occasions qu'ils ont d'exercer leur leadership centré sur l'apprentissage. Toutes ces pratiques, codées pour l'analyse, ont servi à l'identification de pratiques emblématiques se rapportant à cette dimension . Les trois catégories ainsi que les pratiques qui les composent sont présentées au tableau 13.1.

Tableau 13.1, Pratiques des directions pour les catégories de la dimension 13, *Le leadership pour l'apprentissage implique l'imputabilité ou la responsabilité*

Catégorie	Pratique
1- Œuvrer à ce que la direction et l'équipe école soient tenues responsables de la qualité des apprentissages et de l'équité à l'école	1- Développer une approche commune de l'imputabilité à l'interne
	2- Utiliser les données du progrès des élèves dans les évaluations formatives et sommatives dans un but d'imputabilité (rapport de la direction à ses supérieurs hiérarchiques)
2- Aider les enseignants à développer une compréhension profonde des standards à atteindre par rapport au curriculum	1- Aligner le curriculum avec les évaluations et les approches pédagogiques
3- Intégrer une approche systématique d'autoévaluation au niveau de la classe, de l'école et de la communauté	1- Mettre en place des évaluations fréquentes sur la performance de l'école en termes d'enseignement-apprentissage
	2- Allouer du temps pour le travail en collaboration sur les données, les évaluations et les stratégies pédagogiques culturellement sensibles

À la suite, nous retrouvons les données quantitatives des catégories, ainsi que les données par catégorie et selon les pratiques des directions qui leur sont associées. Nous verrons plus loin les données quantitatives des pratiques, puis les données de contenu des pratiques emblématiques de sens de cette dimension et de ses catégories.

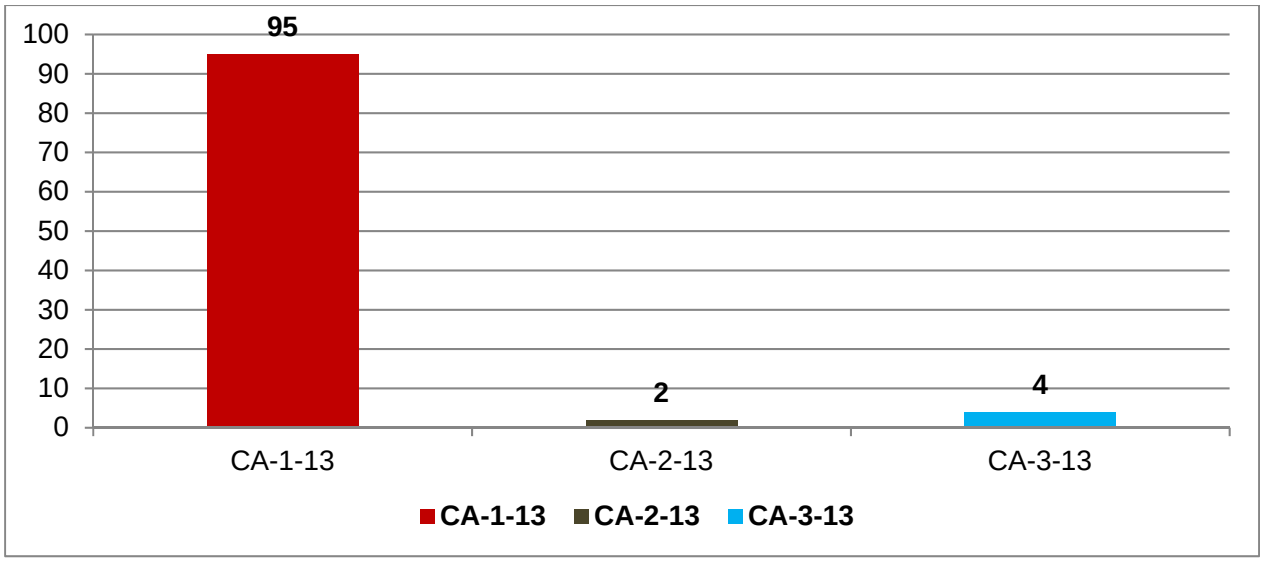
13.3 Les données quantitatives des catégories de la Dimension 13

Cette section présente d'abord les fréquences des pratiques pour les trois catégories de la dimension 13, *Le leadership pour l'apprentissage implique l'imputabilité ou la responsabilité*. Nous verrons d'abord les données par catégorie, dans leur ensemble, puis, selon les outils de collecte utilisés. Enfin, les données seront présentées en fonction des directions participant à la recherche.

13.3.1 Données par catégorie, dans leur ensemble

La figure 13.2 présente le nombre (fréquence) de pratiques des directions pour chacune des catégories de la dimension 13. Rappelons la fréquence très peu élevée des exemples de pratiques de la dimension 13 (101). On remarquera que ces exemples se retrouvent essentiellement dans la catégorie 1, *Œuvrer à ce que la direction et l'équipe école soient tenues responsables de la qualité des apprentissages et de l'équité à l'école* (95 exemples, soit 95%), alors que les catégories 2 et 3 ne recueillent que 2 et 4 exemples.

Figure 13.2, Fréquence des pratiques des directions selon chacune des catégories de la dimension 13, *Le leadership pour l'apprentissage implique l'imputabilité ou la responsabilité*



13.3.2 Données par catégorie, selon les instruments de collecte

Le tableau 13.3 présente le nombre (fréquence) de pratiques des directions pour les catégories de la dimension 13, selon les instruments de collecte de

données utilisés : l'entrevue initiale, l'entrevue d'autoconfrontation, l'observation, l'autoobservation et le questionnaire administré aux enseignants.

Essentiellement, ce sont les données de la catégorie 1 qui nous intéressent. On constate que l'entrevue initiale avec les directions ainsi que l'observation comprennent la majorité des exemples de pratiques des directions de la catégorie 1 de la dimension 13 (total, 28 + 31 = 59 sur 95 pratiques, soit 62,1%). L'entrevue d'autoconfrontation y contribue aussi de façon importante (18 pratiques = 18,9%). Par ailleurs, les contributions des entrevues (28 + 18 =46) et des observations (31 + 8 = 39) sont assez équivalentes.

Tableau 13.3, Fréquences et pourcentages des pratiques des directions selon chacune des catégories de la dimension 13, *Le leadership pour l'apprentissage implique l'imputabilité ou la responsabilité*, selon les instruments de collecte utilisés

Instrument de collecte (% par catégorie) / Catégorie de la dimension 3A	**Entrevue Initiale**	**Entrevue d'auto-confrontation**	**Observation**	**Auto observation**	**Questionnaire enseignants**	**Total**
1- Œuvrer à ce que la direction et l'équipe-école soient tenues responsables de la qualité des apprentissages et de l'équité à l'école	28 (29,5)	18 (18,9)	31 (32,6)	8 (8,4)	10 (10,5)	**95**
2- Aider les enseignants à développer une compréhension profonde des standards (compétences, attentes, etc.) à atteindre par rapport au curriculum	0	0	1	0	1	**2**
3- Intégrer une approche systématique d'autoévaluation au niveau de la classe, de l'école et de la communauté	1	1	0	0	2	**4**
Total par type de document :	**29**	**19**	**32**	**8**	**13**	**101**

13.3.3 Données par catégorie, selon les directions participantes à la recherche

Le tableau 13.4 comprend le nombre (fréquence) de pratiques des directions de chacune des catégories de la dimension 13, pour chacune des directions ayant participé à la recherche. Encore ici, c'est la catégorie 1, *Œuvrer à ce que la direction et l'équipe-école soient tenues responsables de la qualité des apprentissages et de l'équité à l'école*, qui nous intéresse, les fréquences des deux autres catégories étant négligeables.

Afin d'éclairer l'analyse des données du tableau 13.4, nous avons indiqué en rouge, comme pour les autres dimensions, les trois fréquences de pratiques des directions les plus élevés, pour la catégorie 1, et en vert, les fréquences les plus faibles. D'abord, il faut noter que la direction E1 contribue fortement au nombre d'exemples de pratiques de la catégorie 1. En effet, à elle seule, elle a produit 47 exemples, soit 49,5% de tous les exemples de la catégorie. Il sera intéressant de voir à quoi correspondent ces exemples de pratiques, lors de l'analyse qualitative des pratiques emblématiques. Viennent ensuite les directions E2 et E8 avec respectivement 11 et 9 exemples de pratiques. Enfin, on remarque aisément que les directions E10 et E13 n'ont aucun exemple de pratiques pour la dimension 13 et que sept autres directions ont seulement deux ou trois exemples de pratiques.

Tableau 13.4, Fréquences des pratiques de directions selon chacune des catégories de la dimension 13, *Le leadership pour l'apprentissage implique l'imputabilité ou la responsabilité*, pour chacune des directions d'établissement participant à la recherche

Direction / Catégories de la dimension D13	**E1**	**E2**	**E3**	**E4**	**E5**	**E6**	**E7**	**E8**	**E9**	**E10**	**E11**	**E12**	**E13**	**E14**	**Total**
1- Œuvrer à ce que la direction et l'équipe-école soient tenues responsables de la qualité des apprentissages et de l'équité à l'école	47	11	2	3	5	3	2	9	7	0	2	2	0	2	**95**
2- Aider les enseignants à développer une compréhension profonde des standards (compétences, attentes, etc.) à atteindre par rapport au curriculum	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	**2**

3- Intégrer une approche systématique d'autoévaluation au niveau de la classe, de l'école et de la communauté	1	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	**4**
Total par direction (100%)	**49**	**13**	**3**	**3**	**5**	**3**	**2**	**9**	**7**	**0**	**2**	**3**	**0**	**2**	**101**

13.4 Les données quantitatives des pratiques de directions de la Dimension 13, *Le leadership pour l'apprentissage implique l'imputabilité ou la responsabilité*

La fréquence des exemples de pratiques de la dimension 13 est peu élevée. Elle se résume à la fréquence des pratiques de sa catégorie 1 (95 sur 101) qui se répartie en 32 exemples pour la pratique 1, *Développer une approche commune de l'imputabilité à l'interne*, et 63 exemples pour la pratique 2, *Utiliser les données du progrès des élèves dans les évaluations formatives et sommatives dans un but d'imputabilité (rapport de la direction à ses supérieurs hiérarchiques)*. Le tableau 13.5 présente ces données. Compte tenu de ces fréquences peu élevées d'exemples, l'analyse des données qualitatives pourrait nous en dire davantage. Voyons justement comment ces pratiques de directions sont représentées dans les données qualitatives.

Tableau 13.5, Fréquence des pratiques de directions de la dimension 13, *Le leadership pour l'apprentissage implique l'imputabilité ou la responsabilité*

Catégorie	Pratique	Fréquence
1- Œuvrer à ce que la direction et l'équipe-école soient tenues responsables de la qualité des apprentissages et de l'équité à l'école	1- Développer une approche commune de l'imputabilité à l'interne	32
	2- Utiliser les données du progrès des élèves dans les évaluations formatives et sommatives dans un but d'imputabilité (rapport de la direction à ses supérieurs	63

	hiérarchiques)	
2- Aider les enseignants à développer une compréhension profonde des standards (compétences, attentes, etc.) à atteindre par rapport au curriculum	1- Aligner le curriculum avec les évaluations et les approches pédagogiques	2
3- Intégrer une approche systématique d'autoévaluation au niveau de la classe, de l'école et de la communauté	1- Mettre en place des évaluations fréquentes sur la performance de l'école en termes d'enseignement-apprentissage	4
	2- Allouer du temps pour le travail en collaboration sur les données, les évaluations et les stratégies pédagogiques culturellement sensibles	0

13.5 Les données qualitatives des pratiques de directions de la Dimension 13 : données de contenu des pratiques emblématiques

Nous présentons ici les données de contenus de la dimension 13, essentiellement pour les pratiques de la catégorie 1. Nous jetterons cependant un coup d'œil aux six pratiques qui restent pour les autres catégories de la dimension 13. Il s'agit essentiellement de faire un sens des pratiques emblématiques identifiées dans ces données. Voyons d'abord la catégorie 1, *Œuvrer à ce que la direction et l'équipe-école soient tenues responsables de la qualité des apprentissages et de l'équité à l'école.*

13.5.1 Les pratiques emblématiques de la catégorie 1, *Œuvrer à ce que la direction et l'équipe-école soient tenues responsables de la qualité des apprentissages et de l'équité à l'école*

Cette catégorie correspond à la préoccupation des directions à l'effet que l'équipe-école accepte et assume la responsabilité de l'amélioration de l'apprentissage et des pratiques professionnelles. Elle se manifeste dans la pratique 1 qui consiste à *Développer une approche commune de l'imputabilité à l'interne*, et dans la pratique 2, *Utiliser les données du progrès des élèves dans les évaluations formatives et sommatives dans un but d'imputabilité (rapport de*

la direction à ses supérieurs hiérarchiques). Voyons les pratiques emblématiques de directions pour l'une et l'autre de ces pratiques.

Pratique 1- Développer une approche commune de l'imputabilité à l'interne

Des directions agissent pour faire en sorte de développer une approche commune de l'imputabilité. Elles partent parfois des suivis déjà effectués par l'équipe-école. Mais elles sentent aussi l'opposition, la contradiction, du fait que la reddition de comptes soit imposée. Ainsi, cette direction tient à ce que l'exercice ait un sens et qu'il engage son personnel dans un partage de la responsabilité et dans le développement d'une approche commune de l'imputabilité. Cependant, elle sait bien qu'il y a aussi un aspect obligatoire moins agréable : la partie administrative.

> Je ne peux pas faire une reddition de comptes pour faire une reddition de comptes. Je ne suis pas comme ça. Si ma patronne me dit: «… je veux des données de ça, ça, ça». Oui, mais je vais quand même me permettre de déroger un peu, pour avoir une vision d'ensemble. Puis moi, contrairement à d'autres collègues, la reddition de comptes, je ne déteste pas ça. Non. Je trouve que c'est un levier…, moi je vois ça comme: «Hé, c'est le temps de jaser avec mon personnel… Alors oui, c'est sûr que c'est teinté de ma vision, de ce qu'on est comme équipe-école aussi… c'est notre reddition de comptes annuelle sur notre convention de gestion et il y a une partie très agréable, qui est la consultation, le travail avec l'équipe-école. Ça, c'est super intéressant, mais il y a la partie administrative, où on est à l'ordinateur puis on écrit … Chercheur: Puis comment vous vous sentez dans ce temps-là? Direction E1: Bien, on se sent… Direction adjointe de E1: C'est une obligation. (E1, entrevue 1)

> J'étais en rencontre avec le comité de pilotage. Cette rencontre portait sur un retour d'analyse des résultats et des moyens. Il y avait un échange à ce propos. Notre intention était de nous aider pour faire la reddition de compte, je parle de la direction, mais aussi d'amener les enseignants de plus en plus à partager la responsabilité, être les gardiens de la convention de gestion et de nous aider à multiplier les bonnes actions. (E1, autoobservation)

La direction dont les propos suivent a bien senti cette pression externe dans l'obligation de rendre des comptes. Elle a dû protéger son équipe-école et la convaincre qu'il n'y avait pas de problème à poursuivre les suivis comme ils le

faisaient avant, tout en rentrant dans le cadre, même si la demande diffère de leur façon de faire.

> Toute la question de la reddition de comptes, comment ça s'inscrit? C'est bizarre à quel point c'est devenu agressant quand on a eu l'obligation de le faire... Nous ici, dès qu'on a commencé à réfléchir, c'est bien avant qu'on ait toutes ces obligations-là sur nos résultats. On s'était donné nous-mêmes des instruments, des mesures de suivi, pis se dire: «On va suivre nos élèves». On faisait ça à la mitaine. J'avais zéro résistance de mon personnel. Zéro. Tout d'un coup, c'est arrivé l'obligation. La levée de boucliers, que j'avais pas du tout, mais pas du tout vu venir là... Là j'ai dit: «Oups, je ne comprends pas ce qui se passe». On était capable de le faire. On n'a pas besoin de se faire imposer des affaires... là, il a fallu recadrer finalement, pis la façon que j'y suis parvenue, c'est en leur expliquant: «Si tout le monde avait fait la même chose que nous, on en serait pas là. Comme c'est pas tout le monde qui le fait, faut le faire. Je suis entièrement d'accord avec vous, la façon qu'ils nous demandent de la faire, c'est différent de ce qu'on avait privilégié pis c'est moins parlant. C'est vrai. Ça nous empêche pas de continuer à faire ce qu'on fait, mais il faut rentrer dans le cadre.» … à ce moment-là, les boucliers sont un peu tombés pis je leur disais: «Il ne peut rien arriver là. Ayez pas de craintes là. Avant, on se rendait des comptes entre nous. Là le ministère le veut… (E2, entrevue 1)

Des directions insistent pour faire passer la réussite de l'élève en premier, surtout si la direction ne reçoit jamais de feedback de sa reddition de compte, et quitte à escamoter les calculs fastidieux exigés pour cette reddition de comptes.

> Donc, le concept d'imputabilité, c'est vraiment d'avancer, comme je vous dis, de maximiser là, c'est vraiment «on va prendre ce qu'on a, puis on va les avancer le plus qu'on peut», puis moi mon défi, c'est d'être sûre de faire assez de supervision pédagogique pour être sûre que mes enseignants ont tout ce qu'ils ont besoin puis qu'ils utilisent les bonnes stratégies. Mais l'imputabilité, j'en n'ai pas de feedback. J'envoie un document là, jamais j'ai eu quelqu'un qui l'a retourné, puis qui m'a dit «ah ça, c'est bien. Ça, on n'aime pas.» Beaucoup de papier pour rien. (E4, entrevue 1)

> Chercheur : Toute la question de la reddition de comptes. Comment ça s'inscrit dans votre priorité pour l'apprentissage, l'imputabilité? Direction E12: Je serais malhonnête de dire que je suis hyper rigoureuse là-dessus. Pour certaines choses, je ne le suis pas, parce que ce n'est pas toujours important. J'y vais par les priorités. Pour moi, la réussite d'un élève, c'est la priorité. Ça fait que je vais tout faire pour avoir la réussite des élèves, mais perdre mon temps en calculant ou en faisant des statistiques, j'ai un petit peu plus de difficultés, effectivement. (E12, entrevue 1)

Ces propos correspondent bien à ce que MacBeath (2007) a observé dans des contextes différents. Il affirme :

> L'imputabilité est un concept problématique, enraciné dans les structures politiques et avec des connotations qui évoquent des répondes fortes dans différentes cultures… L'imputabilité fut largement perçue comme une question de pression externe plutôt que comme un impératif professionnel et, en effet, quelque chose qui était instinctif dans la pratique pédagogique et de leadership, et non pas dans les formes de langage et de données sur lesquels les organismes gouvernementaux comptent.
>
> Accountability is a particularly problematic concept, rooted as it is in political structures and with redolent connotations that evoke strong responses in different cultures… Accountability was widely perceived as a matter of external pressure rather than a professional imperative and, indeed, something that was instinctive in pedagogical and leadership practice if not couched in the forms of language and data on which government bodies rely.

Quelques directions vont donc dans le sens du développement d'une approche commune de l'imputabilité. Mais cette approche reste fortement associée à la reddition de comptes exigée des instances gouvernementales. Ce n'est pas surprenant, dans un contexte de gestion axée sur les résultats (Gervais, 2012). Il semble donc y avoir encore du travail à faire pour dépasser la seule reddition de comptes et faire de la responsabilité un effort concerté de la direction et de l'équipe-école pour produire des données valables afin de suivre l'évolution de l'école et des classes et de réajuster les pratiques, au besoin, afin d'améliorer l'apprentissage et les pratiques professionnelles.

Pratique 2, Utiliser les données du progrès des élèves dans les évaluations formatives et sommatives dans un but d'imputabilité (rapport de la direction à ses supérieurs hiérarchiques)

Cette pratique comprend 63 exemples, mais bien peu de pratiques emblématiques. D'abord, parce que plusieurs exemples (42) se rapportent à la direction E1 dont plusieurs observations, autoobservations et autoconfrontations ont porté justement sur une activité, avec l'équipe-école, de collecte de données dans le but de les utiliser pour la reddition de comptes. Des exemples de pratiques portent donc sur la planification de l'activité, sur sa réalisation (observation vidéo) et sur la compilation des données. Nous n'en avons retenu

que quelques-uns afin d'éviter la redondance. Mais d'abord, en entrevue, la direction explique la démarche.

> Nous on a une reddition de comptes … qu'il faut envoyer à notre direction de réseau, direction générale, sur notre convention de gestion, sur nos résultats et tout; sur nos moyens. Et on avait préparé, avec les résultats des élèves, un beau tableau et un questionnaire. « C'est quoi les pratiques que vous avez faites qui expliquent l'augmentation? » Parce que pour la plupart, c'était de l'augmentation. « Et s'il y avait une baisse, qu'est-ce que vous avez fait? » … Et en réunion générale, on a présenté ça, après l'école … On leur a dit: «OK ... Vous allez remplir le questionnaire individuellement.» Ils se sont mis à écrire… C'est eux qui nous ont fourni les réponses. Ils ont fait notre travail… Mais là c'était vraiment une collecte de données. (E1, entrevue 1)

> Je suis en rencontre avec mon adjointe et mon enseignante ressource. Cette activité porte sur la reddition de compte qu'on a à faire à notre directrice de réseau et à la direction générale sur nos résultats scolaires donc c'est une analyse de nos résultats et de tous les buts de la convention de gestion. Mon intention est de travailler avec mon adjointe et mon enseignante ressource, de bien indiquer ce que les enseignants nous ont dit lors de la consultation, donc que notre réédition de compte reflète bien ce que les enseignants nous ont donné comme information. (E1, arrimage autoobservation – observation)

> La directrice est en réunion du comité de pilotage dans son bureau. Elle résume la planification de la rencontre: - retour et discussion sur les consultations auprès des enseignants sur les résultats; - prise de notes pour la rédaction du document de reddition de compte
> Je suis en rencontre pédagogique. C'est sur le comité de pilotage qui aura lieu demain. Notre intention est de planifier notre reddition de comptes sur les résultats, c'est un retour de consultation. (E1, arrimage autoobservation – observation)

D'autres directions ont parlé de jeter un regard sur les résultats et d'effectuer un suivi avec les enseignants, mais aucune n'a fait le lien avec la reddition de comptes.

13.5.2 Les pratiques emblématiques d'autres catégories de la dimension 13.

Les autres catégories (2 et 30 de la dimension 13 ne comprennent, au total, que six exemples de pratiques. Voici quelques pratiques emblématiques qui ressortent de ces autres catégories.

Catégorie 2- Aider les enseignants à développer une compréhension profonde des standards (compétences, attentes, etc.) à atteindre par rapport au curriculum, Pratique 1- Aligner le curriculum avec les évaluations et les approches pédagogiques

Bien que l'essentiel du curriculum, au Québec est donné dans le programme de formation et dans les outils prescrits par le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement Supérieur, une direction se préoccupe d'aligner les éléments de réflexion de l'équipe-école sur le processus d'apprentissage et les éléments qui serviront à la reddition de comptes.

> Elle mentionne le besoin de mettre en commun les éléments de réflexion en équipe-école sur la conception du processus d'apprentissage. -Ces éléments lui permettront de rédiger la reddition de compte de la convention de gestion. (E1, observation)

Pour ce qui est de la catégorie 3, *Intégrer une approche systématique d'autoévaluation au niveau de la classe, de l'école et de la communauté*, la pratique 1, *Mettre en place des évaluations fréquentes sur la performance de l'école en termes d'enseignement-apprentissage*, contient quatre exemples de pratiques, alors que la pratique 2, *Allouer du temps pour le travail en collaboration sur les données, les évaluations et les stratégies pédagogiques culturellement sensibles*, n'en contient aucune. Une école tente bien d'intégrer l'évaluation à la démarche qui mène à la reddition de comptes, mais cela demeure assez éloigné de l'intention de Macbeath (2007) selon laquelle l'autoévaluation est un processus intellectuel et moral où les écoles mesurent la distance parcouru non pas en termes de résultats scolaires et d'outils sommatifs qui disent peu sur l'apprentissage, mais avec des outils professionnels qui encouragent le dialogue, en termes d'autoévaluation du progrès des enseignants dans leur pensée et dans leur pratique, et de l'école se développant en une communauté d'apprentissage. L'imputabilité est alors souhaitée puisqu'elle devient la plateforme pour raconter l'histoire de l'école.

Références

Gervais, C. (2012). Rencontre avec Claude LESSARD, membre fondateur du CRIFPE, président du Conseil supérieur de l'éducation, Université de Montréal. Formation et profession, septembre 2012, 6-14.

Knapp, M. S., Copland, M. A., et Talbert, J. F. (2003, February). *Leading for learning: Reflective tools for school and district leaders*. Seattle: Center for the Study of Teaching and Policy, University of Washington.

MacBeath, J. (2007). Leadership as a subversive activity. *Journal of Educational Administration, 45*(3), 242–264.

Ylimaki, R. M. (2014). Create a Comprehensive, Rigorous, and Coherent Curricular Program. In R. M. Ylimaki (Dir.), *The New Instructional Leadership. ISLLC Standard Two*. New York, Routledge, 27-44.

Dimension 14 : S'engager socialement

La dimension 14, *S'engager socialement*, touche plusieurs formes d'engagement social. Pour Murphy, Elliott, Goldring et Porter (2007), il s'agit d'une capacité d'action sur le plan moral, et de revendication en faveur des élèves et de leurs familles. Ils considèrent cette dimension comme étant transversale dans les pratiques de directions centrées sur l'apprentissage mais proposent de s'y attarder en soi, afin de lui donner tout son sens et tout son poids dans l'intervention.

Cet engagement apparait donc dans l'école, où la direction se fait championne de la diversité et où elle influence directement son environnement afin d'améliorer l'éducation. Mais elle agit aussi à l'extérieur de l'école. En fait, la direction comprend le contexte politique, social, économique, légal et culturel de l'école et y répond, ou l'influence, afin de favoriser la réussite de tous les élèves. Ce contexte comprend entre autres les parties prenantes et les responsables politiques et scolaires, les personnes influentes de différentes perspectives, les autres services à la jeunesse et les medias (Murphy, Elliott, Goldring et Porter, 2007).

Par ailleurs, O'Connor, Anthony-Stevens et Gonzalez (2014), mettent en évidence la diversité culturelle et soutiennent que l'école doit reconnaître les fonds de connaissances présents dans la vie quotidienne (culture) des élèves, immigrants ou non, et faire usage de ces connaissances pour favoriser l'apprentissage des élèves. Le rôle de la direction consiste à faire prendre conscience de cette existence à son équipe-école, de mettre en évidence les croyances fausses à l'égard de la culture des élèves et de contrer la conception de déficit des difficultés des élèves. Cette façon de voir se rapproche de celle de Shields (2013), qui propose un leadership transformatif de justice sociale pour favoriser l'apprentissage des élèves et qui fait aussi partie de la dimension 14.

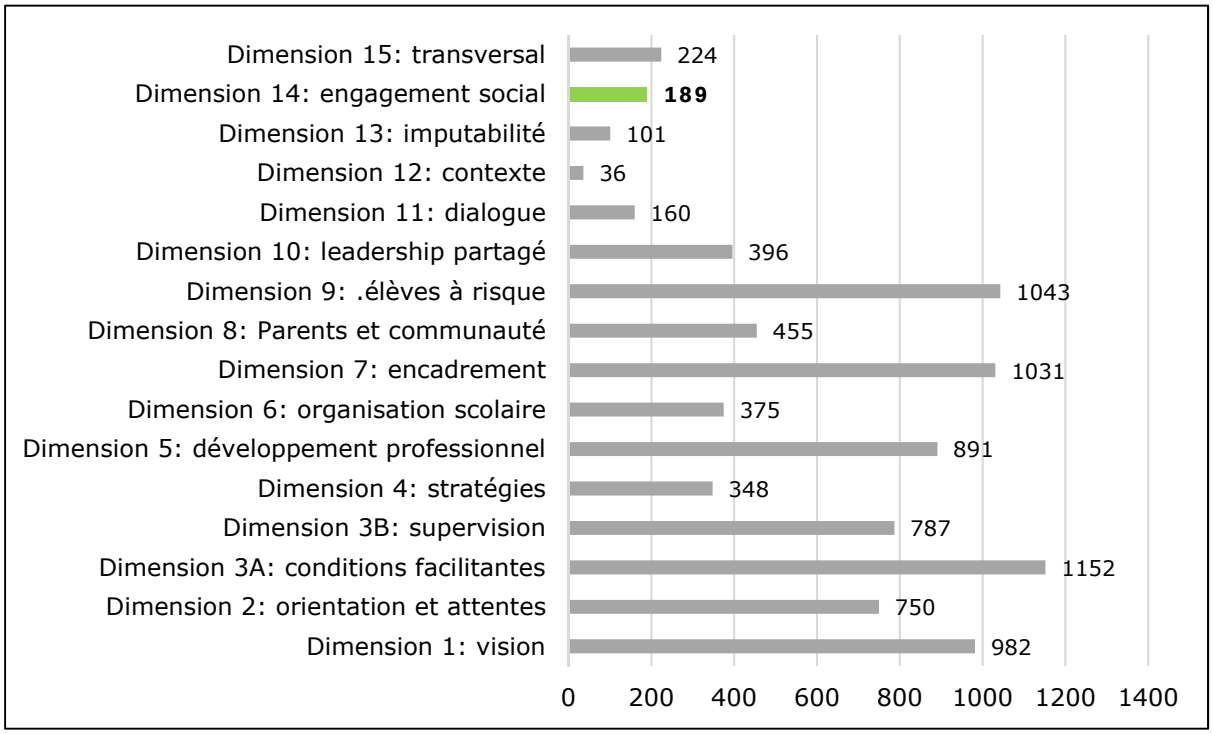
Nous présentons ici les données en rapport avec cette dimension. D'abord, les données quantitatives (fréquences, pourcentages) et ensuite, les données qualitatives de contenu, par une analyse des séquences emblématiques de sens

de cette dimension. En premier lieu, nous comparons les données de la dimension 14 à celles des autres dimensions.

14.1 Les données quantitatives de la dimension 14, *S'engager socialement*, et de l'ensemble des dimensions

Voici, à titre de comparaison, les fréquences des pratiques des directions pour les 15 dimensions d'un leadership centré sur l'apprentissage, pour chacune des dimensions de la recherche. Au total, il y a 8920 pratiques identifiées à partir du codage des données. La figure 14.1 contient ces fréquences, et la représentation de la fréquence des pratiques de directions de la dimension 14 est en surbrillance. Il y a 189 exemples de pratiques de directions dans la dimension 14, ce qui correspond à 2,1% de tous les exemples de pratiques de la recherche contre 6,7%, si le nombre de pratiques était équivalent pour toutes les dimensions. Cela fait aussi de la dimension 14 la quatrième plus basse, en fréquence, des pratiques des directions. Cette fréquence s'écarte de façon marquée de la moyenne (557,5 exemples de pratiques) et de la médiane (425,2 exemples de pratiques). Il s'agit donc d'une dimension dont les participants ont assez peu parlé ou qu'ils ont peu démontrée, selon les données d'observation.

Figure 14.1, Fréquence des pratiques des directions pour chacune des dimensions d'un leadership centré sur l'apprentissage



14.2 Les pratiques de la dimension 14

La dimension 14, *S'engager socialement* ne comprend pas de catégories. En effet, l'examen de la littérature scientifique n'a pas permis de catégoriser les pratiques qui proviennent, par ailleurs, de sources et de conceptions différentes. Elle ne comprend que 11 pratiques qui se regroupent uniquement sous le thème de l'engagement social, thème de la dimension 14 elle-même. Issues des études consultées, de même que des occasions qu'ont les directions d'exercer leur leadership centré sur l'apprentissage, ces pratiques, codées pour l'analyse, ont servi à l'identification de pratiques emblématiques se rapportant à cette dimension . Ces pratiques sont présentées au tableau 14.1.

Tableau 14.1, Pratiques des directions pour la dimension 14, *S'engager socialement*

Pratique
1- Manipuler activement l'environnement de l'école pour être au service d'une meilleure éducation des enfants et de leurs familles
2- Démontrer une compréhension et un engagement vis-à-vis des bénéfices que la diversité offre à l'école, lesquels sont traduits en activités et expériences éducatives honorant la diversité
3- Développer des relations avec des personnes influentes de diverses perspectives: religieuses, politiques, économiques, etc.
4- Être activement impliqué dans la communauté scolaire et communiquer fréquemment avec les différentes parties prenantes en utilisant divers canaux dans le but d'informer, de promouvoir, d'apprendre et créer des liens pour s'assurer que l'école et la communauté se servent de ressource l'une par rapport à l'autre
5- Être attentif à la création de ponts avec d'autres agences des services à la jeunesse ou aux familles dont l'objectif serait de promouvoir une meilleure qualité de vie pour les jeunes et pour les familles
6- Créer des ponts avec des médias qui pourraient aider à promouvoir l'image de l'école
7- Développer une éducation interculturelle au sein de l'école (c.à.d., créer une culture, une approche éducative qui intègre plusieurs cultures)
8- Connaitre les attitudes, croyances et perception de son équipe-école à l'égard des éléments suivants- contexte des élèves de milieu défavorisé et justice sociale
9- Vision et perception de la direction en lien avec la justice sociale
10- Action pour éviter la discrimination
11- Inviter les enseignants à réfléchir sur leurs commentaires à l'égard des élèves et des familles

À la suite, nous retrouvons les données quantitatives des pratiques de directions. Nous verrons plus loin les données quantitatives des pratiques, puis les données de contenu des pratiques emblématiques de sens de cette dimension.

14.3 Les données quantitatives des pratiques des directions de la Dimension 14

Cette section présente les fréquences des pratiques pour la dimension 14, *S'engager socialement*. Nous verrons d'abord les données dans leur ensemble, puis, selon les outils de collecte utilisés. Enfin, les données seront présentées en fonction des directions participant à la recherche.

14.3.1 Données par pratique, dans leur ensemble

Le tableau 14.2 présente le nombre (fréquence) de chacune des pratiques des directions pour la dimension 14. On remarque d'abord une grande différence entre les fréquences des pratiques des directions. Ainsi, la pratique 1, *Manipuler activement l'environnement de l'école pour être au service d'une meilleure éducation des enfants et de leurs familles*, comprend le plus grand nombre d'exemples de pratiques des directions, soit 39 (20,5%), suivie de la pratique 4, *Être activement impliqué dans la communauté de l'école et communiquer fréquemment avec les différentes parties prenantes en utilisant divers canaux dans le but d'informer, de promouvoir, d'apprendre et créer des liens pour s'assurer que l'école et la communauté se servent de ressource l'une par rapport à l'autre*, qui en comprend 29 (15,3%). Les pratiques 9, *Vision et perception de la direction en lien avec la justice sociale*, 10, *Action pour éviter la discrimination* et 6, *Créer des ponts avec des médias qui pourraient aider à promouvoir l'image de l'école* arrivent presque *ex aequo* avec respectivement 24 (12,6%), 23 (12,1%) et 22 (11,6%) exemples de pratiques, alors que la pratique 8, *Connaitre les attitudes, croyances et perception de son équipe-école à l'égard des éléments suivants- contexte des élèves de milieu défavorisé et justice sociale* comprend 18 exemples (9,6%). Les cinq autres pratiques recueillent très peu d'exemples, et toutes, moins que la moyenne des exemples de pratiques de la dimension 14.

La fréquence des pratiques des directions de la dimension 14 est très faible, comparativement aux autres dimensions, compte tenu du nombre de participants à la recherche (14). La fréquence la plus élevée (39, pratique 1) correspond en moyenne à 2,7 pratiques par direction, ce qui, par exemple, est en-deçà de la fréquence la moins élevée des pratiques de la dimension 1. En

outre, les quatre pratiques avec les fréquences les moins élevées ne correspondent même pas, en moyenne, à une pratique par direction (F = 6, 6, 5, 2). L'engagement social des directions ne semble donc pas prendre une place importante dans les pratiques des directions. Ces résultats sont semblables à ceux que nous avons déjà obtenus dans d'autres études portant sur l'exercice d'un leadership de justice sociale par les directions : cela fait très peu partie de leur discours et de leur pratique (Archambault et Garon, 2013).

Tableau 14.2, Fréquence et pourcentage des pratiques de directions pour la dimension 14, *S'engager socialement*

Pratique de la dimension 14	Fréquence	Pourcentage
1- Manipuler activement l'environnement de l'école pour être au service d'une meilleure éducation des enfants et de leurs familles	39	20,5%
2- Démontrer une compréhension et un engagement vis-à-vis des bénéfices que la diversité offre à l'école, lesquels sont traduits en activités et expériences éducatives honorant la diversité	6	3,2%
3- Développer des relations avec des personnes influentes de diverses perspectives : religieuses, politiques, économiques, etc.	6	3,2%
4- Être activement impliqué dans la communauté de l'école et communiquer fréquemment avec les différentes parties prenantes en utilisant divers canaux dans le but d'informer, de promouvoir, d'apprendre et créer des liens pour s'assurer que l'école et la communauté se servent de ressource l'une par rapport à l'autre	29	15,3%
5- Être attentif à la création de ponts avec d'autres agences des services à la jeunesse ou aux familles dont l'objectif serait de promouvoir une meilleure qualité de vie pour les jeunes et pour les familles	16	8,4%
6- Créer des ponts avec des médias qui pourraient aider à promouvoir l'image de l'école	22	11.6%
7- Développer une éducation interculturelle au sein de l'école (c.à.d., créer une culture, une approche éducative qui intègre plusieurs cultures)	2	1,1%

8-	Connaitre les attitudes, croyances et perception de son équipe-école à l'égard des éléments suivants- contexte des élèves de milieu défavorisé et justice sociale	18	9,5%
9-	Vision et perception de la direction en lien avec la justice sociale	24	12,6%
10-	Action pour éviter la discrimination	23	12,1%
11-	Inviter les enseignants à réfléchir sur leurs commentaires à l'égard des élèves et des familles	5	2,6%

14.3.2 Données par pratique de directions, selon les instruments de collecte

Le tableau 14.3 présente le nombre (fréquence) de pratiques des directions pour chacune des pratiques de la dimension 14, selon les instruments de collecte de données utilisés : l'entrevue initiale, l'entrevue d'autoconfrontation, l'observation, l'autoobservation et le questionnaire administré aux enseignants. On constate que l'entrevue initiale comprend la majorité des exemples de pratiques des directions de la dimension 14 (total, 90 sur 190 segments, soit 47,4%). Il y a aussi de ces exemples en observation (33, soit 17,4%) et dans les questionnaires des enseignants (32, soit 16,8%). Enfin, l'entrevue d'autoconfrontation a permis de recueillir 20 exemples (10,5%) et l'autoobservation, 15 exemples (7,9%). Ici encore, le plus grand nombre d'exemples en entrevue initiale n'est pas surprenant puisque celle-ci portait directement sur des aspects de la dimension 14, alors que ces aspects sont noyés dans d'autres éléments de la vie d'une école, lorsqu'on les observe.

Outre le fait que l'entrevue initiale ait produit davantage d'exemples, et ce, pour chacune des pratiques de directions, les autres exemples se répartissent de façon semblable entre les autres outils de collecte de données. Une exception, cependant, la grande majorité des exemples de la pratique 6 (18 sur 22), *Créer des ponts avec des médias qui pourraient aider à promouvoir l'image de l'école* ont été observés et sont probablement le fait d'un projet particulier en cours dans une école.

Tableau 14.3, Fréquences des pratiques des directions de la dimension 14, *S'engager socialement*, selon les instruments de collecte utilisés

Pratique de la dimension 14	Entrevue Initiale	Entrevue d'auto-confrontation	Observation	Auto observation	Questionnaire enseignants	Total
1- Manipuler activement l'environnement de l'école pour être au service d'une meilleure éducation des enfants et de leurs familles	16	7	5	6	5	39
2- Démontrer une compréhension et un engagement vis-à-vis des bénéfices que la diversité offre à l'école, lesquels sont traduits en activités et expériences éducatives honorant la diversité	2	0	0	0	4	6
3- Développer des relations avec des personnes influentes de diverses perspectives : religieuses, politiques, économiques, etc.	1	0	3	0	2	6
4- Être activement impliqué dans la communauté de l'école et communiquer fréquemment avec les différentes parties prenantes en utilisant divers canaux dans le but d'informer, de promouvoir, d'apprendre et créer des liens pour s'assurer que l'école et la communauté se servent de ressource l'une par rapport à l'autre	16	1	5	3	4	29
5- Être attentif à la création de ponts avec d'autres agences des services à la jeunesse ou aux familles dont l'objectif serait de promouvoir une meilleure qualité de vie pour les jeunes et pour les familles	11	0	2	1	2	16
6- Créer des ponts avec des médias qui pourraient aider à promouvoir l'image de l'école	1	2	18	1	0	22
7- Développer une éducation	0	0	0	0	2	2

	interculturelle au sein de l'école (c.à.d. créer une culture, une approche éducative qui intègre plusieurs cultures)						
8-	Connaitre les attitudes, croyances et perception de son équipe-école à l'égard des éléments suivants- contexte des élèves de milieu défavorisé et justice sociale	11	2	0	0	5	18
9-	Vision et perception de la direction en lien avec la justice sociale	18	4	0	1	1	24
10-	Action pour éviter la discrimination	10	4	0	3	6	23
11-	Inviter les enseignants à réfléchir sur leurs commentaires à l'égard des élèves et des familles	4	0	0	0	1	5
Total		90	20	33	15	32	190

14.3.3 Données par pratique de directions, selon les directions participantes à la recherche

Le tableau 14.4 comprend le nombre (fréquence) et le pourcentage des pratiques des directions de la dimension 14, pour chacune des directions ayant participé à la recherche. Au premier coup d'œil, on remarque qu'il y a une variabilité dans le nombre de pratiques, entre les directions. Il faut toutefois rappeler que la fréquence des pratiques est peu élevée pour chacune des directions. Ainsi, les fréquences des pratiques varient de 5 à 25.

Afin de pousser plus loin l'analyse des données du tableau 14.4, nous avons indiqué en rouge les trois fréquences (et pourcentage) de pratiques des directions les plus élevés, et en vert, les trois fréquences les plus faibles (sauf pour les pratiques 7 et 11 dont les fréquences sont trop basses. En cas d'égalité des données, les deux fréquences sont prises en compte, ce qui porte à quatre ou plus le nombre de fréquences indiquées en couleur.

L'examen du tableau 14.4 permet de constater que les directions E6, E8 et E1 se démarquent des autres directions quant à la fréquence des pratiques pour la dimension 14 avec 31, 25 et 13 exemples de pratiques. Viennent ensuite les directions E3, E12 et E10, avec 17, 15 et 13 exemples. Un troisième groupe de directions suit : E4, E9 et E7, avec 11, 10 et 9 exemples, et enfin, les directions dont les fréquences sont les moins élevées, E11, E13, E14, E2 et E5, avec 8, 8, 8, 7 et 5 exemples.

Il est difficile de tirer des conclusions de ces données. Les fréquences sont trop faibles. Néanmoins, des directions se montrent engagées socialement. Elles en parlent, elles le démontrent. L'analyse des pratiques emblématiques jettera peut-être plus de lumière sur ces données.

Tableau 14.4, Fréquences et pourcentages des pratiques de directions de la dimension 14, *S'engager socialement*, pour chacune des directions d'établissement participant à la recherche

Pratique de la dimension 14	**E1**	**E2**	**E3**	**E4**	**E5**	**E6**	**E7**	**E8**	**E9**	**E10**	**E11**	**E12**	**E13**	**E14**	**T**
1- Manipuler activement l'environnement de l'école pour être au service d'une meilleure éducation des enfants et de leurs familles	2	1	0	5	2	6	1	9	1	4	2	3	1	2	**39**
2- Démontrer une compréhension et un engagement vis-à-vis des bénéfices que la diversité offre à l'école, lesquels sont traduits en activités et expériences éducatives honorant la diversité	0	0	0	0	0	0	0	3	0	1	1	0	1	0	**6**
3- Développer des relations avec des personnes influentes de diverses perspectives : religieuses, politiques, économiques, etc.	0	0	0	0	0	2	1	1	0	0	1	0	1	0	**6**
4- Être activement impliqué dans la communauté de l'école et communiquer fréquemment avec les différentes parties	2	0	3	0	1	6	2	3	2	3	2	3	0	2	**29**

prenantes en utilisant divers canaux dans le but d'informer, de promouvoir, d'apprendre et créer des liens pour s'assurer que l'école et la communauté se servent de ressource l'une par rapport à l'autre															
5- Être attentif à la création de ponts avec d'autres agences des services à la jeunesse ou aux familles dont l'objectif serait de promouvoir une meilleure qualité de vie pour les jeunes et pour les familles	**2**	**0**	1	**2**	1	1	**2**	1	1	1	1	**3**	**0**	**0**	**16**
6- Créer des ponts avec des médias qui pourraient aider à promouvoir l'image de l'école	1	**3**	**0**	**0**	**0**	**0**	1	**3**	1	2	**0**	**6**	**5**	**0**	**22**
7- Développer une éducation interculturelle au sein de l'école (c.à.d., créer une culture, une approche éducative qui intègre plusieurs cultures)	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	**2**
8- Connaitre les attitudes, croyances et perception de son équipe-école à l'égard des éléments suivants- contexte des élèves de milieu défavorisé et justice sociale	**4**	**0**	**3**	1	**0**	2	**0**	**3**	2	1	1	**0**	**0**	1	**18**
9- Vision et perception de la direction en lien avec la justice sociale	**5**	**0**	**5**	1	1	**6**	1	1	2	1	**0**	**0**	**0**	1	**24**
10- Action pour éviter la discrimination	**5**	2	**3**	1	**0**	**7**	1	1	1	**0**	**0**	**0**	**0**	2	**23**
11- Inviter les enseignants à réfléchir sur leurs commentaires à l'égard des élèves et des familles	1	0	2	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	**5**
Total par cas	**23**	**7**	**17**	**11**	**5**	**31**	**9**	**25**	**10**	**13**	**8**	**15**	**8**	**8**	**190**

Voyons comment ces pratiques de directions sont représentées dans les données qualitatives.

14.4 Les données qualitatives des pratiques de directions de la Dimension 14 : données de contenu des pratiques emblématiques

Nous présentons ici les données de contenus des pratiques. Il s'agit essentiellement de faire un sens des pratiques emblématiques identifiées dans ces données. Mais rappelons d'abord ce que nous avons supposé plus haut, dans l'analyse quantitative des données de cette dimension : l'engagement social des directions ne semble pas prendre une place importante dans les pratiques des directions. Une direction en parle d'ailleurs ainsi…

> Là, je ne vois pas. Au niveau social, mon implication? Moi, j'ai une implication au niveau de la ville. Je suis dans le comité sécurité. Je suis dans le comité, je suis très engagée au niveau de la ville. Au niveau de la commission scolaire à chaque fois qu'on parle de milieu défavorisé, je suis toujours engagée aussi. Mais un engagement social, de militant social, je ne pourrais pas être comme à Montréal avec par exemple le docteur Julien, ou collaborer... Je ne vois pas. Je n'ai pas de levier là-dessus. (E12, entrevue 1)

Voyons des exemples des 11 pratiques des directions pour la dimension 14, *S'engager socialement*.

Manipuler activement l'environnement de l'école…, la première pratique, implique une action directe de la direction pour changer des choses. C'est ce que montre ici cette réponse au questionnaire enseignant : la direction utilise le budget-école pour soutenir l'apprentissage des plus démunis et elle choisit de ne pas faire de sélection en anglais intensif. Elle…

> … favorise l'équité sociale : elle fournit aux familles plus démunies du matériel scolaire. Tous les élèves ont l'anglais intensif en 6e année. (E1, questionnaire enseignant)

Un autre exemple : dans le but d'influencer les décideurs, la direction milite activement en faveur de l'agrandissement de son école en fournissant de l'information, des données sur l'école aux résidents du quartier.

> Je me prépare à faire un PowerPoint… (pour présenter)…des données de l'école au niveau de l'organisation scolaire et un historique du développement de l'école. … Il s'agit… donner de l'information à la rencontre de ce soir… parce que nous militons pour l'agrandissement de

> notre école. Ça sera intéressant pour les résidents du quartier de pouvoir comprendre l'évolution de l'école. (Arrimage autoobservation, E6)

La diversité comme richesse de l'école constitue l'essence de la seconde pratique, *Démontrer une compréhension et un engagement vis-à-vis des bénéfices que la diversité offre à l'école…*. Une direction démontre cette compréhension. Elle…

> … intervient de façon différenciée avec certains parents de différentes origines. La direction fait ainsi preuve d'engagement social à l'égard des élèves, de leur famille et des membres de l'équipe-école… (E8, questionnaire enseignant)

La pratique 3, *Développer des relations avec des personnes influentes de diverses perspectives…*, a fait l'objet de peu d'exemples de la part des directions, mais elle porte sur la rencontre que la direction peut avoir avec le commissaire de son quartier ou les instances de sa commission scolaire et sur les liens qu'elle entretient avec les membres de la communauté qui font partie de son conseil d'établissement ou avec les membres des organisations municipales qui travaillent pour les jeunes. Par exemple, une direction s'est engagée dans un comité de sa commission scolaire en vue de réviser le plan stratégique de la commission scolaire. Cela lui permet de donner son point de vue et d'influencer les orientations de la commission scolaire, et de rapporter l'information dans son école.

> Je suis à la commission scolaire sur le comité de pilotage du plan stratégique pour 2015-2020. Cette activité porte sur la révision du plan stratégique donc il y a un comité où j'ai été choisie pour écrire le nouveau plan stratégique. Mon intention en participant à ce comité est de donner mon point de vue et de rapporter cela dans mon milieu. (E1, autoobservation et observation)

La pratique 4, *Être activement impliqué dans la communauté de l'école … et créer des liens pour s'assurer que l'école et la communauté se servent de ressource l'une par rapport à l'autre*, est connexe à la pratique 4. Alors que dans la pratique 3, il s'agissait d'établir des liens avec les personnes influentes de la communauté, ici, il est question de chercher activement des ressources de la

communauté et de faire en sorte que l'école devienne une ressource pour la communauté. En voici un exemple :

> Nous essayons de travailler… par exemple, je suis avec le centre récréatif X. Je travaille avec eux… Et on est un groupe d'organisations dans le quartier. Nous travaillons ensemble sur de petits projets. Le projet sur lequel je travaille présentement consiste à rendre les enfants plus actifs dans la communauté. Alors, on ouvre nos cours d'école à la communauté. Mon conseil d'établissement, qui était vraiment hésitant à le faire,… permettre à des gens qui ne sont pas de l'école, de l'utiliser, ont accepté. (*We try to work... for example, I'm with the centre récréatif X. I work with them. ... But we're a group of organisations that are in the neighborhood. We work together to try to do little projects.... The project I'm involved currently is getting kids to be more active in the community. So, we open them our school yards to the community. My governing board, which was very hesitant about doing it, getting... allowing people who don't belong to the school to use it agreed*. (E7, entrevue 1)

La pratique 5, *Être attentif à la création de ponts avec d'autres agences des services à la jeunesse ou aux familles*…, porte davantage sur les organismes qui offrent des services connexes à ceux de l'école. Pour la direction, *Être attentif* implique que les ponts établis soient efficaces pour desservir les élèves et leur famille.

> …il y a quatre ans, quand l'école a ouverte, on n'a pas senti que les partenaires étaient là pour nous aider. Ils étaient là plutôt en parallèle. Il n'y avait rien qui se faisait vraiment pour dire: «Bon bien, vous autres, vous faites quoi?» «Ah bien, on pourrait peut-être t'aider à faire telle chose.» La maison des jeunes, là, je ne pouvais pas croire qu'ils prenaient les jeunes, puis bon, l'école secondaire ne savait rien de ce qui se passait là. Maintenant, ils ont même un projet qui s'appelle «projet étincelle». La maison des jeunes est impliquée. L'école est impliquée. Les parents sont impliqués…: «Wow, c'est pour ça que ça fonctionne!» Quand tu as une table des partenaires qui va en parallèle, que tous les gens travaillent en silos, ça ne peut pas fonctionner. Il faut qu'il y ait un cœur, puis dans notre mandat, c'était d'avoir une table des partenaires, mais il faut que ce soit centré sur les écoles. Bien si c'est centré sur les écoles, bien on va vous dire ce qu'on fait, puis aidez-nous à la poursuivre… C'est un échange maintenant. Ce n'est plus chacun un silo, puis je suis contente de savoir ce qu'ils font, mais en même temps, … si ça ne me touche pas, ça ne m'intéresse pas. Je ne veux pas perdre mon temps. Mon temps est précieux et on n'en a pas beaucoup. Il faut que ça soit efficace. Maintenant, on a une table des partenaires vraiment efficace.

La pratique 6, *Créer des ponts avec des médias…, afin de promouvoir l'image de l'école*, se manifeste de diverses façons, chez les directions : article de journal, conférence de presse, photo de l'école,...

> La directrice écrit un courriel à sa directrice de réseau pour valider la conformité des informations des articles et des photographies qui seront publiés dans un journal. (E1 observation)

> La directrice téléphone à la Commission scolaire au sujet du formulaire approprié pour la conférence de presse que la Commission scolaire tiendra dans l'école… afin qu'elle puisse s'organiser, notamment pour le nombre de personnes qui seront présentes à la conférence de presse. (E2 observation)

> Elle appelle le responsable des médias de la CS au sujet d'une journaliste qui aimerait venir faire des photos dans l'école. (E12 observation)

> J'ai reçu un appel, la veille, à l'effet qu'ils voulaient que Global News vienne à l'école faire un reportage sur la vie de l'école pour la St-Patrick, et nous avons dû nous unir pour préparer quelque chose de façon à ce qu'ils aient quelque chose à montrer... C'est en direct à la télé. C'est une grande occasion de publicité et ça nous reflète. Chercheur: Et est-ce que ça va avec votre vision de l'école? Direction: Eh bien, vous savez, la vision de l'école, elle doit être présentée, que nous sommes une école communautaire, que nous sommes une école heureuse, que les enfants désirent vivement apprendre, et c'est cela que ça a montré. (*I got a call … the night before, that they wanted Global News to come and report life in our school for Saint-Patrick's day and we had to pool something together, so that they had something to report… This is live on TV. This is a great publicity opportunity and it reflects how we look. Chercheur : And, does it go with your vision of the school? Direction : Well, you know what? The vision of the school is really to showcase, that we're a community school, that we're a happy school, that the kids are eager to learn and it did show that*). (E13, entrevue d'autoconfrontation)

> La directrice s'informe de la date de la tenue du tournage d'un documentaire pour la télévision communautaire. (E10, observation)

Plusieurs de ces éléments ont été plutôt observés par nous que recueillis en entrevue. Ce sont des événements ponctuels (c'est probablement pourquoi ils se retrouvent davantage en observation), souvent imprévus, qui ne sont souvent pas décidés par la direction, mais où celle-ci profite de l'occasion pour promouvoir l'image de son école. Le dernier exemple (E10) fait toutefois exception. Il s'agit de la réalisation d'un documentaire destiné au grand public,

et qui donne de l'information sur l'école et sur le quartier. Le documentaire fait la promotion de l'école mais aussi du quartier et des organismes qui y œuvrent.

> J'essaye de les intéresser à ce qu'ils aient envie de voir... J'essaye de les préparer, puis de les intéresser au visionnement de ce documentaire-là. Chercheur : Qui a été fait par qui? Direction E10 : Bien, on l'a fait, nous, à « Jusqu'au bout » (*un projet dans la communauté*). C'est notre produit maison, là. Oui. …, c'est un réalisateur qui habite dans le coin, puis qui a longtemps travaillé à Radio-Québec, Radio-Canada, qui est à la retraite, qui travaille avec nous, ... Et il est impliqué sur « Jusqu'au bout » avec nous. Et j'avais dit, avec l'équipe de « Jusqu'au bout », avec les membres du CA, on avait regardé ça. À ce moment-là, on dit : « Ça serait intéressant qu'on soit capables de monter, de faire un documentaire qui montre à la fois comment travaille « Jusqu'au bout », mais aussi les besoins du quartier. Donner une image juste du quartier. » (E10, entrevue d'autoconfrontation)

La pratique 7, *Développer une éducation interculturelle au sein de l'école*, fait explicitement référence aux fonds de connaissances présents dans la vie quotidienne (culture) des élèves. Il s'agit justement ici d'intégrer les cultures de vie des élèves et d'en faire des objets d'apprentissage. L'équipe-école de la direction E1 s'y exerce.

> Étant dans un milieu défavorisé avec de nombreux enjeux comme l'arrimage de nos enseignements avec une clientèle multiethnique et multiconfessionnelle nous prenons le temps d'être à l'écoute et essayons d'être absents de jugements pour aimer et encadrer les enfants dans leur réussite. Nous cherchons à leur faire vivre des réussites pour que l'école ait une place importante et signifiante dans leur vie. Sans appliquer cette vision nous ne pourrions mettre l'importance sur l'apprentissage. (E1 **YYY**)

Les quatre prochaines pratiques, les dernières pour la dimension 14, *S'engager socialement*, se rapportent davantage à la justice sociale (Archambault et Garon, 2013). La première, la pratique 8, porte sur la *connaissance qu'a la direction des attitudes, croyances et perceptions de son équipe-école à l'égard du contexte des élèves de milieu défavorisé et de la justice sociale*, connaissance essentielle pour pouvoir intervenir.

> Chercheur: Êtes-vous d'accord avec ça, il y a des préjugés à l'école?
> Direction adjointe de E1: Il y en a encore, oui. Il y en a. Certaines personnes ont des préjugés. (E1, entrevue initiale)

> Une question de l'école, c'est…, j'ai beaucoup d'immigrants, de femmes immigrantes, des Haïtiennes, pas nécessairement beaucoup d'éducation. Il y a comme un écart. Il est là l'écart, puis il fait les rassurer, puis pas les

prendre de haut. Puis ça, bien l'équipe enseignante a un bout de chemin à faire. (E3, entrevue initiale)

La pratique 9, *Vision et perception de la direction en lien avec la justice sociale*, se rapporte au cadre de référence qu'exprime la direction, en entrevue. Trois directions ont exprimé des choses à cet égard. Tantôt, la vision de justice sociale sert à remettre en question un certain type d'intervention de la part des enseignantes.

> Puis tu sais, quand on parle de justice, d'égalité, d'équité, tout ça là, nos valeurs... Non là, ça n'a pas de bon sens que ces enfants … ne soient pas là pendant que l'enseignant est en présence de tous ses élèves, mais pas lui. Direction adjointe : … ça se peut, pour une certaine situation, des élèves ciblés, mais à la base, c'est la gestion de classe qui ne fonctionne pas, si tu sors un élève parce qu'il ne lève pas la main. Il y a des raisons qui vont amener là directement, mais pas ça. Direction : … je ne sais pas si le nombre, vous l'avez entendu, mais c'était six-cent-trente-deux sorties de classe. C'est sûr que c'est pas six-cent-trente-deux élèves à une heure chaque là. Ça veut dire qu'il y a des enfants, là-dedans, qui ont eu peut-être dix sorties de classe dans l'année. Calculez ça, ça fait dix heures. Dix heures de moins de classe, sans compter peut-être les absences qu'il a eues, cet enfant-là,... alors quand on parle de réussite des élèves, alors c'est pour ça que notre système … ne répond pas à notre visée de la réussite pour tous, là. (E1, entrevue d'autoconfrontation)

Pour des directions, la vision reliée à l'apprentissage est aussi une question de justice sociale. Faire apprendre, et croire en la capacité de chacun, offrir des chances égales et ne pas discriminer ceux qui réussissent moins bien.

> d'abord, pour mon école, c'est de dire, pour moi: «Tous les enfants peuvent réussir». Pour faire ça, pour les faire réussir, puis là quand on parle de réussir, il y a réussir au sens large, mais pour les faire réussir, on a des conditions à mettre en place. ET c'est notre responsabilité de mettre en place; la mienne, et celle des enseignants. Et en milieu défavorisé, c'est encore plus vrai. Ils sont capables de réussir, et ils ont le droit de réussir. C'est un principe de justice sociale. Alors ça c'est, pour moi là, je pars de ça. Ils sont tous capables. (E3, entrevue initiale)

> Alors au niveau de ma vision, pour moi ce qui est important, c'est la justice sociale, l'équité au niveau des chances… Il faut que ça se manifeste dans ce genre de choses, là…
> …Faire apprendre. Et là, pour moi, c'est très important, et on parle de justice, de savoir... Là aujourd'hui, bon, à l'école, … est-ce qu'on a des approches discriminatoires face à des élèves qui réussissent moins bien? Oui. On a sorti. On a travaillé les préjugés. Et là, les enseignants me

disaient: «J'ai des préjugés moi.» Puis là, on a appris que tout le monde en avait, des préjugés. L'important, c'est de le savoir. (E6, entrevue initiale)

La pratique 10, présente des *Actions de la direction pour éviter la discrimination* : agir pour faire changer des critères de sélection d'élèves, faire lire des textes pour rendre plus conscients, inviter à faire preuve d'équité,

Chercheur: Êtes-vous sensible aux questions de genre, sexisme possible? …
Direction : Oui. Mais quand on fait notre classement pour l'année suivante, il y a toujours des critères, puis on a eu une discussion mon équipe-école, parce qu'à un moment donné, dans les critères, il y avait « nationalité ». Puis là, il y a quelqu'un qui a levé le drapeau, puis qui a dit: «Bien là, je pense qu'on est rendu ailleurs. La nationalité, peu importe, là. On peut-tu parler plutôt des difficultés des enfants, des forces, puis plus par rapport à la personne en tant que telle?» Alors l'équipe-école a accepté d'enlever ça. Oui, il y a une sensibilité ... Je ne sens pas que c'est là que j'ai besoin d'exercer le plus d'influence et de leadership, parce que je pense que (...) on est les gardiennes de ça, s'assurer que la discrimination, ça ne se passe pas. (E1, entrevue initiale)

Elle intervient lorsqu'il y a des inégalités que ce soit entre des élèves ou des collègues. (E1, questionnaire enseignant)
En reconnaissant et en combattant les fausses croyances et les préjugé en prenant des mesures mettant l'élève, l'enseignant et tout le personnel de l'école en approche réflexive. (E1, questionnaire enseignant)

Oui. Bien des fois je vais lire des textes, puis je vais les imprimer ou je vais les envoyer par courriel à tous. Des fois, je vais leur faire un petit bout de lecture (...). Mais c'était beaucoup, les dernières années, en lien avec la justice sociale ou l'éducation inclusive. C'était (...). J'étais beaucoup là-dedans. (E3, entrevue initiale)

Est-ce qu'on a des approches discriminatoires face à des élèves qui réussissent moins bien? Oui. On a sorti. On a travaillé les préjugés. Et là, les enseignants me disaient: «J'ai des préjugés moi.» Puis là, on a appris que tout le monde en avait, des préjugés. L'important, c'est de le savoir. Alors donc, ..., j'avais toute mon intention. J'avais préparé ma séquence …, mais on part d'une problématique, puis on fait aussi des lectures de groupe. Alors, on donne à un groupe, tel type de lecture; l'autre groupe, tel type de lecture et ils ont des questions. Des questions parce que je veux orienter, je ne veux pas que ce soit à partir de leur opinion, parce qu'on émet une opinion à partir de tout le texte, mais qu'est-ce que le texte a dit? Qu'est-ce que j'ai appris? (E6, entrevue initiale)

> La directrice exhorte les enseignants à faire preuve d'équité envers les élèves. (E7, questionnaire enseignant)

Remarquons que dans ces trois dernières pratiques, les pratiques emblématiques proviennent essentiellement de trois directions : E1, E3 et E6. Seules ces trois directions ont eu un discours portant explicitement sur la justice sociale.

Enfin, nous n'avons pas retenu d'exemples de pratiques emblématiques pour la pratique 11, *Inviter les enseignants à réfléchir sur leurs commentaires à l'égard des élèves et des familles*. Inspiré ici aussi de la théorie du fonds de savoirs et de la culture des milieux de vie (O'Connor, Anthony-Stevens, et Gonzalez, 2014), ce concept est trop peu connu pour être répandu.

Références

Archambault, J., et Garon, R. (2013). How Principals Exercise Transformative Leadership in Urban Schools in Disadvantaged Areas in Montréal, Canada. *International Studies in Educational Administration*, *41*(2), 49-66.

Murphy, J., Elliott, S.N., Goldring, E., et Porter, A.C. (2007). Leadership for learning: a research based model and taxonomy of behaviors. *School Leadership and Management*, *27*(2), 179-201.

O'Connor, B. H., Anthony-Stevens, V., et Gonzalez, N. (2014). Nurture and sustain a culture of collaboration, trust, learning and high expectations. in R. M. Ylimaki (Dir.). *The New Instructional Leadership. ISLLC standard two*. New York, Routledge.

Shields, C. M. (2013). *Transformative Leadership in Education: Equitable Change in an Uncertain and Complex World*. New York, Routledge.

Dimension 15 : Transversale

> Toutes les activités, ici, qu'on fait, c'est basé sur nos observations, puis validé par la recherche. Quand on a commencé à s'intéresser particulièrement à la fluence, on a mis en place un protocole d'évaluation des élèves, donc systématiquement, les élèves de 3e et 5e année sont évalués deux fois pendant l'année. L'an passé aussi, on avait mis la main sur une nouvelle recherche qui parlait aussi de l'importance de la prosodie, donc qui amenait une dimension nouvelle à ce qu'on travaillait. Donc c'est là qu'on est rendu. (E2, entrevue 1)

Contrairement aux quatorze premières dimensions, la dimension 15 a été créée pour faire état des pratiques des directions d'école dites transversales, c'est-à-dire des pratiques qui touchent plusieurs domaines d'intervention des directions et qui ont le potentiel d'influencer l'ensemble des dimensions déjà ciblées dans la recherche. Cette dimension a été créée, comme les autres dimensions, à partir des écrits disponibles dans la littérature scientifique (Knapp et al., 2003; MacBeath, 2007; Murphy, Elliot, Goldring et Porter, 2007; O'connor et al., 2014; Ylimaki, 2014). Avec l'aide des éléments théoriques disponibles dans ces écrits, la dimension 15- *Transversale* a été divisée en cinq catégories, soit 1- *l'utilisation des données d'apprentissage*, 2- *l'utilisation des données issues de la recherche*, 3- *l'attitude des directions d'école*, 4- *la collaboration entre les membres de l'équipe-école*, et enfin 5- *le fait d'agir avec intégrité, honnêteté et de manière éthique et équitable*.

Nous présentons ici les données en rapport avec cette dimension. D'abord, les données quantitatives (fréquences, pourcentages) et ensuite, les données qualitatives de contenu, par une analyse des exemples de pratiques emblématiques de sens de cette dimension. Nous comparons d'abord les données de la dimension 15 à celles des autres dimensions.

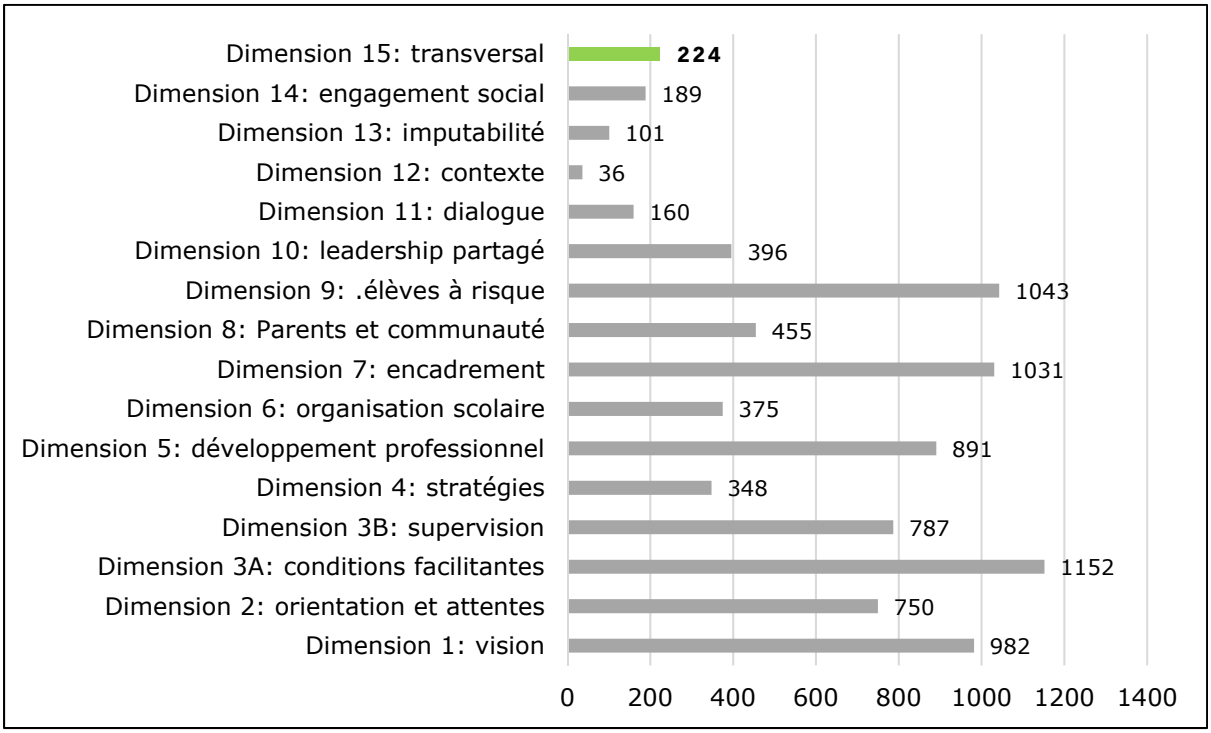
15.1. Les données quantitatives de la dimension 15, *Transversale*, et de l'ensemble des dimensions

Dans la figure 15.1, se trouvent les fréquences des exemples de pratiques des 15 dimensions d'un leadership centré sur l'apprentissage, pour chacune des dimensions de la recherche. Comme pour les autres dimensions analysées, nous

avons représenté la fréquence des exemples de pratiques de la dimension 15 en surbrillance.

Il y a 224 exemples de pratiques dans la dimension 15, ce qui correspond à 2,5% de tous les exemples de pratiques de la recherche. Cela fait donc de la dimension 15 la cinquième dimension la moins fréquente en termes d'exemples de pratiques. Cette fréquence s'écarte de façon marquée de la moyenne (557,5 exemples de pratiques), mais qui légèrement sous la médiane (425,2 exemples de pratiques). Il s'agit donc d'une dimension dont les participants ont relativement peu parlé par rapport à d'autres dimensions selon les données que nous avons pu récolter dans le cadre de la recherche.

Figure 15.1, Fréquence des pratiques pour chacune des dimensions d'un leadership centré sur l'apprentissage



Nous présentons maintenant les données quantitatives en détail, en fonction des catégories et des pratiques attribués aux données de la recherche.

15.2 Les catégories et les pratiques de la dimension 15

Des études sur le leadership centré sur l'apprentissage, dont nous nous sommes inspirés pour créer les pratiques et les catégories de la dimension 15- *Transversale*, nous avons créé cinq catégories d'actions : 1- utilisation des données; 2- utilisation des données de la recherche; 3- attitude de la direction; 4- collaboration entre les membres de l'équipe-école; 5- agir avec intégrité, honnêteté et de manière éthique et équitable.

Ces catégories se subdivisent en 14 pratiques, toujours issues des études consultées, qui précisent les comportements et les attitudes des directions d'établissement, de même que les occasions qu'ils ont d'exercer leur leadership centré sur l'apprentissage. Les cinq catégories ainsi que les pratiques qui les composent sont présentés au tableau 15.1.

Tableau 15.1, Pratiques des catégories de la dimension 15, *Transversal*

Catégorie	**Code**
1- Utilisation des données	1- Examiner les données des apprentissages des élèves et les utiliser aux fins de planification.
	2- S'appuyer sur les données pour expliquer sa position, donner des arguments et faire des choix à l'apprentissage.
2- Utilisation des données de la recherche	1- S'appuyer sur les résultats de recherches pour les choix de livres, leur quantité et leur arrangement qui seraient les plus gagnants ou pour initier tout changement favorisant l'apprentissage des élèves.
3- Attitude de la direction	1- La direction a confiance en les capacités humaines.
	2- Démontrer par son propre comportement ce qui est valorisé à l'école.
4- Collaboration entre les membres de l'équipe-école	1- Exiger une responsabilité collective l'égard de la discipline des élèves à l'école.
	2- Travailler avec les enseignants à identifier les experts de la communauté dans les différents domaines qui pourraient avoir un lien avec l'apprentissage et les utiliser comme ressources pédagogiques permettant de planifier des activités

	diverses d'intérêt local. 3- Promouvoir et expliquer les modèles de fonctionnement des travaux et des activités collaboratives concernant le sujet, les rôles et les statuts.
5- Agir avec intégrité et de manière éthique et équitable	1- Être conscient de ses propres valeurs et convictions et façonner son comportement en accord avec les pratiques déontologiques personnelles et professionnelles. 2- Appliquer les lois, les politiques et les procédures avec équité, sagesse et respect. 3- Favoriser l'inclusion, éviter l'exclusion et la ségrégation. 4- Amener à réfléchir les membres du personnel sur l'impact de leurs commentaires sur les performances scolaires des élèves. 5- Créer des structures sollicitant la participation de tous. 6- Œuvrer à établir l'équité en travaillant à la réduction, voire l'élimination des écarts en terme d'apprentissage chez les élèves de race, de classe ou d'ethnie différentes.

Ensuite, nous retrouvons les données quantitatives des catégories ainsi que les données par catégorie et par pratique. Nous verrons plus loin les données qualitatives des pratiques, puis les données de contenu des pratiques emblématiques de sens de cette dimension et de ses catégories.

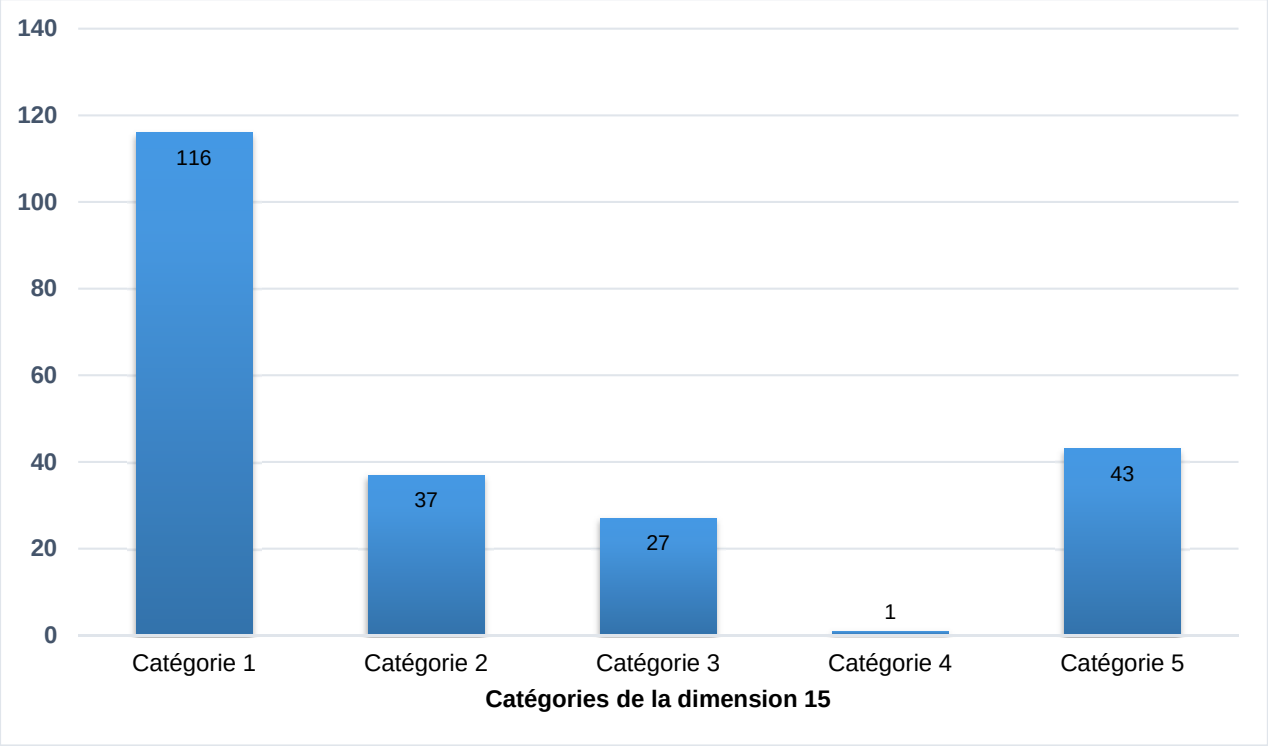
15.3 Les données quantitatives des catégories de la dimension 15

Cette section présente d'abord les fréquences des exemples de pratiques pour les cinq catégories de la dimension 15, *Transversale.* Nous verrons d'abord les données par catégorie, dans leur ensemble, puis selon les outils de collecte utilisés. Enfin, les données seront présentées en fonction des directions participant à la recherche.

15.3.1 Données par catégorie, dans leur ensemble

La figure 15.2 présente le nombre (fréquence) d'exemples de pratiques pour chacune des catégories de la dimension 15. On remarque d'abord une grande différence entre les fréquences des exemples de pratiques des différentes catégories. En effet, la catégorie 1, *Utilisation des données*, comprend la majorité des exemples de pratiques de la dimension 15, soit 116 (52%). Cette catégorie se démarque donc par rapport aux quatre autres catégories en termes de fréquence des pratiques. Ensuite, on retrouve environ au même niveau les catégories 5, *Agir avec intégrité et de manière éthique et équitable* qui en comprend 43 (19%), la catégorie 2, *Utilisation des données de la recherche* qui en comprend 37 (16,5%), et la catégorie 3, *Attitude de la direction* qui en comprend 27 (12%). Enfin, notons que pour la catégorie 4, *Collaboration entre les membres de l'équipe-école* un seul segment a été codé. Il s'agit donc d'une catégorie très peu observée et rapportée dans le discours des directions d'école de même que celui des enseignants via le questionnaire qu'ils ont remplie. Ceci pourrait être expliqué par le fait que les directions d'école ont davantage rapporté d'exemples liés à la collaboration de l'équipe-école dans l'optique d'améliorer le climat de l'école et les rencontres d'équipes, ce qui a été codé dans la dimension 3A- *Créer les conditions favorables à l'apprentissage de tous,* plutôt qu'au sens des pratiques créés pour cette catégorie (1- Exiger une responsabilité collective l'égard de la discipline des élèves à l'école; 2- Travailler avec les enseignants à identifier les experts de la communauté dans les différents domaines qui pourraient avoir un lien avec l'apprentissage et les utiliser comme ressources pédagogiques permettant de planifier des activités diverses d'intérêt local; et 3- Promouvoir et expliquer les modèles de fonctionnement des travaux et des activités collaboratives concernant le sujet, les rôles et les statuts).

Figure 15.2, Fréquence des exemples de pratiques selon chacune des catégories de la dimension 15, *Transversale*



15.3.2 Données par catégorie, selon les instruments de collecte

Le tableau 15.2 présente le nombre (fréquence) d'exemples de pratiques pour chacune des catégories de la dimension 15, selon les instruments de collecte de données utilisés : l'entrevue initiale, l'entrevue d'autoconfrontation, l'observation, l'autoobservation et le questionnaire administré aux enseignants. On constate que les deux entrevues, mais plus particulièrement l'entrevue initiale, comprennent la majorité des exemples de pratiques de la dimension 15 (total, 93 + 40 = 133 sur 224 segments, soit 60%). Il y a moins d'exemples en observation (27, soit 12,1%) et en autoobservation (22, soit 9,82%). Cela n'est pas surprenant puisque comme plusieurs autres des dimensions de la recherche, les entrevues ont porté directement sur des aspects de la dimension 15, alors que ces aspects peuvent être noyés dans d'autres éléments de la vie d'une école, lorsqu'on les observe. Cette même explication permet aussi d'interpréter pourquoi le nombre d'exemples de pratiques dans le questionnaire des

enseignants (42 exemples de pratiques, 18,8%) est plus grand que pour les données d'observation et d'autoobservation, puisqu'elles ont fait l'objet de questions spécifiques dans le questionnaire.

Ces différences se font voir pour toutes les catégories de la dimension 15. En effet, dans tous les cas, les proportions d'exemples de pratiques sont beaucoup plus importantes dans les entrevues, et ce plus particulièrement dans l'entrevue initiale, que dans les observations et les autoobservations, à l'exception de la catégorie 1, où le nombre d'exemples de pratiques dans les grilles d'observation et en autoobservation, se rapproche sensiblement des données recueillies dans l'entrevue d'autoconfrontation. Une autre différente concerne le nombre d'exemples de pratiques pour la catégorie 5, qui est légèrement plus élevé dans le questionnaire des enseignants que dans les autres instruments de collecte de données.

Tableau 15.2, Fréquences et pourcentages des pratiques des directions selon chacune des catégories de la dimension 15, *Transversal*, selon les instruments de collecte utilisés

Instrument de collecte (% par catégorie) / Catégorie de la dimension 15 (Transversal)	**Entrevue Initiale**	**Entrevue d'autoconfrontation**	**Observation**	**Auto observation**	**Questionnaire enseignants**	**Total**
1- Utilisation des données	39 (17,4)	24 (10,7)	25 (11,2)	18 (8)	10 (4,5)	116 (52)
2- Utilisation des données de la recherche	24 (10,7)	5 (2,2)	0	0	8 (3,6)	37 (16,5)
3- Attitude de la direction	14 (6,3)	3 (1,3)	1 (0,4)	2 (0,9)	7 (3,1)	27 (12)
4- Collaboration entre les membres de l'équipe-école	0	0	0	1 (0,4)	0	1 (0,4)
5- Agir avec intégrité et de manière éthique et équitable	16 (7,1)	8 (3,6)	1 (0,4)	1 (0,4)	17 (7,6)	43 (19,2)
Total par type de documents :	93 (41,5)	40 (17,9)	27 (12,1)	22 (9,82)	42 (18,8)	224 (100)

15.3.3 Données par catégorie, selon les directions participantes à la recherche

Le tableau 15.3 comprend le nombre (fréquence) et le pourcentage d'exemples de pratiques selon chacune des catégories de la dimension 15, pour chacune des directions ayant participé à la recherche. Tout d'abord, on observe qu'il y a une grande variabilité dans le nombre d'exemples de pratiques, entre les directions, et ce, pour chacune des catégories, à l'exception de la catégorie 4 où la fréquence des pratiques varie entre 0 et 1. En effet, pour la catégorie 1, les fréquences varient de 0 à 29, pour la catégorie 2, de 0 à 13, pour la catégorie 3, de 0 à 16 et enfin, pour la catégorie 5, de 0 à 16. Nous avions déjà remarqué, à la figure 15.2, la grande différence dans les fréquences d'exemples de pratiques des quatre catégories, où l'on remarquait que la fréquence de la catégorie était nettement plus élevée que les autres.

Afin de pousser plus loin l'analyse des données du tableau 15.3, nous avons indiqué en rouge les trois fréquences (et pourcentage) d'exemples de pratiques les plus élevés, pour chaque catégorie et pour l'ensemble des exemples de pratiques de la dimension 15, et en vert, les trois fréquences les plus faibles. En cas d'égalité des données, les fréquences ayant la même valeur sont prises en compte, ce explique pourquoi l'on retrouve à plusieurs endroits un nombre plus élevé que six éléments indiqués en couleur.

L'examen du tableau 15.3 permet de constater que la direction E1 se démarque des autres directions quant à la fréquence des exemples de pratiques pour la dimension 15 (55 exemples de pratiques comparativement à 38 exemples de pratiques pour la direction qui la suit immédiatement). Suivent les directions E2 (38 exemples de pratiques) et E3 (23 segments chacune). On remarque d'ailleurs que ce sont presque toujours ces trois directions qui possèdent le plus d'exemples de pratiques dans chacune des catégories de la dimension 15, à l'exception de la catégorie 4, où seule la direction E10 possède un exemple de pratique. On observe un phénomène semblable dans les fréquences d'exemples de pratiques les moins élevées, où les directions E14, E9 et E13 se démarquent.

Tableau 15.3, Fréquences et pourcentages des pratiques des directions selon chacune des catégories de la dimension 15, *Transversal*, pour

Direction / Catégories de la dimension 15 (Transversal)	**E1**	**E2**	**E3**	**E4**	**E5**	**E6**	**E7**	**E8**	**E9**	**E10**	**E11**	**E12**	**E13**	**E14**	**Total**
1- Utilisation des données	29 (12,9)	22 (9,8)	20 (8,9)	8 (3,6)	9 (4)	7 (3,1)	4 (1,8)	12 (5,6)	2 (0,9)	0	3 (1,3)	0	0	0	116 (52)
2- Utilisation des données de la recherche	1 (0,4)	13 (5,8)	1 (0,4)	1 (0,4)	3 (1,3)	7 (3,1)	4 (1,8)	2 (0,9)	1 (0,4)	0	1 (0,4)	1 (0,4)	2 (0,9)	0	37 (16,5)
3- Attitude de la direction	9 (4)	1 (0,4)	1 (0,4)	1 (0,4)	1 (0,4)	2 (0,9)	1 (0,4)	2 (0,9)	0	3 (1,3)	2 (0,9)	3 (1,3)	0	1 (0,4)	27 (12)
4- Collaboration entre les membres de l'équipe-école	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1 (0,4)	0	0	0	0	1 (0,4)
5- Agir avec intégrité et de manière éthique et équitable	16 (7,1)	2 (0,9)	1 (0,4)	2 (0,9)	3 (1,3)	5 (2,2)	2 (0,9)	3 (1,3)	1 (0,4)	2 (0,9)	0	4 (1,8)	2 (0,9)	0	43 (19)
Total par direction (100 %) :	55 (24,5)	38 (17)	23 (10,3)	12 (5,4)	16 (7,1)	21 (10,7)	11 (5)	19 (8,5)	4 (1,8)	6 (2,7)	6 (2,7)	8 (3,6)	4 (1,8)	1 (0,4)	224 (100)

chacune des directions d'établissement participant à la recherche

Examinons maintenant les données quantitatives selon les pratiques des cinq catégories de la dimension 15.

15.3.4 Les données quantitatives des pratiques des cinq catégories de la dimension 15, *Transversale*

Nous savons déjà qu'il existe une grande différence dans les fréquences d'exemples de pratiques pour la catégorie un par rapport aux quatre autres catégories de la dimension 15 (figure 15.2). Lorsqu'on examine les données en fonction des pratiques qui composent les catégories, on constate que la fréquence des exemples de pratiques est aussi nettement plus grande pour certains pratiques, et nulle pour d'autres. Le tableau 15.4 présente ces données en détail. Ainsi, on constate que pour la catégorie 1, *Utilisation des données*, qui comprend au total 116 exemples de pratiques (52%), la pratique 1- *Examiner les données des apprentissages des élèves et les utiliser aux fins de planification*, compte pour 72% des exemples de pratiques de cette catégorie

(84/116 = 69,3%), ce qui représente 37,5 % des exemples de pratiques de la dimension 15. Notons tout de même que la pratique 2 de la même catégorie renferme 32 exemples de pratiques (28% de la catégorie 1), et qu'il s'agit de la troisième pratique la plus importante en termes de fréquence pour la dimension 15.

Suivent, en importance pour la fréquence des exemples de pratiques, la catégorie 5, *Agir avec intégrité et de manière éthique et équitable* (43/116 exemples de pratiques), la catégorie 2, *Utilisation des données de la recherche* (37/116 exemples de pratiques) et la catégorie 3, *Attitude de la direction* (27/116 exemples de pratiques), où les pratiques les plus fréquences sont en ordre la pratique 1 de la catégorie 2 (37, 16,5%), la pratique 3 de la catégorie 5 (18, 8%) et la pratique 2 de la catégorie 3 (17, 7,6%).

Enfin, rappelons que la catégorie 4 de la dimension 5 n'a qu'un seul exemple de pratique qui se trouve dans la pratique 2 de cette catégorie, soit *Travailler avec les enseignants à identifier les experts de la communauté dans les différents domaines qui pourraient avoir un lien avec l'apprentissage et les utiliser comme ressources pédagogiques permettant de planifier des activités diverses d'intérêt local*. Cela signifie que les deux autres pratiques de cette catégorie (Pratique 1 : *Exiger une responsabilité collective l'égard de la discipline des élèves à l'école*, et pratique 3 : *Promouvoir et expliquer les modèles de fonctionnement des travaux et des activités collaboratives concernant le sujet, les rôles et les statuts*) n'ont aucun exemple de pratique.

Tableau 15.4, Fréquence et pourcentage des exemples de pratiques selon chacune des catégories des catégories de la dimension 1, *Promouvoir une vision où l'apprentissage est le centre des préoccupations de l'école*

Catégorie	Pratique	Fréquence	Pourcentage
1- Utilisation des données	1- Examiner les données des apprentissages des élèves et les utiliser aux fins de planification.	84	37,5
	2- S'appuyer sur les données pour expliquer sa position, donner des arguments et faire des choix à l'apprentissage.	32	14,3
TOTAL		116	51,8
2- Utilisation des données de la recherche	1- S'appuyer sur les résultats de recherches pour les choix de livres, leur quantité et leur arrangement qui seraient les plus gagnants ou pour initier tout changement favorisant l'apprentissage des élèves.	37	16,5
3- Attitude de la direction	1- La direction a confiance en les capacités humaines.	10	4,5
	2- Démontrer par son propre comportement ce qui est valorisé à l'école.	17	7,6
TOTAL		27	12,1
4- Collaboration entre les membres de l'équipe-école	1- Exiger une responsabilité collective l'égard de la discipline des élèves à l'école.	0	0
	2- Travailler avec les enseignants à identifier les experts de la communauté dans les différents domaines qui pourraient avoir un lien avec l'apprentissage et les utiliser comme ressources pédagogiques permettant de planifier des activités diverses d'intérêt local.	1	0,4
	3- Promouvoir et expliquer les modèles de fonctionnement des travaux et des activités collaboratives concernant le sujet, les rôles et les statuts.	0	0
TOTAL		1	0,4

5- Agir avec intégrité et de manière éthique et équitable	1- Être conscient de ses propres valeurs et convictions et façonner son comportement en accord avec les pratiques déontologiques personnels et professionnels.	5	2,2
	2- Appliquer les lois, les politiques et les procédures avec équité, sagesse et respect.	8	3,6
	3- Favoriser l'inclusion, éviter l'exclusion et la ségrégation.	18	8
	4- Amener à réfléchir les membres du personnel sur l'impact de leurs commentaires sur les performances scolaires des élèves.	3	1,4
	5- Créer des structures sollicitant la participation de tous.	7	3,1
	6- Œuvrer à établir l'équité en travaillant à la réduction, voire l'élimination des écarts en terme d'apprentissage chez les élèves de race, de classe ou d'ethnie différentes.	2	0,9
TOTAL		43	19,2

15.4 Les données qualitatives des pratiques des cinq catégories de la dimension 15 : données de contenu des séquences emblématiques de sens

Nous présentons ici les données de contenus, par catégorie. Il s'agit essentiellement de faire un sens des séquences emblématiques des pratiques identifiées dans ces données. Voyons d'abord la catégorie 1, *Utilisation des données*.

15.4.1 Les pratiques emblématiques de la catégorie 1

Les directions examinent les données d'apprentissage pour les utiliser à des fins de planification

La pratique la plus courante lorsqu'il est question d'examiner les données d'apprentissage consiste à analyser les résultats scolaires des élèves, et ce, plus particulièrement des élèves à risque, afin de travailler de concert avec les

enseignants pour trouver des moyens pour favoriser l'apprentissage de ces élèves. Plusieurs directions ont mentionné utiliser le portrait classe dans une perspective de gestion axée sur les résultats, et d'autres vont même inclure des données provenant d'observation ou de questionnaires (faits maison ou provenant de leur commission scolaire) afin de compléter leurs données et d'avoir un portrait plus complet de la réalité. Ces données sont aussi parfois utilisées pour mieux planifier l'enseignement et pour créer des plans d'action liés au plan de formation des enseignants. Enfin, des comités ont aussi été formés dans certaines écoles afin d'analyser les données d'apprentissage, de les comparer, et d'en faire l'interprétation et l'écriture de résumés pour des fins de planification. Voici plusieurs segments emblématiques qui illustrent ces pratiques.

> « Bon, notre plan de réussite, il est vraiment orienté vers l'amélioration, par des résultats des élèves, la réussite des élèves; les élèves, soixante-neuf pour cent et moins. Ce qu'on réalise, à partir, parce qu'on travaille avec les données. On est en train de se raffiner, parce qu'en fait, de se raffiner parce qu'on est en train d'apprendre, là. (…) S'enligner sur des observations. Revenir avec des données, mais des données à la base, là. Ils ne sont pas à soixante pour cent. Les données d'observation. Alors, parce qu'on sait que c'est beau les données, mais ce n'est pas juste les pourcentages, là. (E6, entrevue initiale)

> « On travaille de plus en plus, depuis quelques années, en gestion axée sur les résultats. Donc, on rencontre les enseignants. Les portraits, c'est un exemple de résultat, mais les résultats scolaires, les notes des élèves. On utilise ça, dans le fond, pour c'est ça, c'est comme un autre élément qu'on utilise pour aller, pour échanger avec les enseignants sur leurs pratiques, sur comment trouver des solutions. » (E8, entrevue initiale)

> « On a fait une collecte de données. Chercheur: Sur les mathématiques? Direction E1: Oui. Bien non, sur l'ensemble. On a dit: «où vous pensez là, que vous avez besoin» (…) Donc, au mois de juin, ça nous a permis de faire une collecte de données, de consulter les gens, puis de dire «où vous en êtes». Nous la priorité est sortie numéro un: mathématique. (E1, entrevue initiale)

> « Ça, je le fais systématiquement. Tu sais, quand je reçois mes notes, je les regarde, puis ceux que j'ai qui sont en échec ou habituellement c'est en bas de soixante-dix, là, bien là, je les fais ressortir. Puis c'est plus facile, tu sais, d'avoir un portrait. » (E8, entrevue initiale)

> « 1) Je suis en rencontre avec une titulaire. 2) La titulaire en présence dans mon bureau, on regarde les résultats des élèves. On fait un peu notre plan pour les prochains plans d'interventions. 3) C'est toujours de viser la réussite des élèves, de bien connaître mes groupes, les portraits » (E5, autoobservation)

> « Aussi, quand on a les statistiques de réussite des élèves, elles sont toujours présentées à l'ensemble du personnel dans une réunion du personnel donc pour essayer de voir. Pis c'est dans ce cadre-là que s'inscrit le plan de formation que je vous ai déposé tantôt et que là on va solliciter le conseiller pédagogique. » (E2, entrevue initiale)

> « Donc les enseignants travaillent là-dessus... comment rentrer toutes nos données pour être capable de garder nos chiffres, pour être capable de produire des rapports (…) Donc je peux vous retrouver les données depuis un bout de temps. Ensuite, qu'est-ce qu'on a fait? (…) Donc comment est-ce qu'on peut aller trouver les enfants qui sont environ cinq pourcent en dessous, comment on peut essayer de les accélérer?» (E4, entrevue initiale)

Les directions s'appuient sur des données pour expliquer leur position, donner des arguments et faire des choix liés à l'apprentissage

Certaines des directions font référence aux résultats de recherche dans le domaine de l'éducation, et surtout aux pratiques en enseignement éprouvées par la recherche, afin de justifier leurs décisions auprès de leur équipe-école. À cet effet, les directions E1 et E2 se démarquent. Pour ces directions, le fait que plusieurs des projets d'école soient basés sur des données probantes, et parfois même créés grâce à des projets de recherche qui se déroulent dans leur école, les amène à avoir davantage confiance dans le bien-fondé de ces projets et des pratiques promues dans leur établissement.

> « Moi je me base quand même dans mes discussions beaucoup sur la recherche. Puis je dirais que je refuse quand quelqu'un me dit (...). Je vous donne un exemple très concret: mon prof. de sixième, ça fait trois ans qu'il m'en parle. Il me dit: «On devrait essayer ça des classes homogènes t'sais. Tous nos forts ensembles, tous nos faibles ensemble.» J'dis: «Bien non! La recherche ne dit pas ça du tout.» (E1, entrevue initiale)

> « Toutes les activités, ici, qu'on fait, c'est basé sur nos observations, puis validé par la recherche. Quand on a commencé à s'intéresser particulièrement à la fluence, on a mis en place un protocole d'évaluation des élèves, donc systématiquement, les élèves de 3e et 5e année sont évalués deux fois pendant l'année. L'an passé aussi, on avait mis la main

sur une nouvelle recherche qui parlait aussi de l'importance de la prosodie, donc qui amenait une dimension nouvelle à ce qu'on travaillait. Donc c'est là qu'on est rendus. » (E2, entrevue initiale)

« Par exemple (…) Je leur disais : «l'obligation, selon moi, qu'on a, c'est de faire des choses… Donc c'est pour ça, dans le début de la rencontre, quand je disais qu'il y a plein de projets de recherche ici. Ça fourmille. Mais on garde de ça les meilleures pratiques et on sait pourquoi on le fait, et on sait sur quoi ça s'appuie. » (E2, entrevue initiale)

« Là, on maintient les pratiques qu'on a qui sont gagnantes, mais pas parce qu'on pense qu'elles sont gagnantes, qu'on a expérimenté pis que la recherche aussi dit que c'est des pratiques gagnantes. » (E2, entrevue initiale)

15.4.2 Les exemples de pratiques emblématiques la catégorie 2

Les directions s'appuient sur les résultats de recherches pour l'achat de matériaux et l'initiation de changements favorisant l'apprentissage des élèves

Pour certaines des directions, la participation aux projets de recherche est vue comme une occasion de développement professionnel, pour adopter des pratiques novatrices, éprouvées par la recherche, et pour favoriser l'apprentissage des élèves. Quelques directions ont nommé une autre pratique intéressante liée à l'utilisation des résultats de recherche : lors de leurs rencontres du personnel, plutôt que ces rencontres soient utilisées pour transmettre des informations générales liées à l'organisation et au fonctionnement de l'école, ces directions font discuter les enseignants sur des pratiques probantes, en les faisant lire au préalable des articles de recherche ou des livres sur des thèmes d'intérêt en éducation.

« On a commencé à creuser, fouiller, et on a été sollicités par l'Université du Québec pour participer à un projet de recherche sur «écrire, une compétence qui se construit». Donc là ça a amené un changement. Ok donc, on fait plein d'activités qui aident avec trois niveaux d'intervention en orthopédagogie. Donc ça, ça a amené un changement. » (E2, entrevue initiale)

« Chercheur: est-ce que tu leur parles d'apprentissage, aux enseignants? Direction E7: Oui. La majorité de nos meetings, quand on fait des meetings officiels, c'est comment on peut améliorer l'apprentissage. Et on regarde, comme John Hattie, *Visible Learning*. On regarde différentes choses qui

existent. The PACs, and setting smart goals. C'est toutes des choses qu'on est en train de faire, looking at data's, looking at bench marking our kids… Chercheur: What do you do for that to happen? You want them to learn. You talked about research. What do you do? Do you bring research in and have them… Direction E7: I try to... I bring it in small doses. So, I'll find articles. I will find books. I'll find articles. I'll find paragraphs. We'll have... I'll bring them into our discussions and I... because I invite consultants, come in and speak to them. And so, I'll bring it in, because I don't want them to feel overwhelm. And even with the consultants, because now, I tend to stick to the same people, so we've built up a relationship where if I can see, I can read my staff.» (E7, entrevue initiale)

15.4.3 Les exemples de pratiques emblématiques de la catégorie 3

La direction démontre par son propre comportement ce qui est valorisé dans son école

Plusieurs directions se considèrent comme étant des modèles pour leur équipe-école. C'est pourquoi une grande partie des directions participantes accordent de l'importance à la façon dont elles agissent avec les parents et le personnel enseignant afin de donner l'exemple et de diriger par l'exemple. De cette façon, elles sont en mesure de modeler les comportements attendus par les enseignants, puis de transmettre un message plus cohérent au niveau des comportements attendus et souhaités à l'école. Que ce soit en individuel ou durant des rencontres avec le personnel enseignant, ces directions mettront l'accent sur les comportements attendus en étant un modèle positif de comportement, et même parfois négatif pour présenter à leur personnel un contre-exemple de comportement, en toute humilité, pour préciser les comportements non désirables et gagner leur confiance.

« Moi je pense que ça, on a un modèle à donner (...). Faut être modèle. Quand les parents viennent, quand les visiteurs viennent, faut vraiment qu'on se donne en modèle, parce que ce n'est pas toujours simple. (…) Chercheur: Être des modèles pour… Direction E3: Pour l'ensemble du personnel. Il y a des façons d'aborder les parents. T'sais, la secrétaire la même chose. Puis les profs, t'sais des fois ils ont comme peur, le parent il vient vers, puis là «je vais me faire ramasser». Bien t'sais, il y a une façon d'aborder les parents. (E3, entrevue initiale)

« Well, one of the things is, I think it's personality too. I'm not an aggressive or angry person. So, if you do something wrong, I will not make you be little you. The same things we don't want our adults to do the kids,

as an administrator, I'm not going to do to my staff, because I have to model the type of behavior I want them to exhibit with the kids. So, if I'm judgmental, and I'm punitive in the way I address thing, first of all, it's sense the message that it's ok to do that with people, and therefore they can continue doing it with kids. And it also sense a message that of I distress you, and I don't think you're capable, which creates that vicious circle that I need to hide and pretend that everything is ok, and make it look like everything is ok. And that's where you get false marks.» (E7, entrevue initiale)

« Je ramène. Je reviens et je donne des exemples. Je fais du modeling. Chercheur : À quel moment vous faites ça? Direction E10 : En assemblée générale, souvent. Je vais dire : « Bon, j'ai eu tel appel, là je donne l'exemple. ». Là, je leur montre que même à mon niveau, ça serait bien plus facile de dire : « Écoutez madame vous n'avez pas d'allure. ». Mais je leur dis : « J'y gagne quoi après? On s'en va où après? Qu'est-ce qui va se passer? ». Ça fait que des fois, j'amène ça beaucoup, la relation avec la DPJ, j'ai vraiment une vision communautaire… Je me donne en exemple, je fais telle chose, une chose qui a fonctionné, une chose qui n'a pas fonctionné. Dans les deux sens… Je fais le modèle. Le modèle parfait et le modèle pas parfait pour qu'ils voient : « Regardez ce que ça a donné. J'ai fait ça, ça n'a pas marché. Regardez. Est-ce qu'on a pu avancer dans ce dossier-là. ». Je vais les saisir. Je peux les déstabiliser. Je suis capable de les déstabiliser.» (E10, entrevue initiale)

15.4.4 Les exemples de pratiques emblématiques de la catégorie 4

La direction identifie les experts de la communauté dans différents domaines et les utilise comme ressources pédagogiques permettant de planifier des activités d'intérêt local

Parmi les documents analysés, nous avons décelé peu d'exemples de pratiques emblématiques où les directions ont travaillé avec les enseignants pour identifier des experts de la communauté dans différents domaines en lien avec l'apprentissage pour les utiliser comme ressources pédagogiques afin de planifier des activités d'intérêt local. Le seul exemple de pratique qui nous apparait emblématique est le suivant. Il présente une activité que la direction a organisée afin de favoriser la persévérance scolaire des élèves.

« [Autoobservation] Je suis dans la cafétéria. Nous avons une activité sur la persévérance. Toute l'école est ensemble. Mon intention c'est avec quelqu'un de connu qui est un modèle ici, de les sensibiliser à la cause de la persévérance par ses projets personnels. C'est une activité éducative. [Observation] La direction est avec des élèves, des enseignants, des éducateurs, un conférencier et des invités, dans la cafétéria. Elle présente

le conférencier. Elle observe l'attention et les réactions des élèves. » (E10, autoobservation et observation)

15.4.5 Les exemples de pratiques emblématiques de la catégorie 5

La direction a conscience de ses propres valeurs et de ses convictions et elle façonne son comportement en accord avec les pratiques déontologiques personnelles et professionnelles

Tout comme pour la pratique précédente, nous avons relevé très peu de pratiques emblématiques des directions d'école. Néanmoins certaines pratiques ont attiré notre attention. Par exemple, une des directions a rapporté qu'elle avait à cœur le développement professionnel continu des enseignants, de façon à rendre son école plus juste et équitable socialement. Elle a eu des discussions avec ses enseignants sur les préjugés qu'on peut avoir sur certains groupes d'élèves (ex. élèves noirs, élèves en difficulté) afin qu'ils puissent en prendre conscience, et ensuite adopter une attitude et des comportements adaptés. Un autre exemple rapporté par une direction concerne le système de sortie des élèves. Dans cet extrait, la direction précise pourquoi elle est en désaccord avec ce système, pourquoi elle le considère injuste et comment elle compte le modifier dans son école.

> « … comme enseignante, ce que j'essaye de faire prendre conscience aux enseignants de diverses façons, que ce soit en individuel, en sous-groupe, en grand groupe, en formation, c'est de développer leur professionnalisme pour pouvoir avoir une approche qui répond aux besoins de chacun de leurs élèves; faire apprendre. Et là, pour moi, c'est très important, et on parle de justice, de savoir. Un moment donné, je suis partie même des noirs aux États-Unis. Là aujourd'hui, bon, à l'école, est-ce qu'on a des approches qui sont discriminatoires face aux noirs? «Bien non!» Est-ce qu'on a des approches discriminatoires face à des élèves qui réussissent moins bien? Oui. On en a sorti. On a travaillé les préjugés. Et là, les enseignants me disaient: «J'ai des préjugés moi.» Puis là, on a appris que tout le monde en avait, des préjugés. L'important, c'est de le savoir. » (E6, entrevue initiale)

> « Je suis en réaction plus, comment je dirais, pas colère là, c'est fort là, mais ça vient me chercher vraiment comme une injustice. (…) Puis des responsabilisations que les enseignants ont avec ce système-là. (…) L'enfant-là qui, parce qu'il lève pas sa main, quatre fois de suite. Bien les quatre, il sort une heure. Puis tu sais, quand on parle de justice, d'égalité, d'équité, tout ça là, nos valeurs... Non là, ça n'a pas de bon sens que ces enfants-là, ils ne soient pas là pendant que l'enseignant est en présence de tous ses élèves, mais pas lui. (…) Tu sais, alors quand on parle de réussite

> des élèves, alors c'est pour ça que notre système, ne répond pas à notre visée de la réussite pour tous là. À nos valeurs. … on est en démarche avec le comité de code de vie et je vous dirais qu'il y en a beaucoup qui sont en accord avec nous, mais vous savez, comme tout processus de changement, il faut y aller tranquillement. » (E1, entrevue autoconfrontation)

La direction applique les lois, les politiques et les procédures avec équité, sagesse et respect

Nous avons noté seulement deux exemples de pratiques emblématiques chez les directions d'école. Le premier concerne une des directions qui expose l'importance d'expliquer aux parents le pourquoi de certains règlements afin qu'ils comprennent leur bien fondé. Le deuxième exemple présente une direction qui indique à un enseignant qu'elle ne peut pas modifier son horaire de travail afin que cela soit juste pour l'ensemble du personnel.

> « Parce que s'il n'y a pas d'écoute, si je fais juste, quand un parent vient me parler, dire: «Bien là, madame, c'est parce que le règlement, c'est le règlement», oui c'est vrai que des fois, je suis obligée de le faire, mais en expliquant pourquoi... «Bien, c'est le règlement.» Ce n'est jamais bête comme ça. Ça ne se peut pas. Il faut qu'ils voient le pourquoi, puis dans ce temps-là, les parents, oui, bien ils ne sont pas moins fâchés, ils sont aussi fâchés, mais ils savent pourquoi au moins. » (E12, entrevue initiale)

> « L'enseignante lui explique qu'elle aimerait avoir un changement dans son horaire pour demain, car il se peut qu'elle soit en retard comme elle a une prise de sang. La direction répond qu'elle ne peut pas accorder un changement d'horaire, car elle reçoit plusieurs demandes et elle serait obligée de l'accorder à tout le monde si elle le fait avec elle. Elle suggère plutôt à l'enseignante un autre arrangement.» (E6, observation)

La direction favorise l'inclusion et évite l'exclusion et la ségrégation

Nous avons pu relever quelques pratiques emblématiques des directions d'école dans le questionnaire des enseignants et dans l'entrevue initiale auprès des directions. L'une des pratiques les plus souvent décrites par les enseignants est que leur direction tente de favoriser la participation aux sorties éducatives des élèves provenant de familles moins fortunées, en créant des ententes avec ces familles ou en s'assurant que les sorties éducatives ne soient pas trop onéreuses. Certaines directions rapportent aussi organiser des activités particulières à l'école pour promouvoir l'inclusion et éviter l'exclusion des élèves.

C’est le cas de la direction E13, qui rapporte organiser, depuis les trois dernières années, une semaine anti-intimidation dans laquelle plusieurs activités de sensibilisation et d’ateliers de résolution de conflits sont proposées aux élèves.

> « La direction fait des ententes qui peuvent être prises avec des parents plus démunis financièrement afin de permettre à des élèves de participer à des sorties éducatives. » (E6, questionnaire enseignant)

> « La directrice favorise une culture scolaire inclusive qui respecte la diversité et favorise l'intégration au sein de l'école. En général, elle prend en considération les différences culturelles et ethniques des élèves dans sa vision and She tries to avoid costly activities. » (E7, questionnaire enseignant)

> « You know what? I always say that you come to this School, you join the family. And it's really a family school. And the kids are very accepting of each other. We have so many different nationalities and kids with special needs, kids that are perfectly fine. And everyone is so accepting. Never have we had a child that felt unaccepted. Yes, there's little arguments that happen, but overall it's really... That's the way we function and when I have assemblies with the students, I tell them: «We are one big family and just like at home, you might have a fight with your brother, your sister, you mother, but you forgive each other. And that's the way it works, here. All your teachers here care about you very much.» We also have every year since I've been here, now for three years, an anti-bullying week. And we have teams in the whole week of celebrations and activities, and workshops that we do with the students to show that we are accepting, we work together and how do we find solutions when we have conflicts.» (E13, entrevue initiale)

La direction crée des structures sollicitant la participation de tous

Très peu de pratiques emblématiques ont été relevées concernant le fait que la direction d’école crée des structures pour solliciter la participation de tous. Le seul exemple de pratique emblématique présente la direction qui a mis en place une structure pour favoriser la participation de son service de garde dans le suivi du projet éducatif de l’école ainsi que dans certains comités d’école ciblés.

> « J'essaye d'impliquer davantage le service de garde, puis qu'il y ait une collaboration entre les enseignants puis les éducatrices. En les impliquant dans le suivi du projet éducatif, dans le comité «agir autrement», ça commence. Moi, en tant que parent, ça me fâchait que ça ne se parlait pas

ce monde-là. Donc là, je suis arrivée au primaire, pour moi, c'était un défi d'essayer... » (E9, entrevue initiale)

La direction œuvre à établir l'équité en travaillant à la réduction, voire à l'élimination des écarts en terme d'apprentissage chez les élèves de race, de classe ou d'ethnie différentes

Un seul exemple de pratique emblématique a été identifié pour cette pratique de la dimension 15. Cet exemple porte sur une direction qui a remarqué que les résultats scolaires, dans l'une des classes de son école, étaient systématiquement plus faibles pour les garçons que pour les filles. La situation a donc soulevé plusieurs questionnements et l'a amenée à intervenir sur la situation.

> Mais c'est sûr que, je vous l'ai nommé tantôt, on a eu une préoccupation quand on a vu les résultats scolaires, puis qu'on a dit: «ses garçons réussissent moins bien que ses filles. Il doit y avoir quelque chose dans ses valeurs. Il doit y avoir quelque chose. Ça ne se peut pas. C'est vraiment marqué.» T'sais des fois on peut voir une différence de pourcentage, mais vous allez les voir quand vous allez les recevoir. C'est sûr que là on intervient. Oui, on a les yeux ouverts. (E1, entrevue initiale)

Finalement, aucun exemple emblématiques n'a été relevé pour trois des pratiques de la dimension 15 : 1 *la direction a confiance en les capacités humaines*; 2- *exiger une responsabilité collective à l'égard de la discipline des élèves de l'école*; et 3- *promouvoir et expliquer les modèles de fonctionnement des travaux et des activités collaboratives concernant le sujet*, *les rôles et les statuts*. Cela n'est pas surprenant, vu le faible nombre d'exemples dans ces différents pratiques, variant de 0 à 10. Il en va de même pour les pratiques des catégories 3, 4 et 5, où le nombre d'exemples de pratiques varie de 0 à 18.

Références

Knapp, M. S., Copland, M. A., Ford, B., Markholt, A., McLaughlin, M. W., Milliken, M., et Talbert, J. E. (2003, February). *Leading for learning Sourcebook : Concepts and Examples*. Seattle: Center for the Study of Teaching and Policy, University of Washington.

MacBeath, J. (2007). Leadership as a subversive activity. *Journal of Educational Administration*, *45*(3), 242-264.

Murphy, J., Elliott, S.N., Goldring, E., et Porter, A.C. (2007). Leadership for learning: a research based model and taxonomy of behaviors. *School Leadership and Management*, *27*(2), 179-201.

O'Connor, B. H., Anthony-Stevens, and Gonzalez, N. (2014). Nurture and Sustain a Culture of Collaboration, Trust, Learning, and High Expectations. Dans R. M. Ylimaki (dir.), *The new instructional leadership: ISLLC standard two.* New York: Routledge.

Ylimaki, R. M. (2014). Create a Comprehensive, Rigorous, and Coherent Curricular Program. In R. M. Ylimaki (Dir.), *The New Instructional Leadership. ISLLC Standard Two*. New York, Routledge, 27-44.

Dimension 16 : conditions facilitantes ou obstacles

Si une des questions de l'entrevue de départ portait sur les conditions d'exercice de leur profession, tout au long de la collecte de données, les directions d'établissement nous ont mentionné ou donné à observer des conditions tantôt facilitantes, tantôt nuisibles. Après avoir défini chacune d'elles, nous avons fait émerger des catégories de ces deux types de conditions. Nous vous présentons, dans ce qui suit, plusieurs extraits des données brutes qui illustrent les différentes catégories, en commençant par celles des conditions facilitantes.

Définition des conditions facilitantes

Les conditions facilitantes, ce sont les circonstances extérieures qui affectent de manière positive le travail d'une direction d'établissement; elles sont extérieures lorsqu'elles ne sont pas sous leur responsabilité et si la direction peut exercer peu ou pas de contrôle sur elles.

Définition des obstacles ou des conditions nuisibles

À l'inverse, les conditions nuisibles, ce sont les circonstances extérieures qui affectent de manière négative le travail d'une direction d'établissement; elles sont extérieures lorsqu'elles ne sont pas sous leur responsabilité et si la direction peut exercer peu ou pas de contrôle sur elles.

Ainsi, nous avons décidé d'exclure les conditions qui impliquent les enseignants, les élèves ou les parents, ou plus généralement le climat (par exemple les plaintes à l'effet que les enseignants ne sont pas coopératifs ou que les parents ne savent pas lire), des conditions facilitantes ou des obstacles, car ces éléments font partie de l'étendue des responsabilités d'une direction d'établissement. Comme toute définition, elle peut être critiquable, mais elle a le mérite d'être claire.

Au total, les directions mentionnent plus d'obstacles que de conditions facilitantes. Il est en effet plus facile de se rappeler les premières, car le

processus de réflexion s'enclenche plus naturellement lorsqu'on est confronté à une difficulté que lorsque tout roule comme sur des roulettes (*appui à trouver*).

Catégories de conditions facilitantes

Nous avons repéré plusieurs catégories de conditions facilitantes, dont certaines reviennent plus fréquemment. En particulier, la disponibilité des ressources et le soutien de l'organisation sont celles qui ont été mentionnées le plus souvent par plusieurs directions :

> « Un des outils qu'on a ici, qui aide au climat beaucoup, c'est l'éducatrice spécialisée de plancher, qui, dans le fond, enlève du poids sur les épaules des profs en gérant les conflits, en faisant beaucoup de prévention avec les enfants. Bon, tout ça contribue à créer un bon climat, puis à aider les enfants, les individus qui vivent des difficultés, admettons, familiales ou autres. » (E8, entrevue 1)

> « Moi j'ai été nommée ici avec un mandat très précis: Okay donc, de faire de la pédagogie pis des apprentissages l'élément central de l'école. […] mais j'ai donc toujours eu le support de mon organisation là-dessus, en disant: «Bin t'sais, c'est le mandat qu'on t'a donné. C'est normal. Ça se peut qu'il y en a qui grognent, mais on va là». Et donc, mon DGA, qui connait beaucoup les milieux défavorisés, à chaque fois qu'il vient, on placote. Des fois il a des idées, des fois je suis coincée, je l'appelle: «Là j'ai tel problème». Pas nécessairement juste pour les apprentissages, mais n'importe quel problème. Je sens que j'ai l'appui de la direction de la commission scolaire. Je pense que c'est essentiel, si on veut amener des virages pis si on veut faire bouger des choses pis pas avoir en plus la pression de l'organisation. Ça fait en sorte que ça peut être plaisant pis va faire cheminer, parce que tu sais que t'es pas seule à porter ça. C'est ça qui est intéressant. » (E2, entrevue 1)

Bien que moins fréquemment, le budget, la réputation, le soutien de la communauté, la stabilité du personnel et la collaboration avec le milieu universitaire sont des conditions facilitantes qui ont aussi émergé à plus d'une reprise :

> « Troisième chose qui est facilitant, certainement c'est que j'ai les moyens de donner certaines choses, comme le développement professionnel. C'est pas toutes les écoles qui auraient ce budget-là. Moi je l'ai. Donc ça aide beaucoup. » (E4, Entrevue 1)

« J'ai un programme spécial de lecture, ça facilite. Donc c'est vraiment, l'école est connue. Ils savent que je reçois beaucoup d'enfant qui ont de la difficulté en lecture. Donc, les parents le savent. Donc, déjà en partant, on a une identité académique et pédagogique supplémentaire. Donc, ça donne vraiment un focus à l'école. » (E4, Entrevue 1)

« Quand on est à la recherche de bénévoles, on a certaines personnes, mais comme je dis, si on voit qu'on en manque, on fait des téléphones et ils vont venir. » (E14, Entrevue 1)

« Mais c'est le fun, c'est une équipe qui est stable. Ça fait plusieurs années qu'on travaille ensemble. Alors, on a une belle complicité. » (E8, Entrevue d'autoconfrontation)

« Quand je suis contente, j'aime le dire. Tu sais, je pense que... Puis après la rencontre que j'ai eue avec vous là, j'ai réfléchi beaucoup avec Marie-Josée…» (E1, entrevue d'autoconfrontation)

Enfin, plusieurs conditions facilitantes sont apparues une seule fois dans les propos. Ainsi en est-il de la confiance du milieu, des activités de formation ou de développement professionnel, du fait qu'une école est petite, des circonstances favorables de l'arrivée dans l'école et de la possibilité de disposer de temps :

« Ici, au niveau de l'école […] je pense qu'on a atteint un niveau, avec les années, un niveau de confiance avec le milieu qui fait que je suis beaucoup au courant. […] On m'informe […] Quand ils ne savent plus où se retourner, ils se retournent à l'école. C'est vraiment ça.» (E10, Entrevue 1)

« One of the things that was fantastic when the government made it mandatory that all administrators had to have, with thirty credits in educational leadership. Our school board organised it, so that we could have a cohort at the school board. So my first few years in administration were fantastic, because once a week, for the duration of whatever the class was, twelve weeks, fourteen weeks, I met with people that were in my situation and in my reality. Because even within the school board, every school is different, but there is commonalities. You're dealing with the same people. And that created very much a community and a sense of «I do have people with different levels of expertise I can go to and I don't need to go to the school board. » (E7, entrevue 1)

« Je suis chanceuse. Ça va super bien au niveau des comportements. C'est une petite école. Chercheur: Combien vous avez d'élèves? Direction E9: Trois-cent-quinze.» (E9, entrevue 1)

> « … je suis arrivée dans un moment que ça n'allait pas bien, puis que je venais comme les sauver un peu aussi. Donc, j'avais le beau rôle. Ça, ça m'a aidé. Ça, ça a été une condition gagnante.» (E9, entrevue 1)

> « Puis tu sais, je dis «le temps, c'est un obstacle», mais en même temps, c'est un avantage, parce que je l'ai le temps, maintenant. Je peux m'asseoir, puis planifier mes rencontres, puis planifier puis m'asseoir avec la conseillère pédagogique, puis organiser, puis dire, cibler, puis faire des lectures, puis ça, j'ai le temps maintenant. Adjointe au secondaire, je n'avais pas le temps. » (E9, entrevue 1)

Catégories d'obstacles ou de conditions nuisibles

Quoique plus nombreuses, les catégories d'obstacles sont très souvent le pendant négatif des catégories de conditions facilitantes, comme par exemple, le temps disponible qui devient le manque de temps.

Une des catégories d'obstacles le plus mentionnée (9) est celle de l'ambiguïté/conflit de rôle. Nous n'avons pas jugé nécessaire de les distinguer, mais il s'agit soit d'un manque d'information pour bien jouer son rôle ou de devoir jouer plusieurs rôles difficilement compatibles en même temps. Ainsi, à plusieurs reprises, chez plusieurs directions, on a entendu le message qu'en raison des exigences bureaucratiques, des demandes de reddition de compte, de l'incohérence des demandes, elles ne pouvaient pas se centrer sur l'apprentissage comme elles le voudraient :

> « Parce que là, on s'égare. On est partout, puis tout le monde veut qu'on soit partout, mais pendant ce temps-là, on a de la difficulté à se concentrer sur ce qu'on a à faire. » (E3, entrevue 1)

> « En effet, selon elle, une des choses qui l'empêche de jouer son rôle de leader pédagogique comme elle aimerait ce sont les multiples demandes de la commission scolaire sur les placements d'élèves telles que les visites de classe, les changements d'école, les changements de code, etc. » (E4, Grille d'observation)

> « …c'est qu'on a pas tous les mêmes priorités aux mêmes endroits et c'est vraiment un des problèmes qu'on fait face quand on est dans une école dans un milieu défavorisé avec beaucoup d'enfants qui ont des besoins particuliers. Moi ce qui est plus important c'est d'avoir du personnel et

d'avoir tous les gens et qu'on travaille. Et pour d'autres, c'est l'argent, les chiffres, les nombres... » (E4, Autoobservation)

« Malheureusement. Moi si on s'occupait de l'administration, je pourrais bien m'occuper d'accompagner la monde, mais ce n'est pas ça mon travail. » (E1, entrevue 1)

Ces exigences administratives exacerbent d'autant plus certaines directions qui trouvent insignifiantes, saugrenues ou, carrément incohérentes plusieurs requêtes des commissions scolaires ou du ministère :

« J'envoie un document là, jamais j'ai eu quelqu'un qui l'a retourné, puis qui m'a dit «Ah ça, c'est bien. Ça, on n'aime pas.» Beaucoup de papier pour rien. » (E4, entrevue 1)

« Mais tu sais comme moi, qu'est-ce qui me fâche, c'est que oui, il faut rendre des comptes sur nos résultats, mais que ça ne veut rien dire, puis qu'ils ne font rien avec ça. Tu sais, si ça servait à quelque chose. Mais je trouve que c'est bidon. C'est juste pour «checker», mais qu'ils ne «checkent» rien finalement. Je ne sais pas. » (E9, entrevue 1)

« Et puis des fois là, au niveau de la commission scolaire, de se dire: «Bien voyons donc, on ne fera pas ça, parce que ça n'a pas rapport.» » (E6, entrevue 1)

« Alors dans la dernière heure, j'ai parlé avec une conseillère pédagogique de la commission scolaire au sujet d'un formulaire qu'on veut qu'on remplisse et qui selon moi n'a pas d'allure. » (E4, Autoobservation)

« C'est que je trouve que le ministère nous a mis une incohérence en arrivant avec un bulletin chiffré pour un programme qui vise un développement de compétences. Donc, ça a amené un recul important dans la façon de voir l'évaluation chez certains enseignants. » (E2, entrevue 1)

Enfin, toutes les demandes qui sont formulées font en sorte que les directions se sentent pressées comme un citron; elles se plaignent de manquer de temps, temps qui pourrait être mieux utilisé :

« Ah bien, le temps! C'est sûr. Tu sais, c'est sûr que j'aimerais ça faire plus de suivis individuels, puis de les questionner sur la pédagogie davantage. C'est sûr que le temps, c'est un obstacle […] C'est sûr qu'il y a tout le temps des choses qui arrivent, puis il y a d'autres demandes, des rencontres, des, tu sais... On a beaucoup de tâches à faire, pas juste des tâches de pédagogie. Donc, c'est sûr que j'aimerais en faire plus.» (E9, entrevue 1)

Le budget, trop mince, imprévisible ou pour lequel les directions ont peu d'autonomie de gestion, de même que le manque, la diminution ou la répartition injuste des ressources, sont des catégories liées, qui reviennent très souvent comme conditions nuisibles dans le discours des directions d'établissement :

> « Dans notre école, on n'engage pas des compagnies pour faire les parascolaires, parce que les enfants ne peuvent pas payer et en même temps, on n'a pas le budget pour payer non plus, parce qu'on est une école moitié-moitié. » (E6, entrevue 1)

> « Finalement ce qui nuit plus, c'est la pression qui arrive de l'extérieur, pour laquelle on a aucun contrôle finalement pis qui fait en sorte qu'on sait pas; on aura peut-être plus l'argent. T'sais, ça crée toute une insécurité qui est : comment dans notre quotidien tout ça va atterrir là, les coupes budgétaires tout ça? Plein de choses qui font en sorte que «on va tu pouvoir continuer de faire ça?» (E2, entrevue 1)

> « Donc, on ne peut pas dire qu'on n'a pas eu d'argent, sauf que de plus en plus, ces enveloppes spéciales là sont, elles ont une étiquette dessus. Tu fais ça, avec ça, que tu en ailles besoin ou que tu en n'aies pas besoin, le gouvernement, il te dit: «c'est ça que tu fais avec ça.» Mais en théorie, j'en n'aurais pas besoin. J'en aurais besoin là, pas là. […] Bien, si on avait plus d'autonomie pour gérer ces ressources-là, ça, ça serait... ça nous faciliterait beaucoup la vie, pour investir aux bons endroits. » (E8, entrevue 1)

> « C'est un milieu où parfois, c'est pas facile de gérer les comportements. Et on n'a pas nécessairement les ressources disponibles. Donc, c'est peut-être le contexte qui fait... le contexte va nuire à certaines situations d'apprentissage. » (E5, entrevue 1)

> « Alors il y a beaucoup moins de services. Il y a des coupures importantes en plus de l'austérité qu'on connaît. Les gens tombent, il y a des « burn out », donc il n'y a plus de service. Avant, on avait une pédopsychiatre, mais là finalement, elle s'en va à la retraite. Elle n'est plus capable. Trop de poids. Elle avait une super-infirmière qui la guidait, qui travaillait avec elle, qui la secondait et elle a quitté. C'est extrêmement difficile. On n'a pas de service actuellement. » (E10, entrevue 1)

> « Mais au niveau des organismes des fois, ils s'investissent plus dans un milieu que dans l'autre. Puis là je leur dit: «Mais pourquoi chez nous, il n'y a rien?» Je ne comprends pas pourquoi chez nous, il n'y a rien. Mais ça, il y a peut-être un historique. Je leur dit: «Il y a peut-être de quoi historique. Il y a peut-être quelque chose qui s'est passé, puis que les portes se sont fermées.» » (E3, entrevue 1)

« C'est aussi pas une priorité, bien en tout cas ça se rend pas jusqu'à nous si ça l'est, une priorité de l'apprentissage en milieu défavorisé, parce que les parents de milieux défavorisés, c'est pas les parents qui vont se plaindre. Ce n'est pas ceux qui vont aller parler au commissaire. C'est pas eux qui vont prendre le téléphone pour se plaindre. Donc souvent, il y a des décisions qui sont prises, qui sont prises suite à des pressions politiques, mais si on n'est pas une école où ça se passe, bien il y a des choses qui... Tu sais, moi j'ai des... J'ai eu de l'année passée deux classes de maternelle de vingt-quatre avec trois enfants autistes. On n'a pas ouvert une troisième classe. J'aurais pu, parce que c'était des nombres effarants. On me l'a laissé comme ça et il y a d'autres classes qui se sont ouvertes ailleurs. Mais ce qu'on m'a dit, bien on l'a ouvert parce que toi, tes parents ils ne se plaignent pas. Donc est-ce que ça se rend? Je pense qu'ils sont contents quand ils n'entendent pas parler de nous. » (E4, Entrevue 1)

D'autres conditions nuisibles sont mentionnées par une partie non négligeable des directions. Ce sont le manque de soutien de l'organisation, l'influence négative du syndicat, la mauvaise réputation de l'école ou encore, la mouvance des élèves ou du personnel :

« À l'heure actuelle, à la commission scolaire, j'ai ma directrice d'unité, que j'appelle de temps en temps, puis ça va. À part ça, ils ont tellement réorganisé les affaires, que t'as l'impression d'être un exécutant. Tu appelles un numéro, puis là t'entends un message qui ne finit plus de finir. Des fois, c'est quelque chose que t'as besoin vite. » (E3, entrevue 1)

« C'est clair que la commission scolaire, il y a un déficit. C'est clair qu'en-dessous de ça, il y a un désir de diminuer les coûts. Mais je sens encore que l'école est au service des services, et ça, ça ne devrait pas. » (E3, Entrevue 1)

« Le syndicat des profs nuit au développement de la pédagogie. Il nuit au développement de la réforme. On a les mains liées, puis pas parce que je veux les faire plus travailler. Mais câline, aussitôt que tu commences une réflexion de quelque chose, tu ne sais pas quand est-ce que ça va t'arriver par quel bord. Puis bon, ils travaillent beaucoup à dénigrer les directions d'école. Ça je le sais, les profs me l'ont dit. […] Puis je comprends que le syndicat doit être là pour défendre ses membres, mais je pense qu'ils ont dépassé la limite. On arrive sur un mur, puis le principal frein au développement de la pédagogie, actuellement, à Montréal en tout cas, c'est l'alliance des profs de Montréal, la FAÉ. C'est aberrant.» (E3, entrevue 1)

« Je pense que quand on est étiqueté une «école défavorisée» et que les résultats ne sont pas forts, ne sont pas très forts, qu'il y a peut-être un peu

plus d'échecs qu'ailleurs, c'est comme une étiquette qu'on met. Et qu'on pense qu'avec ça, tout va mal, tout est dramatique.» (E5, entrevue 1)

« Des fois, c'est un éternel recommencement, dans le sens où, tu sais, tu reçois tes élèves en maternelle, tu mets des choses en place. Tu dépistes les élèves qui ont de la misère, qui ont de la difficulté. Tu interviens. Après ça, comme nous autres ici, bien en troisième année, quatrième année, là, on reçoit les élèves des écoles privées qui ne réussissent pas. […] Alors là, toi, tu as réglé, admettons, tes cas. Tu les a fait cheminer. Bon, là, il faut que tu recommences avec cette vague-là d'élèves qui débarquent. Donc ça, c'est sûr que la mouvance des élèves, c'est sûr que ça n'aide pas. » (E8, entrevue 1)

« Depuis trois ans, je change de technicienne, alors ça n'aide pas la cause. Celle qui est rentrée, elle est partie en maladie et elle est revenue. Hier, elle m'a encore appris qu'elle repart en maladie. Ça, ça a amené beaucoup de conflits et puis mon service de garde, sur quatre personnes au service de garde, j'avais trois nouvelles. » (E14, Entrevue 1)

ANNEXE 10 : Principaux exemples de pratiques emblématiques, par dimension

Dimension 1 : Promouvoir une vision où l'apprentissage est le centre des préoccupations de l'école

Mon rôle, c'est d'être un leader pédagogique. Si je m'arrête à dire que je suis un leader pédagogique la journée qu'on a une journée pédagogique, c'est environ quoi, cinq jours par année. Donc, il ne se passe pas grand-chose de ce côté-là. Puis dans le fond, c'est d'essayer de trouver tous les petits moments où je peux faire de la pédagogie, puis de trouver, dire où est-ce que la pédagogie, où la pédagogie s'arrête, puis la pédagogie, est-ce que c'est juste lire et écrire? Oui, mais c'est aussi l'interaction sociale. C'est aussi ce qui se passe dans le gymnase. C'est aussi, c'est tout. L'école, c'est de la pédagogie. Puis la journée qu'on commence à se poser la question «quand on fait de la pédagogie?», bien c'est parce qu'on a oublié c'était quoi d'être la direction, d'être le principal. C'était ça. En anglais, c'était le *principal teacher*. Bien c'est ça. Je suis encore une prof, mais juste une coche en haut. (E4, entrevue 1)

Dimension 2 : Établir des orientations, des buts, des attentes à l'égard de l'apprentissage

Donc, quand on a commencé. Dans les objectifs de notre projet éducatif, on a développé les compétences en lecture et l'émergence de l'écrit. (E2, entrevue 1)

Alors, pour faire atterrir la vision, ce n'est pas juste de parler. Ce n'est pas juste la direction qui parle. Il faut que les gens s'approprient, aussi... C'est une équipe qui est ouverte au développement professionnel... Et donc, ce qu'on fait,... pour faire atterrir tout ça, notre vision, c'est notre plan de réussite, entre autres. Il y a d'autres choses aussi, parce qu'on laisse place aussi à l'accompagnement. (E6, entrevue 1)

Est-ce que vous avez des attentes par rapport à votre personnel…? Direction E9: Oui. C'est qu'ils aient des attentes élevées. Ça, on en reparle, puis on fait tout le temps un retour. (E9, entrevue 1)

Dimension 3A : Créer les conditions favorables à l'apprentissage de tous.

Très grande importance: tout est mis en place pour favoriser l'apprentissage: adaptation, individualisation, estime de soi, mise à niveau. Plusieurs actions et interventions faites auprès des élèves pour s'assurer d'offrir un enseignement différencié et adapté aux besoins de chaque élève. (E2, questionnaire enseignant)

Dans cette école, la direction accorde beaucoup d'importance à l'apprentissage en s'assurant que chaque titulaire d'un même niveau travaille réellement en équipe. (E1, questionnaire enseignant)
Elle met en place des périodes niveau dans l'horaire, propose des formations et offre du temps de réflexion sur nos pratiques. Elle nous accorde des libérations pour planifier en équipe cycle. (E1, questionnaire enseignant)

Nous avons la chance de travailler en coopération avec notre direction. Tout en offrant un bon encadrement à son équipe, elle implique beaucoup ses enseignants dans les prises de décision afin que ça leur convienne et laisse de la place à leur autonomie professionnelle. (E12, questionnaire enseignant)

Les gens ont le goût de venir travailler. Ils aiment leur travail. Pour moi, c'est important et j'ai des gens passionnés. (E6, entrevue 1)

Dimension 3B : Agir sur les pratiques pédagogiques

Vous savez, le leadership, c'est les autres qui nous le reconnaissent. On n'est pas leader, parce qu'on décide qu'on est leader ce matin. Je pense qu'avec mon implication, avec ce que je fais dans l'école pour aider et soutenir, je pense (…) que les enseignants m'ont reconnu un certain leadership pédagogique, parce qu'ils vont venir à moi me le dire: « telle ou telle affaire», ou là, «ils ont sorti telle chose, je pense que ce serait intéressant. Peux-tu regarder ça, puis on en reparlera?» Ils vont venir s'asseoir avec moi pour discuter de pédagogie, avec leurs élèves, de discuter des nouveaux outils qu'on pourrait utiliser. (…) Donc, je me dis: «s'ils viennent me voir, c'est que un, ils ont confiance et ils me reconnaissent ce leadership-là, qui par le fait même, ça m'encourage à continuer à les soutenir là-dedans et à m'impliquer dans tout ce qu'ils font aussi». Et ça, ça demande du temps. Ça demande d'être présent. Ça demande d'être, tu sais, avec eux. (E11, entrevue 1)

Dimension 4 : Agir de façon stratégique pour acquérir et utiliser des ressources favorisant l'apprentissage

«Cette prise de conscience là aussi, elle a découlé de disons lorsqu'on a pris conscience des statistiques de réussite de nos élèves il y a quelques années, qui étaient très déficitaires, je pourrais dire. Là je vous parle d'il y a huit ans. Ça fait huit ans que je suis ici. Donc, on a connu une prise de conscience à ce moment-là, qui avait commencé à s'amorcer deux années avant mon arrivée. Les gens avaient commencé à réfléchir, mais on a continué dans le tournant. (E2, Entrevue 1)

…, là je me suis rendu compte qu'au niveau des séquences d'apprentissage, là ce serait la lecture, en première année… mais s'il y a des pratiques qui sont

probantes, c'est de dire: «Bien pour moi, on peut l'intégrer dans ce qu'on fait déjà, dans notre coffre à outils.» (E6, Entrevue 1)

…une des choses qu'on fait, comme gestionnaire, c'est qu'on cible le cycle où c'est plus nécessaire qu'on aille s'asseoir et on y reste plus longtemps eux autres, puis eux autres, on les questionne un peu plus. Puis on essaye, comme par exemple, au premier cycle, bien il est à surveillé un peu (Verbatim E1, Entrevue 1)
instead of me, sending them to workshops, paying for it or getting some from someone from the school board to come, which they sometimes say: «yes, but they are at the school board. They are not in the classroom anymore. They don't understand the reality and the challenges we have. » Well now, it's more of your own. It's a teacher in the classroom that knows all the realities, and all the challenges (E13, Entrevue autoconfrontation).

Plutôt que de les envoyer aux ateliers offerts par la commission scolaire et débourser des budgets pour cela et parfois ils diront : « Oui, mais ils sont à la commission scolaire. Ils ne sont plus en classe et ne comprennent la réalité et les défis que nous avons ». Eh bien, maintenant, c'est plus des gens parmi vous, des enseignants en classe qui connaissent toute la réalité et tous les défis (E13, Entrevue d'autoconfrontation, traduction libre)

Dimension 5 : **Promouvoir l'apprentissage de chacun et participer à leur développement professionnel**

Le développement professionnel est ma première priorité…car les temps changent, les classes ne sont pas ce qu'elles étaient il y a dix ans et la façon dont les élèves apprennent n'est pas la même non plus… (C'est pourquoi), je crois fermement en la capacité du développement professionnel à outiller les enseignants et favoriser ultimement (l'apprentissage) des élèves. (E13, Entrevue 1, traduction libre)

Moi j'étudie encore, donc ça fait en sorte que ça aussi c'est quelque chose qui m'habite, ça aussi c'est quelque chose qui est en moi…Alors comment on peut le faire, si on le fait pas soi-même? Moi c'est aussi par souci de cohérence. Si on veut que le message passe, faut l'actualiser. Donc, j'ai aucun problème moi à parler de ma conviction pis de l'importance d'apprendre, je le fais encore (E2, Entrevue 1).

Bien moi, je favorise beaucoup le développement professionnel…c'est très rare que je vais dire à un prof que je ne veux pas qu'il soit formé. Si ça arrive, c'est parce que la formation n'est pas pertinente dans ce que nous..., elle n'est pas

prioritaire dans les objectifs que nous, on s'est donnés, mais j'encourage beaucoup les gens à …se former (E8, Entrevue 1).

Dimension 6 : Mettre l'organisation de l'école pour la mettre au service de l'apprentissage

Chercheur: L'organisation scolaire. Faites-vous des choses par rapport à votre façon de prioriser l'apprentissage qu'on retrouverait dans l'organisation scolaire? Direction E4: Bien je pense que oui. Bien une des choses, c'est que je fais mon horaire, même si c'est beaucoup plus de travail pour moi. Et beaucoup plus compliqué. Mon horaire est fait selon mon programme de lecture. Donc, ça veut dire que je mets tout le monde à la même heure de cours d'anglais et je fais les trente-deux horaires autour de ça. Donc déjà en partant, ça fait, parce que j'ai pas de programme, c'est fait à la mitaine… (E4, Entrevue 1)

Dans la formation des horaires, elle place des périodes niveau afin qu'on soit à jour avec nos collègues de niveau et une fois par mois nous avons des périodes cycles afin de favoriser l'échange (Questionnaire enseignants, E11)

La direction reçoit la responsable des services de garde pour voir avec elle des problèmes avec une éducatrice, elle veut lui parler car elle est inquiète. Elle l'écoute lui rapporter des situations sur l'éducatrice en question. Elle lui montre, par ailleurs une façon de faire pour organiser ses services (Observation, E13)

Dimension 7 : Mettre en place un environnement sécuritaire, un encadrement propice aux apprentissages et un climat de soutien

Elle fait entrer les élèves qui sont à l'extérieur avant le son de la cloche en raison du grand froid hivernal et les dirige vers le gymnase. (E10, observation)

Ainsi, les directions interviennent pour :

- rappeler aux élèves l'importance du respect du matériel afin d'éviter les bris
- faire faire de l'espace pour ranger du matériel éducatif :
- commander et faire installer le matériel audiovisuel et informatique, voir à la bonne marche et à l'entretien des appareils, et gérer les licences d'utilisation
- voir à la production (agendas) ou au remplacement du matériel éducatif (manuels, matériel didactique, dictionnaires)
- s'assurer que le matériel est en sécurité (ordinateurs, tablettes) et fonctionne bien (photocopieur, tableau blanc interactif, projecteur)
- gérer le personnel d'entretien (horaires, tâches, matériel) et celui qui vient effectuer des réparations ou de la construction à l'école
- s'assurer que l'école est propre et entretenue (concierges)

- faire embellir l'environnement (peinture, parc école)
- voir à la sécurité de la cour d'école (clôtures, pluie, neige l'hiver, crampons pour les enseignants)
- voir à la sécurité de l'école en général (accueil des visiteurs, parents dans la cour ou dans l'école, verrouillage des portes, système d'alarme, sortie des élèves, transport des élèves, retour à la maison, environnement-classe pour les enseignants, stationnement, déneigement, objets qui gênent les déplacements, guides de sécurité)
- voir à l'organisation physique des locaux pour le dîner des élèves
- vérifier que les déplacements des élèves se fassent de façon sécuritaire
- voir à l'organisation et à la sécurité des activités qui ont lieu à l'extérieur (activités sportives, marches dans le quartier, événement dans la cour d'école)

Parfois, bien, comme en n'a pas des techniciennes à temps plein, des orthopédagogues, des psychologues puis des psychoéducateurs à temps plein, … on va faire toutes autres tâches connexes. Donc, on va aller soutenir un enseignant en classe, parce qu'un enfant qui est à risque, bon là, ça ne fonctionne pas. Donc, on va aller offrir notre soutien. On travaille pas mal sur tous les niveaux. (E11, entrevue 1)

Dimension 8 : Établir la collaboration avec les parents et des partenariats avec les organismes voués à l'apprentissage

Je les fais venir à l'école. Les parents (…) qui bénéficieraient le plus de venir à l'école ont tendance à ne pas venir. Surtout lorsque ça en vient aux affaires scolaires. Ce que j'ai essayé de faire avec les parents (…) surtout les parents qui ont des difficultés, les parents qui ont des enfants ayant un faible taux de présence à l'école (…) leurs perception de l'école est souvent que ce n'est pas un endroit sécuritaire pour eux et que c'est un endroit où ils vont se faire remettre à leur place. (…) Pour que l'école soit plus ouverte (…) alors, on est arrivé au point où maintenant les parents viennent et disent « ok, pouvez-vous m'aider avec ça », parce qu'ils savent que je ne vais pas les faire se sentir coupables. (…) je pense que si je suis sec avec eux, les parents ne voudront plus reprendre le téléphone (…) pour me contacter. Et (…) ma tentative de les impliquer davantage les rendraient encore moins impliqués. Alors, j'ai pris (…) un chemin plus social avec les parents (…) j'essaie de les aborder en disant « qu'est-ce qu'on peut faire pour vous? », « avec quoi vous avez de la difficulté à la maison? », « comment peut-on arriver à la même page, vous et moi, de telle sorte qu'on puisse vous aider? », et non en leur disant : « votre enfant à fait ceci, il est mauvais ». Et j'ai aussi beaucoup travaillé avec certains enseignants qui disent, vous savez, «ce parent, je ne vais plus lui parler parce que de toute façon, ça ne sert à rien » (…) On doit garder contact avec les parents, il faut tenter d'établir une bonne communication (…)on a beaucoup travaillé là-dessus. Et c'est là où je prends un plus grand rôle avec les enseignants, surtout avec ceux qui ont des difficultés relationnelles avec les parents, (…) Je vais leur dire, tu sais, tu es la personne qui va faire une

différence dans la vie de cet enfant-là. Tu es la raison pour laquelle cet enfant-là s'est amélioré et qu'il passe son cours, ou tu es la raison pour laquelle il aime apprendre, parce qu'il aime les projets que tu proposes en classe, même s'il est en situation d'échec. Les enfants veulent être ici. Tu fais une différence. (Traduction libre). (E7, entrevue 1)

Dimension 9 : Mettre en place des moyens pour soutenir les élèves à risque.

Nous étions en comité multi. Ça implique beaucoup de professionnels, d'orthopédagogues et de TES. C'est une réunion que nous avons à peu près à tous les mois pour gérer un peu les cas d'élèves, pour discuter, pour donner le meilleur service possible. L'intention c'est vraiment de donner les meilleurs services et surtout de s'informer et de se consulter. C'est une activité administrative. » (E1, autoobservation)

Lorsque certains élèves perturbent la dynamique d'une classe, ce qui nuit aux apprentissages, elle organise rapidement une rencontre avec les parents concernés (ou lors d'une rencontre de plan d'intervention) afin de trouver des moyens efficaces de résoudre le problème. » (E1, questionnaire enseignant)

Une de ces portes-là, on l'a ouverte avec ce qu'on appelle ici RAI, donc la réponse à l'intervention. L'intervention a trois niveaux: implanter des tests de dépistage, pour après ça aller voir où sont les difficultés de l'enfant, puis où sont les besoins des enfants, aussi, de la classe pour travailler avec l'enseignante, sur, quelle approche utiliser pour aider les enfants à apprendre, puis à atteindre leur plein potentiel (...) Puis on fait, le plus possible de suivis pédagogiques en lien avec ça, que ce soit en individuel, en équipe niveau, en équipe cycle. (E8, entrevue 1)

Elle s'assure que les PI soient à jour, que les moyens soient appliqués dans les classes et que les élèves ayant besoin d'un plan d'action en bénéficient.» (E11, questionnaire enseignant)

Dimension 10 : **Partager le leadership pour l'apprentissage**

… Il faut les bâtir, les leaders, les adjoints, il faut commencer à quelque part, et ça commence en donnant 10 000$. Ce n'est pas grand-chose, ce n'est pas la plus grosse partie de mon budget d'école qui part sur ce budget-là, donc de leur redonner une voie, je pense qu'il y a des bénéfices à long terme. » (E4, Entrevue d'autoconfrontation)

J'ai la chance d'avoir des classes spéciales alors quand il y a des difficultés particulières par rapport à une situation X, je vais des fois aller chercher mon prof qui est experte en *Teach* parce qu'elle a des enfants autistes et elle peut

comprendre les besoins de l'élève alors on va travailler avec elle. Je vais chercher des ressources de la commission, mais aussi les ressources dans l'école. J'implique beaucoup les ressources au niveau de l'entraide et de la coopération. Alors c'est comme ça, souvent, qu'on va travailler. » (E10, Entrevue 1)

j'ai demandé à mes orthopédagogues, qui sont des professionnels de la pédagogie, d'être formés. Donc tous les perfectionnements que je ciblais importants, eux autres les prenaient, et puis ils étaient ma référence à ce moment-là, si j'avais besoin d'avoir une dimension pédagogique. Alors c'est pour ça qu'ils sont à tous mes plans d'intervention, aussitôt que ça touche la pédagogie. Si c'est le comportement, ça c'est autre chose, mais aussitôt que j'ai des questionnements, c'est à eux que je me réfère le plus souvent. J'ai des leaders aussi, au niveau des enseignants, qui sont ma référence aussi. Et je leur ai dit, et eux aussi la possibilité de se former, même en temps de classe, ils sont libérés pour ça, pour être certain qu'au niveau de ma convention de gestion, on la continue » (E12, Entrevue 1)

Dimension 11 : Utiliser le dialogue comme élément central pour l'apprentissage

Aucune pratique emblématique

Dimension 12 : Être sensible au contexte et l'influencer

Il faut arrêter de dire: «bien, ils ne font pas leurs affaires à la maison. Ils peuvent bien ne pas réussir.» Il faut vraiment se recentrer sur nous, qu'est-ce qu'on fait. Les parents ne parlent pas français. J'ai soixante pour cent de ma clientèle qui est allophone. Donc ça, il faut en tenir compte, parce que si on demande à des parents…, qu'on n'arrête pas d'envoyer des documents de trois pages d'explications, ils ne comprennent rien. Donc, il faut l'avoir en tête. Il faut comprendre notre milieu. (E9, entrevue initiale)

Dimension 13 : Le leadership pour l'apprentissage implique l'imputabilité ou la responsabilité

Je ne peux pas faire une reddition de comptes pour faire une reddition de comptes. Je ne suis pas comme ça. Si ma patronne me dit: «… je veux des données de ça, ça, ça». Oui, mais je vais quand même me permettre de déroger un peu, pour avoir une vision d'ensemble. Puis moi, contrairement à d'autres collègues, la reddition de comptes, je ne déteste pas ça. Non. Je trouve que c'est un levier…, moi je vois ça comme: «Hé, c'est le temps de jaser avec mon personnel… Alors oui, c'est sûr que c'est teinté de ma vision, de ce qu'on est comme équipe-école aussi… c'est notre reddition de comptes annuelle sur notre

convention de gestion et il y a une partie très agréable, qui est la consultation, le travail avec l'équipe-école. Ça, c'est super intéressant, mais il y a la partie administrative, où on est à l'ordinateur puis on écrit … Chercheur: Puis comment vous vous sentez dans ce temps-là? Direction E1: Bien, on se sent… Direction adjointe de E1: C'est une obligation. (E1, entrevue 1)

Dimension 14 : S'engager socialement

Là, je ne vois pas. Au niveau social, mon implication? Moi, j'ai une implication au niveau de la ville. Je suis dans le comité sécurité…, je suis très engagée au niveau de la ville. Au niveau de la commission scolaire à chaque fois qu'on parle de milieu défavorisé, je suis toujours engagée aussi. Mais un engagement social, de militant social, je ne pourrais pas être comme à Montréal avec par exemple le docteur Julien, ou collaborer... Je ne vois pas. Je n'ai pas de levier là-dessus. (E12, entrevue 1)

Est-ce qu'on a des approches discriminatoires face à des élèves qui réussissent moins bien? Oui. On en a sorti. On a travaillé les préjugés. Et là, les enseignants me disaient: «J'ai des préjugés moi.» Puis là, on a appris que tout le monde en avait, des préjugés. L'important, c'est de le savoir. (E6, entrevue 1)

Dimension 15 : transversale

Toutes les activités, ici, qu'on fait, c'est basé sur nos observations, puis validé par la recherche. Quand on a commencé à s'intéresser particulièrement à la fluence, on a mis en place un protocole d'évaluation des élèves, donc systématiquement, les élèves de 3e et 5e année sont évalués deux fois pendant l'année. L'an passé aussi, on avait mis la main sur une nouvelle recherche qui parlait aussi de l'importance de la prosodie, donc qui amenait une dimension nouvelle à ce qu'on travaillait. Donc c'est là qu'on est rendus. (E2, entrevue 1)

Dimension 16 : les conditions d'exercice de la profession des directions d'établissement

« Moi j'ai été nommée ici avec un mandat très précis: … de faire de la pédagogie pis des apprentissages l'élément central de l'école. […] mais j'ai donc toujours eu le support de mon organisation là-dessus, en disant: «Bin t'sais, c'est le mandat qu'on t'a donné. C'est normal. Ça se peut qu'il y en aient qui grognent, mais on va là». Et donc, mon DGA, qui connait beaucoup les milieux défavorisés, à chaque fois qu'il vient, on placote. Des fois il a des idées, des fois je suis coincée, je l'appelle: «Là j'ai tel problème». Pas nécessairement juste pour les apprentissages, mais n'importe quel problème. Je sens que j'ai l'appui de la direction de la commission scolaire. Je pense que c'est essentiel, si on veut amener des virages pis si on veut faire bouger des choses, pis pas avoir en plus

la pression de l'organisation. Ça fait en sorte que ça peut être plaisant pis ça va faire cheminer, parce que tu sais que t'es pas seule à porter ça. C'est ça qui est intéressant. » (E2, entrevue 1)

« Le syndicat des profs nuit au développement de la pédagogie. Il nuit au développement de la réforme. On a les mains liées, puis pas parce que je veux les faire plus travailler. Mais câline, aussitôt que tu commences une réflexion de quelque chose, tu ne sais pas quand est-ce que ça va t'arriver par quel bord. Puis bon, ils travaillent beaucoup à dénigrer les directions d'école. Ça je le sais, les profs me l'ont dit. […] Puis je comprends que le syndicat doit être là pour défendre ses membres, mais je pense qu'ils ont dépassé la limite. On arrive sur un mur, puis le principal frein au développement de la pédagogie, actuellement, à Montréal en tout cas, c'est l'alliance des profs de Montréal, la FAÉ. C'est aberrant.» (E3, entrevue 1)

ANNEXE 11 : Analyses des questionnaires enseignants

Les questionnaires aux enseignants ont fait l'objet d'analyse descriptive standard que nous présentons en premier lieu. Cent soixante-six (166) enseignants de 12 écoles ont participé dans des proportions variables. On a aussi utilisé les réponses des enseignants afin de les mettre en relations avec les pratiques de leur direction selon des analyses de corrélation, analyses qui termineront le chapitre de résultats.

Le tableau 2 démontre que, dans toutes les écoles qui ont fourni des questionnaires d'enseignants (N=12), les enseignants échangent sur l'apprentissage avec l'orthopédagogue, la CP ou un autre professionnel, de même qu'avec leurs collègues enseignants. Dans les 12 écoles, les pratiques pédagogiques et les élèves à risque font partie des sujets de discussion abordés (Tableau 3).

Tableau 2
Nombre d'écoles et fréquence totale où les enseignants rapportent des occasions de discussion concernant l'apprentissage

Occasions rapportée par les enseignants où ils parlent d'apprentissage	Nombre d'écoles	Fréquence totale
Avec orthopédagogue, CP ou autres professionnelles	12	64
Avec une ou des collègues du même cycle	12	48
Avec des collègues de l'école en général	12	37
Autres occassions non répertoriées	11	34
Réunion générale	9	18
Rencontre cycle, inter-cycle ou de niveau	8	27
Suite à une problématique encourrue par un élève	8	11
Plan d'intervention, signalisation	7	18
Avec la direction, échanges informels	7	16
Avec des collègues du cycle précédent	7	9
Rencontre individuelle ou de supervision	6	16
Rencontre du personnel	6	11
Comités de l'école (sens large)	5	18
Portrait-classe	4	10
Comité de pilotage ou comité pédagogique	3	8
Rencontre bilan fin année	2	5
Collègues de d'autres écoles	2	2
Observation et interprétation des résultats	1	2
Rencontre avec parents	1	1
Comité inter-école	1	1

Tableau 3

Nombre d'écoles et fréquence totale où les enseignants rapportent les objets de discussion concernant l'apprentissage

Objets de discussion rapportés par les enseignants	Nombre d'écoles	Fréquence totale
Échanges sur pratiques d'enseignement, approches pédagogiques, activités pédagogiques	12	95
Élèves à risques et moyens mis en place pour les aider	12	84
Bilan des apprentissages, suivi du curriculum, contenu pédagogique	11	50
Réussite des élèves	11	41
Autres objets de discussions	11	39
Planification de l'enseignement	10	22
Échanges sur les évaluations des apprentissages	9	50
Matériel pédagogique	9	28
Besoin des élèves	9	24
Apprentissage	9	16
Différentiation pédagogique, adaptation ou modification	8	22
Gestion de classe et encadrement des élèves	8	18
Échanges sur l'implication des parents dans l'école	8	10
Échanges sur les formations et ou du développement professionnel et ou d'une CAP	6	17
Projet de recherche	2	6
Projet éducatif, plan de réussite ou convention de gestion	2	2
Conseils pratiques	1	3
Devoirs et études à la maison	1	1
Communauté d'apprentissage professionnel	1	1
Préjugés et attentes envers les élèves ou les parents d'élève	1	1
Développement de l'enfant	1	1

Dans le questionnaire, nous avons demandé aux enseignants d'évaluer, sur une échelle de 1 à 6, leur degré d'accord sur le fait que leur direction manifestait des pratiques en lien avec chacune des dimensions et, si oui, d'en fournir un exemple. Pour chaque dimension, la moyenne d'accord est très élevée variant de 4,5 à 5,35 (Figure 3), suggérant que les enseignants reconnaissent que leur direction manifeste les pratiques, particulièrement qu'elle favorise l'autonomie et la responsabilité des enseignants à l'égard de l'évaluation et du suivi des élèves (D5 –C1-Code 2). Quant à la figure 4 qui exposent ces résultats par direction, elle montre que ce sont grosso modo les mêmes variations par direction, si l'on excepte les directions 4 et 9 qui obtiennent respectivement des moyennes de 6,0 et 3,36.

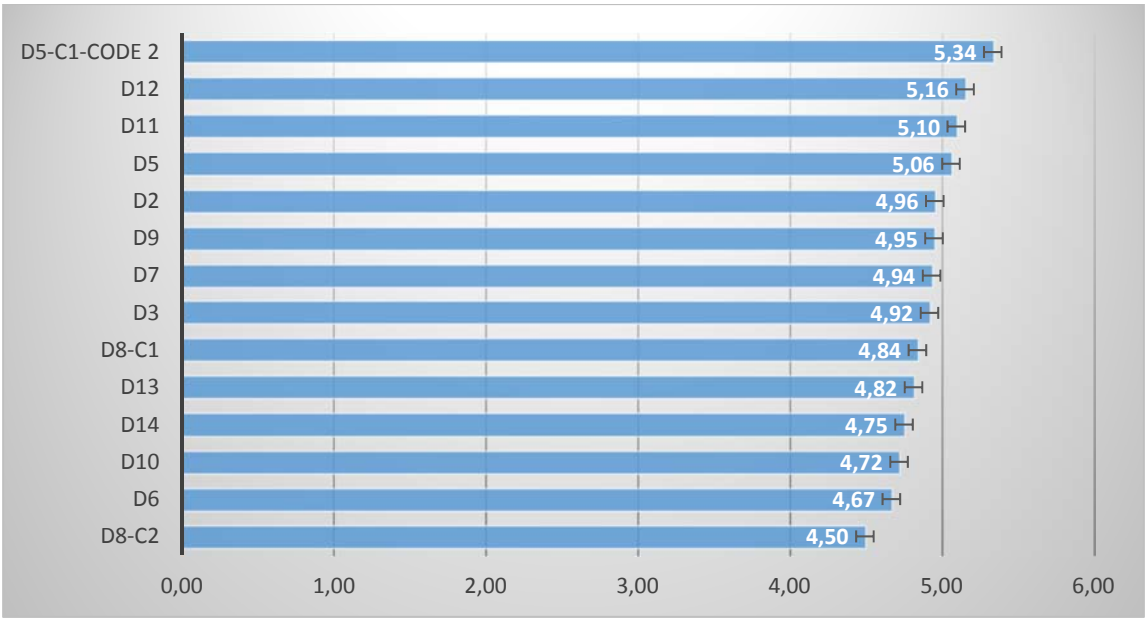


Figure 3 : Moyenne du taux d'accord des enseignants au regard des pratiques de leur direction par dimension. Les moyennes sur une échelle de 1 à 6 apparaissent en ordre décroissant et les barres d'écart-type permettent de constater si les différences entre les moyennes sont significativement différentes.

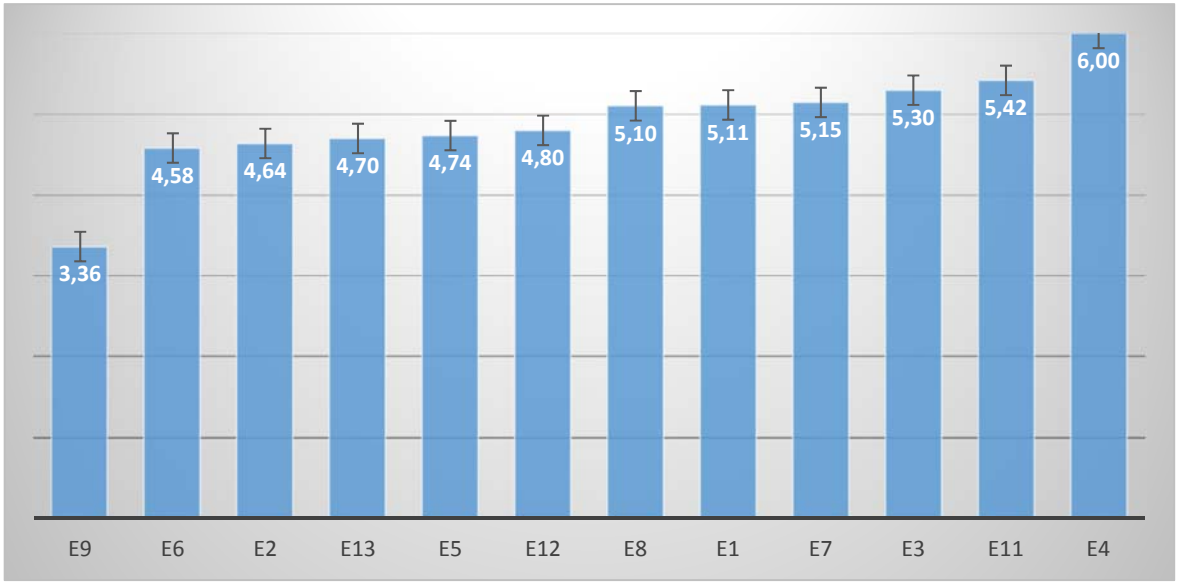


Figure 4 : Moyenne du taux d'accord des enseignants au regard des pratiques de leur direction. Les moyennes sur une échelle de 1 à 6 apparaissent en ordre croissant et les barres d'écart-type permettent de constater si les différences entre les moyennes sont significativement différentes.

Enfin, la figure 5 fait état des résultats à la question suivante : « *Les actions de la direction ont-elles des effets sur vos pratiques pédagogiques* ***en rapport avec le développement de la littératie/des mathématiques****? Si oui, décrivez ces actions et ces effets sur vos pratiques*. » Globalement, les fréquences sont plus élevées en littératie, sauf pour ce qui est du « *Soutien de la direction envers les enseignants dans le développement de leurs compétences* ». L'offre de formations ou de perfectionnements ressort comme la pratique pédagogique la plus fréquemment rapportée comme efficiente par les enseignants, tant en littératie qu'en numératie.

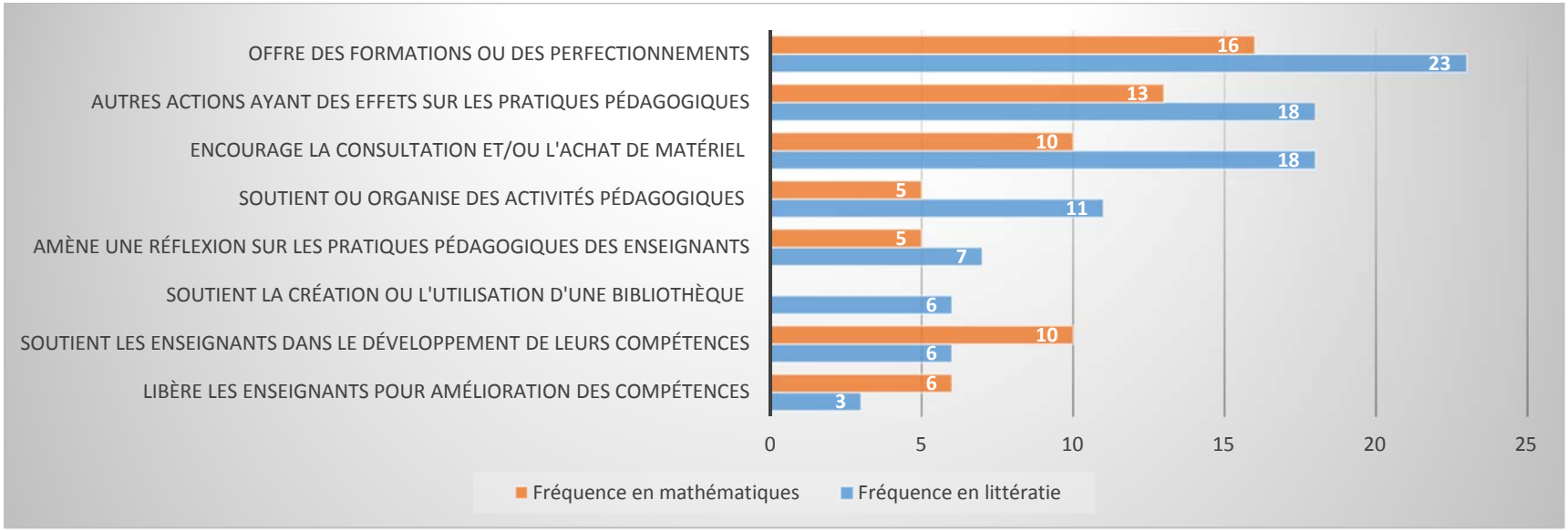


Figure 5 : Fréquences des pratiques des directions rapportées par les enseignants et considérées comme ayant un effet dans leur enseignement en littératie ou en numératie. Les fréquences en littératie apparaissant en ordre décroissant, ont établi l'ordre des pratiques.

ANNEXE 12 : Bibliographie complète

Archambault, J., et Dumais, F. (2011). *Entretenir des attentes élevées à l'égard des élèves. Des réponses issues des écrits scientifiques et professionnels*. Université de Montréal et Programme de soutien à l'école montréalaise (MELS), 14 p.

Archambault, J., et Garon, R. (2012). Elementary School Principals in Low-Socioeconomic-Status Schools: A University-Based Research Program Designed to Support Mandated Reform. *International Journal for Leadership Education, 15*(1), 1-22.

Archambault, J., et Garon, R. (2013). How Principals Exercise Transformative Leadership in Urban Schools in Disadvantaged Areas in Montréal, Canada. *International Studies in Educational Administration*, *41*(2), 49-66.

Archambault, J., Garon, R., et Harnois, L. (2010). *Diriger une école en milieu défavorisé : observations des pratiques de directions d'école primaire de la région de Montréal*. Rapport de recherche présenté au Programme de soutien à l'école montréalaise (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport), Université de Montréal, Faculté des sciences de l'éducation, département d'Administration et fondements de l'éducation, 107 p.

Archambault, J., Garon, R., et Harnois, L. (2011). *Diriger une école en milieu défavorisé. Des caractéristiques des écoles performantes, provenant de la documentation scientifique. Mise à jour 2011 des documents de 2008 et de 2006.* Université de Montréal et Une école montréalaise pour tous (MELS), 4 p.

Archambault, J., Garon, R., Harnois, L, et Ouellet, G. (2011). *Diriger une école en milieu défavorisé : Ce qui ressort des écrits scientifiques et professionnels (mise à jour du document 2006)*. Université de Montréal et Programme de soutien à l'école montréalaise (MELS), 17 p.

Archambault, J., et Harnois, L. (2008). *La direction d'une école en milieu défavorisé : les représentations de directions d'écoles primaires de l'île de Montréal.* Rapport de recherche présenté au Programme de soutien à l'école montréalaise (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport), Université de Montréal, Faculté des sciences de l'éducation, département d'Administration et fondements de l'éducation, 155 p.

Archambault, J. et Harnois, L. (2012). Diriger une école primaire de milieu urbain défavorisé : les perceptions des directions d'école de leur travail. *Revue canadienne d'éducation, 35*(1), 3-21.

Archambault, J., Poirel, E., et Garon, R. (2013). *Portrait des pratiques de directions d'école primaire en milieu défavorisé et de leur arrimage aux pratiques pédagogiques des enseignants, en rapport avec la priorisation de l'apprentissage dans la gestion de leur établissement*. Projet de recherche subventionné par le FRQ-SC, Actions concertées, no 2014-RP-178960.FRQ-SC, Programme de recherche sur la persévérance et la réussite scolaires. Université de Montréal, document inédit.

Archambault, J. et Richer, C. (2014). Leadership for Social Justice throughout Twelve Years of Intervention in a Disadvantaged and Multicultural Canadian Urban Area: The Supporting Montréal Schools Program. Dans I. E. Bogotch et C. M. Shields (dir.). *International Handbook of Social [In]Justice and Educational Leadership*, Springer Publishing.

Avenell, K. (2015). Leading Teaching and Learning—Instructional Leadership vs Transformational Leadership. *Australian Educational Leader, 37*(2), 24–26.

Barrère, A. (2008). Les chefs d'établissement au travail : hétérogénéité des tâches et logiques d'action. *Travail et formation en éducation*, *2*. Consulté le 07 avril 2011 : http://tfe.revues.org/index698.html

Blase, J., et Blase, J. (2002). Teachers' Perceptions of Principals' Instructional Leadership and Implications, *Leadership and Policy in Schools*, *1*(3), 256–264

Bolden, R., Hawkins, B., Gosling, J. et Taylor, S. (2011). *Exploring leadership: Individual, organizational and societal perspectives*. Oxford : Oxford University Press.

Brassard, A. (2009). De principal d'école ou supérieur à directeur d'établissement au primaire et au secondaire (1840-2009). *Le Point en administration scolaire*, *12*(1), 9-15.

Burch, P. et Spillane, J.P. (2003). Elementary School Leadership Strategies and Subject Matter: Reforming Mathematics and Literacy Instruction**.** *The Elementary School Journal, 103*(5), 519-535.

Clot, Y. (2001). Psychopathologie du travail et clinique de l'activité. *Éducation Permanente, 146,* 35-51.

Darling-Hammond, L., Meyerson, D., LaPointe, M., et Orr, M. T. (2010). *Preparing principals for a changing world*. San Francisco, Jossey-Bass, 320p.

Deniger, M.-A. (2012). Les politiques québécoises d'intervention en milieux scolaires défavorisés : regard historique et bilan critique. *Revue française de pédagogie, 178*, 67-84.

Dupuis, P. (2004). L'administration de l'éducation : quelles compétences? *Éducation et francophonie, XXXII* (2), 132-157.

Fullan, M. (2003). Les leaders du changement. *Vie pédagogique*, *128*, 5-8.

Fullan, M. (2008). *The six secrets of change*. San Francisco, Jossey-Bass.

Garon, R., Archambault, J., et Harnois, L. (2013). *Diriger une école en milieux défavorisés: observation et autoobservaton de pratiques de directions d'école primaire de l'île de Montréal. Rapport de recherche*. Université de Montréal et "Une école montréalaise pour tous" (MELS).

Garon, R., Archambault, J., et Harnois, L. (2012). Des directions qui se distinguent au point de vue des tâches éducatives et administratives : une comparaison critique exploratoire. *Actes du colloque 510 de l'ADERAE, État des lieux en administration de l'éducation, recherche, formation et prospectives*, 80e Congrès de l'ACFAS, Montréal, mai 2012.

Gervais, C. (2012). Rencontre avec Claude LESSARD, membre fondateur du CRIFPE, président du Conseil supérieur de l'éducation, Université de Montréal. *Formation et profession*, septembre 2012, 6-14.

Gouvernement du Québec (1997). *Prendre le virage du succès. Plan d'action ministériel pour la réforme de l'éducation*. Ministère de l'Éducation du Québec.

Gouvernement du Québec. (2002). *Agir autrement. Pour la réussite des élèves du secondaire en milieu défavorisé.* Ministère de l'Éducation du Québec.

Gouvernement du Québec. (2009). *Le Programme de soutien à l'école montréalaise*. Québec : Ministère de l'éducation, du Loisir et du Sport.

Gouvernement du Québec. (2012). *Agir autrement en mathématique pour la réussite des élèves en milieu défavorisé*. Québec: Ministère de l'éducation, du Loisir et du Sport.

Hallinger, P. (2003). Leading educational change: Reflections on the practice of instructional and transformational leadership. *Cambridge Journal of Education, 33*(3), 329–351.

Hallinger, P., et 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., et Murphy, J. (1987). Assessing and developing principal instructional leadership. *Educational leadership*, *45*(1), 54-61.

Harris, A. (2007). Distributed leadership: conceptual confusion and empirical reticence. *International Journal of Leadership in Education, 10(3)*, 315–325.

Harris, A. et Muijs, D. (2004). *Improving Schools through Teacher Leadership.* London : Oxford University Press.

Huber, S. G., et Muijs, D. (2010). School leadership effectiveness: the growing insight in the importance of school leadership for the quality and development of schools and their pupils. In S. G. Huber (dir.), *School leadership - International perspectives*. Springer Science.

Jacobson, S. L., (2008). Leadership for Success in High Poverty Elementary Schools. *Journal of Educational Leadership, Policy and Practice, 23*(1), 3–17.

Jacobson, S. L., Brooks, S. Giles, C., Johnson, L., et Ylimaki, R. (2007). Successful Leadership in Three High-Poverty Urban Elementary Schools. *Leadership and Policy in Schools 6*(4): 291–317.

Jacobson, S. L., Johnson, L., Ylimaki, R. et Giles, C. (2005). Successful Leadership in Challenging US Schools: Enabling Principles, Enabling Schools. *Journal of Education Administration 43*(6): 607–618.

Knapp, M. S., Copland, M. A., et Talbert, J. F. (2003, February). *Leading for learning: Reflective tools for school and district leaders*. Seattle: Center for the Study of Teaching and Policy, University of Washington.

Knapp, M. S., Copland, M. A., Ford, B., Markholt, A., McLaughlin, M. W., Milliken, M., et Talbert, J. E. (2003, February). *Leading for learning Sourcebook : Concepts and Examples*. Seattle: Center for the Study of Teaching and Policy, University of Washington.

Lapointe, C., et Gauthier, M. (2005). Le rôle des directions d'écoles dans la dynamique de la réussite scolaire. In L. DeBlois et D. Lamothe (dir.) (2005). *La réussite scolaire. Comprendre et mieux intervenir*. Collectif du CRIRES, Ste-Foy, QC, PUL.

Lapointe, P., Archambault, J., et Chouinard, R. (2008). *L'environnement éducatif dans les écoles publiques et la diplomation des élèves de l'île de Montréal*. Rapport de recherche présenté au Comité de gestion de la taxe scolaire de l'île de Montréal. Université de Montréal, Faculté des sciences de l'éducation, département d'Administration et fondements de l'éducation, 93 p.

Lapointe, P., Brassard, A., Garon, R., Girard, A. et Ramdé, P. (2011). La gestion des activités éducatives de la direction et le fonctionnement de l'école primaire. *Revue canadienne de l'éducation, 34*(1), 179-214.

Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., Harris, A., et Hopkins, D. (2006). *Successful School Leadership. What It Is and How It Influences Pupil Learning*. University of Nottingham, National College for School Leadership, 130 p.

Leithwood K, Mascall, B., et Strauss, T. (2009). *Distributed Leadership According to the Evidence*. Abingdon: Routledge.

Leithwood, K., Mascall, B., Strauss, T., et al. (2007) Distributing leadership to make schools smarter: Taking the ego out of the system. *Leadership and Policy Studies 6*(1), 37–67.

Leithwood, K., Seashore Louis, K., Anderson, S., and Wahlstrom K. (2004). *Review of research: how leadership influences student learning*. University of Minnesota (CAREI), University of Toronto (OISE). 90 p.

Leithwood, K., et Riehl. C. (2005). What we know about successful school leadership. In *A new agenda: directions for research on educational leadership*, W. Firestone, and C. Riehl. (eds) New York: Teachers College Press.

Lynch, M. (2012). *A guide to effective school leadership theories*. New York, Routledge, 216p.

MacBeath, J. (2007). Leadership as a subversive activity. *Journal of Educational Administration, 45*(3), 242-264.

MacBeath, J., Oduro, G.K.T. and Waterhouse, J. (2004). *Distributed Leadership in Action: A Study of Current Practice in Schools*. Nottingham: National College for School Leadership.

Male, T., et Palaiologou, I. (2012). Learning-Centred Leadership or Pedagogical Leadership? An Alternative Approach to Leadership in Education Contexts. *International Journal of Leadership in Education, 15*(1), 107–118.

Mayrowetz D (2008) Making sense of distributed leadership: Exploring the multiple usages of the concept in the field. *Educational Administration Quarterly, 44*, 424–435.

McDonald, S. (2005). Studying actions in context: a qualitative shadowing method for organizational research. *Qualitative Research, 5*(4), 455-473.

Mendels, P. (2012). The effective principal. *Journal of Staff Development, 33*(1), 54-58.

Murphy, J., Elliott, S.N., Goldring, E., et Porter, A.C. (2007). Leadership for learning: a research based model and taxonomy of behaviors. *School Leadership and Management*, *27*(2), 179-201.

Nikolaros, J. (2015). Strategies for Effective School Leadership. *Global Journal of Educational Studies, 1*(1), 45-51.

O'Connor, B. H., Anthony-Stevens, and Gonzalez, N. (2014). Nurture and Sustain a Culture of Collaboration, Trust, Learning, and High Expectations. Dans R. M. Ylimaki (dir.), *The new instructional leadership: ISLLC standard two.* New York: Routledge.

Perry, L. B., and McConney, A. (2010). Does the SES of the School Matter? An Examination of Socioeconomic Status and Student Achievement Using PISA 2003. Teachers College Record, 112(4), 2010, p. 7-8 http://www.tcrecord.org ID Number: 15662 Date Accessed: 9/4/2011.

Poirel, E., Denecker, C., Yvon, F. (2013). Mieux comprendre le stress au travail : limites des méthodes quantitatives et proposition d'une méthode alternative par rétroaction vidéo. *Revue pour la Recherche Qualitative, 32*(1),

Poirel, E. et Yvon, F. (2012). Le leadership distribué à l'épreuve des réformes éducatives. *Éducation et francophonie*. *XL*(1), 94-118.

Progin, L. et Gather Thurler, M. (2010). *Le leadership pédagogique : un levier pour transformer l'organisation du travail au sein des établissements scolaires ?* Actes du congrès de l'Actualité de la recherche en éducation et en formation (AREF), Université de Genève, septembre 2010, 1-10.

Robinson, V.M.J., Lloyd, C. A., et Rowe, K. J. (2008). The impact of leadership on student outcomes: an analysis of the differential effects of leadership types. *Educational Administration Quarterly, 44*(5), 635–674.

Savoie-Zajc, L. (2004). L'entrevue semi-dirigée. In B. Gauthier (dir.) Recherche sociale. De la problématique à la collecte des données (pp. 294-332). Sainte-Foy, Qc, PUQ.

Seashore Louis, K., Leithwood, K., Wahlstrom, K. L., et Anderson, S. E. (2010). *Learning from leadership: Investigating the links to improved student learning.* Minneapolis, MN, University of Minnesota, Center for applied research and educational improvement.

Shields, C. M. (2013). *Transformative Leadership in Education: Equitable Change in an Uncertain and Complex World*. New York, Routledge.

Sirin, S. R. (2006). Socioeconomic status and academic achievement: a meta-analytic review of research. Review of Educational Research, 75(3), 417–453.

Spillane, J. P. (2006). *Distributed Leadership*. San Francisco, CA: Jossey Bass.

Spillane, J. P., Camburn, E. M., et Pareja, A. S. (2007). Taking a distributed perspective to the school principal's workday. *Leadership and policy in schools, 6*, 103-125.

Swaffield, S., et MacBeath, J. (2009). *Researching Leadership for Learning across International and Methodological Boundaries*. Conférence présentée à l'Annual meeting of the American Educational Research Association (AERA), San Diego, CA, avril 2009.

Terosky, A., L. (2014). From a managerial imperative to a learning imperative: Experiences of urban, public school principals. *Educational Administration Quarterly, 50*(1), 3–33.

Theureau, J. (2010). Les entretiens d'autoconfrontation et de remise en situation par les traces matérielles et le programme de recherche « cours d'action ». *Revue d'anthropologie des connaissances, (4)*2, 287-322.

Tian, M., Risku, M. et Collin, K. (2016). A meta-analysis of distributed leadership from 2002 to 2013: Theory development, empirical evidence and future research focus. *Educational Management Administration and Leadership, 44*(1), 146-164.

Tochon, F.V. (2002). *L'analyse de pratique assistée par vidéo.* Sherbrooke : Éditions CRP.

Verbiest, E. (2010). Towards new instructional leadership. Effective professional learning of teachers and the role of the schools leader, in T. Baráth et M. Szabó, (Dir.), *Does Leadership Matter?* Published proceedings from the 19th conference of ENIRDELM, Szeged, Hungary.

Waters, T., Marzano, R. J., et McNulty, B. (2003). *Balanced leadership: What 30 years of research tells us about the effect of leadership on pupil achievement*. A working paper. Aurora, CO: Mid-continent Research for Education and Learning.

Willms, J. D. (2010). School Composition and Contextual Effects on Student Outcomes. *Teachers College Record, 112*(4), 1008-1037.

Ylimaki, R. M. (2014). Create a Comprehensive, Rigorous, and Coherent Curricular Program. In R. M. Ylimaki (Dir.), *The New Instructional Leadership. ISLLC Standard Two*. New York, Routledge, 27-44.

Yvon, F. (2010). Sources et concepts de la clinique de l'activité. *Dans* F. Yvon et F. Saussez (dir.). *Analyser l'activité enseignante : des outils méthodologiques pour l'intervention et la formation*. (pp 141-158). Canada : Les Presses de l'Université Laval.