

**La gestion des activités éducatives des directeurs et des directrices
d'écoles primaires dans le contexte de la réforme en éducation au Québec**

**Rapport de recherche présenté au Fonds québécois de la recherche sur la société et
la culture et au ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport dans le cadre du
Programme d'actions concertées sur la persévérance et la réussite scolaires
(projet 2005-AC-103493)**

**Partenaires de l'action concertée : Le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport
(MELS) et le Fonds québécois de la recherche sur la société et la culture (FQRSC)**

par

**Pierre Lapointe, Roseline Garon, André Brassard,
Philippe Dupuis, Christa Japel et Luc Brunet**

Décembre 2009

**Université de Montréal
Faculté des sciences de l'éducation**

TABLE DES MATIÈRES

Équipe de recherche	vi
Remerciements.....	vii
Résumé.....	viii
Problématique	12
Question de recherche.....	19
Méthodologie	21
Participants.....	21
Écoles.....	21
Directeurs.....	22
Enseignants	22
Instruments de mesure	23
Gestion des activités éducatives du directeur	24
Fonctionnement de l'école, sentiment de compétence et satisfaction professionnelle.....	26
Mise en œuvre de la réforme en éducation	27
Résultats.....	30
Évaluation des interventions de gestion éducative dans l'école par les enseignants... 30	30
Réalisation des interventions reliées à la gestion des activités éducatives	30
Gestion de l'école et caractéristiques sociodémographiques des directeurs	35
Gestion de l'école et caractéristiques des élèves et des écoles.....	36
Gestion et fonctionnement de l'école	38
Évaluation de la gestion des activités éducatives de l'école par les directeurs	43
Évaluation comparée de la gestion par les directeurs et les enseignants	43
Satisfaction professionnelle, priorités de travail et gestion de l'école	46
Gestion de l'école et mise en œuvre de la réforme.....	48
Évaluation de la réforme par les enseignants.....	48
Relation entre la mise en œuvre de la réforme et la gestion de l'école	53
Évaluation de la réforme par les directeurs.....	54
Facteurs d'influence sur la mise en œuvre dans l'école.....	58
Discussion.....	62
Évaluation de la gestion des activités éducatives de l'école par les enseignants.....	62
Analyse de la gestion des activités éducatives.....	62
Gestion et caractéristiques sociodémographiques des directeurs	63
Gestion et caractéristiques des élèves et des écoles.....	64
Gestion et fonctionnement de l'école	65
Évaluation de la gestion des activités éducatives de l'école par les directeurs	66
Évaluation comparée de la gestion par les directeurs et les enseignants	66
Satisfaction professionnelle, priorités de travail et gestion de l'école	68
Gestion de l'école et mise en œuvre de la réforme.....	69
Évaluation de la réforme par les enseignants.....	69

Mise en œuvre de la réforme et gestion des activités éducatives	72
Évaluation de la réforme par les directeurs.....	72
Conclusion	75
Références.....	77
Annexe A Évaluation de la gestion des activités éducatives par les directeurs	81
Annexe B Évaluation de la mise en œuvre de la réforme par les directeurs.....	85

Liste des tableaux

Tableau 1	Fréquence de réalisation des interventions de gestion liées à l'Accent sur l'apprentissage selon les enseignants	31
Tableau 2	Fréquence de réalisation des interventions de gestion liées à la Supervision de l'enseignement selon les enseignants	32
Tableau 3	Fréquence de réalisation des interventions de gestion liées à la Collaboration avec les parents selon les enseignants	33
Tableau 4	Fréquence de réalisation des interventions de gestion liées au Soutien aux élèves à risque selon les enseignants	34
Tableau 5	Fréquence de réalisation des interventions de gestion liées à la Promotion des orientations de l'école selon les enseignants.....	34
Tableau 6	Comparaison des fréquences moyennes d'interventions de gestion selon les caractéristiques sociodémographiques des directeurs.....	36
Tableau 7	Corrélations entre la fréquence des interventions de gestion et les caractéristiques des élèves et des écoles.....	37
Tableau 8	Pourcentage d'accord chez les enseignants relativement à l'appréciation positive du Climat de travail	39
Tableau 9	Pourcentage d'accord chez les enseignants relativement à l'appréciation positive de la Discipline, l'ordre et la cohérence.....	40
Tableau 10	Pourcentage d'accord chez les enseignants relativement à l'appréciation positive de la Participation des parents	41
Tableau 11	Pourcentage d'accord chez les enseignants relativement à l'appréciation positive des Relations avec la communauté.....	41
Tableau 12	Corrélations entre le score à l'évaluation du fonctionnement de l'école et la fréquence des interventions de gestion	42
Tableau 13	Corrélations entre la fréquence des interventions de gestion selon les directeurs et les enseignants.....	44
Tableau 14	Corrélations entre le score à l'évaluation du climat de travail par les directeurs et la fréquence des interventions de gestion selon les enseignants.....	45
Tableau 15	Fréquence des interventions reliées aux domaines de gestion des activités éducatives selon les directeurs et les enseignants.....	46
Tableau 16	Corrélations entre le score de satisfaction professionnelle des directeurs et la fréquence de leurs interventions selon les enseignants ..	46
Tableau 17	Pourcentage des directeurs selon l'importance accordée aux dossiers dans la gestion quotidienne de l'école.....	48
Tableau 18	Pourcentage d'accord chez les enseignants relativement à l'appréciation positive de la connaissance et de l'application du programme de formation.....	49
Tableau 19	Pourcentage d'accord chez les enseignants relativement à l'appréciation positive du travail d'équipe.....	50

Tableau 20	Pourcentage d'accord chez les enseignants relativement à l'appréciation positive de la réalisation du plan de réussite (PR).....	50
Tableau 21	Pourcentage d'accord chez les enseignants relativement à l'appréciation positive de l'impact de la mise en œuvre du programme de formation.....	51
Tableau 22	Corrélations entre le score à l'évaluation de la mise en œuvre de la réforme et la fréquence des interventions de gestion selon les enseignants.....	53
Tableau 23	Pourcentage d'accord chez les directeurs relativement à l'appréciation positive de la mise en œuvre de la réforme (moyenne générale).....	55
Tableau 24	Dimensions de la mise en œuvre de la réforme traitées dans l'école selon les directeurs (nombre et pourcentage).....	57
Tableau 25	Facteurs positifs et négatifs reliés à la mise en œuvre de la réforme dans l'école selon le nombre et le pourcentage de directeurs.....	59

ÉQUIPE DE RECHERCHE

Membres de l'équipe scientifique

Pierre Lapointe, professeur, Université de Montréal
Roseline, Garon, professeur, Université de Montréal
André Brassard, professeur, Université de Montréal
Philippe Dupuis, professeur, Université de Montréal
Christa Japel, professeur, Université du Québec à Montréal
Luc Brunet, professeur, Université de Montréal

Rédaction

Pierre Lapointe, Roseline Garon, André Brassard et Philippe Dupuis

Coordination

Marie-Magdeleine Dubé, assistante professionnelle, Groupe de recherche sur l'inadaptation psychosociale chez l'enfant (GRIP), Centre hospitalier universitaire Ste-Justine (CHU)
Li Harnois, consultante
Chantal Poulin, coordinatrice de projet, GRIP, CHU Ste-Justine
Marie-Ève Proulx, agente de recherche, Université de Montréal
Caroline Turcotte, coordinatrice de projet, GRIP, CHU Ste-Justine

Assistants de recherche

Sarah Beaulieu, France Bédard, Maude Belleville, Gina Bongiorno, Sandrine Charrette-Dumoulin, Awa Dembélé, Nathalie Di Francesco, Marie-Noel Fortin, Asmaa Ibnouzahir, Huguette Limoges, Anne Préfontaine, Aziz Rasmy, Rachel Saintus-Hyppolite, Martine Tremblay

Intervieweurs

Mariel Ducharme, Francine Goulet, Jean-Marie Guindon et Pierre Verret

Personnel technique

Line Arès, Mileva Bubnjevic, Cvetan Filipov, Frédéric Lévesque, Van Tran Nguyen et Géraldine Tanis

Statistiques

Qian Xu, analyste-programmeuse, GRIP
Alain Girard, analyste-programmeur, GRIP
Mylène Baptista, analyste, GRIP

REMERCIEMENTS

Nous tenons à remercier ici les nombreuses personnes qui ont contribué activement à la réalisation de cette recherche et sans lesquelles ce projet n'aurait pu être réalisé. Nous tenons d'abord à saluer l'engagement et le dévouement des assistants et des professionnels de recherche qui ont participé de diverses façons à l'accomplissement de ce projet.

Nous remercions aussi les directions générales des commissions scolaires du Québec pour le soutien offert lors de la sollicitation du personnel des écoles. Nous adressons des remerciements particuliers aux enseignants et aux directions des établissements scolaires qui ont généreusement accepté de répondre au questionnaire ou de participer à une entrevue.

Cette recherche a été réalisée grâce à la contribution financière du Fonds québécois de la recherche sur la société et la culture. Enfin, nous remercions l'Association montréalaise des directions d'établissement scolaire (AMDES), l'Association québécoise du personnel de direction des écoles (AQPDE) et la Fédération québécoise des directions d'établissement d'enseignement (FQDEE) d'avoir accepté d'être partenaires à ce projet d'actions concertées.

RÉSUMÉ

Depuis une décennie, le système scolaire québécois est engagé dans une démarche de modernisation de ses services éducatifs axée sur la réussite des élèves. Dans ce contexte, les directeurs d'école sont particulièrement interpellés en ce qui concerne la gestion des activités éducatives de leur établissement. Compte tenu des obligations que l'application de plusieurs aspects de cette réforme entraîne, leur travail peut désormais s'avérer plus difficile. En conséquence, il est important d'examiner leur situation professionnelle en tenant compte des conditions d'implantation de la réforme dans leur école.

Questions de recherche

Cette recherche veut répondre à trois questions principales : comment les enseignants et les directeurs perçoivent-ils la gestion des activités éducatives dans leur école? La gestion des activités éducatives est-elle liée aux caractéristiques des gestionnaires et des élèves, au fonctionnement de l'école et aux conditions d'implantation de la réforme? Enfin, quelle évaluation les enseignants et les directeurs font-ils de la mise en œuvre de la réforme?

Aspects méthodologiques

Lors d'une enquête, 138 directeurs et 421 enseignants d'écoles primaires francophones du Québec ont évalué la gestion des activités éducatives, le fonctionnement de leur établissement et différents aspects de la mise en œuvre de la réforme. L'évaluation des enseignants et des directeurs sur la gestion des activités éducatives de l'école mesure la fréquence des interventions du directeur dans cinq domaines de gestion (amélioration du rendement scolaire des élèves, supervision de l'enseignement, collaboration avec les

parents, soutien aux élèves à risque et promotion des orientations de l'école). Par exemple, à l'aide d'une échelle d'appréciation (jamais à très souvent), le répondant donne son avis par rapport à l'énoncé suivant : « Dans votre école, la direction ou l'équipe de direction présente les objectifs d'amélioration des apprentissages scolaires de l'école au personnel enseignant? »

Résultats

L'évaluation de la gestion des activités éducatives par les enseignants met en évidence les perceptions du personnel de l'école sur le travail quotidien du directeur. Selon ces évaluateurs, la fréquence à laquelle les directeurs interviennent en matière de gestion éducative est très variable. De même, ils jugent aussi que l'intensité des interventions des directeurs varie en fonction des domaines de gestion. Ainsi, les directeurs seraient plus engagés dans la réalisation d'interventions visant à assurer la collaboration des parents et le soutien aux élèves à risque que dans des actions liées à l'amélioration du rendement des élèves et à la supervision de l'enseignement.

Pour leur part, les directeurs jugent être très actifs en matière de gestion des activités éducatives. Ils rapportent intervenir plus souvent en ce qui concerne le soutien aux élèves à risque, la collaboration avec les parents et la supervision de l'enseignement comparativement aux domaines liés à l'amélioration du rendement des élèves et à la promotion des orientations de l'école.

L'analyse comparative de l'évaluation de la gestion par les directeurs et les enseignants met en évidence certaines similitudes, mais surtout des divergences de points de vue. Les directeurs considèrent être plus actifs que ne le croient les enseignants. De même, on note un faible degré d'accord entre l'évaluation du directeur et celle des

enseignants à l'intérieur de chaque école ce qui tend à montrer que ces deux types d'évaluateurs perçoivent différemment le travail de gestion accompli dans leur école.

L'évaluation de la fréquence des interventions liées à la gestion de l'école, selon les enseignants, varie en fonction des caractéristiques sociodémographiques des directeurs. Les gestionnaires plus âgés et plus expérimentés sont jugés moins actifs que leurs collègues plus jeunes et moins expérimentés au regard des interventions reliées à l'amélioration du rendement scolaire des élèves, à la collaboration avec les parents et au soutien aux élèves à risque. L'évaluation de la gestion des activités éducatives par les enseignants varie aussi en fonction des caractéristiques socioéconomiques des élèves, de la concentration d'élèves en difficulté et de la taille de l'école.

En général, les enseignants ont une vision plutôt positive du climat de travail, de l'application des règles de vie et de la participation des parents dans leur école. Par ailleurs, plus les enseignants jugent que le climat de travail dans leur école est positif ou qu'ils disent être satisfaits de leur situation professionnelle, plus ils rapportent que leur directeur est actif dans la gestion de l'école. Ces résultats suggèrent que la visibilité et l'engagement du directeur pourraient contribuer à améliorer la qualité des relations entre les membres de l'établissement et leur sentiment de bien-être.

Pour leur part, la majorité des directeurs rapportent être satisfaits de leur situation professionnelle. Cependant, il n'y a pas de relation significative entre la satisfaction professionnelle des directeurs ou leurs priorités de travail et l'évaluation de leur gestion par les enseignants.

Par ailleurs, cette étude considère l'opinion des enseignants et des directeurs sur l'implantation de différents aspects de la réforme et elle analyse les relations entre l'état

de cette mise en œuvre et la gestion de l'école. Plus les enseignants rapportent connaître et appliquer le programme de formation, travailler en équipe, réaliser le plan de réussite et croire que la réforme a un impact positif, plus ils estiment que leur directeur est actif dans la gestion des activités éducatives de l'école. Ces résultats tendent à corroborer le modèle théorique prédominant en administration de l'éducation selon lequel le directeur d'école, en tant qu'agent de changement, joue un rôle déterminant lors de l'implantation d'une réforme. Notamment, à l'intérieur de son établissement, il peut moduler l'application de plusieurs conditions de mise en œuvre d'une réforme et en tant que médiateur entre les enseignants et le système scolaire, il peut influencer les croyances des enseignants et leur motivation au travail en mettant en lumière le sens des changements opérés.

Enfin, lorsqu'ils évaluent l'état de la mise en œuvre de la réforme dans leur école, les directeurs émettent une opinion plus positive que les enseignants, mais ils sont très partagés quant à l'évaluation de l'impact du nouveau programme de formation sur la réussite éducative. En entrevue, ils expliquent la démarche des membres de leur école et ils cernent les principaux enjeux liés à l'implantation de la réforme, sur le plan pédagogique, professionnel et organisationnel. Selon la majorité d'entre eux, les principaux enjeux de l'implantation de la réforme sont liés à la dimension professionnelle, c'est-à-dire au travail en équipe-cycle, au travail de l'équipe-école et à la formation des enseignants. Ainsi, l'engagement professionnel des enseignants et la formation continue constituent, à leur avis des éléments déterminants du succès de l'implantation de la réforme dans l'école.

PROBLÉMATIQUE

À la fin des années 90, le système scolaire du Québec s'engage dans la mise en œuvre d'une réforme importante axée sur la réussite éducative. Le curriculum de la formation des jeunes et le cadre légal de l'administration des établissements d'enseignement primaire et secondaire sont révisés afin d'adapter les services éducatifs aux besoins des populations (Ministère de l'Éducation du Québec, 1997). Parmi les priorités de cette réforme ressortent celles d'enseigner les matières essentielles et d'accorder plus d'autonomie aux écoles. Selon une vision renouvelée des rôles d'enseignant et d'apprenant, le curriculum national est redéfini par de nouveaux programmes de formation et l'introduction d'une organisation de l'enseignement par cycles. De même, la Loi sur l'instruction publique, amendée en 1997 par le projet de loi 180, modifie sensiblement le partage des responsabilités de gestion des écoles du Québec. Dans un contexte de décentralisation des pouvoirs vers les établissements scolaires et de l'instauration des conseils d'établissements, les directeurs¹ d'école assument désormais de nouvelles responsabilités, notamment en ce qui concerne la gouvernance de l'établissement.

Ces changements sont proposés à la suite de plusieurs consultations publiques sur les orientations du système scolaire québécois qui ont mené à l'élaboration d'un plan d'action national affirmant la nécessité de hausser la qualité de la formation afin qu'un plus grand nombre de jeunes puissent réussir leur parcours scolaire. Dans cet effort, le Québec adopte une démarche très similaire à celle empruntée par plusieurs pays développés. En effet, à la même époque, les responsables des systèmes d'éducation

¹ Le terme « directeur » est une appellation épiciène servant à désigner les directeurs et les directrices d'école.

nationaux s'interrogent sur l'efficacité et l'efficience de leurs organisations et ils tentent d'adapter leurs programmes de formation en fonction des exigences d'une économie du 21^e siècle (Kellaghan, 2002).

Les nouvelles dispositions à la Loi sur l'instruction publique, apportées par le projet de loi 124 qui amendait la LIP en 2002, accentuent la centration de l'action éducative sur la réussite des élèves. Elles imposent l'élaboration de plans de réussite aux établissements et précisent leurs obligations d'information et de reddition de comptes. Dans cette perspective, le ministre établit des indicateurs nationaux et se dote d'un plan stratégique dont les priorités influent sur celles des commissions scolaires et des établissements.

La mise en œuvre de la réforme du curriculum ou renouveau pédagogique² dans les établissements d'enseignement s'effectue de manière progressive. Selon le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS, 2006a), l'application obligatoire du programme de formation, amorcée en 2000-2001, était complétée à tous les cycles d'études du primaire en 2003-2004. Depuis lors, l'implantation des nouveaux programmes s'est poursuivie aux cycles d'enseignement du secondaire et elle doit s'achever en 2010.

Les directeurs d'école sont vivement interpellés par l'application de cette réforme. S'appuyant sur les termes de la LIP, le MELS rappelle que les directeurs ont des responsabilités administratives et pédagogiques par rapport à : « ...l'ensemble des programmes et des ressources de l'école en vue de favoriser la réussite de tous les élèves. » (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2006b : 57) Or, de nombreuses responsabilités des directeurs sont liées à la gestion pédagogique ou éducative de l'école. Notamment, ils doivent travailler à l'amélioration continue de l'école et à la réussite des

² Le terme « réforme du curriculum » est utilisé ici comme un synonyme de « renouveau pédagogique » qui est le vocable utilisé par le MELS depuis 2005.

élèves; animer, superviser et évaluer le personnel enseignant; organiser des perfectionnements; établir un plan d'intervention adapté pour les élèves en difficulté et favoriser la concertation entre les différents agents d'éducation de l'enfant ainsi que leur participation à la vie dans l'école. De plus, ils doivent faire la promotion de l'école et coordonner l'élaboration, la réalisation et l'évaluation du projet éducatif et du plan de réussite. En outre, le directeur est aussi responsable de la gestion des ressources humaines, financières et matérielles de son établissement.

Les organismes consultatifs et les représentants politiques au Québec accordent une grande importance au rôle de leader pédagogique des directeurs d'école (Conseil supérieur de l'éducation, 1998; Ministère de l'Éducation du Québec, 1997). Cette conception de la fonction du directeur d'établissement d'enseignement correspond assez bien à celle adoptée par plusieurs systèmes scolaires européens qui mettent l'accent sur leur rôle d'animateur pédagogique et d'agent de changement (Dupriez, 2005; Dutercq, 2006, Gather-Thurler, 2000).

Apparemment, les directeurs d'école conçoivent leur rôle de manière très similaire. Déjà en 1994, lors d'une enquête réalisée par l'Association québécoise du personnel de directions des écoles, les directeurs jugeaient important d'être considérés comme des leaders pédagogiques. Plus récemment, au terme d'une étude menée auprès de directeurs d'école du Canada, Cattonar et *al.* (2007) rapportent que la majorité des directeurs du Québec, à l'instar de leurs collègues canadiens, souhaitent exercer un rôle de leader pédagogique. En majorité, ces répondants croient être responsables de l'orientation des activités éducatives de leur école et de la création d'un environnement propice à l'apprentissage. À propos des directeurs, ces chercheurs concluent que : « leur attitude

face aux évolutions scolaires traduit une certaine intériorisation de l'*injonction* qui leur est faite aujourd'hui de devenir des acteurs responsables de la transformation du système éducatif ». (*op. cit.* : 238). De même, Fortin (2006) constate que les nouveaux directeurs d'école au Québec ont été attirés par cette profession en croyant qu'ils auraient ainsi la possibilité d'influencer le climat de l'école, d'assurer l'animation et la supervision du personnel, la gestion des dossiers des élèves et la détermination des orientations éducatives de l'école. Le directeur exerce ce leadership à travers la « gestion des activités éducatives », définies par Brassard et *al.* (2004) comme l'ensemble des activités d'aide à l'apprentissage des élèves, d'encadrement et de supervision des enseignants.

Cette conviction de la part des décideurs et des experts quant à l'importance à accorder à la gestion des activités éducatives de l'école apparaît justifiée par les conclusions de plusieurs études qui établissent une relation entre les activités professionnelles exercées par les directeurs et le rendement scolaire des élèves (Cotton, 2003; Dumay, 2009; Hallinger, 2005; Leithwood, Harris & Hopkins, 2008; Marzano, Waters & McNulty, 2005; Scheerens & Bosker, 1997; Teddlie, Stringfield & Reynolds, 2000; Witziers, Bosker & Kruger, 2003). Notamment, ces recherches montrent l'importance des activités de gestion liées à la supervision de l'enseignement, l'amélioration des apprentissages et du rendement des élèves, la détermination et la communication des orientations éducatives de l'école et la participation des parents et de la communauté à la vie de l'école. Au plan méthodologique, ces études ont permis d'expérimenter plusieurs instruments de mesure des activités de gestion éducative des directeurs. Ces outils peuvent servir à rendre compte de la diversité des activités de

gestion des directeurs et contribuer à jauger leur importance relative dans l'exercice de cette fonction.

L'évaluation des activités de gestion éducative des directeurs d'école est souvent réalisée par sondage auprès des acteurs du milieu scolaire. L'enquête par questionnaire est la méthode la plus couramment appliquée puisqu'elle permet de recueillir plusieurs renseignements auprès de nombreux répondants, de manière rapide et économique. Souvent, ces bases de données sont complétées par des informations recueillies en entrevue et parfois, lors de séances d'observation directe. En raison de l'importance de leur rôle, les enseignants sont souvent sollicités pour évaluer les activités professionnelles de leur directeur. De même, ces derniers sont appelés à s'autoévaluer à l'aide de questionnaires. Ces deux types d'informateurs fournissent des renseignements complémentaires sur l'activité professionnelle des directeurs (Hallinger & Murphy, 1985; Van de Grift & Houtveen, 1999).

Selon les recherches, les perceptions des évaluateurs sur la fréquence des activités de gestion accomplies par les directeurs d'école peuvent varier en fonction des caractéristiques sociodémographiques de ces derniers, comme le sexe, l'âge et la scolarité (Kruger, Witziers, & Slegers, 2006; Leithwood & Levin, 2005). De même, ces perceptions tendent à varier selon les caractéristiques des élèves et des écoles, telles que le niveau socioéconomique, les difficultés d'apprentissage et le nombre d'élèves (Teddlie, Stringfield & Reynolds, 2000). Enfin, les perceptions sur les activités de gestion du directeur seraient aussi liées au climat de travail au sein de l'école et à la satisfaction professionnelle des enseignants (Nguni, Sleeper & Denessen, 2006; Ross & Gray, 2006)

Dans le champ de la recherche en administration scolaire, plusieurs chercheurs s'intéressent à rendre compte des activités professionnelles des directeurs d'école en fonction de l'évolution des systèmes scolaires. Quelques études de ce genre permettent d'apprécier la situation professionnelle des directeurs d'école au Québec dans le contexte de la réforme en éducation (Archambault & Harnois, 2008; Association québécoise du personnel de directions des écoles, 1994; Brassard & *al.*, 2004; Cattonar & *al.*, 2006). À partir de données tirées d'entrevues et de questionnaires d'auto-évaluation, ces travaux mettent en évidence divers aspects du travail de ces gestionnaires et les défis qu'ils doivent relever en contexte de changement.

Ainsi, Brassard et *al.* (2001) ont analysé l'impact de la réforme scolaire sur la tâche des directeurs, selon les témoignages de 544 directeurs d'établissements scolaires francophones des ordres primaire et secondaire d'enseignement du Québec. En comparant leur situation professionnelle avant et après l'implantation de la réforme, les directeurs estiment que depuis la mise en œuvre de la réforme, ils consacrent davantage de temps au travail (en moyenne près de 60 heures par semaine) qu'auparavant, que le nombre d'activités réalisées a augmenté et que l'exercice de leur fonction s'est complexifié.

De même, Cattonar et *al.* (2007) ont montré que les directeurs d'école au Québec, comparativement à leurs collègues canadiens au primaire, sont plus nombreux à reconnaître que les changements scolaires durant les dix dernières années ont entraîné une déstabilisation et une perte des points de repère habituels, ainsi qu'un climat de plus forte méfiance entre les membres du personnel de l'école. Par ailleurs, comme leurs collègues des autres provinces, une large majorité de directeurs du Québec reconnaissent l'impact majeur des changements d'ordre pédagogique liés à l'introduction de nouvelles

approches éducatives. Plus récemment, Archambault et Harnois (2008) constatent que les directeurs travaillant en milieux défavorisés abordent très peu les questions reliées à la gestion pédagogique, l'organisation scolaire, le curriculum et l'appropriation du changement. En fait, selon ces chercheurs, l'importance accordée à ces aspects de la gestion et le temps de travail alloué à la réalisation de ces tâches varient sensiblement d'une direction à l'autre.

Par ailleurs, la mise en œuvre de la réforme en éducation au Québec a été évaluée, à partir des points de vue des directeurs et des enseignants des écoles primaires (Archambault, Dumais & St-Onge, 2009; Deniger & *al.*, 2004; Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2006a). Deniger et *al.* (2004) et le MELS (2006a) ont interrogé ces acteurs afin de juger de la compréhension et de l'application du nouveau programme de formation, de même que de l'impact de la réforme sur la réussite des élèves. Ces études montrent que les enseignants et les directeurs évaluent différemment l'état d'implantation de plusieurs aspects de la réforme. En général, les directeurs ont une opinion plus positive que les enseignants, mais un faible pourcentage de directeurs et d'enseignants considèrent que l'implantation du nouveau programme de formation a eu un impact positif sur la réussite des élèves.

Plus récemment, au terme d'une enquête menée auprès de directeurs d'écoles primaires sur l'île de Montréal, Archambault, Dumais et St-Onge (2009) concluent qu'après dix ans d'effort, l'implantation de cette réforme demeure inachevée en ce qui concerne la réalisation des conditions organisationnelles, pédagogiques et professionnelles liées à la mise en place des cycles d'apprentissage. Ces travaux contribuent au débat sur le bien-fondé de la réforme de l'éducation au Québec qui défraie

les actualités depuis une décennie (Bissonnette, Richard & Gauthier, 2006; Boutin & Julien, 2000; Inchauspé, 2007).

Question de recherche

Dans le processus d'implantation de la réforme au Québec, les directeurs d'école sont appelés à exercer plusieurs rôles selon un modèle de gestion axée sur la réussite éducative. Compte tenu des obligations administratives liées à l'application de plusieurs aspects de cette réforme, leur travail peut s'avérer plus difficile qu'avant la réforme. En conséquence, il est important d'examiner leur situation professionnelle en tenant compte des conditions d'implantation de la réforme dans leur école. En effet, il est logique de croire que la réussite de l'implantation repose en partie sur la capacité des gestionnaires des établissements d'enseignement de faire la promotion des politiques en la matière et d'assurer l'adhésion des intervenants scolaires au modèle proposé.

Afin de rendre compte de la gestion des activités éducatives dans les écoles primaires du Québec, la présente étude traite de trois questions principales :

- Comment les enseignants et les directeurs perçoivent-ils la gestion des activités éducatives dans leur école?
- La gestion des activités éducatives est-elle liée aux caractéristiques des gestionnaires et des élèves, au fonctionnement de l'école et aux conditions d'implantation de la réforme?
- Enfin, quelle évaluation les enseignants et les directeurs font-ils de la mise en œuvre de la réforme?

L'évaluation de tous ces aspects apparaît importante pour comprendre comment les écoles parviennent à adapter leurs pratiques éducatives en fonction des attentes de la

société. De même, cette analyse devrait fournir des renseignements inédits sur l'exercice de la fonction du directeur d'établissement d'enseignement au Québec.

MÉTHODOLOGIE

Ce chapitre fournit des renseignements sur le déroulement de la recherche, les participants et les instruments de mesure. Les données de cette étude ont été recueillies entre les années 2005 et 2007. À partir d'une enquête par questionnaire menée auprès de directeurs et d'enseignants, la gestion des activités éducatives, le fonctionnement de l'école et la mise en œuvre de la réforme ont été évalués en 2005-2006. Durant l'année scolaire suivante (2006-2007), des directeurs ont participé à une entrevue traitant de l'organisation des activités éducatives dans leur école.

Participants

Cette section décrit la procédure d'échantillonnage des participants à partir d'une sélection d'écoles et elle fournit des renseignements sur les caractéristiques sociodémographiques des directeurs et des enseignants qui ont participé à l'étude.

Écoles

Dans le but de constituer un échantillon provincial représentatif, 418 établissements scolaires francophones de l'ordre primaire d'enseignement du Québec ont été sélectionnés au hasard parmi 1582 établissements répertoriés pour l'année scolaire 2004-2005. Cette sélection tient compte de la répartition régionale des écoles, leur distribution en fonction des commissions scolaires et le poids démographique des populations d'élèves. En accord avec l'administration des commissions scolaires, les directeurs de ces écoles ont été invités à contribuer à la recherche et à solliciter la participation des enseignants du 1^{er}, 2^e et 3^e cycle.

Parmi les écoles sélectionnées, 192 établissements ont participé à l'étude, soit 46 % de l'échantillon initial ce qui représente 12 % des écoles du Québec. En ne considérant

que la répartition de ces écoles, selon le rang décile de défavorisation socioéconomique (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2005), cet échantillon apparaît représentatif par rapport à l'ensemble des écoles primaires du Québec. En moyenne, on compte 304 élèves par école (écart-type = 169, min. = 27 et max. = 785).

Directeurs

Durant l'année scolaire 2005-2006, 138 directeurs d'école (excluant les directeurs adjoints) ont accepté de répondre à un questionnaire et 54 d'entre eux ont participé à une entrevue individuelle en 2006-2007. Ces participants sont en majorité des femmes (62 %) et selon leur groupe d'âge, ils se répartissent ainsi : 14 % sont âgés entre 30 et 39 ans, 50 % entre 40 et 49 ans; 34 % entre 50 et 59 ans et 2 % ont plus de 60 ans. En moyenne, les directeurs ont acquis 13 années d'expérience à titre d'enseignants (écart-type = 6,30; min. = 0 et max. = 32), ils occupent un poste de directeur depuis 7 ans (écart-type = 6,30; min. = 1 et max. = 25) et ils travaillent à titre de directeurs de leur école depuis 3 ans (écart-type = 1,96; min. = 1 et max. = 12). Près de 50 % d'entre eux n'ont jamais occupé un poste de directeur adjoint.

La majorité des directeurs sont mariés ou conjoints de fait (86 %) et ils ont un ou plusieurs enfants (près de 85 %). En ce qui concerne leur scolarité, 31 % des directeurs détiennent uniquement un diplôme de baccalauréat, 39 % ont un diplôme de deuxième cycle (DESS ou certificat) alors que 30 % ont un diplôme de maîtrise (seulement un répondant détient un diplôme de doctorat).

Enseignants

En 2005-2006, 421 enseignants ont répondu à un questionnaire. En grande majorité, ces participants sont de sexe féminin (89 %) et selon leur groupe d'âge, ils se

répartissent ainsi : 15 % sont âgés entre 20 et 29 ans, 35 % entre 30 et 39 ans; 30 % entre 40 et 49 ans; 18 % entre 50 et 59 ans et 1 % ont plus de 60 ans. En moyenne, ils exercent leur profession depuis 14 ans (écart-type = 8,56; min. = 0 et max. = 37) et la moitié d'entre eux travaillent dans la même école depuis 6 ans ou moins (écart-type = 6,27; min. = 0 et max. = 36). Près de 90 % des enseignants rapportent avoir une expérience de travail seulement en enseignement.

La majorité de ces personnes sont mariées ou conjointes de fait (78 %) et une proportion équivalente de celles-ci ont un ou plusieurs enfants. Selon le niveau scolaire, 31 % des participants enseignent au 1^{er} cycle, 27 % au 2^e cycle et 32 % au 3^e cycle, tandis que 10 % sont engagés à plus d'un cycle d'études. Certains enseignants possèdent un brevet d'enseignement ou un certificat de premier cycle (5 %), mais la majorité d'entre eux ont obtenu un diplôme de baccalauréat (81 %). Enfin, près de 15 % des participants ont complété un programme d'études de deuxième cycle.

Instruments de mesure

Cette section présente les questionnaires et le guide d'entrevue utilisés lors de l'enquête auprès des directeurs et des enseignants. Elle fournit des détails sur les modalités de passation des instruments de mesure et leurs qualités psychométriques. De même, elle décrit les composantes de l'évaluation sur la gestion des activités éducatives, le fonctionnement de l'école et la mise en œuvre de la réforme.

Le *Questionnaire sur la gestion des activités éducatives et le fonctionnement de l'école — volet direction* comprend 163 énoncés et le *Questionnaire sur la gestion des activités éducatives et le fonctionnement de l'école — volet enseignant* inclut 162 énoncés. À l'aide de ces questionnaires, les participants fournissent des renseignements

sur les caractéristiques des élèves et des services de l'école, la gestion des activités éducatives de la direction, le climat de l'école, la participation des parents et des membres de la communauté aux activités de l'école, la gestion de l'enseignement et de la classe, le vécu professionnel et l'évaluation de la mise en œuvre du renouveau pédagogique³. Enfin, quelques items supplémentaires sont ajoutés en vue d'obtenir des informations sur les caractéristiques sociodémographiques des répondants.

Gestion des activités éducatives du directeur

L'évaluation de la fréquence des interventions comprises dans la gestion des activités éducatives est effectuée à l'aide de 38 questions. Par exemple, il est demandé au répondant (enseignant ou direction) : « Dans votre école, la direction ou l'équipe de direction présente les objectifs d'amélioration des apprentissages scolaires de l'école au personnel enseignant? » Le répondant doit signifier son appréciation à l'aide d'une échelle de Likert à cinq degrés qui va de jamais à très souvent. Ces énoncés sont tirés d'un questionnaire validé lors de recherches précédentes (Lapointe et *al.* 2000; Ouellet, 1994) qui s'inspire largement du *Principal instructional management rating scale* conçu par Hallinger et Murphy (1987, 2005).

Les données recueillies auprès des enseignants et des directeurs aux fins de la présente étude ont été traitées pour mesurer, à nouveau, la validité de construit et la fidélité interne de l'instrument de mesure (Lapointe et Garon, 2007). De manière séparée, des analyses factorielles confirmatoires ont été réalisées à partir des réponses des enseignants et des directeurs aux 38 énoncés du questionnaire. Ces deux analyses permettent de regrouper les mêmes items, selon les cinq dimensions suivantes : *Accent*

³ Au moment de la passation des questionnaires, la documentation officielle du Ministère préconise l'emploi du terme « renouveau pédagogique » plutôt que l'expression « réforme du curriculum ».

sur l'apprentissage et le rendement, Supervision de l'enseignement, Collaboration avec les parents, Soutien aux élèves à risque et Promotion des orientations de l'école. Les résultats d'analyses de Cronbach montrent que le niveau de cohérence interne de chacun de ces regroupements d'items est satisfaisant puisque la valeur des coefficients alpha varie de 0,80 à 0,91.

La composante *Accent sur l'apprentissage et le rendement* réfère à la fréquence des interventions du directeur visant à vérifier si les enseignements donnés en classe couvrent les objectifs pédagogiques de l'école, à superviser les modes d'évaluation des élèves utilisés par le personnel enseignant, à faire valoir l'idée qu'un pourcentage très élevé d'élèves doivent atteindre les principaux objectifs du programme, à s'assurer que les objectifs de rendement scolaire de chaque groupe-classe soient en conformité avec les objectifs définis par l'école, à valoriser les élèves qui ont un rendement scolaire remarquable en le mentionnant, etc. (11 énoncés, $\alpha = 0,912$).

La composante *Supervision de l'enseignement* réfère à la fréquence des interventions du directeur visant à travailler avec les enseignants à l'amélioration de leur enseignement, à évaluer la qualité de l'enseignement, à offrir du soutien aux enseignants, à souligner la qualité de leur travail, etc. (8 énoncés, $\alpha = 0,914$).

La composante *Collaboration avec les parents* concerne la fréquence des interventions du directeur visant à encourager et inciter les parents à participer aux activités de l'école, à communiquer avec les personnes qui travaillent auprès de leur enfant, à les informer des mesures d'aide mises en place par l'école en vue de soutenir les enfants, à mettre en place des moyens de communication entre le personnel et les parents, etc. (8 énoncés, $\alpha = 0,890$).

La composante *Soutien aux élèves à risque* porte sur la fréquence des interventions du directeur visant à s'assurer que ces élèves reçoivent des services qui répondent à leurs besoins, à établir un plan d'intervention pour les élèves en difficulté, à assurer le dépistage de ces élèves, à associer les parents aux décisions qui concernent leur enfant, etc. (8 énoncés, $\alpha = 0,906$).

Enfin, la composante *Promotion des orientations de l'école* réfère à la fréquence des interventions du directeur visant à faire la promotion du projet éducatif, à présenter les objectifs d'amélioration des apprentissages scolaires au personnel de l'école, à organiser des perfectionnements en lien avec les objectifs de rendement scolaire de l'école et à discuter des objectifs d'amélioration des apprentissages des élèves avec les enseignants (4 items, $\alpha = 0,804$).

Fonctionnement de l'école, sentiment de compétence et satisfaction professionnelle

Les enseignants et les directeurs évaluent aussi le fonctionnement de l'école à partir de 18 énoncés communs tirés du Questionnaire sur l'environnement socioéducatif, élaboré et validé par Janosz et Bouthillier (2007). Cette partie du questionnaire évalue quatre composantes du fonctionnement de l'école : le *Climat de travail*, la *Discipline, l'ordre et la cohérence*, la *Participation des parents* et les *Relations avec la communauté*. À l'aide d'une échelle de Likert à cinq degrés, le répondant porte un jugement sur chaque énoncé qui va de tout à fait en désaccord à tout à fait en accord.

La composante *Climat de travail* regroupe des énoncés visant à évaluer la qualité du milieu de travail, la disponibilité de l'équipe de direction envers les élèves, l'influence des enseignants sur les décisions relatives au fonctionnement de l'école, etc. (6 énoncés, $\alpha = 0,860$).

La composante *Discipline, ordre et cohérence* comprend des énoncés qui évaluent le degré d'entente entre les enseignants sur les mesures prises à l'égard des élèves indisciplinés, les interventions des enseignants par rapport aux problèmes de violence entre les élèves, l'application des règles prévues au code de vie, etc. (6 énoncés, $alpha = 0,870$).

La composante *Participation des parents* regroupe des énoncés visant à évaluer la participation des parents aux activités de l'école, leur appui aux efforts du personnel, leur participation au conseil d'établissement et leur intérêt par rapport à l'éducation de leur enfant (4 énoncés, $alpha = 0,730$).

La composante *Relations avec la communauté* comprend des énoncés visant à juger si l'école entretient une bonne relation avec les différents partenaires de la communauté et si elle utilise les ressources et les services disponibles dans la communauté (2 énoncés, $alpha = 0,771$).

Enfin, les enseignants et les directeurs évaluent leur *Sentiment de compétence* relativement à leur qualification à intervenir auprès des élèves ayant des troubles du comportement ou des difficultés d'apprentissage (2 énoncés, $alpha = 0,726$). Ils évaluent aussi leur degré de *Satisfaction professionnelle* au travail (1 énoncé).

Mise en œuvre de la réforme en éducation

L'évaluation de la mise en œuvre de la réforme porte sur les quatre composantes suivantes : *Connaissance et application du programme*, *Impact de la mise en œuvre du programme de formation*, *Travail d'équipe des enseignants* et *Réalisation du plan de*

*réussite*⁴. Plusieurs énoncés de cette partie du questionnaire aux directeurs et aux enseignants sont tirés du Questionnaire d'évaluation du nouveau programme de formation de l'école québécoise, élaboré par Deniger et *al.* (2004). À l'aide d'une échelle de Likert à cinq degrés, le répondant porte un jugement sur chaque énoncé qui va de tout à fait en désaccord à tout à fait en accord.

La composante *Connaissance et application du programme* regroupe des énoncés visant à évaluer le degré de connaissance, de compréhension et d'application du programme de formation par les enseignants de l'école (4 énoncés, $\alpha = 0,773$).

La composante *Impact de la mise en œuvre du programme de formation* comprend des énoncés relatifs à l'évaluation des effets observés sur l'implication des élèves à la vie dans l'école et dans leurs apprentissages, à l'amélioration de la qualité des apprentissages et à la motivation du personnel (6 énoncés, $\alpha = 0,914$).

La composante *Travail d'équipe des enseignants* regroupe des énoncés visant à évaluer si les enseignants bénéficient de conditions qui facilitent leur travail en équipe, s'ils participent à la formation des groupes d'élèves et s'ils travaillent en équipe-cycle (3 énoncés, $\alpha = 0,660$).

Enfin, la composante *Réalisation du plan de réussite* regroupe des énoncés visant à évaluer si les enseignants connaissent les orientations du projet éducatif et les objectifs du plan de réussite de leur école, s'ils participent à l'évaluation du plan de réussite, si les moyens reliés à l'atteinte des objectifs de ce plan sont appliqués et si les parents connaissent le plan (4 énoncés, $\alpha = 0,763$).

⁴ La réalisation des plans de réussite est considérée ici comme un aspect de la réforme, mais cette mesure a été formellement appliquée seulement à partir de l'année 2002, soit un an après le début de l'implantation de la réforme du curriculum.

Les résultats de l'évaluation à chaque énoncé des questionnaires ont été compilés dans une base de données et les valeurs ordinales (par exemple, jamais ou très souvent) ont été converties en valeurs numériques (1 ou 5). Pour chaque composante de l'évaluation, un score total a été calculé à partir des réponses aux énoncés correspondants. Puisque le nombre d'items reliés à chaque composante varie, tous les scores individuels ont été transformés selon une base de 10.

Le *Guide d'entrevue avec la direction* contient une série de questions sur l'organisation des activités éducatives dans l'école, l'état de réussite des élèves, la mise en œuvre de la réforme et les activités de gestion. Les questions d'entrevue ont été formulées par les chercheurs et leurs collaborateurs en tenant compte des objectifs de la recherche. Ces entretiens semi-dirigés, d'une durée moyenne de 60 minutes, ont été menés par des professionnels de l'éducation informés des objectifs de la recherche et entraînés à diriger ces entrevues.

Les enregistrements audio des entrevues ont été transcrits sous forme numérique par des personnes expérimentées. Ensuite, trois assistants ont codifié ces verbatim, à l'aide d'une grille de codes élaborée par les chercheurs. Chaque code correspond à une description précise des éléments du discours des interviewés. Au préalable, ces assistants ont été entraînés à l'utilisation de la grille en vue d'obtenir un taux d'accord interjuges satisfaisant. Aux fins de cette étude, l'analyse porte exclusivement sur les données relatives à la mise en œuvre de la réforme et des facteurs qui favorisent ou nuisent à son implantation dans l'école.

RÉSULTATS

Ce chapitre comprend trois parties. Dans la première partie, la fréquence des interventions des directeurs en matière de gestion des activités éducatives est évaluée selon le point de vue des enseignants. Dans la seconde partie, la fréquence des interventions reliées à la gestion éducative est analysée, à partir de l'évaluation des directeurs d'école. Ensuite, les résultats de cette évaluation sont comparés à ceux de l'évaluation des enseignants. Enfin, la dernière partie examine l'état de la mise en œuvre de certains aspects de la réforme dans les écoles en lien avec la gestion des activités éducatives.

Évaluation de la gestion des activités éducatives dans l'école par les enseignants

Cette partie analyse la fréquence des interventions des directeurs en matière de gestion des activités éducatives, selon le jugement des enseignants. La première section examine le degré de réalisation de ces interventions en fonction des cinq domaines de gestion retenus. Dans les trois sections suivantes, ces résultats sont examinés afin de déterminer si la fréquence des interventions des directeurs, telle que perçue par les enseignants, varie en fonction des caractéristiques sociodémographiques des gestionnaires, des caractéristiques des élèves et des écoles et du fonctionnement de l'école.

Réalisation des interventions reliées à la gestion des activités éducatives

Pour chaque composante de la gestion des activités éducatives, les tableaux 1 à 5 rapportent la fréquence des interventions des directeurs, telle que perçue par les enseignants. Ces analyses rendent compte de la variation des perceptions des enseignants à l'égard du travail des directeurs dans l'ensemble des écoles.

À l'évaluation de la composante *Accent sur l'apprentissage*, onze interventions sont examinées (tableau 1). Selon la moyenne générale de l'appréciation des enseignants, on constate que 24 % d'entre eux croient que leur directeur réalise souvent ou très souvent l'ensemble de ces interventions de gestion. Par contre, près de la moitié des enseignants (49 %) affirment que leur directeur ne fait jamais ou rarement ce type d'actions. Ainsi, les perceptions des enseignants varient sensiblement lorsqu'ils évaluent les interventions que leur directeur réalise auprès des élèves, des enseignants et des parents pour démontrer l'importance qu'il accorde aux apprentissages et au rendement scolaires. Cependant, un fort pourcentage d'enseignants croient que leur directeur est peu actif dans ce domaine de la gestion des activités éducatives.

Tableau 1 Fréquence de réalisation des interventions de gestion liées à l'*Accent sur l'apprentissage* selon les enseignants

	Jamais	Rarement	Parfois	Souvent	Très souvent
Encourage l'utilisation en classe d'habiletés acquises lors des perfectionnements	13 %	16 %	29 %	35 %	7 %
Exige de tous les élèves qu'ils améliorent leurs résultats	13 %	28 %	21 %	29 %	9 %
Rencontre les enseignants pour discuter des apprentissages des élèves	9 %	22 %	36 %	28 %	5 %
S'assure que les objectifs de rendement en classe soient conformes avec ceux de l'école	15 %	31 %	27 %	24 %	3 %
S'assure que les enseignements couvrent les objectifs pédagogiques de l'école	19 %	29 %	25 %	23 %	4 %
Fait connaître aux parents ce qui est attendu des élèves en fonction des programmes	18 %	30 %	30 %	20 %	2 %
Fait valoir l'idée qu'un pourcentage très élevé d'élèves doivent réussir	22 %	27 %	28 %	19 %	4 %
Valorise les élèves qui ont un rendement remarquable en le mentionnant	25 %	25 %	28 %	14 %	8 %
Rencontre à son bureau, pour les féliciter, les élèves qui ont fait des progrès	32 %	31 %	24 %	11 %	2 %
Supervise les modes d'évaluation des élèves	29 %	34 %	27 %	9 %	1 %
Communique avec les parents pour mentionner les succès scolaires des élèves	38 %	33 %	23 %	5 %	1 %
Moyenne générale	21 %	28 %	27 %	20 %	4 %

À l'évaluation de la composante *Supervision de l'enseignement*, huit interventions sont examinées (tableau 2). En tenant compte de la moyenne générale de leur appréciation, 35 % des enseignants affirment que leur directeur réalise souvent ou très souvent ce type d'actions, tandis qu'un nombre équivalent d'entre eux croient qu'il n'intervient jamais ou rarement en cette matière (34 %). Notamment, 54 % des répondants jugent que le directeur de leur école offre souvent ou très souvent un soutien aux enseignants. Par contre, 41 % des répondants croient que leur directeur n'évalue jamais ou rarement la qualité de l'enseignement.

Tableau 2 Fréquence de réalisation des interventions de gestion liées à la *Supervision de l'enseignement* selon les enseignants

	Jamais	Rarement	Parfois	Souvent	Très souvent
Offre un soutien aux enseignants	5 %	11 %	30 %	36 %	18 %
Souligne la qualité du travail des enseignants	8 %	18 %	33 %	31 %	10 %
Se promène dans l'école pour parler au personnel	4 %	19 %	27 %	30 %	19 %
Travaille avec les enseignants à l'amélioration de l'enseignement	9 %	24 %	30 %	29 %	8 %
Complimente les enseignants individuellement pour leurs efforts	9 %	26 %	29 %	27 %	9 %
Assure un suivi à l'évaluation de l'enseignement	17 %	26 %	33 %	21 %	3 %
Participe activement à sélection du matériel didactique	18 %	32 %	28 %	19 %	3 %
Évalue la qualité de l'enseignement	16 %	25 %	38 %	18 %	3 %
Moyenne générale	11 %	23 %	31 %	26 %	9 %

À l'évaluation de la composante *Collaboration avec les parents*, huit interventions sont examinées (tableau 3). Selon la moyenne générale de leur appréciation, près de deux enseignants sur trois (64 %) reconnaissent que le directeur de leur école réalise souvent ou très souvent ce type d'activités de gestion. Ainsi, les directeurs apparaissent très actifs dans ce domaine, notamment en ce qui concerne la mise en place de divers moyens de

communication pour faire connaître les services offerts par l'école et soutenir l'action éducative des parents.

Tableau 3 Fréquence de réalisation des interventions de gestion liées à la *Collaboration avec les parents* selon les enseignants

	Jamais	Rarement	Parfois	Souvent	Très souvent
Encourage le personnel à communiquer avec les parents	2 %	7 %	21 %	51 %	19 %
Informe les parents des mesures de soutien et d'aide disponibles aux enfants	1 %	3 %	19 %	46 %	31 %
Encourage les parents à communiquer avec le personnel	3 %	5 %	30 %	45 %	17 %
Favorise l'organisation d'activités culturelles, sportives et artistiques	4 %	7 %	21 %	42 %	26 %
Informe les parents des règlements de l'école	1 %	4 %	20 %	42 %	33 %
Encourage les parents à participer aux activités de l'école	1 %	8 %	33 %	39 %	19 %
Incite les parents à participer aux activités de l'école	2 %	8 %	33 %	39 %	18 %
Met en place des moyens de communication avec les parents	7 %	16 %	31 %	37 %	9 %
Moyenne générale	3 %	7 %	26 %	43 %	21 %

À l'évaluation de la composante *Soutien aux élèves à risque*, sept interventions sont examinées (tableau 4). Selon la moyenne de leur appréciation, 58 % des enseignants affirment que leur directeur réalise souvent ou très souvent ce type d'activités de gestion. Plus particulièrement, les enseignants reconnaissent que leur directeur est très engagé dans les tâches de coordination et de réalisation des plans d'intervention adaptée à l'intention des élèves en difficulté. Par contre, de 21 % à 30 % des enseignants rapportent que leur directeur ne s'implique jamais ou rarement en ce qui concerne le dépistage des élèves à risque, l'adaptation de l'enseignement en fonction des besoins des élèves et l'identification des élèves ayant des besoins particuliers.

Tableau 4 Fréquence de réalisation des interventions de gestion liées au *Soutien aux élèves à risque* selon les enseignants

	Jamais	Rarement	Parfois	Souvent	Très souvent
Associe les parents aux décisions qui concernent leur enfant (plan d'intervention, etc.)	1 %	3 %	12 %	48 %	36 %
Établit, de façon concertée, un plan d'intervention pour les élèves en difficulté	1 %	7 %	16 %	43 %	33 %
S'assure que élèves reçoivent les services qui répondent à leurs besoins	2 %	11 %	26 %	41 %	20 %
Fait des réunions de recommandation de classement	3 %	9 %	36 %	36 %	16 %
S'assure que les élèves reçoivent un enseignement correspondant à leurs besoins	6 %	16 %	33 %	36 %	9 %
S'assure de la mise en place de moyens pour dépister les élèves à risque	5 %	16 %	32 %	34 %	13 %
S'implique activement dans l'identification des élèves ayant des besoins particuliers	9 %	21 %	30 %	27 %	13 %
Moyenne générale	4 %	12 %	26 %	38 %	20 %

À l'évaluation de la composante *Promotion des orientations de l'école*, quatre interventions sont examinées (tableau 5). En considérant la moyenne générale de leur appréciation, près de la moitié des enseignants (43 %) affirment que leur directeur est souvent ou très souvent engagé dans des activités visant à promouvoir le projet éducatif, à discuter et à présenter les objectifs pédagogiques de l'école ou à organiser des perfectionnements en lien avec les objectifs de rendement scolaire de l'école. Par contre, 23 % des enseignants ont un avis différent puisqu'ils jugent que leur directeur ne réalise jamais ou rarement ce type d'activités.

Tableau 5 Fréquence de réalisation des interventions de gestion liées à la *Promotion des orientations de l'école* selon les enseignants

	Jamais	Rarement	Parfois	Souvent	Très souvent
Fait la promotion du projet éducatif	2 %	14 %	31 %	41 %	12 %
Présente les objectifs d'amélioration des apprentissages scolaires aux enseignants	7 %	20 %	35 %	34 %	4 %
Organise des perfectionnements directement liés aux objectifs de rendement scolaire de l'école	10 %	15 %	33 %	34 %	8 %
Discute des objectifs d'amélioration des apprentissages scolaires avec les enseignants	7 %	18 %	36 %	33 %	6 %
Moyenne générale	6 %	17 %	34 %	35 %	8 %

En somme, ces analyses montrent que les enseignants croient que leur directeur fait plus souvent des activités liées à la *Collaboration avec les parents* et au *Soutien aux élèves à risque* comparativement aux autres composantes de gestion. Parmi l'ensemble des activités de gestion évaluées, ce sont celles reliées à l'*Accent sur l'apprentissage et le rendement* et à la *Supervision de l'enseignement* qui sont le moins souvent réalisées par les directeurs. Sur le plan statistique, l'application de tests T pairés confirme ces observations puisqu'elle met en évidence des différences significatives entre les scores moyens à l'évaluation des cinq composantes de la gestion ($t = -27,12$ à $11,92$; $p < 0,001$).

Gestion de l'école et caractéristiques sociodémographiques des directeurs

Cette section examine si la fréquence des interventions reliées à la gestion des activités éducatives de l'école, telle que mesurée par les enseignants, varie en fonction des caractéristiques sociodémographiques des gestionnaires. Le tableau 6 montre que la perception des enseignants par rapport au travail accompli par les directeurs varie selon le sexe, l'âge, l'expérience et la scolarité des gestionnaires.

En général, les enseignants estiment que la fréquence des interventions des directrices et des directeurs est similaire au regard de quatre domaines sur cinq. Toutefois, ils croient que les directrices réalisent plus souvent que leurs collègues masculins des interventions liées au *Soutien aux élèves à risque*. Les directeurs plus âgés et plus expérimentés sont jugés moins actifs. Ainsi, comparativement aux directeurs plus jeunes (30 à 49 ans), les gestionnaires plus âgés (50 ans et plus) apparaissent moins souvent engagés dans des activités liées à l'*Accent sur l'apprentissage et le rendement*, la *Collaboration avec les parents* et le *Soutien aux élèves à risque*. De manière similaire, les directeurs ayant plus de 10 ans d'expérience sont jugés moins actifs que leurs

collègues dont l'expérience est moindre, à toutes les composantes de la gestion des activités éducatives.

Tableau 6 Comparaison des fréquences moyennes d'interventions de gestion selon les caractéristiques sociodémographiques des directeurs

	Accent sur l'apprentissage	Supervision enseignement	Collaboration avec les parents	Soutien aux élèves à risque	Promotion de l'école
Moyenne	5,16	6,12	7,54	7,35	6,44
Sexe					
- Masculin	5,05	6,00	7,26	6,97	6,23
- Féminin	5,21	6,20	7,68	7,56**	6,56
Âge					
- 30 à 49 ans	5,33	6,29	7,72	7,60	6,55
- > 50 ans	4,87**	5,85	7,23**	6,92**	6,26
Expérience					
- < 5 ans	5,49	6,36	7,59	7,66	6,61
- 5 à 9 ans	5,20	6,37	7,82	7,55	6,68
- > 10 ans	4,48**	5,28**	6,92**	6,42**	5,73**
Scolarité					
- Bacc.	5,28	6,26	7,46	7,31	6,57
- 2 ^e cycle	5,53	6,54	7,86	7,74	6,66
- Maîtrise	4,59*	5,56*	7,26	7,00*	6,11

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$

Enfin, l'évaluation de la gestion par les enseignants varie selon la scolarité des directeurs. Les directeurs détenant un diplôme de maîtrise sont jugés moins actifs que leurs collègues aux composantes *Accent sur l'apprentissage et le rendement*, *Supervision de l'enseignement* et *Soutien aux élèves à risque*.

Gestion de l'école et caractéristiques des élèves et des établissements

La fréquence des interventions reliées à la gestion des activités éducatives dans les écoles, telle qu'évaluée par les enseignants, varie-t-elle en fonction des caractéristiques des élèves et des écoles? Le tableau 7 montre le degré de corrélation entre la fréquence des interventions liées aux composantes de la gestion des directeurs et certaines caractéristiques des élèves et des écoles.

Une relation positive de faible ampleur, statistiquement significative, est observée entre la défavorisation socioéconomique des élèves de l'école et la fréquence des

interventions de gestion. Plus le rang de défavorisation de l'école augmente, plus la fréquence des interventions à toutes les composantes de la gestion est jugée élevée, sauf en ce qui concerne la *Collaboration avec les parents* ($r = 0,178$ à $0,252$; $p < 0,05$ à $0,01$).

À l'inverse, une relation négative, statistiquement significative, est observée entre la taille de l'école et la fréquence des interventions de gestion des directeurs. Plus le nombre d'élèves inscrits à l'école est élevé, plus la fréquence des interventions des directeurs tend à diminuer, à l'exception de celles liées à la composante *Collaboration avec les parents* ($r = -0,218$ à $-0,343$; $p < 0,05$ à $0,001$). De même, une relation négative est notée entre la proportion d'élèves de l'école inscrits au service de garde et la fréquence des interventions de gestion liées à l'*Accent sur l'apprentissage et le rendement*, la *Supervision de l'enseignement* et la *Promotion des orientations de l'école* ($r = -0,184$ à $-0,233$; $p < 0,05$ à $0,01$).

Tableau 7 Corrélations entre la fréquence des interventions de gestion et les caractéristiques des élèves et des écoles

	Accent sur apprentissage	Supervision enseignement	Collaboration parents	Soutien élèves à risque	Promotion de l'école
Défavorisation (1 à 10)	0,205*	0,252**	0,155	0,178*	-0,192*
Taille de l'école (27 à 785 élèves)	-0,245**	-0,343***	-0,158	-0,220**	-0,218*
% d'élèves en services de garde	-0,187*	-0,233**	-0,077	-0,131	-0,184*
% d'élèves en classe spéciale	-0,187*	-0,040	-0,277**	-0,094	-0,087
% d'élèves en difficulté en classe	-0,152**	-0,118**	-0,099*	-0,134**	-0,133**

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$

Une relation négative est aussi observée entre le pourcentage d'élèves en classe spéciale et la fréquence des interventions associées à l'*Accent sur l'apprentissage et le rendement* et la *Collaboration avec les parents* ($r = -0,218$ à $-0,343$; $p < 0,05$ à $0,01$).

L'appréciation de la fréquence des interventions des gestionnaires par les enseignants varie aussi en fonction de la proportion d'élèves de leur classe qu'ils jugent en difficulté. Ainsi, plus le pourcentage d'élèves en difficulté est élevé, plus l'enseignant tend à estimer à la baisse la fréquence des interventions de son directeur ($r = -0,099$ à $-0,152$; $p < 0,05$ à $0,01$).

Enfin, il n'y a pas de relation statistiquement significative entre le taux d'absentéisme des élèves et la fréquence des interventions des directeurs telle que perçue par les enseignants. De même, les directeurs qui rapportent intervenir souvent pour résoudre des situations de violence et de conflits entre les élèves, des problèmes de vol et de consommation de drogues dans leur école ne sont pas perçus comme plus actifs par les enseignants dans la gestion des activités éducatives.

Gestion et fonctionnement de l'école

Cette section examine la perception des enseignants sur le fonctionnement de leur école et elle analyse les relations entre les résultats de cette évaluation et ceux portant sur la gestion des activités éducatives. Quatre composantes du fonctionnement de l'école sont traitées, elles correspondent à l'évaluation par les enseignants du *Climat de travail*, de la *Discipline, l'ordre et la cohérence*, de la *Participation des parents* et des *Relations avec la communauté*. Enfin, le *Sentiment de compétence* ressentie par les enseignants est mis en relation avec la gestion de l'école.

À l'évaluation du *Climat de travail*, six items sont examinés (tableau 8). Selon la moyenne générale de leur appréciation, près de deux enseignants sur trois (63 %) expriment une opinion positive à ce sujet, c'est-à-dire qu'ils rapportent être plutôt d'accord ou tout à fait d'accord relativement à chacun des énoncés présentés.

Notamment, 83 % d'entre eux croient que leur milieu de travail est plutôt positif pour les élèves et 71 % jugent que le personnel de direction, le personnel de soutien et les enseignants travaillent ensemble et forment une équipe. De même, 70 % des répondants croient que les enseignants ont une grande influence sur les décisions relatives au fonctionnement de l'école. Par contre, en ce qui concerne l'évaluation de l'influence des enseignants sur la répartition des ressources de l'école (humaines, financières, didactiques, etc.), les avis sont très partagés. Trente-six pour cent des enseignants croient avoir de l'influence à ce sujet, mais un pourcentage équivalent d'entre eux expriment une opinion contraire.

Tableau 8 Pourcentage d'accord chez les enseignants relativement à l'appréciation positive du *Climat de travail*

	Tout à fait en désaccord	Plutôt en désaccord	Ni en désaccord ni en accord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord
Milieu de travail positif pour les élèves	1 %	3 %	13 %	51 %	32 %
Le personnel travaille ensemble, en équipe	3 %	12 %	14 %	41 %	30 %
Les enseignants influencent les décisions de l'école	3 %	12 %	15 %	41 %	29 %
Milieu de travail positif pour les enseignants	4 %	11 %	18 %	38 %	29 %
Direction prend le temps de connaître les élèves	7 %	18 %	22 %	34 %	19 %
Influence sur la répartition des ressources	11 %	25 %	28 %	26 %	10 %
Moyenne générale	5 %	14 %	18 %	38 %	25 %

À l'évaluation de la composante *Discipline, ordre et cohérence*, six items sont examinés (tableau 9). À ce sujet, les enseignants démontrent une certaine unanimité des points de vue. En effet, selon la moyenne générale, 77 % d'entre eux expriment une opinion positive à ce sujet. Près de 80 % des répondants rapportent être plutôt d'accord ou tout à fait d'accord à l'effet que les enseignants de leur école font respecter les règles

prévues au code de vie, qu'ils sont parvenus à établir un consensus sur les mesures de discipline à prendre à l'égard des élèves qui enfreignent les règlements et qu'ils agissent à l'encontre des élèves qui manifestent des comportements de violence verbale ou physique. Par contre, un enseignant sur quatre (24 %) croit que tous les élèves qui enfreignent les règlements ne s'exposent pas aux mêmes conséquences (équité dans l'application du code de vie).

Tableau 9 Pourcentage d'accord chez les enseignants relativement à l'appréciation positive de la *Discipline, l'ordre et la cohérence*

	Tout à fait en désaccord	Plutôt en désaccord	Ni en désaccord ni en accord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord
Les enseignants font respecter les règles du code de vie	2 %	6 %	15 %	48 %	29 %
Les enseignants sont parvenus à un consensus sur la discipline	4 %	10 %	10 %	44 %	32 %
Direction fait respecter les règles du code de vie	3 %	11 %	16 %	42 %	28 %
Équité dans l'application des règles	6 %	18 %	9 %	39 %	28 %
Non tolérance de la violence verbale	2 %	7 %	9 %	37 %	45 %
Non tolérance de la violence physique	1 %	5 %	6 %	28 %	60 %
Moyenne générale	3 %	9 %	11 %	40 %	37 %

L'évaluation de la composante *Participation des parents* porte sur quatre items (tableau 10). Selon la moyenne générale de leur appréciation, près de deux enseignants sur trois ont une opinion plutôt favorable sur l'engagement des parents au conseil d'établissement, leur soutien envers le personnel, leur intérêt au regard de l'éducation de leur enfant et leur implication dans les activités de l'école. Une minorité d'enseignants expriment un avis défavorable à ce sujet (7 à 17 %)

Tableau 10 Pourcentage d'accord chez les enseignants relativement à l'appréciation positive de la *Participation des parents*

	Tout à fait en désaccord	Plutôt en désaccord	Ni en désaccord ni en accord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord
Les parents du CE participent activement	1 %	6 %	21 %	53 %	19 %
Les parents appuient les efforts du personnel	2 %	12 %	24 %	52 %	10 %
Les parents s'intéressent à l'éducation de leur enfant	2 %	15 %	24 %	49 %	10 %
Les parents sont très impliqués dans les activités de l'école	4 %	10 %	19 %	45 %	22 %
Moyenne générale	2 %	11 %	22 %	50 %	15 %

Enfin, l'évaluation de la composante *Relations avec la communauté* porte sur deux items (tableau 10). Parmi les répondants, 64 % croient que l'école fait régulièrement appel aux ressources et aux services disponibles dans la communauté, tandis que seulement 6 % ont un avis contraire. Cependant, en ce qui concerne la qualité des relations entre l'école et les partenaires de la communauté, les avis sont plus partagés. Ainsi, 41 % des enseignants croient qu'elles sont plutôt bonnes, alors que 26 % d'entre eux expriment des points de vue contraires.

Tableau 11 Pourcentage d'accord chez les enseignants relativement à l'appréciation positive des *Relations avec la communauté*

	Tout à fait en désaccord	Plutôt en désaccord	Ni en désaccord ni en accord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord
L'école sollicite régulièrement les ressources communautaires	1 %	5 %	30 %	48 %	16 %
L'école entretient de bonnes relations avec la communauté	3 %	23 %	33 %	35 %	6 %
Moyenne générale	2 %	14 %	32 %	41 %	11 %

En résumé, la majorité des enseignants ont une opinion plutôt positive du fonctionnement de leur école, surtout en ce qui concerne le *Climat de travail*, la *Discipline, l'ordre et la cohérence* et la *Participation des parents* (63 à 77 %). Cependant, en regard de ces dernières composantes, une partie non négligeable des

répondants expriment un avis nettement défavorable (12 à 19 %), tandis que 11 à 22 % apparaissent indécis (ni en désaccord, ni en accord). À propos de la qualité des relations entre l'école et la communauté, une faible majorité d'enseignants émettent une opinion nettement positive (52 %).

L'évaluation de la fréquence des interventions reliées à la gestion éducative, par les enseignants, varie-t-elle en fonction de leurs opinions sur le fonctionnement de leur école et leur sentiment de compétence? En réponse à cette question, le tableau 12 révèle l'existence de relations positives entre les scores moyens, calculés par école, à toutes les composantes du fonctionnement de l'école et des domaines de la gestion des activités éducatives ($r = 0,158$ à $0,700$; $p < 0,001$).

Tableau 12 Corrélations entre le score à l'évaluation du fonctionnement de l'école et la fréquence des interventions de gestion

	Accent sur l'apprentissage	Supervision enseignement	Collaboration parents	Soutien aux élèves à risque	Promotion de l'école
Climat de travail	0,522***	0,700***	0,541***	0,624***	0,521***
Discipline, ordre et cohérence	0,295***	0,343***	0,237***	0,365***	0,294***
Participation des parents	0,161***	0,224***	0,244***	0,226***	0,158***
Relations avec la communauté	0,243***	0,305***	0,388***	0,285***	0,238***
Satisfaction professionnelle	0,246***	0,273***	0,184***	0,237***	0,188***
Compétence des enseignants	0,219***	0,189***	0,155***	0,236***	0,187***

*** $p < 0,001$

L'appréciation positive du *Climat de travail* est plus fortement reliée à la fréquence des interventions de gestion des directeurs. Plus les enseignants évaluent de manière positive leurs relations de travail, plus ils jugent que leur directeur est actif en ce qui concerne la *Supervision de l'enseignement* et le *Soutien aux élèves à risque* ($r = 0,700$ et

0,624; $p < 0,001$). Des corrélations positives, de plus faible ampleur, sont aussi relevées entre l'évaluation de la *Discipline, l'ordre et la cohérence*, la *Participation des parents* et les *Relations avec la communauté* par rapport à celle établie aux cinq composantes de la gestion des activités éducatives ($r = 0,158$ à $0,388$; $p < 0,001$).

Enfin, une relation positive apparaît entre l'évaluation de la *Satisfaction professionnelle* et du *Sentiment de compétence* des enseignants par rapport à leur évaluation de toutes les composantes de la gestion des activités éducatives de leur directeur ($r = 0,155$ à $0,273$; $p < 0,001$). Plus les enseignants croient tirer une satisfaction de leur travail et être qualifiés pour intervenir auprès des élèves en difficulté, plus leur opinion sur le fonctionnement de leur école est positive.

Évaluation de la gestion des activités éducatives de l'école par les directeurs

Cette partie considère le point de vue des directeurs sur la gestion des activités éducatives de l'école. Dans la première section, les résultats de l'autoévaluation des directeurs et l'évaluation des enseignants dans chaque école sont mis en relation afin de déterminer si ces deux types d'évaluateurs ont une vision commune du travail de gestion réalisé dans leur école. Dans la seconde section, les perceptions des directeurs sur leur gestion des activités éducatives sont examinées par rapport à leur satisfaction professionnelle, leur évaluation du fonctionnement de l'école et leurs priorités de travail.

Évaluation comparée de la gestion par les directeurs et les enseignants

Les directeurs et les enseignants ont-ils une vision commune de la gestion des activités éducatives dans leur école? Pour mesurer la relation entre la perception des directeurs et des enseignants à ce sujet, des analyses corrélationnelles examinent si dans chaque école, la fréquence des interventions rapportée par les directeurs, en regard des

cinq domaines de gestion retenus, varie en fonction de la fréquence des interventions perçue par les enseignants.

Le tableau 13 montre l'existence de corrélations positives entre l'évaluation des directeurs et des enseignants par rapport à deux domaines de gestion sur cinq. En effet, ces deux types d'évaluateurs tendent à s'accorder quant à la fréquence des interventions réalisées dans leur école au regard de la *Supervision de l'enseignement* et le *Soutien aux élèves à risque* ($r = 0,217$ et $0,190$; $p < 0,001$). Cependant, la valeur de ces coefficients de corrélation est faible; cela montre que le degré d'accord entre ces deux types d'évaluateurs varie sensiblement d'une école à l'autre.

Tableau 13 Corrélations entre la fréquence des interventions de gestion selon les directeurs et les enseignants

Accent sur l'apprentissage	Supervision enseignement	Collaboration avec les parents	Soutien aux élèves à risque	Promotion de l'école
-0,015	0,217**	0,070	0,190*	0,146

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$

Par ailleurs, une corrélation positive est établie entre la fréquence des interventions liées à la *Supervision de l'enseignement*, telle que rapportée dans l'autoévaluation des directeurs, et l'appréciation du *Climat de travail* par les enseignants ($r = 0,241$; $p < 0,009$). Plus les directeurs rapportent être actifs dans ce domaine de gestion, plus les enseignants jugent de manière positive le climat de travail dans leur école.

De manière réciproque, le tableau 14 montre que l'appréciation du *Climat de travail* par les directeurs est aussi reliée, de manière positive, à la fréquence des interventions perçue par les enseignants au regard des domaines de gestion liées à la *Supervision de l'enseignement*, la *Collaboration avec les parents* et le *Soutien aux élèves à risque* ($r = 0,192$ à $0,310$; $p < 0,05$ à $0,001$). Donc, plus les directeurs jugent que le

climat de travail dans leur école est agréable, plus les enseignants croient que ces directeurs sont actifs dans ces domaines de gestion.

Tableau 14 Corrélations entre le score à l'évaluation du climat de travail par les directeurs et la fréquence des interventions de gestion selon les enseignants

Accent sur l'apprentissage	Supervision enseignement	Collaboration avec les parents	Soutien aux élèves à risque	Promotion de l'école
0,162	0,310***	0,192*	0,288**	0,169

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$

En dernier lieu, le tableau 15 compare les fréquences des interventions reliées aux domaines de gestion rapportées par les directeurs⁵ et les enseignants. Comparativement aux enseignants, les directeurs estiment être plus actifs dans la gestion des activités éducatives. Par rapport à tous les domaines de gestion, 45 % des enseignants estiment que les directeurs interviennent souvent ou très souvent, tandis que 62 % des directeurs ont une telle opinion. D'autre part, seulement 8 % des directeurs jugent intervenir rarement ou jamais par rapport à l'ensemble des domaines retenus, tandis que 26 % des enseignants expriment un tel avis. Sur le plan statistique, ces observations sont confirmées par les résultats à de tests univariés qui révèlent l'existence de différences significatives entre la fréquence des interventions rapportée par les directeurs et les enseignants à chaque composante de la gestion ($f = 9,36$ à $85,14$; $p < 0,01$ à $0,001$)⁶. De manière systématique, les directeurs estiment être plus actifs que ne le croient les enseignants.

⁵ À l'annexe 1, les tableaux A à E indiquent les résultats de l'évaluation des directeurs à chaque item des composantes de la gestion.

⁶ Voir les détails des résultats aux tests univariés au tableau F de l'annexe A.

Tableau 15 Fréquence des interventions reliées aux domaines de gestion des activités éducatives selon les directeurs et les enseignants

	Jamais	Rarement	Parfois	Souvent	Très souvent
Accent sur l'apprentissage					
• Directeurs	4 %	18 %	39 %	33 %	6 %
• Enseignants	21 %	28 %	27 %	20 %	4 %
Supervision enseignement					
• Directeurs	1 %	6 %	33 %	42 %	18 %
• Enseignants	11 %	23 %	31 %	26 %	9 %
Collaboration avec les parents					
• Directeurs	0 %	2 %	17 %	55 %	26 %
• Enseignants	3 %	7 %	26 %	43 %	21 %
Soutien aux élèves à risque					
• Directeurs	0 %	1 %	15 %	48 %	36 %
• Enseignants	4 %	12 %	26 %	38 %	20 %
Promotion des orientations					
• Directeurs	1 %	8 %	44 %	40 %	7 %
• Enseignants	6 %	17 %	34 %	35 %	8 %
Ensemble des domaines					
• Directeurs	1 %	7 %	30 %	44 %	18 %
• Enseignants	9 %	17 %	29 %	33 %	12 %

Selon les directeurs, les interventions réalisées souvent ou très souvent sont, par ordre d'importance, celles reliées aux domaines du *Soutien aux élèves à risque* (84 %), à la *Collaboration avec les parents* (81 %), à la *Supervision de l'enseignement* (60 %), à la *Promotion des orientations de l'école* (47 %) et à l'*Accent sur l'apprentissage et le rendement* (39 %). Pour leur part, les enseignants rapportent aussi que comparativement aux autres domaines de gestion, les directeurs sont plus souvent engagés à la réalisation d'interventions liées au *Soutien aux élèves à risque* et à la *Collaboration avec les parents*.

Satisfaction professionnelle, priorités de travail et gestion de l'école

La majorité des directeurs (91 %) sont plutôt d'accord ou tout à fait d'accord à affirmer qu'ils tirent une satisfaction professionnelle de leur travail. Par ailleurs, des corrélations positives de faible ampleur sont observées entre la *Satisfaction professionnelle* des directeurs et leur évaluation de la gestion de leur école (tableau 16).

Plus les directeurs croient tirer une satisfaction professionnelle de leur travail, plus ils rapportent intervenir fréquemment dans les domaines de gestion liés à l'*Accent sur l'apprentissage et le rendement* et au *Soutien aux élèves à risque* ($r = 0,196$ et $0,245$; $p < 0,05$). Par contre, il n'y pas de relation statistiquement significative entre le degré de satisfaction professionnelle des directeurs et l'évaluation de la fréquence de leurs interventions en matière de gestion par les enseignants.

Tableau 16 Corrélations entre le score de satisfaction professionnelle des directeurs et la fréquence de leurs interventions selon les enseignants

Accent sur l'apprentissage	Supervision enseignants	Collaboration avec les parents	Soutien aux élèves à risque	Promotion de l'école
0,196*	0,112	0,154	0,245*	0,143

* $p < 0,05$

Lorsque l'on demande aux directeurs de classer les dossiers de l'école selon leur ordre d'importance dans la gestion quotidienne, 71 % d'entre eux rapportent que le dossier des *Ressources humaines* constitue le premier ou le deuxième en importance (tableau 17). Le dossier *Difficultés d'apprentissage* est reconnu par près de la moitié des directeurs comme le premier ou le deuxième dossier le plus important. L'importance accordée aux dossiers *Indiscipline scolaire* et *Relations avec les parents et la communauté* dans la gestion quotidienne de l'école varie sensiblement d'un directeur à l'autre puisque près de 70 % d'entre eux les identifient comme deuxième, troisième ou quatrième dossier en importance. Enfin, la majorité des directeurs reconnaissent que le dossier des *Ressources matérielles* est le moins important dans la gestion quotidienne de l'école (84 %).

Tableau 17 Pourcentage des directeurs selon l'importance accordée aux dossiers dans la gestion quotidienne de l'école

	1 ^{re}	2 ^e	3 ^e	4 ^e	5 ^e
Ressources humaines	51 %	20 %	10 %	17 %	2 %
Difficultés d'apprentissage	25 %	33 %	23 %	14 %	5 %
Indiscipline scolaire	16 %	21 %	25 %	25 %	13 %
Relations parents et communauté	7 %	17 %	36 %	26 %	14 %
Ressources matérielles	1 %	9 %	6 %	18 %	66 %

Enfin, il n'y pas de relation statistiquement significative entre le degré d'importance que les directeurs accordent aux dossiers dans leur gestion quotidienne et l'évaluation de la fréquence de leurs interventions en matière de gestion par les enseignants.

Gestion de l'école et mise en œuvre de la réforme

Cette partie examine l'opinion des enseignants sur la mise en œuvre des aspects suivants de la réforme : la connaissance et l'application du programme de formation, le travail d'équipe des enseignants, la réalisation du plan de réussite, l'impact de la mise en œuvre du programme de formation et la formation des enseignants. Ensuite, les perceptions des enseignants à ce sujet sont examinées par rapport à leur évaluation de la gestion des directeurs. Enfin, l'examen des données de l'évaluation des directeurs, recueillies par questionnaire et entrevue, complète cette analyse sur l'état de la mise en œuvre de la réforme.

Évaluation de la réforme par les enseignants

L'évaluation des enseignants sur la mise en œuvre de la réforme porte d'abord sur la *Connaissance et l'application du programme* c'est-à-dire le niveau de connaissance, de compréhension et d'application du programme de formation dans leur école (tableau 18).

Tableau 18 Pourcentage d'accord chez les enseignants relativement à l'appréciation positive de la *Connaissance et de l'application du programme de formation*

	Tout à fait en désaccord	Plutôt en désaccord	Ni en désaccord ni en accord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord
Connaissance	-	6 %	15 %	64 %	15 %
Compréhension	1 %	12 %	33 %	46 %	8 %
Application	1 %	10 %	36 %	44 %	9 %
Moyens d'application	6 %	24 %	36 %	30 %	4 %
Moyenne générale	2 %	13 %	30 %	46 %	9 %

La majorité des enseignants affirment connaître le programme (79 %). Seulement 54 % des répondants croient qu'ils le comprennent et l'appliquent, tandis que 36 % d'entre eux sont indécis à ce sujet (ni en désaccord ni en accord). Enfin, les enseignants sont davantage partagés en ce qui concerne la disponibilité des moyens d'application du programme. Près du tiers d'entre eux (34 %) croient disposer des moyens nécessaires, tandis qu'une proportion équivalente de collègues (30 %) ont une opinion contraire.

Les enseignants expriment aussi leur opinion sur le *Travail d'équipe des enseignants*, c'est-à-dire leur participation à la formation des groupes d'élèves, le travail en équipe-cycle et l'existence de conditions favorables au travail d'équipe dans l'école (tableau 19). Selon la moyenne générale de leur appréciation, seulement 53 % des enseignants ont une opinion plutôt positive au sujet du travail d'équipe dans leur école; les autres sont indécis (26 %) ou expriment un avis opposé (21 %). La majorité des répondants affirment participer à la formation des groupes d'élèves (78 %), tandis que seulement 49 % d'entre eux rapportent travailler en équipe-cycle. Enfin, un enseignant sur deux (50 %) juge qu'il bénéficie de conditions qui facilitent la réalisation du travail en équipe, mais 22 % d'entre eux expriment une opinion contraire.

Tableau 19 Pourcentage d'accord chez les enseignants relativement à l'appréciation positive du *Travail d'équipe*

	Tout à fait en désaccord	Plutôt en désaccord	Ni en désaccord ni en accord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord
Participation à la formation des groupes	5 %	3 %	14 %	39 %	39 %
Enseignants travaillent en équipe-cycle	9 %	17 %	25 %	35 %	14 %
Conditions favorables au travail en équipe	5 %	17 %	28 %	39 %	11 %
Moyenne générale	6 %	15 %	26 %	36 %	17 %

La composante *Réalisation du plan de réussite* concerne la connaissance des orientations du projet éducatif et des objectifs du plan de réussite de l'école, la participation des enseignants à l'évaluation du plan, l'application des moyens reliés à l'atteinte des objectifs du plan et la connaissance du plan par les parents (tableau 20).

Tableau 20 Pourcentage d'accord chez les enseignants relativement à l'appréciation positive de la *Réalisation du plan de réussite (PR)*

	Tout à fait en désaccord	Plutôt en désaccord	Ni en désaccord ni en accord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord
Connaissance des orientations de l'école	1 %	3 %	10 %	52 %	34 %
Participation à l'évaluation du PR	2 %	4 %	17 %	47 %	30 %
Application des moyens d'action	1 %	8 %	25 %	49 %	17 %
Connaissance du PR par les parents	6 %	20 %	37 %	30 %	7 %
Moyenne générale	3 %	9 %	22 %	44 %	22 %

Selon la moyenne générale de leur appréciation, 66 % des enseignants expriment une opinion positive par rapport aux quatre énoncés reliés à cette évaluation. Notamment, 86 % des répondants rapportent connaître les orientations du projet éducatif et les objectifs du plan de réussite. Un grand nombre d'enseignants affirment participer à l'évaluation du plan de réussite de leur école (77 %). Par contre, en ce qui concerne

l'application des moyens d'action reliés à l'atteinte des objectifs du plan de réussite, les opinions des enseignants divergent davantage. Ainsi, 66 % des répondants croient que ces moyens sont appliqués, 25 % sont indécis à ce sujet et 9 % affirment que ces stratégies ne sont pas appliquées. Enfin, les opinions des enseignants sur l'état de connaissance du plan de réussite par les parents sont très divergentes. Seulement 37 % des enseignants croient que les parents connaissent le plan de réussite de leur école, 26 % ont un avis contraire et plusieurs sont indécis (37 %).

L'évaluation de *l'Impact de la mise en œuvre du programme de formation* permet aux enseignants de juger des impacts positifs observés, à la suite de la mise en œuvre de cette initiative, sur l'implication des élèves par rapport à la vie dans l'école et à l'apprentissage, la facilité d'application du programme, l'amélioration des conditions d'apprentissage dans l'école, la qualité des apprentissages des élèves et la motivation du personnel (tableau 21).

Tableau 21 Pourcentage d'accord chez les enseignants relativement à l'appréciation positive de *l'Impact de la mise en œuvre du programme de formation*

	Tout à fait en désaccord	Plutôt en désaccord	Ni en désaccord ni en accord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord
Implication des élèves à la vie dans l'école	5 %	22 %	41 %	28 %	4 %
Implication des élèves à l'apprentissage	4 %	22 %	30 %	38 %	6 %
Facilité d'application du programme	6 %	21 %	31 %	36 %	6 %
Milieu scolaire propice à l'apprentissage	13 %	24 %	43 %	17 %	3 %
Amélioration des apprentissages	16 %	32 %	38 %	12 %	2 %
Motivation du personnel	16 %	30 %	41 %	11 %	2 %
Moyenne générale	11 %	26 %	38 %	22 %	3 %

En considérant la moyenne générale de leur appréciation, les enseignants apparaissent très partagés quant à l'évaluation de l'impact de la réforme dans leur école. Seulement un enseignant sur quatre (25 %) croit que les effets sont plutôt positifs, alors qu'un répondant sur trois exprime un avis contraire (37 %). Enfin, 38 % des enseignants sont indécis à ce sujet (ni en accord ni en désaccord).

Au sujet de l'implication des élèves, seulement 32 % des enseignants croient que la mise en œuvre du programme de formation a eu un impact positif sur l'implication des élèves à la vie dans l'école et 44 % expriment cette opinion en ce qui concerne leur implication par rapport à leur apprentissage.

Une minorité d'enseignants jugent que, depuis la mise en œuvre du programme, l'école est devenue un milieu plus propice à l'apprentissage (20 %) et que la qualité des apprentissages s'est améliorée (14 %). En fait, la moitié des répondants (48 %) ne croient pas que cette initiative a eu un impact positif sur l'amélioration des apprentissages des élèves. De même, près de 46 % des répondants estiment que le personnel n'est pas plus motivé depuis l'implantation de ce programme.

En ce qui concerne la formation des enseignants au regard du programme de formation de l'école québécoise, les répondants précisent le nombre de journées de perfectionnement auxquelles ils ont assisté et leur degré de satisfaction à cet égard. Près de 40 % des enseignants rapportent avoir assisté à 6 journées ou plus de formation sur la mise en œuvre du programme et 28 % d'entre eux à 2 journées ou moins. Le degré de satisfaction des enseignants à cet égard apparaît assez variable. La majorité d'entre eux expriment une certaine satisfaction par rapport à la formation reçue (62 %), tandis que près d'un enseignant sur trois démontre de l'insatisfaction. Le degré de satisfaction des

enseignants à l'égard de la formation reçue varie en fonction de leur participation aux formations. Plus le nombre de journées de formation complétée est élevé, plus les enseignants rapportent être satisfaits de la formation reçue ($r = 0,416$; $p < 0,001$).

Relation entre la mise en œuvre de la réforme et la gestion de l'école

Y a-t-il une relation entre l'évaluation que les enseignants font de la mise en œuvre de la réforme et de la gestion des activités éducatives dans leur école? En réponse à cette question, le tableau 22 révèle l'existence de relations positives entre les scores moyens, calculés par école, aux composantes de la mise en œuvre de la réforme et de la gestion des activités éducatives ($r = 0,200$ à $0,556$; $p < 0,001$). Plus l'évaluation de la mise en œuvre de la réforme est positive, plus les directeurs sont jugés actifs dans leur gestion des activités éducatives de l'école.

Tableau 22 Corrélations entre le score à l'évaluation de la mise en œuvre de la réforme et la fréquence des interventions de gestion selon les enseignants

	Accent sur l'apprentissage	Supervision enseignement	Collaboration parents	Soutien élèves à risque	Promotion de l'école
Connaissance du programme	0,341***	0,364**	0,200***	0,345***	0,323***
Travail d'équipe	0,340***	0,403**	0,229***	0,313***	0,357***
Réalisation plan de réussite	0,489***	0,473**	0,441***	0,506***	0,556***
Impact de la réforme	0,340***	0,388***	0,239***	0,330***	0,304***

*** $p < 0,001$

Une corrélation de plus grande ampleur est observée entre l'évaluation de la composante *Réalisation du plan de réussite* et les cinq composantes de la gestion de l'école ($r = 0,441$ à $0,556$; $p < 0,001$). Ainsi, plus les enseignants reconnaissent que les moyens reliés à l'atteinte des objectifs du plan de réussite sont appliqués et que les parents connaissent le plan de réussite, plus les directeurs sont jugés actifs dans la gestion des activités éducatives de leur école.

Enfin, une relation positive est établie entre le degré de satisfaction des enseignants en ce qui concerne la formation reçue et leur évaluation de la gestion des activités éducatives. Plus les enseignants rapportent être satisfaits de la formation reçue, plus ils jugent que leur directeur est actif à toutes les composantes de la gestion de l'école ($r = 0,170$ à $0,313$; $p < 0,001$).

Évaluation de la réforme par les directeurs

À l'aide du questionnaire, les directeurs ont évalué l'état de la mise en œuvre de la réforme dans leur école relativement à la connaissance et à l'application du programme de formation, au travail d'équipe des enseignants, à la réalisation du plan de réussite et à l'impact du programme. De plus, en entrevue individuelle, ils ont discuté de l'état de la situation par rapport aux dimensions organisationnelles, pédagogiques et professionnelles de la réforme et relevé les facteurs qui facilitent ou nuisent à sa mise en œuvre.

Le tableau 23 précise la moyenne générale de l'appréciation des directeurs aux quatre composantes de l'évaluation de la mise en œuvre de la réforme⁷. En majorité, les directeurs ont une opinion plutôt positive (70 à 80 %) en ce qui concerne la *Connaissance et l'application du programme*, le *Travail d'équipe des enseignants* et la *Réalisation du plan de réussite*. Par contre, ils sont partagés quant à l'évaluation de l'impact de la mise en œuvre du programme de formation.

⁷ À l'annexe B, les tableaux G à J rapportent les résultats de l'évaluation de chacun des énoncés reliés à ces composantes.

Tableau 23 Pourcentage d'accord chez les directeurs relativement à l'appréciation positive de la mise en œuvre de la réforme (moyenne générale)

	Tout à fait en désaccord	Plutôt en désaccord	Ni en désaccord ni en accord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord
Connaissance et application du programme	1 %	8 %	21 %	59 %	11 %
Travail d'équipe des enseignants	3 %	9 %	16 %	38 %	34 %
Réalisation du plan de réussite	0 %	6 %	14 %	43 %	37 %
Impact du programme	1 %	11 %	44 %	40 %	4 %

Ainsi, en considérant la moyenne générale des énoncés à ce sujet, seulement 44 % d'entre eux croient que l'implantation du programme a eu impact positif relativement à l'implication des élèves et à la qualité de leurs apprentissages, aux conditions d'apprentissage dans l'école et à la motivation du personnel. Plusieurs directeurs apparaissent indécis à ce propos (44 % ne sont ni en désaccord ni en accord) et 12 % croient que la mise en œuvre n'a pas modifié la situation sur ces aspects de la vie scolaire.

Seulement deux directeurs sur cinq considèrent que l'implantation du programme a eu un impact positif relativement à l'implication des élèves et la qualité de leurs apprentissages, aux conditions d'apprentissage dans l'école et à la motivation du personnel.

Les données d'entrevue avec les directeurs fournissent des renseignements supplémentaires sur le contexte général de la mise en œuvre de la réforme et des facteurs qui facilitent ou nuisent à son implantation. Lors des entrevues, les directeurs discutent du travail accompli dans leur école. Lorsqu'ils déterminent les facteurs qui facilitent ou entravent le processus d'implantation, ils relèvent les forces et les faiblesses de la démarche des intervenants dans leur école.

Lorsqu'on demande aux directeurs de commenter l'état de la mise en œuvre de la réforme dans leur école, ils commencent souvent en exprimant un avis général. À ce sujet, certains extraits d'entrevue illustrent bien les propos des directeurs :

Je vous dirais que ça va assez bien, les enseignants ont suivi toutes les formations qui se sont données dès le début du renouveau pédagogique. (extrait 1)

Je dirais que le discours s'installe, mais il y a beaucoup d'actions à faire encore. (extrait 2)

[...] ce n'est pas encore une vision partagée; il y a encore beaucoup de discours différents et je n'ai pas encore une vision partagée chez mon personnel par rapport au renouveau pédagogique. (extrait 3)

Moi, je pense que la situation de l'école est saine. Les enseignants ont avancé à petits pas. Moi, je leur avais dit au début, quand on a commencé à embarquer dans la réforme que c'était peut-être un gros gâteau, mais qu'on allait le manger bouchée par bouchée. (extrait 4)

À partir de la nomenclature proposée par Archambault (2008), le tableau 24 regroupe les divers thèmes traités par les directeurs, selon les dimensions organisationnelles, pédagogiques et professionnelles de la réforme. En entrevue, 35 % des directeurs réfèrent à la dimension organisationnelle de la mise en œuvre de la réforme, c'est-à-dire principalement à l'expérimentation de diverses modalités de décloisonnement et de coenseignement (24 %). De même, ils discutent de la modification des horaires d'enseignement, de la création de classes multiniveaux, de la modification des ratios maîtres-élèves, etc. (20 %). Par exemple, à propos du décloisonnement un directeur mentionne :

On a travaillé aussi sur le décloisonnement. Je ne dis pas que ça s'est fait à tous les degrés – il faut aller au rythme des gens – mais en 1^{re} et 2^e année on a eu un décloisonnement assez important, surtout en 2^e année, où les enseignants s'associaient avec l'orthopédagogue... Cela a été un élément important pour aider les enfants qui sont en difficulté. (extrait 5)

Tableau 24 Dimensions de la mise en œuvre de la réforme traitées dans l'école selon les directeurs (nombre et pourcentage)

Dimensions	Nombre	Pourcentage
Organisationnelle (total)	19	35 %
• Décloisonnement et coenseignement	13	24 %
• Autres	11	20 %
Pédagogique (total)	51	94 %
• Programme et fondements théoriques	28	52 %
- Programme de formation	21	39 %
- Fondements théoriques de la réforme	12	22 %
• Évaluation des élèves	28	52 %
- Gestion des bulletins	18	33 %
- Évaluation des apprentissages	14	26 %
• Mesures de soutien aux élèves	26	48 %
- Mesure de redoublement	12	22 %
- Autres	15	28 %
• Stratégies d'enseignement	12	22 %
- Pédagogie par projet	11	20 %
- Différenciation pédagogique	10	19 %
- Autres	12	22 %
• Collaboration élèves, parents et communauté	10	19 %
Professionnelle (total)	41	76 %
• Travail en équipe-cycle	30	56 %
• Travail d'équipe	22	41 %
• Formation	19	35 %

Une large majorité de directeurs réfèrent à la dimension pédagogique lorsqu'ils discutent de l'état de la mise en œuvre de la réforme dans leur école (94 %). À ce propos, ils abordent, en ordre d'importance, les questions relatives à l'appropriation du programme de formation et à ses fondements théoriques (52 %), à l'évaluation des élèves (52 %), aux mesures de soutien aux élèves (48 %), aux stratégies d'enseignement (22 %) et à la collaboration des élèves, des parents et des communautés (19 %).

Par exemple, en lien avec la connaissance et les fondements théoriques du programme, les stratégies d'enseignement (différenciation pédagogique) et la collaboration avec les parents, des directeurs disent :

Bien sûr qu'il y a toujours place à évolution, mais en ce qui concerne le programme de formation, on a beaucoup travaillé depuis les dernières années pour vraiment découvrir ce programme-là, comprendre les compétences et on a beaucoup d'aide également là pour seconder le personnel de l'école. (extrait 6)

Les élèves travaillent fort et l'enseignante fait des petits cahiers différents et dans cette classe-là il y en a trois qui en mangent des mathématiques et c'est du défi pour eux, donc elle fait de la différenciation en mathématiques... Différencier, c'est aussi pour nos enrichis hein. Donc elle différencie, elle fait trois sortes de petits cahiers de résolution de problèmes. Alors, les enseignants trouvent aussi qu'on ne peut pas enseigner comme on enseignait avant, on ne rejoindrait pas les enfants... (extrait 7)

Les parents, moi je pense que le plus gros qui est à faire, c'est de travailler avec eux... Je l'ai mentionné tantôt ce qu'on fait au préscolaire et hier, il y avait une petite conférence. Il y avait une quinzaine de parents...c'est très bon. (extrait 8)

Enfin, la plupart des directeurs discutent de la dimension professionnelle de la réforme (76 %). À ce sujet, ils témoignent spécifiquement du travail en équipe-cycle (56 %) ou plus largement du travail d'équipe dans leur école (41 %) et de la formation des enseignants (35 %). Ainsi, des directeurs déclarent :

Le travail par cycles c'est un élément à travailler aussi... L'enseignement au niveau des disciplines, ce n'est pas encore très développé. Donc le travail par cycles c'est à développer, au niveau des bulletins, de l'évaluation, ça aussi c'est un besoin... (extrait 9)

Les enseignants travaillaient par niveau, dans le temps. Ils travaillaient les 6^{es} ensembles et les 4^{es} ensembles, mais maintenant, tu vois que le cycle va travailler ensemble. (extrait 10)

Avant ça fonctionnait par petite clique, j'ai l'impression, maintenant, je pense qu'on est en train d'apprendre à travailler en équipe un peu plus. (extrait 11)

[...] quand j'ai une demande pour, par exemple, être libéré pour préparer un projet ou préparer une activité de cycle, je vais libérer les enseignants, je vais leur donner une demi-journée, asseyez-vous ensemble, faites-le ensemble. [...] ils ont reçu beaucoup de formation, ils en reçoivent encore beaucoup et le commentaire qu'ils ont, c'est que c'est super intéressant... (extrait 12)

Facteurs d'influence sur la mise en œuvre de la réforme dans l'école

Quels sont les facteurs qui favorisent ou nuisent à l'implantation de la réforme dans leur école? En réponse à cette question, les directeurs reconnaissent plusieurs éléments positifs et négatifs d'ordre organisationnel, pédagogique et professionnel (tableau 25).

Tableau 25 Facteurs positifs et négatifs reliés à la mise en œuvre de la réforme dans l'école selon le nombre et le pourcentage de directeurs

Dimensions	Facteurs positifs		Facteurs négatifs	
	Nombre	%	Nombre	%
Organisationnelle (total)	10	18 %	16	30 %
Pédagogique (total)	7	13 %	8	15 %
Professionnelle (total)	34	63 %	22	41 %
• Engagement	29	54 %	22	41 %
• Caractéristiques du personnel	13	24 %	3	6 %
• Formation	12	22 %	18	33 %

Sur le plan organisationnel, 18 % des directeurs soulignent l'impact positif du soutien offert par la commission scolaire et de la disponibilité du personnel enseignant.

À ce propos, des directeurs disent :

Dans les éléments plus, on a une belle équipe de conseillers pédagogique ici à la commission scolaire. Quand ils viennent donner des perfectionnements dans les journées flottantes, puis sur demande des enseignants, ils ne font pas peur aux enseignants. (extrait 13)

Oui, puis regardez, juste aujourd'hui on était en journée direction avec un enseignant par école, libéré pour l'éducation à la sexualité. Tu sais, il y a des sous que la commission scolaire met pour nous former. (extrait 14)

Par contre, 30 % des personnes interviewées mentionnent l'impact négatif du roulement du personnel enseignant ou de la pénurie de services complémentaires, alors que d'autres remettent en cause les interventions de la commission scolaire. Ainsi, un directeur mentionne :

[...] c'est un avantage d'avoir une équipe stable, si on fait une formation... y a des écoles où 50 % du personnel change... (extrait 15)

Quelques directeurs croient que des facteurs, de nature pédagogique, peuvent favoriser ou entraver la mise en œuvre de la réforme. En fait, 13 % des personnes interviewées soulignent l'impact positif de l'appropriation par les enseignants du programme de formation et de ses fondements théoriques ou de la collaboration des familles et de la communauté avec l'école. Par contre, 15 % des directeurs relèvent les difficultés d'application des modalités d'évaluation des élèves (évaluation des

compétences, bulletins, etc.) ainsi que le manque de collaboration des élèves et des familles. Par exemple, à propos de l'évaluation des apprentissages, un directeur affirme :

[...] je trouve qu'au niveau de l'évaluation on a encore des choses à faire, parce que souvent les gens vont travailler avec leurs élèves selon le renouveau pédagogique, mais ils vont évaluer avec les anciennes méthodes. (extrait 16)

La majorité des directeurs relèvent plusieurs facteurs liés à la dimension professionnelle qui influencent l'implantation de la réforme dans leur école. En fait, 63 % d'entre eux soulignent que l'engagement des enseignants, certaines caractéristiques sociales des enseignants (par exemple, le fait d'être jeune et nouvellement formé) et la formation continue contribuent, de manière positive, à la mise en œuvre de la réforme. À ce sujet, des directeurs mentionnent :

Je dirais que les profs sont excessivement motivés par rapport à la réussite des élèves, puis par rapport à la réforme ou à l'accomplissement de leur profession. (extrait 17)

Ici la réforme est implantée ça fait longtemps. Qu'est-ce qui fait que ça fonctionne? C'est l'engagement des enseignants, la croyance par rapport à ce qu'on fait. (extrait 18)

Par contre, 41 % des directeurs signalent que la résistance au changement chez certains enseignants dans l'école et l'insuffisance des programmes de formation continue ont un impact négatif sur l'implantation de la réforme. À ce sujet, des directeurs rapportent :

Bien, je pense que je vais commencer par ce qui n'est pas aidant. [...] La résistance au changement. [...] Ça c'est, ah les gens, ils ont peur du changement. (extrait 19)

[...] je dirais qu'y a peu de résistance aux changements ici, mais y a quand même dans l'équipe comme dans toute bonne équipe un ou deux enseignants qui sont plus résistants aux changements. Pour moi, le défi est de voir comment nous irons les chercher, comment détourner cette résistance-là... (extrait 20)

[...] je pense que si le renouveau pédagogique est tellement décrié, c'est qu'on a peut-être oublié de former des gens adéquatement dans la réforme, on a un peu laissé les enseignants tout seuls là-dedans. (extrait 21)

Enfin, des directeurs soutiennent que les critiques des médias et des associations professionnelles d'enseignants à l'égard de la réforme, ainsi que les décisions du Ministère de prolonger l'échéancier de sa mise en œuvre ont pu avoir un impact négatif

sur la mobilisation des enseignants. À ce propos, certains extraits des entrevues sont révélateurs :

Ici, on est reconnu comme un milieu syndicaliste, alors c'est sûr que même si les gens ont une pensée pédagogique, ils ont aussi une pensée syndicale et je peux vous dire qu'il y a des années, comme l'année dernière avec les moyens de pression, ça n'a pas été du gâteau à tous les niveaux : les gens remettaient beaucoup en question. (extrait 22)

Bien, c'est sûr que toute la publicité négative qu'on a vue dans des journaux, ce n'est pas aidant. [...] Donc, des choses comme ça, qui sont dites dans le public, ont souvent pour effet d'apporter la confusion chez les gens et ça n'aide pas au dossier, parce que les gens se demandent où on s'en va avec ça, c'est rendu où, et est-ce que ça vaut tout le travail et l'énergie qu'on y met? (extrait 23)

DISCUSSION

Cette recherche visait à rendre compte de la gestion des activités éducatives des directeurs dans le contexte de la mise en œuvre de la réforme de l'éducation à l'école primaire. En fonction de cet objectif général, ce chapitre présente les principaux résultats de cette enquête et les discute en regard des conclusions de travaux similaires.

Évaluation de la gestion des activités éducatives de l'école par les enseignants

L'évaluation de la gestion des activités éducatives par les enseignants met en évidence les perceptions du personnel de l'école sur le travail quotidien du directeur. Les interventions de gestion examinées ici correspondent à des comportements observables que le directeur manifeste par rapport à cinq domaines, principalement à caractère pédagogique, jugés importants dans l'exercice de sa fonction. Ces interventions réfèrent à l'amélioration du rendement scolaire des élèves (accent sur l'apprentissage et le rendement), à la supervision de l'enseignement, à la collaboration avec les parents, au soutien aux élèves à risque et à la promotion des orientations de l'école.

Analyse de la gestion des activités éducatives

En considérant l'ensemble des évaluations des enseignants, on constate que la fréquence à laquelle les directeurs interviennent en matière de gestion éducative est très variable. Par rapport aux cinq domaines de gestion évalués, près de la moitié des enseignants jugent que les directeurs sont assez actifs, c'est-à-dire qu'ils interviennent souvent ou très souvent. Par contre, près d'un enseignant sur quatre affirme que le directeur de leur école est très peu actif, c'est-à-dire qu'il n'intervient jamais ou rarement.

De plus, les enseignants jugent que l'intensité des interventions des directeurs varie en fonction des domaines de gestion. Près de deux enseignants sur trois considèrent que

les directeurs sont très actifs en ce qui concerne la réalisation d'activités visant à assurer la collaboration avec les parents et le soutien aux élèves à risque. Par contre, ils les jugent moins actifs au regard des domaines d'activités liés à l'amélioration du rendement des élèves (accent sur l'apprentissage) et à la supervision de l'enseignement. Un enseignant sur deux rapporte que les directeurs n'interviennent jamais ou rarement par rapport à l'amélioration du rendement scolaire des élèves et un sur trois émet une telle opinion à propos de la supervision de l'enseignement.

Au sujet de la supervision de l'enseignement, Lauzon & Madgin (2003) signalent que les directeurs peuvent éprouver des difficultés à agir dans ce domaine parce que plusieurs enseignants considèrent que ces interventions ont pour effet de limiter leur autonomie professionnelle. La méfiance des enseignants à cet égard peut être un facteur qui explique pourquoi les directeurs sont moins actifs dans ce domaine de gestion. Cependant, ces résultats soulèvent aussi un doute sur la capacité des directeurs à s'assurer de la qualité des services éducatifs dispensés dans leur établissement.

Gestion et caractéristiques sociodémographiques des directeurs

L'évaluation de la gestion de l'école par les enseignants varie en fonction des caractéristiques sociodémographiques des directeurs. En général, les enseignants n'évaluent pas différemment les directrices et les directeurs, sauf en ce qui concerne les interventions de gestion liées au soutien aux élèves à risque. Par rapport à ce domaine, ils notent que les directrices sont plus actives que leurs collègues masculins. En partie, ces résultats concordent avec d'autres études montrant que les femmes gestionnaires, comparativement aux hommes, consacrent davantage de temps de travail à la réalisation de tâches de gestion pédagogique (Cotton, 2003; Kruger, Witziers & Slegers, 2006).

Comparativement à leurs collègues plus jeunes et moins expérimentés, les directeurs plus âgés et plus expérimentés sont jugés moins actifs au regard des interventions liées à l'amélioration du rendement scolaire des élèves, à la collaboration avec les parents et au soutien aux élèves à risque. En l'absence de données comparatives à ce sujet, ces résultats suggèrent que les directeurs plus jeunes et moins expérimentés sont plus interventionnistes que leurs aînés.

Gestion et caractéristiques des élèves et des écoles

L'évaluation des enseignants sur la gestion des directeurs varie aussi en fonction des caractéristiques socioéconomiques des élèves, de la concentration d'élèves en difficulté et de la taille de l'école. Plus le rang de défavorisation de l'école est élevé, plus les directeurs sont jugés actifs. À l'inverse, plus le nombre d'élèves inscrits à l'école et le pourcentage d'élèves reconnus en difficulté sont élevés, moins le directeur est jugé actif sur le plan de la gestion.

Selon Cotton (2003), les études menées aux États-Unis d'Amérique tendent à démontrer que les directeurs d'écoles dites défavorisées, où l'on retrouve souvent une forte concentration d'élèves en difficulté, réaliseraient moins d'interventions de gestion à caractère pédagogique comparativement à leurs collègues d'école plus favorisées. Nos résultats concordent en partie avec ces observations puisqu'ils mettent en évidence l'effet négatif de la concentration d'élèves en difficulté sur la fréquence des interventions des directeurs, mais un effet contraire à celui observé ailleurs en ce qui concerne l'impact de la défavorisation de l'école sur la gestion. Il est possible que ces derniers résultats s'expliquent en raison de différences entre les écoles québécoises et américaines et, notamment que les premières, comparativement aux secondes, disposent de ressources

supplémentaires ce qui permet aux directeurs québécois de se consacrer davantage à la gestion d'activités éducatives que leurs collègues américains.

Enfin, nos résultats concernant l'existence d'une relation négative entre la taille de l'école et les interventions de gestion des directeurs correspondent à ceux rapportés par Kruger, Witziers et Slegers (2006) qui constatent que comparativement aux directeurs d'écoles de petite taille, les directeurs d'écoles de grande taille réalisent moins d'interventions de gestion à caractère pédagogique.

Gestion et fonctionnement de l'école

En général, les enseignants ont une vision plutôt positive du fonctionnement de leur école quant au climat de travail, à l'application et au respect des règles de vie et à la participation des parents. Par contre, ils sont plus partagés par rapport à l'évaluation de la qualité des relations entre les membres de l'école et de la communauté.

Des corrélations positives sont mises en évidence entre l'évaluation du fonctionnement de l'école et celle de la gestion des activités éducatives. Notamment, plus les enseignants jugent de manière positive le climat de travail dans leur école, plus ils rapportent que leur directeur est actif dans tous les domaines de gestion retenus. Ces résultats sont cohérents avec ceux rapportés par Ross et Gray (2006) à l'effet que l'engagement au travail et la collaboration des membres du personnel varient en fonction de l'activité de gestion de la direction.

Une relation positive de plus faible ampleur est aussi observée entre l'intensité des interventions de gestion du directeur d'une part, la satisfaction professionnelle et le sentiment de compétence chez les enseignants, d'autre part. Nguni, Sleeper et Denessen (2006) parviennent à des conclusions similaires en démontrant que la gestion axée sur le

soutien à l'enseignement et la communication des buts poursuivis est associée, de manière positive, à la satisfaction au travail et à l'engagement du personnel envers l'institution.

L'ensemble de ces résultats montre qu'une gestion active des directeurs est reliée, de manière positive, à différents aspects du fonctionnement de l'école. Cela suggère que la visibilité et l'engagement du directeur pourraient contribuer à améliorer la qualité des relations entre les membres de l'établissement et leur sentiment de bien-être.

Évaluation de la gestion des activités éducatives de l'école par les directeurs

La présente étude permet de considérer le point de vue des directeurs sur la gestion des activités éducatives à l'école primaire. La comparaison des résultats de l'autoévaluation des directeurs et de l'évaluation des enseignants dans chaque école montre que ces deux types d'évaluateurs apprécient différemment le travail de gestion réalisé dans leur école. Enfin, l'évaluation des directeurs fournit des renseignements sur la satisfaction professionnelle de ces gestionnaires et leurs priorités de travail.

Évaluation comparée de la gestion par les directeurs et les enseignants

En comparant l'évaluation du directeur et l'évaluation moyenne des enseignants dans chaque école, aux cinq composantes de la gestion, on observe un certain degré d'accord entre ces deux types d'évaluateurs quant à la fréquence des interventions réalisées par le directeur dans le domaine de la supervision de l'enseignement et du soutien aux élèves à risque. Par contre, les évaluations des directeurs et des enseignants ne correspondent pas en ce qui concerne les trois autres domaines de gestion retenus.

Ces résultats tendent à indiquer que les enseignants et les directeurs apprécient différemment la gestion des activités éducatives dans leur école. Cette divergence d'opinions pourrait être attribuable au fait que chacun dispose d'informations différentes

pour estimer la fréquence de réalisation des interventions de gestion dans leur école. Principalement, les enseignants travaillent en salle de classe, ils ont ainsi moins d'occasions d'observer directement toutes les activités professionnelles des directeurs. Cependant, ils sont plus directement concernés par les interventions liées à la supervision de l'enseignement et au soutien aux élèves à risque, ce qui expliquerait qu'ils s'accordent davantage avec les directeurs sur l'évaluation de ces composantes de la gestion.

Enfin, une relation positive est observée entre la fréquence des interventions de supervision de l'enseignement rapportée par les directeurs et l'appréciation du climat de travail par les enseignants. Ces résultats sont cohérents avec ceux rapportés précédemment et fournissent un appui supplémentaire à l'idée que l'intensité des interventions de gestion du directeur pourrait avoir un impact positif sur certains aspects du fonctionnement de l'école.

Par ailleurs, comparativement aux enseignants, les directeurs estiment être plus actifs dans la gestion des activités éducatives. Ces résultats sont similaires à ceux rapportés ailleurs; les directeurs affirment intervenir plus souvent que ne le croient les enseignants (Hallinger & Murphy, 1985; Van de Grift & Houtveen, 1999). Cependant, nos résultats montrent que ces deux types d'évaluateurs conviennent que par rapport aux cinq domaines de gestion retenus, les directeurs sont plus souvent engagés à la réalisation d'interventions liées au soutien aux élèves à risque et à la collaboration avec les parents.

Cependant, nos résultats montrent que ces deux types d'évaluateurs jugent que les directeurs sont plus souvent engagés à la réalisation d'interventions liées au soutien aux élèves à risque et à la collaboration avec les parents qu'ils le sont par rapport aux autres domaines de gestion retenus. Ces résultats correspondent en partie aux observations de

Tardif et Lessard (1999) sur l'activité professionnelle des enseignants québécois. Ces chercheurs constatent que les enseignants reconnaissent le soutien que les directeurs leur offrent en ce qui concerne l'encadrement des élèves en difficulté.

Satisfaction professionnelle, priorités de travail et gestion de l'école

Cette étude permet aussi de juger de la satisfaction professionnelle et des priorités de travail des directeurs, ainsi que de la relation entre ces facteurs et l'évaluation de leur gestion par les enseignants. La grande majorité des directeurs rapportent être satisfaits de leur situation professionnelle. Ces résultats concordent avec ceux de l'enquête de Cattonar et *al.* (2006) auprès des directeurs au Canada, mais aussi avec d'autres études réalisées ailleurs dans le monde (Cranston, Ehrich & Billot, 2003). Malgré que les responsabilités administratives et le nombre d'heures de travail des directeurs tendent à s'accroître dans le contexte des réformes en éducation, ces derniers apparaissent relativement satisfaits de leur situation professionnelle. Par ailleurs, on observe que plus les directeurs croient tirer une satisfaction professionnelle de leur travail, plus ils rapportent réaliser des activités axées sur l'amélioration du rendement des élèves (accent sur l'apprentissage) et le soutien aux élèves à risque. Enfin, la majorité des directeurs affirment traiter en priorité les dossiers liés aux ressources humaines et aux difficultés d'apprentissage des élèves dans la gestion quotidienne de leur école.

Enfin, les résultats montrent qu'il n'y pas de relation significative entre la satisfaction professionnelle des directeurs ou leurs priorités de travail et l'évaluation de leur gestion par les enseignants. Cela suggère que la source principale de satisfaction professionnelle chez les gestionnaires ne serait pas liée à la reconnaissance de leur travail par les enseignants. De plus, l'absence de relation entre les priorités de travail des

directeurs et l'évaluation de leur gestion par les enseignants illustre, une fois de plus, les écarts de perception entre ces deux types d'évaluateurs sur les interventions

Gestion de l'école et mise en œuvre de la réforme

Cette étude rend compte de l'évaluation des enseignants et des directeurs sur différents aspects de la réforme de l'éducation au Québec, après plus de cinq ans d'implantation à l'école primaire. La connaissance et l'application du programme de formation, le travail d'équipe des enseignants, la réalisation du plan de réussite, l'impact de la réforme et la formation des enseignants sont examinés en lien avec la gestion de l'école.

Évaluation de la réforme par les enseignants

En ce qui concerne la connaissance et l'application du programme de formation, la plupart des enseignants croient le connaître, mais ils sont moins nombreux à affirmer qu'ils le comprennent et l'appliquent. Enfin, ils sont très partagés quant à l'évaluation de la disponibilité des moyens nécessaires à l'application du programme; près du tiers d'entre eux croient qu'ils ne disposent pas des moyens à cet effet. Ces résultats sont très similaires à ceux rapportés par Deniger et *al.* (2004) au terme d'une enquête menée auprès des enseignants québécois en 2003-2004, correspondant à la première année d'application du programme de formation à tous les cycles d'études du primaire. Ces chercheurs rapportaient alors que les enseignants connaissaient le programme, mais qu'ils éprouvaient des difficultés à le mettre en pratique et en particulier, à évaluer les compétences attendues à l'intérieur des programmes disciplinaires. Étant donné que la présente enquête a été réalisée deux ans après celle de Deniger et *al.*, il est surprenant de constater que pendant ce laps de temps, la proportion d'enseignants qui affirme connaître

et appliquer le programme de formation n'est pas augmentée de manière significative. De tels résultats soulèvent des doutes sur la capacité des organisations scolaire à mettre en oeuvre l'un des aspects majeurs de la réforme du curriculum

En ce qui concerne, la disponibilité des ressources matérielles nécessaires à l'implantation du programme de formation, nos résultats concordent avec ceux rapportés par le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport en 2006. À cette époque, la moitié des enseignants au primaire jugeaient qu'ils ne disposaient pas de ressources matérielles suffisantes pour l'implantation du nouveau programme de formation.

Au sujet du travail d'équipe des enseignants, la présente étude indique que la participation à la formation des groupes d'élèves est une pratique généralisée. Par contre, seulement la moitié des enseignants affirment travailler en équipe-cycle et bénéficier de conditions qui facilitent leur travail en équipe. L'évaluation de la réalisation du plan de réussite de l'école montre que la majorité des enseignants croient connaître les orientations du projet éducatif et les objectifs du plan de réussite et ils affirment participer à l'évaluation de ce plan. De même, la plupart d'entre eux considèrent que les moyens reliés à l'atteinte des objectifs du plan sont appliqués. Pour des observateurs impliqués dans les processus d'évaluation des établissements scolaires, l'ensemble de ces résultats peut paraître surprenant, mais ils sont par ailleurs corroborés par l'évaluation des directeurs.

L'opinion des enseignants sur l'impact de la mise en œuvre du programme de formation est très partagée relativement à l'implication des élèves, à l'amélioration des conditions d'apprentissage dans l'école, à la qualité des apprentissages et à la motivation du personnel. Seulement un enseignant sur quatre a une opinion positive à ce sujet, alors

qu'un sur trois exprime un avis opposé. Notamment, la moitié des enseignants ne croient pas que cette initiative a eu un impact positif sur l'amélioration des apprentissages des élèves ou que le personnel soit plus motivé depuis la mise en œuvre du programme de formation. En fait, une minorité d'enseignants jugent que leur école est devenue un milieu plus propice à l'apprentissage et que la qualité des apprentissages s'est améliorée. Ces résultats diffèrent sensiblement de ceux rapportés par Deniger et *al.* (2004) qui montraient que près de la moitié des enseignants québécois croyaient que la mise en œuvre du nouveau programme avait rendu l'environnement scolaire plus propice à l'apprentissage et permis d'améliorer la qualité des apprentissages des élèves. Nos résultats correspondent davantage à ceux rapportés par le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport en 2006, la moitié des enseignants constataient alors que les élèves ne réussissaient pas mieux depuis l'application du nouveau programme.

Enfin, la présente étude montre que la plupart des enseignants ont participé à des journées de perfectionnement sur le programme de formation de l'école québécoise. La fréquence de cette participation varie sensiblement d'un enseignant à l'autre, mais une majorité d'entre eux expriment une certaine satisfaction par rapport à la formation reçue. Enfin, la satisfaction des enseignants à l'égard des formations s'accroît en fonction de la fréquence de leur participation à celles-ci. Ces résultats sont encourageants compte tenu des efforts consentis par les responsables de la mise en œuvre de la réforme dans ce domaine et ils soulignent l'importance de la formation continue. Ces derniers résultats tendent à démontrer que plus les enseignants sont engagés dans un processus de formation continue, plus ils en tirent profit.

Mise en œuvre de la réforme et gestion des activités éducatives

Cette étude établit un rapport entre la mise en œuvre de la réforme et la gestion de l'école. Plus les enseignants rapportent connaître et appliquer le programme de formation, travailler en équipe, réaliser le plan de réussite et croire que la réforme a un impact positif, plus ils disent que leur directeur est actif dans la gestion des activités éducatives de l'école. De même, plus les enseignants participent à des journées de formation, plus ils croient que leur directeur est actif dans la gestion de l'école.

Ces résultats tendent à corroborer le modèle théorique prédominant en administration de l'éducation selon lequel le directeur d'école, en tant qu'agent de changement, joue un rôle déterminant lors de l'implantation d'une réforme. Notamment, à l'intérieur de son établissement, il peut moduler l'application de plusieurs conditions de mise en œuvre d'une réforme et en tant que médiateur entre les enseignants et le système scolaire, il peut influencer les croyances des enseignants et leur motivation au travail en donnant un sens aux changements opérés (Fullan, 2007; Gather-Thurler, 2000; Leithwood, Louis, Anderson & Wahlstrom, 2004).

Évaluation de la réforme par les directeurs

Les directeurs ont aussi évalué l'état de la mise en œuvre de la réforme dans leur école et reconnu des facteurs qui facilitent ou entravent la réalisation de ce processus. Comparativement aux enseignants, les directeurs ont une opinion plus positive sur la connaissance et l'application du programme de formation, le travail d'équipe et la réalisation du plan de réussite dans leur école. Toutefois, comme les enseignants, ils sont partagés quant à l'évaluation de l'impact de la mise en œuvre du programme de formation. Ainsi, près de la moitié des directeurs apparaissent incertains lorsqu'on leur

demande leur avis à ce sujet (ni d'accord ni en désaccord). En particulier, la moitié d'entre eux jugent que l'implantation de la réforme a eu un impact positif sur l'implication des élèves à la vie de l'école, mais ils sont moins nombreux à croire qu'elle a permis d'améliorer les apprentissages des élèves ou d'accroître la motivation du personnel enseignant. À plusieurs égards, ces résultats sont similaires à ceux rapportés par Deniger et *al.* (2004) et le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2006a). Ces études montraient aussi qu'un faible pourcentage de directeurs et d'enseignants considéraient que l'implantation du nouveau programme de formation avait eu un impact positif sur la réussite des élèves.

En entrevue, les directeurs ont pu expliquer la démarche des membres de leur école et cerner les principaux enjeux reliés à la mise en œuvre de la réforme, sur le plan pédagogique, professionnel et organisationnel. Principalement, les directeurs soulignent l'importance des aspects pédagogiques de l'implantation de la réforme. À ce sujet, plusieurs d'entre eux commentent la situation dans leur école principalement au regard de l'appropriation du programme de formation par les enseignants, de l'évaluation des élèves et des mesures de soutien aux élèves. Dans une moindre mesure, ils abordent les questions relatives au développement des stratégies d'enseignement (pédagogie par projet, différenciation pédagogique, etc.) et à la collaboration des parents et de la communauté. Certains d'entre eux mentionnent que l'appropriation du programme de formation et la collaboration des familles ou de la communauté avec l'école constituent des facteurs importants du succès de l'implantation de la réforme. De même, certains signalent que l'application des modalités d'évaluation des élèves, notamment la production des bulletins, constitue un défi à relever.

En majorité, les directeurs réfèrent à la dimension professionnelle pour rendre compte de l'état de la situation dans leur école et selon eux, les principaux enjeux de l'implantation de la réforme sont liés à cette dimension. Elle concerne le travail en équipe-cycle, le travail de l'équipe-école et la formation des enseignants. Ainsi, l'engagement professionnel des enseignants et la formation continue constituent, à leur avis des éléments déterminants du succès de l'implantation de la réforme dans leur école. En cela, ils partagent l'opinion des directeurs canadiens qui jugent que l'évolution des systèmes scolaires entraîne une plus forte demande de formation et d'accompagnement organisationnel de la part des écoles (Cattonar et *al.*, 2007).

Enfin, près du tiers des directeurs interrogés soulignent l'importance de la dimension organisationnelle relativement à l'implantation de la réforme en éducation. À ce sujet, ils rapportent être très concernés par l'expérimentation de modalités de décloisonnement et de coenseignement, les modifications des horaires d'enseignement, la création de classes multiniveaux et la modification des ratios maîtres-élèves. En lien avec cette dimension, plusieurs croient que le soutien de l'administration de la commission scolaire, la stabilité et la disponibilité du personnel enseignant, de même que la contribution des professionnels des services complémentaires constituent autant de facteurs de succès de l'implantation de la réforme dans leur école.

CONCLUSION

Cette étude fournit des renseignements inédits sur la gestion des activités éducatives des directeurs d'école primaire durant l'implantation de la réforme en éducation au Québec et elle permet de discuter de l'impact des activités de gestion du directeur sur le travail des enseignants. Ainsi, cette recherche répond aux principales questions soulevées par la problématique.

En premier lieu, l'évaluation de la gestion des activités éducatives par les enseignants et les directeurs montre que ces deux acteurs du milieu scolaire ont des points de vue assez différents sur la gestion de l'école. Ces évaluateurs conviennent que le directeur est davantage engagé à la réalisation de tâches liées au soutien aux élèves à risque et à la collaboration avec les parents, mais ils divergent d'opinion quant à l'appréciation de l'intensité de la réalisation de ces activités. Contrairement aux enseignants, les directeurs considèrent être très actifs, c'est-à-dire intervenir plus souvent que ne le croient les enseignants. De plus, à l'intérieur de chaque école, les évaluations du directeur et des enseignants sur la gestion des activités éducatives sont peu convergentes, sauf en ce qui concerne la supervision de l'enseignement et le soutien aux élèves à risque. Ainsi, les enseignants partagent davantage le point de vue des directeurs lorsqu'ils évaluent des activités de gestion plus directement liées à leur propre activité professionnelle.

En second lieu, cette étude montre que l'évaluation de la gestion des activités éducatives par les enseignants varie en fonction des caractéristiques des gestionnaires et des élèves, du fonctionnement de l'école et des conditions d'implantation de la réforme. Ainsi, plus les enseignants ont une vision positive du fonctionnement de leur école, plus

le directeur est perçu comme un gestionnaire actif. De même, plus les enseignants jugent que l'implantation de la réforme dans leur école est réussie, plus ils jugent que le directeur est engagé dans la gestion des activités éducatives. Ces résultats montrent que l'évaluation des enseignants peut fournir des indicateurs sur l'efficacité de la gestion de l'école. Rappelons que le succès de l'implantation de la réforme à l'école repose, en grande partie, sur la capacité des directeurs à mobiliser le personnel enseignant et à susciter leur engagement.

Enfin, cette étude comporte certaines limites qui peuvent réduire la portée des résultats. L'évaluation et l'auto-évaluation de la gestion éducative reposent sur les représentations des répondants. Ainsi, la validité de ces données peut être limitée en raison d'effets de halo et de désirabilité sociale. De plus, cette étude porte exclusivement sur la gestion des activités éducatives, aussi elle ne rend pas compte de l'ensemble du travail des directeurs d'école qui inclut des tâches d'intendance comme la gestion des ressources matérielles et financières. Pour contrer ces limites, des études ultérieures pourraient appliquer des techniques d'observation directe afin de mieux rendre compte de la diversité du travail des directeurs et mesurer la validité des renseignements fournis par les enseignants et les directeurs.

RÉFÉRENCES

- Archambault, J. (2008). L'organisation de l'école primaire en cycles d'apprentissage au Québec : un concept à préciser. *Revue des sciences de l'éducation*, XXXIV (1), 7-26.
- Archambault, J., & Harnois, L. (2008). *Diriger une école en milieu défavorisé : ce qu'en disent des directions d'écoles primaires de la région de Montréal*. Rapport de recherche au ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. Montréal : Université de Montréal.
- Archambault, J., Dumais, F., & St-Onge, P. (2009). *Directions d'écoles primaires et mise en œuvre des cycles d'apprentissage : état de la question sur l'île de Montréal*. Communication au XXXVII^e Congrès de la Société canadienne pour l'étude de l'éducation (SCEE), Université Carleton, Ottawa, ON.
- Association québécoise du personnel de directions des écoles (1994). *La tâche des directeurs d'école et leur style de gestion. Rapport de consultation*. Saint-Romuald, Québec : Association québécoise du personnel de directions des écoles.
- Bissonnette, S., Richard, M., & Gauthier, C. (2006). *Comment enseigne-t-on dans les écoles efficaces? Efficacité des écoles et des réformes*. Saint-Nicolas, Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- Boutin, G., & Julien, L. (2000). *L'obsession des compétences. Son impact sur l'école et la formation des enseignants*. Montréal : Éditions nouvelles.
- Brassard, A., Cloutier, M., De Saedeleer, S., Corriveau, L., Fortin, G., Gélinas, A., & Savoie-Zack, L. (2004). Rapport à l'activité éducative et identité professionnelle chez les directeurs d'établissement des ordres d'enseignement préscolaire et primaire. *Revue des sciences de l'éducation*, XXX(3), 487-508.
- Brassard, A., Corriveau, L., Fortin, R., Gélinas, A., Savoie-Zajc, L., Chevrier, É. & De Saedeleer, S. (2001). *Les directeurs d'établissement et les changements en éducation* (rapport d'étape du Groupe de recherche interuniversitaire sur les directions d'établissement scolaire). Montréal : Université de Montréal, Faculté des sciences de l'éducation.
- Cattonar, B., Lessard, C., Blais, J.G., Larose, F., Riopel, M.C., Tardif, M., Bourque, J., & Wright, A. (2007). *Les directeurs et les directrices d'école au Canada : contexte, profil et travail. Enquête pancanadienne auprès des directions et des enseignants d'écoles primaires et secondaires (2005-2006)*. Montréal : Chaire de recherche du Canada sur le personnel et les métiers de l'Éducation.
- Conseil supérieur de l'éducation (1998). *L'école, une communauté éducative*. Québec, Ste-Foy, QC: Ministère de l'Éducation.
- Cotton, K. (2003). *Principals and student achievement: what the research say*. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Cranston, N., Ehrich, L., & Billot, J. (2003). The secondary school principalship in Australia and New Zeland: An investigation of changing roles. *Leadership and policy in schools*, 2(3), pp. 159-188.

- Deniger, M.A., & Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire (2004). *Évaluation du nouveau programme de formation de l'école québécoise : La qualité de sa mise en œuvre et des effets perçus à ce jour*. Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire. Québec, QC Université Laval.
- Dumay, X. (2009). Que sait-on de l'efficacité des écoles? Dans X. Dumay et V. Dupriez (Dir.), *L'efficacité dans l'enseignement, promesses et zones d'ombre* (p. 73-88). Bruxelles : Éditions de Boeck Université.
- Dupriez, V. (2005). La transformation du métier de chef d'établissement en Communauté française de Belgique. *Politiques d'éducation et de formation. Analyses et comparaisons internationales*, 13(1).
- Dutercq, Y. (2006). Les nouveaux pouvoirs des chefs d'établissements. Dans G. Chapelle et D. Meuret (Dir.), *Améliorer l'école* (p. 141-152). Paris : Presses universitaires de France.
- Fortin, R. (2006). *L'insertion professionnelle des nouvelles directions d'établissement d'enseignement*. Montréal : Fédération québécoise des directions d'établissement d'enseignement.
- Fullan, M. (2007). *The new meaning of educational change*. New York: Teachers College Press.
- Gather Thurler, M. (2000). *Innover au cœur de l'établissement scolaire*. Paris : ESF.
- Hallinger, P. (2004). *A resource manual for the principal instructional management rating scale*. Nashville, TN: Center for the Advanced Study of Educational Leadership, Vanderbilt University.
- Hallinger, P. (2005). Instructional leadership and the school principal: A passing fancy that refuses to fade away. *Leadership and Policy in Schools*, 4, 221–239.
- Hallinger, P., & Murphy, J. (1987). Assessing instructional leadership behavior of principals. *Elementary School Journal*, 86(2), 217-248.
- Inchaupé, P. (2007). *Pour l'école. Lettres à un enseignant sur la réforme des programmes*. Montréal : Liber.
- Janosz, M., & Bouthillier, C. (2007). *Questionnaire sur l'environnement socioéducatif des écoles secondaires*. Groupe de recherche sur les environnements scolaires (GRES). Montréal : Université de Montréal.
- Kellaghan, T. (2003). Local, national and international levels of system evaluation. Dans T. Kellaghan, & D. L. Stufflebeam (Eds.), *International Handbook of Educational Evaluation* (pp. 873-882). Dordrecht : Kluwer Academic Publishers, GB.
- Kruger, M.L., Witziers, B., & Slegers, P. (2006). The impact of school leadership on school level factors: validation of a causal model. *School Effectiveness and School Improvement*, 18(1), 1–20.
- Lapointe, P., & Garon, R. (2007). *L'évaluation de la gestion des activités éducatives à l'école primaire : regards croisés des directions et des enseignants*.

Communication au XXXV^e Congrès de la Société canadienne pour l'étude de l'éducation (SCEE), Université de la Saskatchewan, Saskatoon, SA.

- Lapointe, P., Hébert, M., Tremblay, R.E., Boulerice, B., Girard, A., Pagani, L., & Vitaro, F. (2000). Évaluation de l'impact des caractéristiques de l'enfant et des pratiques éducatives de l'école sur la réussite des élèves des milieux défavorisés. Dans R.E. Tremblay, P. Lapointe, M. Hébert, B. Boulerice, A. Girard, L. Pagani, & F. Vitaro, *Impact des mesures d'éducation préscolaire en milieux défavorisés sur l'île de Montréal*, Rapport de recherche au Conseil québécois de la recherche sociale.
- Lauzon, N., & Madgin, L. (2003). L'évaluation des ressources humaines. Dans J.J. Moisset, J. Plante et P. Toussaint (dir.), *La gestion des ressources humaines pour la réussite scolaire* (p. 235-266). Sainte Foy, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Leithwood, K., Harris, A., & Hopkins, D. (2008). Seven strong claims about successful school leadership. *School Leadership and Management*, 28(1), 27-42.
- Leithwood, K., & Lewin, B. (2005). *Assessing school leader and leadership programme effects on pupil learning, Conceptual and methodological challenges*. Research report no 662, UK: DFES Publications.
- Leithwood, K., Louis, K.S., Anderson, S., & Wahlstrom, K. (2004). *How leadership influences student learning*. Toronto : Ontario Institute for Studies in Education, University of Toronto.
- Marzano, R.J., Waters, T., & McNulty, B.A. (2005). *School leadership that works: from research to results*. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Nguni, S., Sleeper, P., & Denessen, E. (2006). Transformational and transactional leadership effects on teachers' job satisfaction, organizational citizenship behavior in primary schools: the Tanzanian case. *School Effectiveness and School Improvement*, 17(2), 145-177.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2005). *Indices de défavorisation par école - 2004-2005*. Québec : Ministère de l'Éducation, du Sport et du Loisir.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2006a). *Bilan de l'application du programme de formation de l'école québécoise - enseignement primaire. Rapport final de la Table de pilotage du renouveau pédagogique*. Québec : Ministère de l'Éducation, du Sport et du Loisir.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2006b). *Certaines conditions de travail des cadres des commissions scolaires et du Comité de gestion de la taxe scolaire de Montréal*. Québec : Direction générale des relations de travail, Ministère de l'Éducation, du Sport et du Loisir.
- Ministère de l'Éducation du Québec (1997). *L'école tout un programme : énoncé de politique éducative*. Québec : Ministère de l'Éducation du Québec.

- Ouellet, G. (1994). *La gestion de l'enseignement dans les écoles primaires de milieu urbain: étude comparative de quatre groupes d'écoles*. Thèse de doctorat, Université de Montréal.
- Ross, J.A., & Gray, P. (2006). School leadership and student achievement: The mediating effects of teacher beliefs. *Canadian Journal of Education*, 29(3), 798-822.
- Scheerens, J., & Bosker, R. J. (1997). *The foundations of educational effectiveness*. London, UK: Pergamon.
- Tardif, M., & Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien*. Saint-Nicolas, Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- Teddlie, C., Stringfield, S, & Reynolds, D. (2000). Context issues within school effectiveness research. In D. Teddlie & D. Reynolds (Eds.), *The international handbook of school effectiveness research* (pp. 160-186). London: Falmer Press.
- Van de Grift, W., & Houtveen, A.A.M. (1999). Educational leadership and pupil achievement in primary education. *School Effectiveness and School Improvement*, 10(4), 373-389.
- Witziers, B., Bosker, R.J., & Kruger, M.L. (2003). Educational leadership and student achievement: The elusive search for an association. *Educational Administration Quarterly*, 39(3), 398-425.

ANNEXE A
Évaluation de la gestion des activités éducatives par les directeurs

Tableau A Fréquence de réalisation des interventions de gestion liées à l'*Accent sur l'apprentissage* selon les directeurs

	Jamais	Rarement	Parfois	Souvent	Très souvent
Encourage l'utilisation en classe d'habiletés acquises lors des perfectionnements	1 %	9 %	29 %	55 %	6 %
Exige de tous les élèves qu'ils améliorent leurs résultats	4 %	7 %	21 %	57 %	11 %
Rencontre les enseignants pour discuter des apprentissages des élèves	0 %	5 %	38 %	45 %	12 %
S'assure que les objectifs de rendement en classe soient conformes avec ceux de l'école	4 %	20 %	46 %	28 %	2 %
S'assure que les enseignements couvrent les objectifs pédagogiques de l'école	1 %	15 %	42 %	39 %	3 %
Fait connaître aux parents ce qui est attendu des élèves en fonction des programmes	3 %	27 %	48 %	19 %	3 %
Fait valoir l'idée qu'un pourcentage très élevé d'élèves doivent réussir	8 %	18 %	40 %	31 %	3 %
Valorise les élèves qui ont un rendement remarquable en le mentionnant	7 %	22 %	36 %	22 %	13 %
Rencontre à son bureau, pour les féliciter, les élèves qui ont fait des progrès	2 %	17 %	42 %	29 %	10 %
Supervise les modes d'évaluation des élèves	2 %	25 %	52 %	19 %	2 %
Communique avec les parents pour mentionner les succès scolaires des élèves	11 %	31 %	40 %	16 %	2 %
Moyenne générale	4 %	18 %	39 %	33 %	6 %

Tableau B Fréquence de réalisation des interventions de gestion liées à la *Supervision de l'enseignement* selon les directeurs

	Jamais	Rarement	Parfois	Souvent	Très souvent
Offre un soutien aux enseignants	0 %	0 %	8 %	65 %	27 %
Souligne la qualité du travail des enseignants	0 %	3 %	36 %	41 %	20 %
Se promène dans l'école pour parler au personnel	0 %	1 %	10 %	38 %	51 %
Travaille avec les enseignants à l'amélioration de l'enseignement	0 %	4 %	33 %	50 %	12 %
Complimente les enseignants individuellement pour leurs efforts	0 %	0 %	21 %	51 %	28 %
Assure un suivi à l'évaluation de l'enseignement	1 %	16 %	53 %	28 %	2 %
Participe activement à sélection du matériel didactique	2 %	14 %	46 %	33 %	5 %
Évalue la qualité de l'enseignement	1 %	14 %	56 %	28 %	1 %
Moyenne générale	1 %	6 %	33 %	42 %	18 %

Tableau C Fréquence de réalisation des interventions de gestion liées à la *Collaboration avec les parents* selon les directeurs

	Jamais	Rarement	Parfois	Souvent	Très souvent
Encourage le personnel à communiquer avec les parents	0 %	2 %	7 %	63 %	28 %
Informe les parents des mesures de soutien et d'aide disponibles aux enfants	0 %	1 %	9 %	53 %	38 %
Encourage les parents à communiquer avec le personnel	0 %	0 %	14 %	51 %	35 %
Favorise l'organisation d'activités culturelles, sportives et artistiques	0 %	1 %	11 %	60 %	28 %
Informe les parents des règlements de l'école	0 %	3 %	28 %	46 %	23 %
Encourage les parents à participer aux activités de l'école	0 %	2 %	26 %	57 %	15 %
Incite les parents à participer aux activités de l'école	0 %	3 %	33 %	50 %	14 %
Met en place des moyens de communication avec les parents	1 %	5 %	26 %	58 %	10 %
Moyenne générale	0 %	2 %	17 %	55 %	26 %

Tableau D Fréquence de réalisation des interventions de gestion liées au *Soutien aux élèves à risque* selon les directeurs

	Jamais	Rarement	Parfois	Souvent	Très souvent
Associe les parents aux décisions qui concernent leur enfant (plan d'intervention, etc.)	0 %	0 %	1 %	36 %	63 %
Établit, de façon concertée, un plan d'intervention pour les élèves en difficulté	0 %	0 %	4 %	33 %	63 %
S'assure que élèves reçoivent les services qui répondent à leurs besoins	0 %	0 %	1 %	52 %	47 %
Fait des réunions de recommandation de classement	1 %	1 %	35 %	41 %	22 %
S'assure que les élèves reçoivent un enseignement correspondant à leurs besoins	0 %	2 %	18 %	64 %	16 %
S'assure de la mise en place de moyens pour dépister les élèves à risque	0 %	1 %	26 %	52 %	21 %
S'implique activement dans l'identification des élèves ayant des besoins particuliers	0 %	1 %	23 %	56 %	20 %
Moyenne générale	0 %	1 %	15 %	48 %	36 %

Tableau E Fréquence de réalisation des interventions de gestion liées à la *Promotion des orientations de l'école* selon les directeurs

	Jamais	Rarement	Parfois	Souvent	Très souvent
Fait la promotion du projet éducatif	0 %	4 %	44 %	41 %	11 %
Présente les objectifs d'amélioration des apprentissages scolaires aux enseignants	1 %	10 %	54 %	31 %	4 %
Organise des perfectionnements directement liés aux objectifs de rendement scolaire de l'école	1 %	9 %	38 %	43 %	9 %
Discute des objectifs d'amélioration des apprentissages scolaires avec les enseignants	1 %	9 %	41 %	43 %	6 %
Moyenne générale	1 %	8 %	44 %	40 %	7 %

Tableau F Résultats aux tests univariés sur les scores moyens à l'évaluation de la gestion par les directeurs et les enseignants (écarts-types)

	Accent sur l'apprentissage	Supervision enseignement	Collaboration avec les parents	Soutien aux élèves à risque	Promotion de l'école
Directions	6,39 (1,11)	7,43 (0,94)	8,01 (0,93)	8,38 (0,84)	6,88 (1,12)
Enseignants	5,17*** (1,27)	6,02*** (1,37)	7,46*** (1,41)	7,16*** (1,58)	6,43** (1,61)
Moyenne	5,47 (1,55)	6,36 (1,67)	7,60 (1,33)	7,46 (1,53)	6,54 (1,52)

** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$

ANNEXE B

Évaluation de la mise en œuvre de la réforme par les directeurs

Tableau G Pourcentage d'accord chez les directeurs relativement à l'appréciation positive de la connaissance et de l'application du programme de formation

	Tout à fait en désaccord	Plutôt en désaccord	Ni en désaccord ni en accord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord
Connaissance	1 %	4 %	8 %	66 %	21 %
Compréhension	1 %	11 %	24 %	55 %	9 %
Application	1 %	10 %	26 %	57 %	7 %
Moyens d'application	1 %	9 %	26 %	57 %	7 %
Moyenne générale	1 %	8 %	21 %	59 %	11 %

Tableau H Pourcentage d'accord chez les directeurs relativement à l'appréciation positive du travail d'équipe des enseignants

	Tout à fait en désaccord	Plutôt en désaccord	Ni en désaccord ni en accord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord
Participation à la formation des groupes	2 %	1 %	6 %	27 %	64 %
Enseignants travaillent en équipe-cycle	8 %	21 %	27 %	34 %	10 %
Conditions favorables au travail en équipe	0 %	5 %	16 %	53 %	26 %
Moyenne générale	3 %	9 %	16 %	38 %	34 %

Tableau I Pourcentage d'accord chez les directeurs relativement à l'appréciation positive de la réalisation du plan de réussite (PR)

	Tout à fait en désaccord	Plutôt en désaccord	Ni en désaccord ni en accord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord
Participation des ens. à l'évaluation du PR	0 %	10 %	24 %	43 %	23 %
Application des moyens d'action	0 %	2 %	5 %	42 %	51 %
Connaissance du PR par les parents	0 %	6 %	14 %	43 %	37 %
Moyenne générale	0 %	6 %	14 %	43 %	37 %

Tableau J Pourcentage d'accord chez les directeurs relativement à l'appréciation positive de l'impact de la mise en œuvre du programme de formation

	Tout à fait en désaccord	Plutôt en désaccord	Ni en désaccord ni en accord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord
Implication des élèves à la vie dans l'école	1 %	10 %	41 %	41 %	7 %
Implication des élèves à l'apprentissage	1 %	5 %	32 %	55 %	6 %
Facilité d'application du programme	0 %	15 %	38 %	43 %	4 %
Milieu scolaire propice à l'apprentissage	1 %	10 %	42 %	44 %	3 %
Amélioration des apprentissages	2 %	8 %	54 %	34 %	2 %
Motivation du personnel	4 %	17 %	56 %	20 %	3 %
Moyenne générale	1 %	11 %	44 %	40 %	4 %