

Rapport  
de recherche  
PROGRAMME ACTIONS CONCERTÉES

**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 principal**

Jean Archambault, Université de Montréal

**Cochercheurs**

Roseline Garon, Université de Montréal  
Emmanuel Poirel, Université de Montréal

**Établissement gestionnaire de la subvention**

Université de Montréal

**Numéro du projet de recherche**

2014-RP-178960

**Titre de l'Action concertée**

Programme de recherche sur la persévérance et la réussite scolaires

**Partenaires de l'Action concertée**

Le Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur  
et le Fonds de recherche du Québec - Société et culture

## TABLE DES MATIÈRES

<b>PARTIE A – CONTEXTE DE LA RECHERCHE</b> .....	12
1. Problématique .....	12
2. Principales questions de recherche.....	14
3. Objectifs poursuivis .....	14
<b>PARTIE B – PISTES DE SOLUTION EN LIEN AVEC LES RÉSULTATS, RETOMBÉES ET IMPLICATIONS DE VOS TRAVAUX</b> .....	<b>16</b>
1. L’auditoire à qui s’adressent nos travaux .....	16
2. Le sens de nos conclusions pour les décideurs, gestionnaires ou intervenants	16
3. Les retombées immédiates ou prévues de nos travaux sur les plans pratique et scientifique. ....	17
4. Les limites et le niveau de généralisation de nos résultats .....	18
5. Les messages clés et les pistes de solutions, selon les types d’auditoire visés	19
<b>PARTIE C – MÉTHODOLOGIE</b> .....	<b>23</b>
<b>PARTIE D - RÉSULTATS</b> .....	<b>25</b>
1. Quels sont les principaux résultats obtenus ? .....	25
1.1 Les pratiques des directions, par dimension .....	25
1.1.1 Les dimensions avec des fréquences plus élevées .....	26
1.1.2 Les dimensions avec des fréquences moins élevées.....	30
1.2 Les conditions d’exercice de la profession des directions d’établissement .	34
1.3 Les propos des enseignants à l’égard des pratiques des directions .....	35
1.4 Les grands résultats de la recherche.....	37
2. À la lumière des résultats, conclusions et pistes de solution ? .....	39
<b>PARTIE E - PISTES DE RECHERCHE</b> .....	<b>40</b>
1. Quelles nouvelles pistes ou questions de recherche découlent de nos travaux (en termes de besoins de connaissances ; de pratiques, d’intervention)? .....	40
2. Quelle serait la principale piste de solution à cet égard?.....	41
<b>PARTIE F - RÉFÉRENCES ET BIBLIOGRAPHIE</b> .....	<b>43</b>

ANNEXE 1 : État des connaissances.....	54
ANNEXE 2 : Données sociodémographiques des directions participant à la recherche .....	62
ANNEXE 3 : données recueillies auprès des enseignants .....	63
ANNEXE 4- Certificat d'éthique et formulaires de consentement.....	64
ANNEXE 5 : Description et justification des outils de collecte des données .....	74
ANNEXE 6 : Les outils de collecte des données .....	76
ANNEXE 7 : Grille de codage.....	91
ANNEXE 8 : fréquence des pratiques observées et auto-rapportées .....	112
ANNEXE 9 : L'analyse des résultats dans sa version complète.....	113
ANNEXE 10 : Principaux exemples de pratiques emblématiques, .....	114
par dimension .....	505
ANNEXE 11 : Analyses des questionnaires enseignants.....	514
ANNEXE 12 : Bibliographie complète.....	519

## **PARTIE A – CONTEXTE DE LA RECHERCHE**

### **1. Problématique**

La persévérance et la réussite scolaires des élèves et leur niveau socioéconomique sont fortement reliés : de façon générale, la réussite scolaire des élèves varie en fonction du niveau socioéconomique et elle est moindre en milieu défavorisé (Lapointe, Archambault et Chouinard, 2008; Perry et McConney, 2010). Au Québec, les chercheurs et les praticiens tentent depuis longtemps de mieux comprendre la situation et cherchent des moyens d'améliorer la persévérance et la réussite scolaire des élèves de milieux défavorisés (Deniger, 2012). Ainsi, dans les deux dernières décennies, le gouvernement du Québec a mis sur pied des programmes d'intervention (Programme de soutien à l'école montréalaise, Stratégie d'intervention Agir Autrement, Une école montréalaise pour tous) destinés à améliorer la réussite scolaire des élèves de milieux défavorisés, tant en milieu montréalais, qu'en région (Archambault et Richer, 2014; Gouvernement du Québec, 1997; 2002; 2009). Plusieurs interventions sont ainsi proposées, mais rares sont celles qui touchent directement les directions d'école. Pourtant, selon la littérature scientifique, le type de gestion exercé par les directions d'école apparaît 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 a en outre 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 indirect mais réel, et peut être expliqué ainsi: les pratiques de gestion affectent directement certains 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).

Nous avons revu la littérature scientifique et examiné l'état des connaissances sur le sujet (voir Annexe 1), et avons pu en dégager 14 dimensions du leadership des directions qui ont un impact sur la persévérance et la réussite des élèves : 1- la vision éducative de la direction; 2- les orientations, les buts et les attentes qui découlent de cette vision; 3- les conditions mises en place par la direction pour que cette vision soit partagée et qu'elle s'incarne dans la pratique ; 4- les stratégies de la direction pour acquérir et utiliser les ressources; 5- le soutien à l'apprentissage de tous, notamment par le développement professionnel de l'équipe-école; 6- l'organisation interne de l'école en soutien à l'apprentissage; 7- un environnement sécuritaire et un climat de soutien; 8- la collaboration avec les parents, les membres de la communauté et les différents partenaires; 9- le soutien des élèves à risque; 10- le partage du leadership; 11- le dialogue, en particulier sur les pratiques de gestion centrées sur l'apprentissage; 12 la sensibilité au contexte; 13- l'imputabilité; 14- l'engagement social. Bien que ces dimensions offrent aux directions des pistes pour améliorer la persévérance et la réussite scolaires, ces connaissances semblent limitées parce qu'on n'a pas encore assez exploré les liens entre les pratiques de gestion des directions et les pratiques pédagogiques du personnel scolaire et la façon dont ces pratiques de gestion affectent les pratiques

d'enseignement qui, à leur tour, affectent la réussite des élèves. Cette lacune vient limiter la compréhension du phénomène, ainsi que le potentiel de transfert de connaissances.

## **2. Principales questions de recherche**

Nous savons donc que des pratiques de gestion des directions ont un effet sur la persévérance et sur la réussite scolaire des élèves en milieu défavorisé, mais nous ne savons pas bien de quelles pratiques il s'agit et comment leur influence s'exerce. Se pose alors la question de savoir ce que font concrètement les directions, dans leurs pratiques de gestion, pour avoir un effet sur la persévérance et la réussite scolaire des élèves. Pour approfondir notre compréhension de ce phénomène, nous nous demandons aussi dans quelles conditions les directions mettent-elles en place ces pratiques et lesquelles de ces conditions facilitent ou rendent difficile cette mise en place?

## **3. Objectifs poursuivis**

La recherche montre que les pratiques de gestion qui donnent la priorité à l'apprentissage sont un facteur essentiel de la réussite des élèves, surtout en milieux défavorisés. Mais il n'est pas toujours facile pour les directions d'exercer ce type de gestion éducative, notamment parce qu'elles manquent d'information sur ce qu'il faut faire, et sur la manière de le faire. En réponse à ces besoins, cette recherche vise un double objectif. D'abord, faire le portrait d'un ensemble de bonnes pratiques de gestion pédagogique chez des directions d'écoles primaires québécoises exemplaires, c'est à dire, se démarquant par leur leadership centré sur l'apprentissage, et éclairer leurs liens avec les pratiques pédagogiques efficaces du personnel enseignant, en particulier en lecture et en mathématiques. C'est à partir

des 14 dimensions décrites plus haut que nous effectuerons ce portrait (collecte de données et analyse). Ensuite, en précisant le cadre de mise en œuvre de ces pratiques, nous voulons répondre à un besoin réel de connaissances sur le « quoi » et le « comment » de la bonne gestion pédagogique, afin de favoriser la persévérance et la réussite des élèves, particulièrement en milieux défavorisés. On doit considérer ce portrait et ce cadre de mise en œuvre comme des outils de transformation des pratiques des directions et, par ricochet, comme un soutien à l'adoption, par le personnel enseignant, de pratiques pédagogiques efficaces. À cet objectif principal se rattachent trois objectifs spécifiques : 1- Décrire et documenter les pratiques de directions d'écoles primaires présentant un indice élevé de défavorisation, qui se distinguent en accordant la priorité à l'apprentissage dans la gestion de leur établissement scolaire afin de favoriser la réussite scolaire des élèves; 2- Identifier et comprendre les processus et les conditions dans lesquelles se mettent en œuvre et se maintiennent ces pratiques en jetant un regard particulier sur leur lien avec les pratiques d'enseignement; 3- et, compte tenu des lacunes à cet égard dans la littérature scientifique, commencer à décrire et à documenter les pratiques pédagogiques en lien avec l'enseignement de la lecture et des mathématiques, en analysant comment ces pratiques sont influencées par les actions et les décisions prises par la direction de l'école (pratiques de gestion) (arrimage gestion/pédagogie).

## **PARTIE B – PISTES DE SOLUTION EN LIEN AVEC LES RÉSULTATS, RETOMBÉES ET IMPLICATIONS DE VOS TRAVAUX**

### **1. L'auditoire à qui s'adressent nos travaux**

Nos travaux s'adressent d'abord aux **directions d'établissement scolaire primaire** auprès desquels nous avons effectué cette recherche, puis à leurs collègues directions d'établissement dans leurs commissions scolaires respectives ou dans les autres commissions scolaires du Québec. Ils intéresseront également à coup sûr, d'une part, **les cadres des commissions scolaires** qui gèrent les directions d'établissement scolaire, et d'autre part, **les enseignants** des écoles où œuvrent les directions d'établissement scolaire. Plus largement, nos travaux s'adressent aux **décideurs des commissions scolaires** (direction générale, conseil des commissaires) au haut de la pyramide, ainsi qu'aux décideurs du ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. Enfin, nos travaux s'adressent aussi aux **universitaires** œuvrant en particulier en administration de l'éducation et de façon toute spéciale, à ceux qui sont responsables de la formation des directions d'établissement scolaire.

### **2. Le sens de nos conclusions pour les décideurs, gestionnaires ou intervenants**

Les résultats de cette recherche permettent d'établir un portrait des pratiques de gestion qui favorisent la persévérance et la réussite des élèves, en milieu défavorisé, et de leurs conditions de mise en œuvre, par des directions d'école de l'ordre primaire du Québec, sélectionnées parce qu'elles plaçaient l'apprentissage au centre de leurs pratiques de gestion. La valeur de ces résultats tient au fait que les élèves de milieux défavorisés réussissent moins bien à l'école, et que



l'importance du rôle des directions pour favoriser la persévérance et la réussite scolaire est bien documentée. La description, dans des écoles québécoises, des pratiques et des conditions qui les facilitent ou leur nuisent, permet de voir sur quoi doivent porter les interventions visant la transformation des pratiques des directions vers une plus grande centration sur l'apprentissage.

### **3. Les retombées immédiates ou prévues de nos travaux sur les plans pratique et scientifique.**

Les résultats de notre recherche ont des retombées à plusieurs niveaux. D'abord, ils viennent préciser les données de la recherche sur la nature des pratiques de gestion pédagogique à favoriser chez les directions qui travaillent en milieu défavorisé, et sur les conditions de mise en œuvre de ces pratiques. Ainsi, les 14 dimensions issues de la littérature scientifique donnent un cadre à ces pratiques et nos résultats identifient les forces des directions et les éléments à améliorer dans les pratiques. En cela, ces résultats sont utiles pour les directions d'établissement scolaire dans leur propre processus de mise en œuvre ainsi que dans leur développement professionnel, mais aussi pour leur équipe-école, dans la mesure où nous avons examiné, à notre connaissance pour la première fois, les liens entre les pratiques de gestion des directions et les pratiques pédagogiques des enseignants. Dans la même veine, les cadres des commissions scolaires qui gèrent les directions d'établissement scolaire peuvent utiliser les résultats pour orienter leurs interventions de soutien et de formation aux directions. En effet, l'une des conditions primordiales d'exercice de la profession des directions d'établissement est le soutien qu'elles obtiennent de leur supérieur et de leur commission scolaire, quant à l'exercice de leur leadership pour l'apprentissage. Ce soutien devrait

constituer une priorité de la commission scolaire, entre autres dans ses mandats de développement professionnel des directions et de soutien à la mise en œuvre de pratiques efficaces de gestion et aux orientations des écoles (projet éducatif, plan de réussite, convention de partenariat), tout en s'assurant que ses politiques, ses orientations stratégiques et ses conventions de gestion puissent intégrer ces résultats de recherche.

Ces résultats alimentent en outre le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement Supérieur dans les orientations à donner à la formation initiale des directions. Cette formation devrait aborder précisément les compétences pertinentes à développer pour diriger leur école de façon à accorder la priorité à l'apprentissage. Bien que souhaitable dans tout milieu scolaire et nécessaire dans les régions du Québec où la pauvreté sévit aussi, cette formation axée sur le leadership pédagogique, centré sur l'apprentissage, paraît primordiale en milieu montréalais, où la pauvreté se concentre de manière toute particulière. De plus, les universités peuvent revoir les orientations de leurs programmes de formation initiale des directions d'établissement (DESS) en s'assurant que le développement de ces compétences y soit mis en évidence.

#### **4. Les limites et le niveau de généralisation de nos résultats**

Il est clair que les résultats obtenus dans cette recherche ne peuvent être généralisés et s'appliquer à toutes les directions d'écoles primaires, puisque nous avons délibérément choisi de faire porter cette recherche sur des directions d'école reconnues comme étant exemplaires, qui se démarquaient par leur leadership centré sur l'apprentissage. Le portrait des pratiques que nous tirons de cette recherche est donc celui de directions sélectionnées pour l'exemplarité de leur

leadership centré sur l'apprentissage. Par ailleurs, le choix des directions exemplaires était basé sur des critères que nous avons fournis à des informateurs clés des commissions scolaires. Il s'agit donc du jugement d'une personne qui, bien qu'il soit éclairé, demeure plus ou moins subjectif quant à l'exemplarité de la direction choisie.

Parmi d'autres limites notons aussi que les observations ont été faites sur une courte période de temps dans chaque école (2 semaines) et ne peuvent être généralisées au travail d'une direction pendant une année complète.

Les liens entre les pratiques de gestion des directions et les pratiques pédagogiques des enseignants ont été peu étudiés jusqu'ici. Dans notre recherche, ces liens sont basés sur les réponses des enseignants au questionnaire qui leur a été soumis.

Cependant, le nombre d'enseignants qui ont répondu au questionnaire varie grandement d'une école à l'autre, ce qui diminue la fiabilité de ces données. On ne peut donc qu'émettre des hypothèses et lancer des pistes à ce chapitre, comme nous l'avions prévu au départ. De toute façon, il faut toujours rester très prudent sur de tels liens de causalité quand le devis est corrélationnel.

## **5. Les messages clés et les pistes de solutions, selon les types d'auditoire visés**

Le premier message s'adresse aux **directions d'établissement scolaire primaire** auprès desquelles nous avons effectué cette recherche : il faut continuer à faire du développement professionnel en matière d'apprentissage une priorité pour leur équipe-école et à miser sur leur propre développement professionnel. De même, nos résultats les encouragent à poursuivre leurs efforts pour établir la collaboration et le travail collectif dans leur établissement. Enfin, les enseignants semblent moins

confiants dans leurs compétences en mathématiques comparativement à la littératie et affirment retirer davantage de bénéfices lorsqu'ils sont soutenus par les directions et que ces dernières les aident en mathématiques. Mettre l'accent sur le développement professionnel en mathématiques, dans l'école, semble donc une bonne idée.

Leurs collègues directions d'écoles du Québec devraient prendre appui sur ces résultats ou prendre exemple sur ces directions qui ont participé à la recherche, et miser sur le développement professionnel à l'égard de l'apprentissage, et sur le travail collectif.

**Les cadres des commissions scolaires** qui gèrent les directions d'établissement scolaire ont une responsabilité à l'égard du soutien à offrir aux directions d'écoles, en particulier en ce qui a trait à l'exercice d'un leadership en matière d'apprentissage. Tout comme les directions protègent leurs enseignants de demandes de toutes sortes qui pourraient les détourner de leur fonction d'enseignement, les cadres pourraient protéger les directions de demandes parfois saugrenues qui servent l'administration mais qui, selon les dires des directions, les empêchent de jouer pleinement leur rôle de leader à l'égard de l'apprentissage. Les directions veulent jouer un rôle de leader à l'égard de l'apprentissage. Leur vision à cet effet est claire. Cependant, elles ont l'impression qu'on leur demande tellement de faire aussi d'autres choses, qu'elles ont moins de temps pour exercer ce leadership.

Cette donnée à l'effet que des demandes d'ordre administratif ou bureaucratique empêcheraient les directions de jouer pleinement leur rôle de leader, apparaît dans bon nombre de recherches menées au Québec, et, encore aujourd'hui, dans notre

recherche. À cet égard, les directions sont-elles entendues? Il faut rappeler que les directions dont il est question dans notre recherche sont de celles qui se démarquent et qui centrent leurs pratiques de gestion sur l'apprentissage. Si de telles directions exemplaires considèrent que certaines demandes les empêchent de jouer leur rôle, que dire des directions pour qui ce rôle est moins clair et pour qui l'exercice d'un tel rôle est plus difficile?

Par ailleurs, les pratiques de gestion des directions sont souvent accaparées par des aspects plus normés de leur travail : la sécurité de leur école, l'encadrement des élèves et le soutien aux élèves à risque. À cet égard, elles expriment aussi un besoin de soutien qui leur permettrait d'accomplir plus efficacement ces tâches d'intendance.

Une autre forme de soutien consiste à voir à ce que soit offert aux directions un développement professionnel pertinent et fonctionnel à l'égard de leur rôle. Pour ce faire, il importe d'écouter les directions exprimer leurs besoins. Ainsi, l'utilisation et surtout la production de données susceptibles de les soutenir dans leur prise de décision constitue un besoin de développement professionnel maintes fois exprimé par les directions. Il en va de même pour la création d'une communauté professionnelle qui valorise l'apprentissage. Outre l'application d'un modèle donné, les directions veulent favoriser le développement professionnel collectif dans un esprit de participation et d'autonomisation des membres de l'équipe-école, ce en quoi elles expriment elles-mêmes un besoin de formation.

En ce qui a trait aux **décideurs des commissions scolaires** (direction générale, conseil des commissaires) ainsi qu'aux décideurs du ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, les orientations et les politiques de ces organismes

pourraient être clarifiées afin de placer clairement l'apprentissage en priorité dans le travail des directions, et ce, en conformité avec les données actuelles de la recherche, ce qui permettrait de rendre moins ambigu le rôle attribué aux directions. En effet, bien qu'elles jouent un rôle d'intendance, les directions se demandent parfois si elles sont des leaders pédagogiques ou des gestionnaires de bâtiments.

Enfin, les **universitaires** œuvrant en administration de l'éducation et de façon toute spéciale, à la formation des directions d'établissement scolaire, trouveront dans les résultats de cette recherche, matière à étoffer leurs cours, particulièrement à l'égard du leadership centré sur l'apprentissage. De plus, notre recherche ouvre la voie aux chercheurs en ce qui a trait à la réplique et à la production de nouvelles données sur les pratiques des directions qui exercent un leadership centré sur l'apprentissage, mais aussi sur les liens de ces pratiques de gestion aux pratiques d'enseignement. Il reste encore beaucoup à explorer dans ce domaine.

## **PARTIE C – MÉTHODOLOGIE**

**Approche méthodologique.** Afin de décrire les pratiques de directions, nous avons opté pour une approche exploratoire de type descriptif. Nous avons utilisé plusieurs méthodes pour collecter les données et ainsi augmenter leur degré de robustesse.

**Participants.** Nous avons collecté des données auprès de 14 directions d'école primaire en milieu défavorisé (IMSE = 7 à 10), rural et urbain, anglophone et francophone du Québec (Voir les Données sociodémographiques des directions participant à la recherche, à l'Annexe 2). Ces directions ont été identifiées par des informateurs clés de leur commission scolaire comme exemplaires, c'est à dire, se démarquant par leur leadership centré sur l'apprentissage. Nous avons aussi recueilli des données auprès d'enseignants de ces écoles (N=162) (Tableaux B et C, Annexe 3).

**Collecte de données et outils.** La collecte de données s'est déroulée entre septembre 2014 et mai 2015 en respectant les normes d'éthique (Annexe 4). Nous avons utilisé les outils suivants: questionnaire démographique, entrevue semi-dirigée, observation vidéo et in vivo (*shadowing*), autoobservation, entretien d'autoconfrontation, questionnaire. Essentiellement, nous avons des données sur les pratiques des directions, qui sont soit auto-rapportées, soit observées, de même que sur les conditions d'exercice du travail des directions. L'Annexe 5 comprend la description et la justification des outils de collecte de données privilégiés (tableau D). Suit l'Annexe 6 où figurent tous les outils de collecte utilisés dans notre recherche.

**Analyse des données.** Les données ont été codées avec le logiciel QDA-Miner, à partir d'une grille de codage inspirée du cadre conceptuel comprenant les 14 dimensions du travail des directions issu de la littérature scientifique. Une nouvelle dimension a émergé durant la collecte, soit la dimension 15, qui regroupe des pratiques transversales qui se retrouvent dans toutes les autres dimensions (voir la grille de codage à l'Annexe 7). L'analyse a aussi porté sur les conditions d'exercice du travail des directions. Le codage des données a permis de réaliser plusieurs analyses descriptives (fréquences par dimension, par variable, recherche par codes) pour répondre aux objectifs de la recherche. D'autres analyses ont aussi été réalisées (recodage pour identifier les segments portant sur la littératie et les mathématiques; corrélations de Pearson) afin d'étudier les liens entre les pratiques de gestions des directions et les propos des enseignants (questionnaire).



## **PARTIE D - RÉSULTATS**

### **1. Quels sont les principaux résultats obtenus ?**

Nous présentons la synthèse des résultats concernant les pratiques des directions pour les 15 dimensions étudiées, puis sur les conditions d'exercice de leur profession par les directions, et enfin, nous exposons les perceptions des enseignants à l'égard des pratiques des directions.

#### **1.1 Les pratiques des directions, par dimension**

Partant de la fréquence des pratiques observées et auto-rapportées (entrevues) pour chacune des 15 dimensions, on constate qu'on peut diviser en deux grandes catégories ces dimensions (voir figure 1, annexe 8). Ainsi, six dimensions ont une fréquence qui excède 600 exemples (en décroissant : 3A, 9, 7, 1, 5, 3B, 2); ce sont des pratiques que presque toutes les directions font de manière quotidienne ou rapportent très souvent durant les entrevues. Les neuf autres dimensions sont plus rares en terme de fréquence (en décroissant : 8, 10, 6, 4, 15, 14, 11, 13, 12). On remarque en outre que pour certaines dimensions, les données auto-rapportées prévalent, que pour d'autres, ce sont les données d'observation qui priment et que finalement pour d'autres dimensions, les deux types de données s'équivalent.

Voyons d'abord en ordre décroissant de fréquence, les pratiques pour les six dimensions les plus fréquentes, pour poursuivre avec les dimensions qui ont des fréquences plus faibles (L'analyse des résultats dans sa version complète apparaît à l'annexe 9). Afin d'appuyer ces résultats, nous avons extrait de la version complète de l'analyse des résultats, des exemples de pratiques et nous les avons regroupés, en annexe 10. Ce sont des exemples emblématiques, c'est-à-dire qu'ils sont

particulièrement éloquents et qu'ils montrent en quelque sorte des pratiques inspirantes, et ce, pour chacune des dimensions.

### **1.1.1 Les dimensions avec des fréquences plus élevées**

**Dimension 3A :** *Créer les conditions favorables à l'apprentissage de tous.* Dans la dimension 3A, les directions ont fourni beaucoup d'exemples de certaines pratiques en particulier. Ainsi, les directions ont abondamment parlé du climat de collaboration et du travail collectif qu'elles mettent en place, ce qui correspond à l'intérêt pour le sujet, en milieu scolaire, et à la conviction des directions qu'il s'agit d'une condition favorable incontournable pour améliorer les pratiques pédagogiques : elles établissent des structures qui permettent le travail d'équipe, elles organisent l'horaire pour que les enseignants puissent se réunir, elles dégagent des sommes pour libérer les enseignants pour des rencontres d'équipes, la plupart du temps dans des comités statutaires existant déjà dans les écoles. On y voit aussi quelques structures qui sortent de l'ordinaire. La création d'une communauté professionnelle qui valorise l'apprentissage comporte aussi quelques exemples. Les directions mettent en place une structure formelle de communauté (CAP) souvent à la demande de leur commission scolaire. Elles soulignent cependant les difficultés de mettre en place de telles structures.

Par ailleurs, quelques directions abordent certaines pratiques : des pratiques où elles s'assurent que tous les élèves reçoivent un enseignement qui réponde à leurs besoins et où elles incitent parfois les enseignants à utiliser des données. À cet égard, il est probable que la préoccupation des directions quant à l'utilisation des données par les enseignants, soit nouvelle et encore peu outillée.

Enfin, des pratiques ont émergé en cours de recherche. Il s'agit surtout de pratiques fréquentes et pouvant être associées à n'importe quelle autre dimension (être présent à l'école, « marcher » l'école, participer aux comités et aux formations) et d'attitudes des directions (engagement auprès des élèves, amour de son travail, cohérence, fermeté et humanité, authenticité, curiosité et ouverture), que les enseignants considèrent comme influençant leurs pratiques, pour favoriser l'apprentissage.

**Dimension 9 :** *Mettre en place des moyens pour soutenir les élèves à risque.* Dans la dimension 9, les résultats proviennent davantage des observations sur les pratiques de directions que celles-ci n'en rapportent (e.g., entrevue, iPod). Les directions travaillent surtout à l'organisation des services particuliers offerts aux élèves à risque (planification et suivi des services complémentaires, aides ponctuelles, comités multidisciplinaires, plans d'intervention). Les directions travaillent aussi à identifier les élèves à risque de façon concertée avec leur personnel en utilisant des moyens comme la Réponse à l'Intervention – RAI et le Portrait-classe. Plusieurs directions soulignent la présence des parents des élèves aux rencontres pour le Plan d'intervention, et quelques directions associent les parents aux décisions concernant le classement des élèves ou les services à leur offrir.

**Dimension 7 :** *Mettre en place un environnement sécuritaire, un encadrement propice aux apprentissages et un climat de soutien.* Malgré que cette dimension comprenne un grand nombre d'exemples de pratiques, elles restent toutes de l'ordre du « typique » : les directions font souvent ici les mêmes choses. Ces données proviennent surtout de l'observation et peu de ce que nous ont dit les

directions, probablement à cause de l'aspect concret des pratiques. Ici, on en parle peu, mais on le fait. D'une part, la fréquence élevée des observations sur le maintien d'un environnement scolaire sûr, avec des installations adéquates, laisse à penser que l'intendance (matériel, organisation physique, sécurité) occupe une place importante dans le travail des directions. D'autre part, toutes les directions ont dû intervenir, à un moment ou à un autre des périodes d'observation, pour résoudre un problème lié à la discipline. Établir un encadrement est donc souvent le fait de problèmes spécifiques et ponctuels auxquels l'école est confrontée et face auxquels les directions doivent intervenir promptement, ce qu'elles font, en particulier en offrant un soutien important aux enseignants. Enfin, nous avons trouvé, tant à l'observation que dans le discours des directions, que quelques directions s'emploient à impliquer la communauté, à revoir les règles disciplinaires et à protéger les enseignants des pressions des parents.

**Dimension 1 :** *Promouvoir une vision où l'apprentissage est le centre des préoccupations de l'école.* Les directions décrivent abondamment et clairement cette vision et les convictions (les élèves peuvent apprendre et réussir), les valeurs (cohérence, professionnalisme, ouverture) et la culture (volonté de se renouveler, apprentissage des enseignants) qui la composent. Elles la communiquent régulièrement à leurs équipes qui, de fait, la connaissent (selon le questionnaire enseignant). Elles font de l'apprentissage l'élément central des rencontres de travail de l'école et profitent des occasions pour discuter de pédagogie et susciter le questionnement. Lorsque nécessaire, elles agissent pour modifier les perceptions de leur équipe à l'égard de l'apprentissage.

**Dimension 5 :** *Promouvoir l'apprentissage de chacun et participer à leur développement professionnel* est une priorité des directions; elles l'expriment (données auto-rapportées), mais le démontrent également (données observées) à travers des pratiques portant sur le soutien du développement professionnel de leur équipe école (les enseignants en particulier). Dans ce sens, elles assument un rôle important dans la gestion du développement professionnel, libèrent les enseignants et allouent les budgets nécessaires. Elles expriment de l'intérêt pour leur propre développement professionnel et manifestent cet intérêt en s'y engageant. Elles adoptent une attitude centrée sur le perfectionnement professionnel. Quelques directions soutiennent aussi le développement professionnel de d'autres membres de la communauté scolaire.

**Dimension 3B :** *Agir sur les pratiques pédagogiques.* Ici, la majorité des pratiques portent sur le travail avec les enseignants pour planifier et coordonner l'enseignement (rétroaction sur l'enseignement, accompagnement pédagogique). On observe que les directions agissent (ou font agir) souvent indirectement sur les pratiques pédagogiques (réunions de cycle et d'intercycle, rencontres du personnel), et parfois plus directement sur celles-ci (visites régulières en classe, modelage, co-enseignement). Plusieurs directions sont d'ailleurs reconnues par les enseignants pour leur expertise en pédagogie. Les exemples de supervision pédagogique des directions portent toutefois davantage sur le soutien aux activités de développement professionnel des enseignants (PFÉQ, PDA) et impliquent souvent de l'observation, qu'elles ne constituent une supervision directe, en rencontre ou en entretien, des pratiques pédagogiques des enseignants.

**Dimension 2 :** *Établir des orientations, des buts, des attentes à l'égard de l'apprentissage.* Des directions donnent des orientations et établissent des objectifs, mais peu le font en maintenant le cap sur la priorité donnée à l'apprentissage. Ces orientations sont reliées à la vision, et les objectifs, qui sont parfois ambitieux, sont communiqués dans des documents officiels et dans les réunions du personnel. Certaines directions s'assurent qu'ils soient explicites pour l'équipe-école et pour la communauté. Les directions croient à l'importance de maintenir des attentes élevées à l'égard de l'apprentissage et certaines incitent les membres de leur équipe à maintenir de telles attentes. Elles offrent du soutien, en particulier aux élèves en difficulté, pour que les gens ne se découragent pas, plutôt que pour atteindre des standards élevés d'apprentissage. Enfin, lorsqu'elles exercent une pression ou qu'elles imposent des choses, les directions le font pour des aspects plus traditionnels de l'école.

### **1.1.2 Les dimensions avec des fréquences moins élevées**

**Dimension 8 :** *Établir la collaboration avec les parents et des partenariats avec les organismes voués à l'apprentissage.* Les directions rapportent établir une collaboration et un partenariat avec les parents, surtout en mettant en place des moyens de communication avec eux (site Web, bulletin d'information, rencontre individuelle) et en favorisant leur participation aux activités de l'école (ateliers, formations, activités ludiques, communautaires, spéciales, bénévolat). Les directions soutiennent les enseignants dans leurs communications avec les parents (situations délicates, renforcement, accompagnement), et certaines créent des partenariats avec la communauté afin d'enrichir les offres de services aux élèves et aux parents (OSBL, CSSS).

**Dimension 10 :** *Partager le leadership pour l'apprentissage.* Cette dimension traduit la capacité des directions à reconnaître et à encourager le travail effectué et les initiatives prises par les membres de l'équipe école ainsi que le pouvoir de décisions des autres acteurs. Les pratiques décrites par les directions portent principalement sur deux catégories. D'une part, les directions donnent du pouvoir d'action aux membres de l'équipe école dans le but de favoriser leur empowerment, en les informant, en créant des comités décisionnels ou encore en partageant des dossiers avec eux. D'autre part, elles encouragent les membres de l'équipe école à s'engager et à se responsabiliser en utilisant l'expertise des enseignants, des professionnels, du personnel de soutien et des élèves comme ressource, et en acceptant ou en soutenant leurs initiatives individuelles et collectives. Quelques directions encouragent aussi les membres de la communauté à s'engager et à se responsabiliser.

**Dimension 6 :** *Mettre l'organisation de l'école au service de l'apprentissage.* Afin de mettre en place une organisation scolaire soutenant l'apprentissage des élèves, les directions forment les groupes, utilisent les horaires ou les modifient de manière à permettre aux enseignants du même niveau ou du même cycle de se concerter et de travailler en équipe. Elles le font aussi auprès des services de garde : elles recrutent, gèrent et évaluent les éducatrices, puis soutiennent la responsable du service de garde notamment dans la gestion des cas difficiles d'élèves et de parents.

**Dimension 4 :** *Agir de façon stratégique pour acquérir et utiliser des ressources favorisant l'apprentissage.* Certaines directions agissent de façon stratégique pour favoriser l'apprentissage : elles deviennent conscientes et constatent les difficultés

dans la réussite des élèves et dans le travail des enseignants et identifient les aspects qui doivent être améliorés. Puis, elles établissent des objectifs et prévoient des stratégies pour améliorer les situations insatisfaisantes et ensuite, elles mettent en place ou prévoient mettre en place des actions concrètes. Pour ce faire, elles prennent appui sur l'expertise et sur les initiatives de l'équipe école ainsi que sur leur propre expertise, elles alignent les ressources et les priorités en termes d'objectifs d'apprentissage et s'appuient principalement sur les occasions qui s'offrent à l'école pour favoriser l'apprentissage. Par ailleurs, quelques directions insistent pour recruter le personnel sur la base de l'expertise, se font des alliés dans les instances centrales, tiennent compte du programme et de l'apprentissage tout au long du processus d'amélioration de l'école, ou encore, portent une attention particulière à la durabilité des interventions, à leur propre succession et à l'importance de laisser des traces.

**Dimension 15 : *Transversale*.** Cette dimension touche plusieurs domaines d'intervention des directions qui peuvent se retrouver dans chacune des autres dimensions. Les directions ont rapporté des pratiques qui portent sur l'utilisation des données aux fins de planification (résultats scolaires, surtout des élèves à risque, portrait-classe, questionnaires, observations) et parfois pour expliquer leur position auprès du personnel. Les données probantes issues des recherches en éducation permettent aussi aux directions de justifier leurs décisions et de planifier les apprentissages. La participation aux projets de recherche est parfois vue comme une occasion de développement professionnel et pour adopter des pratiques novatrices.



**Dimension 14 :** *S'engager socialement.* Seulement quelques directions ont parlé ou ont démontré des pratiques en rapport à cette dimension et ont manifesté un engagement envers la justice sociale. Essentiellement, il s'est agi de combattre les préjugés et d'éviter de discriminer les élèves dans leurs choix. Ainsi donc, l'engagement social ne semble pas prendre une place importante dans les pratiques des directions.

**Dimension 11 :** *Utiliser le dialogue comme élément central pour l'apprentissage.* Cette dimension comprend ici des pratiques consistant pour la direction à initier un dialogue (par opposition à faire une activité ou à initier ou soutenir un projet) sur des sujets d'apprentissage avec des enseignants, et parfois à créer des occasions propices pour avoir ce type de discussions (comité, rencontre du personnel). Force est de constater qu'en raison du faible nombre de pratiques de cette dimension, quelques directions d'école seulement amorcent ce type de discussions. Par ailleurs, nous n'avons relevé aucune pratique liée à la discussion portant expressément sur le leadership centré sur l'apprentissage.

**Dimension 13 :** *Le leadership pour l'apprentissage implique l'imputabilité ou la responsabilité.* Les directions ont très peu parlé des pratiques de cette dimension qui a aussi été peu observée. Néanmoins, certaines directions ont mis en évidence l'aspect problématique du concept d'imputabilité : alors que l'on voudrait qu'il constitue un discours de l'école sur elle-même et sur ses réalisations, l'obligation ministérielle crée une pression et une obligation que les directions doivent contourner, enrober, temporiser afin de mobiliser leur équipe-école. Plusieurs critiquent les exigences bureaucratiques. Elles s'y plient, mais agissent néanmoins selon leurs valeurs et selon les priorités accordées à l'apprentissage dans l'école.

**Dimension 12** : *Être sensible au contexte et l'influencer*. Les quelques pratiques relevées expriment la compréhension de certaines directions sur l'impact du contexte social, économique et politique dans leur école (parents et élèves de milieux défavorisés, milieux allophones). Certaines de ces pratiques consistaient à influencer le contexte externe de l'école.

Voyons maintenant ce que disent les directions des conditions d'exercice de leur profession.

### **1.2 Les conditions d'exercice de la profession des directions d'établissement**

Nous avons collecté des données sur les conditions d'exercice de la profession des directions d'établissement. Il s'agit de conditions, tantôt facilitantes, tantôt nuisibles, qui ne sont pas sous leur responsabilité et sur lesquelles elles exercent peu ou pas de contrôle. Au total, les directions mentionnent plus d'obstacles que de conditions facilitantes. Leur processus de réflexion sur la pratique semble s'enclencher plus naturellement lorsqu'elles sont confrontées à une difficulté.

Dans les conditions facilitantes, les directions nomment fréquemment la disponibilité des ressources et le soutien de l'organisation. Viennent ensuite le budget, la réputation de l'école, le soutien de la communauté, la stabilité du personnel et la collaboration avec le milieu universitaire.

Les obstacles sont souvent le pendant négatif des conditions facilitantes, par exemple, le temps disponible qui devient le manque de temps. Une des catégories d'obstacles le plus mentionnée est celle de l'ambiguïté/conflit de rôle. 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, plusieurs directions ont lancé 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 autant sur l'apprentissage qu'elles le voudraient. Ces exigences administratives exacerbent d'autant plus certaines directions qui trouvent insignifiantes, saugrenues ou, carrément incohérentes plusieurs requêtes des commissions scolaires ou du ministère. De plus, toutes les demandes 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.

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, de même que 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, qui constituent d'autres conditions nuisibles rapportées par les directions.

### **1.3 Les propos des enseignants et leurs perceptions à l'égard des pratiques des directions**

Cent soixante-six (166) enseignants de 12 des 14 écoles de la recherche ont répondu au questionnaire dans des proportions variables (Voir une analyse plus complète à l'Annexe 11).

Dans toutes les écoles les enseignants disent échanger sur l'apprentissage avec l'orthopédagogue, le conseiller pédagogique ou un autre professionnel, de même qu'avec leurs collègues enseignants. Ils discutent principalement des pratiques pédagogiques et des élèves à risque.

Aux questions portant sur le fait que leur direction manifestait des pratiques en lien avec chacune des dimensions, la moyenne d'accord est très élevée : de 4,5 à 5,35 sur une échelle de 1 à 6. Les enseignants reconnaissent ainsi que leur direction manifeste ces pratiques : de façon particulière, elle favorise l'autonomie et la responsabilité des enseignants à l'égard de l'évaluation et du suivi des élèves.

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 ou des mathématiques?* 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*. En effet, cette pratique a une fréquence élevée, c'est-à-dire que les enseignants voient des effets du soutien de la direction au développement de leurs compétences, tant en mathématiques qu'en littératie.

En mettant en lien les réponses des enseignants au questionnaire et les pratiques des directions, on constate que plus une direction met l'apprentissage au centre de ses actions et préoccupations (fréquence des pratiques et fréquence des pratiques portant sur la littératie), plus les enseignants semblent le percevoir. De la même façon, plus les enseignants rapportent qu'ils parlent d'apprentissage à l'école avec les autres enseignants ou avec la direction, plus le lien est fort avec la fréquence des pratiques des directions. Si on examine les liens entre les pratiques des directions spécifiques à la littératie et aux mathématiques et celles des enseignants, ils révèlent que -que vers leurs collègues enseignants comme c'est le cas pour la littératie plus la direction met l'accent sur la littératie, plus les enseignants en parlent entre eux, alors que plus la direction met l'accent sur les mathématiques, plus les enseignants se tournent vers le conseiller pédagogique pour en parler. Ce

résultat pourrait pointer vers l'hypothèse d'une moins grande autonomie des enseignants en ce qui concerne la pédagogie des mathématiques.

Enfin, les données, révèlent qu'en ce qui concerne la numératie, plus une direction met l'apprentissage des mathématiques au centre de ses actions et de ses préoccupations (fréquence des pratiques liées à la numératie), plus les enseignants rapportent d'actions de la direction qu'ils considèrent avoir des effets sur leurs pratiques pédagogiques en numératie, alors que ce lien est insignifiant en littératie (0,01). Ce dernier résultat concorde avec l'hypothèse avancée dans le précédent résultat; comme les enseignants en mathématiques seraient moins outillés en mathématiques, l'aide de la direction serait davantage perçue par eux et appréciée.

#### **1.4 Les grands résultats de la recherche**

Notre recherche démontre qu'en moyenne, les directions œuvrent à partir d'une vision et des convictions claires qu'elles communiquent à leurs équipes. Elles font de l'apprentissage l'élément central des rencontres de travail de l'école et profitent des occasions pour discuter de pédagogie et susciter le questionnement. Les directions donnent du pouvoir d'action aux membres de l'équipe école et elles les encouragent à s'engager et se responsabiliser.

Certaines directions tirent de leur vision, des orientations claires pour le fonctionnement de leur école. Promouvoir l'apprentissage de chacun et participer à leur développement professionnel est une priorité, et certaines directions s'assurent que tous les élèves reçoivent un enseignement qui réponde à leurs besoins. Les directions incitent fortement leur équipe-école à collaborer et elles soutiennent largement le développement professionnel de leur équipe, ce en quoi elles agissent indirectement sur les pratiques pédagogiques des enseignants. Elles soutiennent le

développement professionnel, entre autres en rapport avec la littératie et les mathématiques. Cela revêt une importance capitale particulièrement en mathématiques, dans la mesure où les enseignants trouvent le soutien des directions plus important et efficace en lien avec les mathématiques, comparativement à la littératie. Les enseignants expriment d'ailleurs un besoin de formation et de soutien de la part de la direction afin d'améliorer leurs pratiques d'enseignement à cet égard.

Les directions passent aussi beaucoup de temps aux tâches d'intendance et d'encadrement, ainsi qu'au soutien des élèves à risque. Pour ces dimensions davantage normées (7- intendance, encadrement et 9- élèves à risque), les pratiques des directions sont moins variées et font preuve de moins d'innovation.

Les directions soutiennent les enseignants dans leurs communications avec les parents et certaines créent des partenariats avec la communauté. Certaines directions incitent les enseignants à utiliser des données pour améliorer leurs pratiques et quelques-unes s'engagent à favoriser l'équité et la justice sociale dans leur école.

Au chapitre des conditions dans lesquelles elles exercent leur métier, les directions considèrent comme facilitant leur travail, la disponibilité des ressources et le soutien de l'organisation. Certaines conditions leur nuisent : le manque d'information pour bien jouer leur rôle, devoir jouer plusieurs rôles difficilement compatibles en même temps, devoir répondre aux exigences bureaucratiques, parfois incohérentes, et aux demandes de reddition de compte. Les directions trouvent souvent certaines demandes de leur supérieur, insignifiantes et

saugrenues. Y répondre fait en sorte que les directions manquent de temps pour se centrer sur l'apprentissage.

## **2. À la lumière de nos résultats, quelles sont nos conclusions et pistes de solution ?**

Les résultats de cette recherche permettent d'établir que les directions d'école québécoises qui ont participé à cette recherche, directions exemplaires à l'égard de leur leadership centré sur l'apprentissage, décrivent ou démontrent des pratiques reliées aux 14 dimensions relevées dans la littérature comme favorisant la persévérance et la réussite des élèves, dans des écoles en milieu défavorisé où la grande majorité des élèves réussissent. Cela renforce les données de la littérature scientifique et offre, par ces dimensions, un cadre d'exercice du leadership centré sur l'apprentissage. En outre, la précision et la description de ces pratiques et de leurs conditions de mise en œuvre présente un portrait de ce que font des directions d'école de l'ordre primaire au Québec, pour favoriser l'apprentissage des élèves et du personnel de l'école, et permet de voir qu'au Québec, dans des écoles primaires de milieux défavorisés, il est possible de centrer ses pratiques de gestion sur l'apprentissage. Cet engagement de la part des directions s'améliore et s'enrichit par le développement professionnel des directions d'école et du personnel, et il mérite d'être soutenu par les commissions scolaires et par le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. Dans le même ordre d'idées, les universités trouveront dans nos résultats de recherche de quoi alimenter la formation qu'ils dispensent aux directions d'établissement.

### **3. Les principales contributions de nos travaux en termes d'avancement des connaissances (sur les plans théorique, conceptuel, méthodologique, empirique, etc.)**

Les résultats de notre recherche confirment les grandes dimensions portant sur le leadership des directions d'école centré sur l'apprentissage et tirées de la littérature. Ils contribuent en outre à dresser un portrait de ce que font des directions d'école de milieu défavorisé au Québec pour améliorer la persévérance et la réussite scolaire des élèves. Ils laissent en outre entrevoir un lien entre les pratiques de gestion des directions d'école et des pratiques pédagogiques des enseignants. Il s'agit là certes d'un portrait et de liens qui méritent d'être explorés davantage, mais ces résultats de recherche jettent les bases, offrent un cadre et constituent en quelque sorte un premier jalon dans l'étude des pratiques de gestion probantes des directions d'école et de leurs liens avec les pratiques probantes des enseignants pour favoriser la persévérance et la réussite des élèves en milieu défavorisé.

## **PARTIE E - PISTES DE RECHERCHE**

### **1. Quelles nouvelles pistes ou questions de recherche découlent de nos travaux (en termes de besoins de connaissances ; de pratiques, d'intervention)?**

Cette recherche constitue en fait une première ébauche pour décrire et documenter le leadership des directions dont les pratiques de gestion sont centrées sur l'apprentissage et pour amorcer l'étude des liens entre ces pratiques de gestion et les pratiques pédagogiques des enseignants. Des recherches subséquentes doivent poursuivre l'opérationnalisation des pratiques des directions, répliquer nos résultats



et compléter la description des pratiques auprès d'un nombre plus grand de directions ainsi que dans des contextes différents afin d'avoir un portrait plus clair et plus valide du modèle des 14 dimensions des pratiques des directions, de ces pratiques elles-mêmes, et des conditions qui empêchent des directions de mettre l'apprentissage en priorité dans leurs pratiques de gestion, et celles qui leur rendent la tâche plus facile. Dans le même ordre d'idées, il serait souhaitable d'étudier l'accompagnement des cadres qui gèrent les directions et le soutien des commissions scolaires, et d'identifier des pratiques probantes d'accompagnement et de soutien aux directions.

De même, les liens avec les pratiques pédagogiques des enseignants méritent d'être étudiés afin d'être mieux décrits et mieux compris. Encore ici, notre recherche a mis certains liens en évidence, mais il ne s'agit que d'une ébauche. Ainsi, le lien que nous avons fait ressortir entre les pratiques pédagogiques des enseignants en mathématiques et le soutien des directions au développement professionnel des enseignants doit être davantage étudié. Il faut poursuivre la recherche de ce côté.

## **2. Quelle serait la principale piste de solution à cet égard?**

D'abord, réexaminer nos données à partir d'une analyse au cas par cas, direction par direction afin de mieux faire de liens entre les pratiques des directions et des conditions spécifiques d'exercice de la profession.

Ensuite, effectuer des recherches de répliation avec des méthodologies semblables ou nouvelles (par exemple, des études de cas longitudinales avec participation des enseignants).

Enfin, étudier en profondeur le lien qui semble exister entre certaines pratiques de gestion des directions d'école et des pratiques pédagogiques en regard des mathématiques.

## PARTIE F - RÉFÉRENCES ET BIBLIOGRAPHIE

La liste complète apparaît à l'annexe 12

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.

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 perspectives, 80<sup>e</sup> Congrès de l'ACFAS, Montréal, mai 2012.*

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.

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.

- 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.
- 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.
- 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.
- 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.