

Université de Montréal

**LA PERCEPTION DU CLIMAT PAR LES ENSEIGNANTS ET LES
ÉLÈVES ET LA GESTION DE LA DIRECTION À L'ÉCOLE PRIMAIRE**

par
Pascal Ramdé

**Département d'administration et fondements de l'éducation
Faculté des sciences de l'éducation**

**Mémoire présenté à la Faculté des études supérieures et postdoctorales
en vue de l'obtention du grade de Maîtrise ès Arts (M.A.)
en sciences de l'éducation,
option mesure et évaluation en éducation**

Octobre 2010

© Pascal Ramdé, 2010

Université de Montréal

Faculté des études supérieures et postdoctorales

Ce mémoire intitulé :

LA PERCEPTION DU CLIMAT PAR LES ENSEIGNANTS ET LES ÉLÈVES
ET LA GESTION DE LA DIRECTION À L'ÉCOLE PRIMAIRE

présenté par

Pascal Ramdé

a été évalué par un jury composé des personnes suivantes :

Jake Murdoch

président-rapporteur

Pierre Lapointe

directeur de recherche

Claude Lessard

membre

RÉSUMÉ

La gestion des activités éducatives par la direction et le climat de l'école sont souvent étudiés en relation avec leur influence sur la variation de la réussite des élèves (Leithwood, Harris et Hopkins, 2008; Marzano, Waters et McNulty, 2005; Sherblom, Marshall et Sherblom, 2006; Witziers, Bosker et Krüger, 2003). Mais peu d'études abordent de façon explicite le lien entre la gestion de la direction et le climat d'école. La présente recherche veut donc contribuer à une meilleure compréhension du rapport entre ces deux dimensions du fonctionnement de l'école. Des analyses de type corrélationnel sont réalisées sur des données de questionnaire recueillies dans 49 établissements, auprès de 59 enseignants, 823 élèves de 2^{ème} année du 3^e cycle et 521 parents. En tenant compte des caractéristiques sociodémographiques des enseignants, des élèves et des écoles, les résultats tendent à montrer que l'estime des élèves envers leurs enseignants est liée à la fréquence des interventions de la direction en matière de supervision de l'enseignement ou celles visant à améliorer l'apprentissage et le rendement des élèves.

Mots clés : administration scolaire, gestion des activités éducatives, climat scolaire, enseignants, élèves, parents, école, primaire.

ABSTRACT

School leadership and school climate are often studied through their influence on the variation of the success among pupils (Leithwood, Harris & Hopkins, 2008; Marzano, Waters & McNulty, 2005; Sherblom, Marshall & Sherblom, 2006; Witziers, Bosker & Krüger, 2003). But few studies explicitly approach the link between school leadership and school climate. Thus, the present study seeks to contribute to a better understanding of the relationship between these two dimensions of the functioning of the school. Analyses of correlational type are realized on data collected by surveys in 49 schools, with 59 teachers, 823 pupils of 2nd year of the 3rd cycle and 521 parents. By taking into account sociodemographic characteristics of teachers, pupils and schools, the results tend to show that the respect of the pupils to their teachers is connected to the frequency of the interventions of the leader in the supervision of teaching or those to improve the learning and the outcomes of the pupils.

Keywords: school administration, school leadership, school climate, teachers, pupils, parents, primary.

TABLE DES MATIÈRES

LISTE DES TABLEAUX	vi
DÉDICACE	vii
REMERCIEMENTS	viii
INTRODUCTION	1
CHAPITRE 1 : PROBLÉMATIQUE	4
1.1. Conjoncture politique et professionnelle	5
1.2. Conjoncture scientifique	7
1.2.1. La gestion de la direction et la réussite scolaire	8
1.2.2. Le climat de l'école et la réussite scolaire	12
1.2.3. La gestion de la direction et le climat de l'école	14
1.3. Première formulation de la question de recherche	17
1.4. Pertinence scientifique de la recherche	17
CHAPITRE 2 : CADRE CONCEPTUEL	20
2.1. Clarification des concepts	21
2.1.1. Le climat de l'école	21
2.1.2. La gestion des activités éducatives par la direction	27
2.2. Reformulation de la question	35
CHAPITRE 3 : MÉTHODOLOGIE	38
3.1. Type de recherche	39
3.2. Unité d'analyse et population	39
3.3. Mesures	41
3.3.1. Instruments de mesure	41

3.3.2. Évaluation du climat de l'école	42
3.3.3. Évaluation de la gestion des activités éducatives	46
3.3.4. Les caractéristiques sociodémographiques des répondants et des écoles	48
3.4. Démarche d'analyse	50
3.5. Limites de la recherche	53
3.6. Considérations éthiques	54
CHAPITRE 4 : RÉSULTATS	55
4.1. Évaluation du climat par les enseignants et caractéristiques sociodémographiques des enseignants, des élèves et de l'école	56
4.2. Évaluation du climat par les élèves et caractéristiques sociodémographiques des enseignants, des élèves et de l'école	60
4.3. Relation entre les évaluations du climat d'école chez les enseignants et les élèves	66
4.4. Évaluation du climat d'école chez les enseignants et les élèves et gestion éducative	67
CHAPITRE 5 : DISCUSSION	73
5.1. Perception du climat d'école chez les enseignants et les élèves et gestion éducative	74
5.2. Perceptions du climat par les enseignants et les élèves et caractéristiques sociodémographiques des enseignants, des élèves et de l'école	78
CONCLUSION	83
RÉFÉRENCES	88
ANNEXE A : EXTRAITS DU QUESTIONNAIRE À L'ENSEIGNANT	ix
ANNEXE B : EXTRAITS DU QUESTIONNAIRE AUX ENFANTS	xviii

LISTE DES TABLEAUX

Tableau I	Récapitulatif des variables évaluées à l'aide des questionnaires aux enseignants et aux élèves	50
Tableau II	Pourcentage d'accord chez les enseignants relativement à l'appréciation positive du climat de l'école	57
Tableau III	Déterminants des caractéristiques sociodémographiques des enseignants, des élèves et de l'école sur la Gestion participative et le climat de travail chez les enseignants	59
Tableau IV	Fréquence d'appréciation positive du climat de l'école chez les élèves	60
Tableau V	Déterminants des caractéristiques sociodémographiques sur le Sentiment de réussite chez les élèves	63
Tableau VI	Déterminants des caractéristiques sociodémographiques sur l'Estime du professeur chez les élèves	64
Tableau VII	Déterminants des caractéristiques sociodémographiques sur le Climat de justice chez les élèves	65
Tableau VIII	Corrélations entre l'évaluation du climat par l'élève et l'évaluation du climat par l'enseignant	67
Tableau IX	Fréquences de réalisation des interventions de gestion des activités éducatives des directeurs selon les enseignants	68
Tableau X	Déterminants des caractéristiques sociodémographiques et de la gestion sur l'Estime du professeur chez les élèves	71

DÉDICACE

À ma mère...

REMERCIEMENTS

L'aboutissement de ce travail de recherche est une œuvre commune à laquelle plusieurs personnes ont contribué de manières diverses et multiformes. Je voudrais ici dire merci à certaines de manière particulière.

Tout d'abord merci à mon directeur de recherche, pour m'avoir accompagné avec patience, compétence et rigueur dans ce travail et pour m'avoir autorisé à utiliser les données de ses recherches antérieures. À travers lui, merci aussi à tous les enseignants chercheurs et au personnel du Département d'administration et fondements de l'éducation et de la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal.

Un immense merci à mes parents.

Merci aux membres de la Conférence épiscopale du Burkina-Niger.

Un merci spécial au Secrétaire national de l'enseignement catholique du Burkina.

Merci à tous mes amis et proches.

Un grand merci à tous ceux et à toutes celles que je ne dois pas oublier.

Enfin et surtout, merci à Celui qui est la Source de tout bien!

INTRODUCTION

La réussite éducative est dans tous les pays au cœur des préoccupations des acteurs de la vie sociale car l'éducation est liée à tout projet humain comme condition de sa réalisation. En effet, selon Éric Weil (1984 : 48), « rien d'humain ne se fait, rien d'humain ne s'est jamais fait sans éducation ». Il importe donc que l'école, institution que les sociétés modernes se sont forgée dans le but d'éduquer, contribue de façon efficace à l'instruction, à la socialisation et à la qualification des élèves. Le courant de recherche sur l'efficacité éducationnelle (*Educational Effectiveness Research*) se situe dans cette perspective en cherchant à identifier les facteurs de l'institution scolaire susceptibles d'affecter les apprentissages des élèves. Parmi ces facteurs, la gestion éducative de la direction a été mise en relation avec les performances scolaires des élèves dans plusieurs études, mais la nature de l'effet, direct ou indirect, des activités de la direction sur les résultats des élèves est toujours en discussion. Par ailleurs le climat de l'école qui réfère au bien-être des acteurs intervenant dans l'espace scolaire a suscité l'intérêt chez certains chercheurs pour qui cette réalité perceptuelle est envisagée comme un critère d'efficacité ou un facteur déterminant de la réussite éducative. La présente recherche veut mettre en relation les perceptions du climat de l'école par les enseignants et les élèves et la gestion des activités éducatives de la direction pour savoir si le climat de l'école varie avec l'activité de gestion. Les résultats de nos analyses apporteront un éclairage sur l'efficacité éducationnelle qui est un paradigme multidimensionnel.

Le premier chapitre présentera la thématique et la problématique qui fait l'objet de notre recherche. Le deuxième chapitre explicitera le cadre conceptuel qui sous-tend notre réflexion. Le troisième chapitre sera consacré à la description de la démarche méthodologique envisagée en vue de répondre aux questions posées dans notre

recherche. Le quatrième chapitre présentera les principaux résultats obtenus qui seront discutés dans le dernier chapitre.

CHAPITRE 1

PROBLÉMATIQUE

Ce premier chapitre veut exposer la thématique de notre recherche. Après avoir présenté la conjoncture politique et professionnelle puis scientifique dans les deux premières parties, nous donnons dans la troisième partie une première formulation de notre question de recherche. La dernière partie cherche à justifier la pertinence scientifique de cette étude.

1.1. Conjoncture politique et professionnelle

Dans un contexte de mondialisation des échanges et de compétition, l'école comme bien d'autres institutions publiques a obligation de résultats. Organisations que les sociétés modernes ont mises en place pour assurer l'éducation, toutes les écoles sont orientées vers la réussite des élèves qui leur sont confiés. La réussite éducative à l'école québécoise, telle que définie par la Loi sur l'instruction publique (art. 6), se décline en trois missions : instruire, socialiser et qualifier les élèves, « tout en les rendant aptes à entreprendre et à réussir un parcours scolaire » (Gouvernement du Québec, 1997).

L'actualité sociopolitique récente au Québec est marquée par la question du décrochage scolaire et de la persévérance des élèves aux études. Le taux de diplomation se situait à 72 % pour l'année scolaire 2007-2008 chez les jeunes de moins de 20 ans. Ils sont donc près de 28 % à quitter l'école sans diplôme ni qualification, mettant en cause l'efficacité du système éducatif. Récemment, la précédente ministre de l'éducation Michelle Courchesne annonçait des mesures pour réduire ce taux de décrochage à 20 % d'ici 2020 (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec, 2009).

Dans un contexte de recherche d'efficacité et d'efficience des organisations scolaires, les administrations ont l'obligation de rendre des comptes dans le cadre de la

loi citée. Des contributions multiformes à la réussite de la mission de l'école sont donc attendues et souhaitées de la part de tous les acteurs : élèves, enseignants, directeurs d'école, familles et communautés. L'environnement scolaire dans lequel évoluent les principaux acteurs doit être porteur d'éléments significatifs susceptibles d'influer positivement sur la réussite des élèves. Parmi les composantes de cet environnement éducatif, on peut citer comme élément important le climat de l'école qui est la perception que les différents acteurs de l'école ont de la manière dont la situation de l'école les affecte (Legendre, 2005 : 219), une perception qui influence leur comportement. Il en est de même pour le rôle du directeur ou de la directrice d'école. L'importance de ces éléments justifie l'intérêt de les expliciter, d'en saisir les déterminants et l'impact sur la qualité du produit attendu de l'école, à savoir la réussite des élèves.

A travers l'organisation des activités d'aide à l'apprentissage des élèves, ou d'encadrement et de supervision des enseignants, le directeur d'école exerce une certaine influence sur la structure scolaire à la recherche de son efficacité. Au Québec, les organismes consultatifs et les représentants politiques misent sur cette contribution des directeurs pour l'application du nouveau curriculum (Conseil supérieur de l'éducation, 1998; Ministère de l'éducation du Québec, 1997a). Dans les mesures annoncées par le Ministère pour lutter contre le décrochage scolaire, de nombreux acteurs sont interpellés, comme les élèves, les parents, les enseignants, les commissions scolaires et les membres de la communauté. Mais aussi les directrices et directeurs d'école sont sollicités et leur contribution dans la création d'un climat propice à la réussite est reconnue puisqu'ils auront « à susciter la participation et l'appartenance à l'école en créant un milieu de vie stimulant à l'image des jeunes qui le fréquentent » (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec, 2009 : 10).

La gestion de la direction peut contribuer à réduire les disparités constatées dans les performances des élèves de milieux socioéconomiques différents (Robinson, Lloyd et Rowe, 2008). Les décideurs politiques sont de ce fait intéressés aux études sur la gestion de la direction et l'environnement scolaire. Mais les missions officielles dévolues à l'école ne se limitent pas à l'instruction et l'évaluation de l'efficacité de l'école ne devrait donc pas se réduire à considérer uniquement les résultats des élèves aux matières de base. Il faut alors noter avec Cohen (2006) qu'il est regrettable de constater que si peu d'intérêt soit accordé au climat d'école considéré en lui-même. C'est ce paradigme qui permet en effet de rendre compte des dimensions sociales, émotionnelles et éthiques du parcours scolaire, facteurs liés au bien-être du jeune (Bar-On, 2005; Cohen, 2006) et qui l'habilitent à participer de façon responsable à la vie civique et démocratique selon les objectifs assignés à l'école (Ministère de l'éducation du Québec, 1997b : 9). Les résultats de l'école liés à ces dimensions sont plus difficiles à mesurer que les compétences cognitives des élèves, mais ils n'en demeurent pas moins importants et il est utile de se rappeler que, comme le disait Albert Einstein, « *Not everything we count counts, and not everything that counts can be counted* » (Cohen, McCabe, Michelli et Pickeral, 2009 : 202).

1.2. Conjoncture scientifique

Pour accompagner l'école dans la poursuite de sa mission d'instruction, de nombreuses recherches ont été conduites depuis la fin des années 1970 dans la perspective d'une plus grande efficacité. Dans le contexte du Québec par exemple, un Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire (CRIRES) existe depuis 1992, pour mieux comprendre les enjeux liés à la réussite scolaire et mieux intervenir

dans l'accompagnement des acteurs de l'éducation (DeBlois et Lamothe, 2005). Deux séries de facteurs liés à la réussite de l'élève sont ordinairement identifiées : des facteurs intrascolaires et des facteurs extrascolaires. Parmi les variables extrascolaires, la situation socioéconomique (Duncan et Brooks-Gunn, 1997), les caractéristiques scolaires des parents ou du milieu (Bobbett et *al.*, 1994) ont été mises en relation avec la réussite scolaire. Parmi les facteurs internes à l'école, le climat de l'école et la gestion des activités éducatives par le directeur sont à considérer. Cette section présentera les principaux travaux de la littérature qui ont mis en relation deux des trois éléments suivants : la réussite scolaire, la gestion de la direction et le climat de l'école.

1.2.1. La gestion de la direction et la réussite scolaire

Plusieurs chercheurs ont tenté d'établir un lien entre les activités du directeur d'école et la réussite des élèves, en identifiant certains aspects de son travail comme la supervision des enseignants, la communication avec les autres acteurs de l'école, la création d'un climat propice aux apprentissages, etc. (Brewer, 1993; Day, Sammons, Hopkins, Leithwood et Kington, 2008; Heck et *al.*, 1991; Ross et Gray, 2006; Willms, 1997). Mais on peut d'une manière générale distinguer deux courants dans la littérature scientifique sur la relation entre la gestion du directeur et la réussite scolaire : ceux qui soutiennent l'existence d'un effet direct du travail du directeur sur les résultats scolaires et ceux qui pensent que cet effet est nul ou indirect.

Marzano, Waters et McNulty (2005) soutiennent la thèse d'un effet direct de la gestion du directeur d'école sur la réussite des élèves. Ils procèdent par une méta-analyse de 69 études faites aux États Unis d'Amérique et publiées entre 1978 et 2001. Ainsi d'après leurs résultats par exemple, il y aurait une corrélation modérée entre la réussite

scolaire des élèves et l'attention de la direction à leurs situations individuelles particulières (*situational awareness*), et une corrélation faible entre cette réussite et le comportement relationnel de la direction (*relationships*). Ces auteurs s'inscrivent ainsi dans un courant qui a surtout dominé les débuts de la recherche sur l'efficacité des écoles au cours des années 1970 (Bossert, Dwyer, Rowan et Lee, 1982) où la perspective était de démontrer qu'un leadership axé sur les tâches pédagogiques était positivement lié aux résultats des élèves.

Les critiques contre le modèle d'effet direct ont commencé au début des années 1980 avec Bossert et *al.* (1982 : 40) qui proposent un modèle théorique dans lequel la direction influence l'apprentissage des élèves à travers le climat d'école et l'organisation pédagogique. Parmi les tenants de l'effet indirect, on peut citer aussi Hallinger et Heck (1998) qui ont analysé 43 recherches menées entre 1980 et 1995 sur l'influence du leadership du directeur sur les résultats scolaires, en tenant compte des cadres conceptuels et méthodologiques sous-jacents. Ils ont identifié trois modèles conceptuels utilisés : un modèle privilégié au début des années 1980 selon lequel le leadership du directeur aurait un effet direct mesurable sur la réussite des élèves (22 études), plus tard un modèle plus complexe postulant l'existence d'un effet indirect avec des variables médiatrices (19 études) et enfin un troisième modèle où le leadership du directeur et les résultats scolaires s'influencent mutuellement (2 études).

Les auteurs qui utilisent le modèle d'effet direct le testent avec des techniques d'analyse descriptives ou corrélationnelles; avec les autres modèles conceptuels, les chercheurs utilisent principalement des plans d'analyse de régression et d'analyse structurale. Selon Hallinger et Heck (1998), le modèle d'effet indirect est globalement le

seul qui met en évidence des relations positives significatives entre le leadership du directeur et les résultats des élèves. Ainsi par exemple en reprenant le modèle indirect et un plan d'analyse structurale, Hallinger et Heck trouvent un effet significatif avec les mêmes données pour lesquelles Braughton et Riley (1991) n'avaient trouvé auparavant aucun résultat significatif avec le modèle d'effet direct. Par ailleurs, la synthèse d'Hallinger et Heck indique que l'influence indirecte du leadership se fait à travers les buts de l'école, les réseaux sociaux et la structure de l'école, les personnes et la culture organisationnelle. En particulier la vision partagée du leader apparaît comme sa principale source d'influence. Plus récemment, Witziers, Bosker et Krüger (2003), ont aussi réalisé une méta-analyse à partir de 37 études publiées entre 1986 et 1996 et principalement basées sur le modèle conceptuel d'effet direct. Leurs résultats montrent que l'impact de la gestion du directeur sur la réussite des élèves est nul ou très faible puisque moins de 1 % des variations dans les résultats des élèves sont liées au leadership du directeur.

Robinson et *al.* (2008) attribuent cette différence de résultats entre Witziers et *al.* (2003) et Marzano et *al.* (2005) au fait que, hormis des échantillons différents, la dernière analyse utilise des études dont la plupart (60 sur 69) sont des thèses de doctorat non publiées et considère indistinctement les modèles sous-jacents (direct ou indirect) à ces études. Pour Krüger, Witziers et Sleegers (2007 : 3), la raison du désaccord tient au fait que plusieurs études prétendent établir un lien de causalité direct entre le leadership de la direction et les résultats des élèves, ce qu'ils récuse. Leithwood, Harris et Hopkins (2008), dans une synthèse des principales recherches conduites dans plusieurs pays, affirment aussi que le rôle joué par le directeur d'école dans l'apprentissage des élèves est significatif, mais secondaire par rapport aux pratiques de classe. Ainsi, dans la

proportion de 12 à 20 % des variations inter-écoles au niveau des résultats scolaires qui seraient expliquées par des facteurs scolaires, environ un quart (5-7 %) serait lié au leadership du directeur. La gestion du directeur serait, selon eux, comme un élément catalyseur indispensable et son impact sur l'apprentissage et la réussite des élèves serait indirect. Par contre, son effet serait plus direct et déterminant sur la motivation, l'engagement et les conditions de travail du personnel. Par ailleurs, les études de Silins et Mulford (2002, 2004) et de Day et *al.* (2006) illustrent cette nécessité de reconnaître l'influence de variables modératrices dans l'examen des relations entre le leadership de la direction et la réussite scolaire des élèves.

Silins et Mulford (2002, 2004) ont mené en Australie entre 1997 et 2000 une enquête sur la relation entre le leadership, l'organisation apprenante et les résultats des élèves à partir d'un échantillon de 2503 enseignants et de 5313 élèves dans 96 écoles secondaires. En testant un modèle indirect avec les techniques d'analyses structurelles (LISREL, PLS), ils ont montré que la chaîne d'influences du leadership sur les résultats scolaires passerait successivement par les variables suivantes : direction, organisation apprenante, travail enseignant, engagement de l'élève, persévérance scolaire puis réussite scolaire. Plus l'école est évaluée positivement comme organisation apprenante par l'enseignant, plus son travail en classe est évalué positivement par les élèves. Day et *al.* (2006) ont conduit aussi une recherche en Angleterre entre 2001 et 2005 sur le travail enseignant auprès de 300 enseignants et 9000 élèves dans 100 écoles du primaire et du secondaire. Ces chercheurs ont étudié grâce à des interviews et des analyses documentaires les facteurs qui influencent la vie personnelle et professionnelle des enseignants. Selon les enseignants, leur efficacité serait reliée aux éléments suivants : la gestion de l'établissement (selon 85 % des enseignants), les relations avec les collègues

et les autres personnels de l'école (selon 89 %) et les relations avec les élèves (51 % enseignants du primaire). Le climat d'école apparaît donc comme une variable modératrice qui permet d'éclairer le lien entre la gestion du directeur et les résultats scolaires des élèves.

1.2.2. Le climat de l'école et la réussite scolaire

De nombreux chercheurs ont voulu mettre en relation le climat d'école avec les résultats des élèves. Perry est reconnu comme un pionnier de la recherche sur le climat d'école en raison de son livre publié en 1908 qui tente de démontrer comment le climat de l'école peut influencer l'apprentissage des élèves (Center for Social and Emotional Education, 2009; Perry, 1908). Mais les premières études systématiques sur le sujet ont commencé au début des années 1980. Les travaux de Purkey et Smith (1983) suggèrent qu'il y a une relation entre le climat d'école et l'absentéisme des élèves et que des relations positives entre les acteurs scolaires favorisent les apprentissages et induisent un faible taux d'indiscipline. À partir d'une recension d'écrits, Rutter (1983) a aussi montré que les caractéristiques de l'école (taille, discipline, accent sur l'apprentissage, participation des élèves, etc.) auraient des effets sur le comportement et les résultats des élèves.

Plus récemment Sherblom, Marshall et Sherblom (2006) ont étudié la relation entre le climat d'école appréhendé à travers 27 indicateurs et les performances des élèves en mathématiques et en lecture. A partir des données de questionnaires recueillies auprès de 5750 élèves, de 40 directions, de 1543 enseignants et de 1955 parents d'élèves, les analyses de corrélation et de régression ont révélé des relations entre des composantes du climat et les performances scolaires. En particulier, le sentiment de bien-être chez les

élèves est fortement corrélé, de manière positive, à la fois aux compétences en mathématiques et en lecture. De même, le bien-être des élèves varie en fonction du sentiment d'appartenance à la communauté scolaire chez les enseignants. De plus, les analyses de régression montrent que la réussite en lecture prédit l'évaluation du sentiment de bien-être et de l'attention à autrui chez les enfants. De même, la réussite en mathématiques constitue une variable explicative du sentiment d'appartenance chez les enseignants par rapport à la communauté scolaire.

Déjà au Québec, Corriveau et Brunet (1993) avaient cherché à caractériser le climat des écoles secondaires efficaces, l'efficacité étant mesurée à partir des résultats scolaires en français, en anglais et en mathématiques des finissants du 5^{ème} secondaire aux examens du Ministère de l'éducation. Leurs analyses utilisent des données de questionnaire recueillies auprès de 268 enseignants dans 7 écoles publiques de Montréal. Par des analyses de moyennes, ils ont montré que les écoles plus efficaces seraient celles qui ont un climat de type consultatif plutôt qu'autoritaire. En outre, depuis 2000 le Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA) publie tous les trois ans des données sur le rendement des jeunes de 15 ans en mathématiques, en lecture et en sciences des pays participants dont le Canada. Les données canadiennes concernent environ 30 000 élèves de près de 1000 écoles. Dans les deux premiers rapports de 2000 et 2003 (Bussière et *al.*, 2001, 2004) des analyses ont été faites sur la relation entre la réussite en lecture et en mathématiques et certains aspects du climat d'école ou des caractéristiques personnelles des élèves comme leur engagement à l'égard des matières d'enseignement évaluées. Les analyses de régression multiple ont montré, par exemple, que dans quatre provinces (Nouvelle-Ecosse, Québec, Manitoba et Alberta) le climat de discipline évalué par les élèves serait un facteur important associé au rendement en

lecture alors que la qualité des relations entre les élèves et les enseignants, du point de vue des élèves, serait un facteur de moindre importance (Bussière et *al.*, 2001 : 87; Frempong et Ma, 2006). De même, dans toutes les provinces, l'engagement à l'égard de l'étude des mathématiques est associé au rendement dans cette matière (Bussière et *al.*, 2004 : 47). Dans un mémoire de maîtrise, Brault (2004) a voulu aussi démontrer l'existence d'un lien entre le climat d'école et les résultats scolaires. Par une analyse multi-niveaux sur un échantillon transversal de 54 écoles publiques du Québec, où 30 685 élèves âgés de 13 à 17 ans ont répondu à un questionnaire entre 1999 et 2001, elle confirme que le climat scolaire est significativement associé aux résultats des élèves en mathématiques et en français.

Des études sur l'efficacité des écoles ont porté sur leur fonctionnement (Scheerens et Bosker, 1997), le rôle et la qualification des enseignants (Darling-Hammond, 1999; Webster, 1995), la gestion des ressources humaines et matérielles (Hanusek, 1997; Hedges et *al.*, 1994) et la relation avec la famille (Seefeldt et *al.*, 1998). Et cette tradition de recherches a aussi généré un certain nombre de questionnements sur le fonctionnement même de l'école, indépendamment de la réussite scolaire. On peut situer dans ce courant les analyses de Cohen et *al.* (2009) aux États Unis sur le climat de l'école, la recherche de Fotinos (2006) sur le climat des écoles primaires en relation avec les problèmes de violence à l'école en France, ainsi que les recherches de Lapointe et *al.* (2009) sur la gestion des activités éducatives au Québec.

1.2.3. La gestion de la direction et le climat de l'école

Si plusieurs études ont mis en relation la réussite scolaire avec la gestion de la direction ou le climat de l'école, d'autres ont davantage cherché à comprendre le lien

entre le climat scolaire et l'activité de gestion de la direction; on peut citer parmi les plus illustratives celles de Kelly, Thornton et Daugherty (2005), de Krüger et *al.* (2007) et de Griffith (1999). Kelly et *al.* (2005) ont étudié la relation entre quelques dimensions de la gestion du directeur avec des mesures du climat d'école, à partir d'une enquête par questionnaire auprès de 31 directeurs et 155 enseignants de 31 écoles primaires. Les perceptions des activités du directeur par ce dernier et par les enseignants ont été également comparées. Deux échelles ont été utilisées pour mesurer la gestion du directeur : l'efficacité et la flexibilité. Le climat d'école perçu par les enseignants a été appréhendé à travers six dimensions : la communication, l'innovation, le plaidoyer, la prise de décision, l'évaluation et le développement du personnel. Par des analyses corrélationnelles, Kelley et *al.* (2005) ont montré que toutes les dimensions du climat sont positivement corrélées (modérément à fortement) avec l'efficacité du directeur c'est-à-dire à sa capacité à répondre de manière appropriée à toute situation.

Krüger et *al.* (2007) ont repris les données d'une recherche antérieure portant sur l'influence du genre sur la gestion avec un échantillon de 98 directeurs ou directrices d'écoles secondaires ou professionnelles, 858 élèves et 637 enseignants. Leur modèle inspiré de Bossert et *al.* (1982) postule l'influence des activités pédagogiques et administratives du directeur sur l'engagement des élèves, en considérant les perceptions de l'environnement scolaire par les enseignants comme des variables médiatrices. L'existence d'une atmosphère ordonnée et d'entraide, la participation à la prise de décision et les relations entre les enseignants et les élèves sont des dimensions évaluées par les enseignants. Les perceptions des élèves par rapport aux relations avec les enseignants, à l'organisation de l'école et au sentiment d'appartenance à l'école constituent les mesures de la dimension engagement des élèves. Leurs analyses qui

visaient à tester un modèle causal, par l'emploi de la méthode LISREL, n'ont montré aucun impact, ni direct ni indirect, de la gestion du directeur sur l'engagement des élèves. Par contre, une relation positive a été établie entre les perceptions des enseignants sur l'organisation de l'école et leur évaluation de la fréquence des activités pédagogiques du directeur. De même il y aurait une interdépendance entre les tâches administratives du directeur et l'engagement des élèves. En outre, une gamme de facteurs scolaires comme la taille, l'emplacement de l'école et le type d'élèves aurait un effet sur la gestion du directeur.

Griffith (1999) a mis en relation la gestion du directeur et le climat d'école afin d'identifier les caractéristiques des écoles qui ont connu ou non un changement de direction, ce changement étant apprécié comme un signe d'inefficacité du directeur. Les données d'archives et d'enquêtes proviennent de 122 écoles primaires auprès de 26 904 élèves et de 33 244 parents d'élèves. La perception du climat chez les élèves est mesurée par six échelles (commodités dans l'espace scolaire, ordre et discipline, soutien de la direction, qualité de l'enseignement, relations élèves-enseignants et satisfaction); sept échelles mesurent la perception du climat chez les parents (climat d'accueil et d'aide, ordre et discipline, information, implication, participation, qualité de l'enseignement et satisfaction). Par des analyses corrélationnelles et factorielles, l'auteur a montré que les deux types d'écoles se distinguent au regard des caractéristiques sociodémographiques des élèves, de leurs résultats scolaires et du climat scolaire. Ainsi, dans les écoles qui ont connu des changements à la direction, les élèves proviennent d'un milieu socioéconomique désavantagé, ils ont des résultats scolaires plus faibles, l'ordre et la discipline sont perçus négativement par les parents et les élèves, les parents se sentent moins impliqués et ils participent peu aux activités de l'école. Toutefois, l'étude de

Griffith (1999) n'a pas permis d'identifier les activités du directeur qui pourraient contribuer au maintien en poste des directions ou amener un changement.

Parcourant la littérature scientifique sur les notions de climat d'école et de gestion de la direction, nous constatons que ces thématiques renvoient ultimement au projet de réussite éducative que poursuit l'école. En cherchant donc à mieux expliciter les relations entre la gestion des activités éducatives et le climat de l'école, nous nous inscrivons dans un courant de recherche dont l'objet est de mieux comprendre comment les directions peuvent contribuer à l'efficacité des écoles.

1.3. Première formulation de la question de recherche

La complexité des phénomènes humains recommande leur analyse plurielle et multidimensionnelle en sciences humaines. Ainsi, plusieurs facteurs sont à considérer quand on cherche à éclairer la réussite des élèves à l'école. Sans quitter donc le champ d'étude de la réussite scolaire dont la réforme de l'éducation au Québec a fait la mission principale de l'école et pour mieux l'appréhender, il apparaît pertinent de se poser la question suivante :

Le climat d'école tel que perçu par les enseignants et les élèves est-il relié à la gestion des activités éducatives de la direction?

1.4. Pertinence scientifique de la recherche

Dans la littérature scientifique, le climat d'école, le leadership et la qualité de l'instruction sont fréquemment associés aux écoles efficaces (Kelley et al., 2005 : 1). En considérant le modèle de leadership transformationnel de Leithwood (2002) jugé performant et « plus apte à créer un climat d'école véritablement positif » (Lapointe et

Gauthier, 2005 : 45), on s'attend à ce qu'une direction d'école bien évaluée dans sa gestion évolue aussi dans un milieu scolaire évalué positivement. Mais comme l'affirment Krüger et *al.* (2007), la question soulevée par Bossert et ses collègues en 1982 n'a jamais été totalement élucidée : « Comment les directeurs d'école deviennent-ils efficaces? » Les recherches antérieures indiquent que dans le milieu scolaire le climat d'école peut constituer un élément de médiation à l'efficacité des directeurs, ce qui semble justifier l'importance du climat d'école qui pour Freiberg (2005 : 11) est « le cœur et l'âme de l'école ». En cherchant à mieux expliciter la relation entre la gestion de la direction et « l'âme de l'école », on peut espérer contribuer à la recherche d'une réponse à la question de Bossert et collègues.

En outre, la qualité des relations entre les élèves et les autres membres de l'école contribue à la socialisation de ces élèves, ce qui est une mission importante de l'école québécoise. L'étude du climat d'école pour lui-même peut donc être justifiée car il constitue une dimension de l'efficacité éducationnelle, comme l'attestent les travaux de Cohen et *al.* (2009) et de Fotinos (2006). À travers la mise en rapport des perceptions des relations humaines par les élèves et les enseignants avec la gestion de la direction, notre réflexion peut aider à mieux cerner quelle contribution la direction peut apporter à la réalisation de la mission de socialisation de l'école.

Le climat d'école est de nature perceptuelle et donc subjective. Or dans les études citées sur la relation entre la gestion de la direction et le climat d'école, les mesures de la gestion ou du climat se font souvent à partir d'enquêtes conduites auprès du personnel de direction, des enseignants et des élèves du secondaire. Elles sont rares les études comme celle de Griffith (1999) qui prennent en considération la perception des élèves du

primaire. Parmi les recherches au Québec que nous avons consultées, aucune ne le fait. Notre étude contribuera donc à mieux qualifier les perceptions du climat chez les élèves du primaire en tenant compte de leurs caractéristiques sociodémographiques.

CHAPITRE 2

CADRE CONCEPTUEL

Ce chapitre qui définit le cadre théorique de notre recherche comprend deux sections : d'abord une clarification des concepts essentiels pris en compte dans notre analyse, ensuite une synthèse et une reformulation de notre question de recherche.

2.1 Clarification des concepts

La formulation de la question qui focalise notre réflexion demande une clarification terminologique. Les concepts de climat ou de gestion de nature générale sont utilisés dans cette étude pour rendre compte de situations précises dans les domaines particuliers de l'administration de l'éducation et de l'enseignement. Essayons donc de préciser le contenu et les dimensions du climat de l'école et de la gestion des activités éducatives par le directeur que nous retiendrons dans notre recherche.

2.1.1. Le climat d'école

On doit reconnaître avec Cohen et *al.* (2009) et Freiberg (2005) qu'il n'y a pas une définition du climat d'école universellement acceptée et que plusieurs termes sont utilisés par les chercheurs et les praticiens pour le désigner (atmosphère, esprit de corps, milieu, ton, etc.). La littérature a souvent confondu les notions de climat d'école et de culture d'école (Scheerens et Bosker, 1997 : 112), mais Denison (1996), Van Houtte (2005) comme Schoen et Teddlie (2008) en appellent à une clarification et à une distinction. La notion de climat d'école réfère selon Van Houtte, à la qualité de tout l'environnement scolaire et est donc plus large que celle de culture qui concerne les croyances et les idéologies du milieu. A l'inverse, Schoen et Teddlie (2008 : 139) proposent un modèle où la culture d'école est un construit complexe de quatre dimensions (orientation professionnelle, structure organisationnelle, environnement d'apprentissage et objectifs

centrés sur les élèves) qui existent à trois niveaux d'abstraction : les artefacts, les opinions adoptées (*espoused beliefs*) et les croyances de base (*basic assumptions*); le climat d'école qui renvoie aux deux derniers niveaux serait alors une dimension de la culture. La tendance à la confusion tient également au fait que la réflexion sur le climat d'école dérive de deux courants de recherche : la perspective psychologique qui privilégie l'utilisation du terme « climat d'école » et la perspective anthropologique axée sur la « culture d'école » (Hoy, Tarter et Kottkamp, 1991, cités par Freiberg, 2005).

La définition la plus populaire du concept de climat introduit pour la première fois par Gellerman en 1960 en psychologie des organisations, reste toutefois celle qu'en donnent deux pionniers Litwin et Stringer (1968) : « un ensemble de propriétés mesurables de l'environnement de travail, perçues directement ou indirectement par les personnes qui vivent et travaillent dans cet environnement et qui sont supposées influencer leur motivation et leur comportement ». Cette définition est encore pertinente et peut s'appliquer à l'école en tant qu'organisation scolaire. Ainsi, le climat d'école est l'ensemble des perceptions que les principaux acteurs de l'école (direction, enseignants, élèves et autres personnels) ont de leurs expériences de vie scolaire sur le plan social, émotionnel, éthique ou pédagogique (Center for Social and Emotional Education, 2009) et qui influencent leurs comportements et leurs attitudes. Il apparaît comme une réalité essentiellement perceptuelle, et on peut s'attendre à ce que son évaluation varie avec les acteurs scolaires. Ainsi, notre recherche distingue le climat d'école selon les enseignants et le climat d'école perçu par les élèves, tenant compte des deux principaux groupes d'acteurs concernés par la gestion des activités éducatives de la direction (les élèves et les enseignants).

Le climat d'école est un agrégat des perceptions communes les plus dominantes (James et *al.*, 2007; Cohen et *al.*, 2009); il est à l'école ce que la personnalité est à l'individu selon la comparaison de Halpin et Croft (cités par Lindelow et *al.*, 1989). Le climat d'école a aussi un caractère relativement stable dans le temps (Sweetland et Hoy, 2000).

Plutôt que d'essayer de construire une définition consensuelle du climat d'école, Freiberg (2005) pense qu'il est plus pertinent de chercher les éléments susceptibles de le mesurer et de l'améliorer. Sept instruments de mesure ont été inventoriés par Brault (2004); ils font ressortir trois dimensions communes : le leadership du directeur, les relations entre les membres de l'école et l'accent mis sur l'apprentissage. Cohen et *al.* (2009) dans une étude plus récente ont voulu examiner le lien entre les résultats de la recherche sur le climat d'école et les politiques publiques en combinant plusieurs méthodes (analyse historique, recension d'écrits et enquête). Dans leur synthèse sur l'état de la recherche durant les trois dernières décennies, ils proposent de retenir à travers la diversité des contenus du climat d'école quatre dimensions essentielles : la sécurité, l'enseignement-apprentissage, les relations et enfin la dimension environnementale et structurelle. La sécurité a une composante physique et une composante socio-émotionnelle. L'enseignement-apprentissage comprend quatre éléments essentiels : la qualité de l'instruction, l'apprentissage social, émotionnel et éthique, le développement professionnel et la direction. Dans les relations on doit inclure le respect de la diversité, la collaboration avec la communauté, le moral ou le bien-être, et le réseautage social. Enfin, la composante environnementale et structurelle comprend la propreté et l'esthétique des lieux, l'adéquation de l'espace et du matériel, la taille de l'école et les offres curriculaires et extracurriculaires.

Plusieurs études ont montré que les caractéristiques sociodémographiques de l'école ou des acteurs scolaires seraient reliées au climat d'école. Ainsi par exemple, Chen et Weikart (2008) dans une étude sur l'insécurité des élèves dans les écoles de l'État de New York, ont soutenu que le statut socioéconomique faible des élèves serait relié à ce phénomène et que les écoles de faible taille auraient un climat sécuritaire plus positif. Koth, Bradshaw et Leaf (2008) ont fait une analyse multiniveaux (élèves, classe et école) de la relation entre des composantes du climat comme l'ordre et la discipline, l'engagement des élèves à l'apprentissage et des caractéristiques comme la taille de l'école et des classes, le sexe et l'origine ethnique des élèves, le sexe et l'expérience de travail des enseignants. Les résultats de leur analyse ont révélé l'existence d'une relation significative entre le sexe des élèves, l'origine ethnique de ces derniers, la taille de la classe et l'expérience de travail des enseignants par rapport à l'ordre et la discipline perçus dans l'école. De même il y aurait un lien entre le sexe, l'origine ethnique des élèves, la taille des classes, les effectifs de l'école d'une part, et l'engagement à l'apprentissage d'autre part. Des facteurs démographiques comme le sexe et l'origine ethnique des élèves ont été analysés en lien avec le climat (Battistich et *al.*, 1995; Griffith, 2000; Kuperminc et *al.*, 1997). Ces recherches ont montré que les élèves de groupes culturels minoritaires ou les garçons auraient une perception plus négative du climat d'école. Le type d'école (public ou privé, urbain ou rural) serait aussi relié aux perceptions du climat d'école qui seraient plus positives dans les écoles privées et rurales (Bulach et Williams, 2002; Choy, 1997; Vieno et *al.*, 2005).

Plus récemment, Mitchell, Bradshaw et Leaf (2010) ont cherché à identifier les facteurs qui influencent les perceptions que les enseignants et les élèves ont du climat de l'école en général et de la réussite scolaire en particulier, en considérant trois niveaux :

les caractéristiques individuelles des évaluateurs, les caractéristiques sociodémographiques de la classe et celles de l'école. L'étude a porté sur 1881 élèves âgés de 9 à 13 ans et leurs 90 enseignants dans 37 écoles élémentaires et a procédé par des analyses de régression multiniveaux. La mesure du climat chez les élèves inclue huit dimensions : la justice, l'ordre et la discipline, l'implication des parents, le partage des ressources, les relations interpersonnelles des élèves, la motivation à la réussite et la qualité des bâtiments. Chez les enseignants, cinq autres volets mesurent le climat de l'école en général : la capacité de l'école à maintenir l'intégrité des programmes, le leadership de la direction, l'adéquation du matériel pédagogique, la cohésion de l'équipe (*staff affiliation*) et l'accent sur l'apprentissage. Les résultats obtenus tendent à montrer que les perceptions des enseignants sont surtout reliées à leur âge et aux caractéristiques de leur classe (gestion de la classe et nombre d'élèves aux comportements perturbateurs). Les scores à l'évaluation chez les élèves seraient plutôt influencés par le sexe, l'origine ethnique et certaines caractéristiques de l'école comme la mobilité des élèves, les relations entre les élèves et les enseignants ou les changements de direction d'école.

Parmi les instruments de mesure du climat, le Questionnaire sur l'environnement socioéducatif (QES) élaboré par Janosz, Bouthillier, Bowen, Chouinard et Desbiens (2007) présente un intérêt particulier. Il a le double avantage d'impliquer tous les trois types d'acteurs de l'espace scolaire (élèves, enseignants et direction) et d'avoir été validé dans le système éducatif québécois. Construit et validé pour mesurer le climat dans les écoles primaires au Québec, le QES évalue également les problèmes vécus ou perçus par les différents acteurs et les pratiques quotidiennes des enseignants, de la direction et des autres membres du personnel.

Dans l'évaluation du climat d'école, le QES considère deux niveaux : les membres du personnel et les élèves. Parmi les quatre dimensions énumérées dans la synthèse de Cohen et *al.* (2009), les concepteurs de cet instrument de mesure ont retenu les trois premières : la sécurité, l'enseignement-apprentissage et les relations. Ainsi, des composantes de la dimension environnementale et structurelle comme la taille de l'école ne sont plus considérées comme composantes du climat mais comme des caractéristiques contextuelles de l'école. Une première version du QES (Janosz et Bouthillier, 2004) a été utilisée pour évaluer la Stratégie d'intervention Agir Autrement (SIAA) (Janosz, Archambault et Chouinard, 2005), une démarche globale initiée par le Ministère de l'éducation du Québec en 2002 pour favoriser la réussite des élèves du secondaire en milieu défavorisé.

À l'aide de certains indicateurs de ce questionnaire, des mesures ont été faites sur deux dimensions du climat d'école perçues par les élèves (au nombre de 28 983 de 70 écoles secondaires) : la sécurité (indiscipline en classe) et les relations (victimisation par les pairs, victimisation des enseignants par les élèves et inversement). Leurs résultats montrent par exemple que le tiers des élèves des milieux défavorisés se sentent isolés et près des deux tiers rapportent être victimes de violence de la part de leurs pairs, les garçons souffrant plus que les filles d'isolement et de victimisation. De même un élève sur dix, principalement les garçons, entretiendrait des rapports difficiles avec les enseignants.

Une équipe de chercheurs (Davaud, Gros et Hexel, 2005) a aussi utilisé le QES dans une version adaptée et validée pour le contexte de la Suisse romande pour déterminer les dimensions du climat d'établissement qui sont les plus pertinentes pour les

directeurs et directrices du secondaire au regard de la gestion quotidienne de leur école. Selon cette étude, c'est dans le champ relationnel que les directeurs et directrices peuvent imprimer leur marque; l'importance des dimensions pédagogiques (enseignement-apprentissage) et environnementales a été reconnue, mais la marge de liberté ou d'intervention des directions apparaît limitée pour ces deux volets.

Une troisième recherche conduite au Québec (Janosz, Thiébaud, Bouthillier et Brunet, 2005) a exploité le QES pour vérifier la relation entre la perception du climat scolaire chez les enseignants (au nombre de 6174 provenant de 143 écoles secondaires publiques) et leur épuisement professionnel. Les résultats montrent que les dimensions du climat qui prédisent le mieux l'épuisement chez les enseignants sont le climat relationnel (16 % de la variance), surtout les relations avec la direction et les relations entre les enseignants et les élèves, ensuite la sécurité (12 % de la variance) et enfin, la dimension pédagogique (enseignement-apprentissage, 4 % de la variance).

Le modèle théorique sur lequel repose le QES (Janosz et *al.*, 1998) suggère que pour résorber les problèmes de l'école et améliorer les dimensions du climat que nous venons d'énumérer, il faut agir sur les pratiques quotidiennes des acteurs scolaires. Parmi ces pratiques, il y a la gestion des activités éducatives par le directeur que nous allons maintenant expliciter.

2.1.2. La gestion des activités éducatives par la direction

Pour caractériser les pratiques qui sont du ressort du directeur ou de la directrice d'école, on utilise souvent les concepts de leadership, de management ou de gestion. Les deux premiers termes sont surtout empruntés à la littérature anglophone. Les notions de

gestion ou de management ont parfois été opposées à celle de leadership, comme le font St-Germain (2002) et Hackman et Johnson (1996). Mais avec Brassard et *al.* (2004 : 490), nous estimons qu'il n'y a pas lieu d'opposer ces termes car « l'exercice du leadership est un des aspects de l'exercice de la gestion, étant entendu que certains gestionnaires exercent peu ou pas de leadership alors que d'autres en exercent beaucoup ». Le leadership est alors compris au sens large comme l'influence exercée par un individu sur d'autres pour l'atteinte d'un but reconnu désirable par eux (Stogdill, 1974), mais cette influence passe par la médiation de gestes, de comportements et d'attitudes. Ainsi, le concept de gestion, utilisé dans le domaine de l'administration, désigne la « fonction qui consiste à assurer le fonctionnement d'un ensemble organisé conformément à sa constitution » (Legendre, 2005 : 712).

En administration scolaire, la gestion de la direction de l'école, qui recouvre le même contenu que les termes anglais *school leadership* ou *principalship*, réfère donc à l'ensemble des comportements et des gestes que les directeurs posent en lien avec leur fonction. Dans notre étude, nous optons de nous intéresser aux activités de gestion qui concourent à l'atteinte des trois dimensions de la mission de l'école, à savoir non seulement l'instruction sur laquelle est centré l'acte pédagogique, mais également la socialisation et la qualification des élèves. C'est ce que nous appelons activités éducatives en suivant Legendre (2005 : 13) qui réfère cette notion à « toute activité qui contribue effectivement au développement intégral de l'élève », que ce soit une activité d'aide à l'apprentissage des élèves, d'encadrement ou de supervision des enseignants (Brassard et *al.*, 2004).

Pour décrire les attributions des directeurs d'école, plusieurs modèles conceptuels ont été développés par les chercheurs, mais durant les trente dernières années, deux approches majeures ont été prédominantes dans la littérature anglo-saxonne : le leadership pédagogique (*instructional leadership*) et le leadership transformationnel (*transformational leadership*).

Le concept de leadership pédagogique a émergé au début des années 1980 dans le cadre des recherches sur l'efficacité, l'amélioration et le changement à l'école. Il veut rendre compte des activités du directeur qui visent une amélioration des apprentissages des élèves (De Bevoise, 1984; Ouellet, 1995). Son contenu a beaucoup évolué selon les auteurs mais la conceptualisation la plus fréquemment acceptée et utilisée est celle développée par Hallinger et Murphy (1985). Ce modèle propose trois dimensions pour décrire la fonction du leader pédagogique : la définition de la mission de l'école, la gestion du programme pédagogique et la promotion d'un climat positif d'apprentissage. Ces trois dimensions peuvent être explicitées en plusieurs composantes.

La définition de la mission de l'école réfère à la formulation et à la communication des objectifs de l'école. A travers les activités de cette première dimension, le directeur s'assure que des objectifs clairement définis et mesurables liés à la réussite des élèves sont connus et partagés par toute la communauté scolaire.

La deuxième dimension (la gestion du programme pédagogique) concerne la coordination et le contrôle de l'instruction et du curriculum et comprend trois responsabilités : la supervision et l'évaluation de l'enseignement, la coordination du curriculum et le suivi du progrès des élèves. À travers ces activités de gestion, le

directeur s'assure que les objectifs de l'école sont traduits dans les pratiques d'enseignement en classe.

La promotion d'un climat positif d'apprentissage est la troisième dimension qui comprend cinq composantes : la protection du temps d'enseignement, la promotion du développement professionnel, le maintien d'une haute visibilité, la motivation des enseignants et la motivation des élèves. Il est de la responsabilité du directeur à travers les activités reliées à cette dimension de faire en sorte que les normes et les pratiques des élèves et des enseignants soient en cohérence avec la mission de l'école et que le climat scolaire soit propice à l'enseignement et à l'apprentissage.

Hallinger (2005) dénombre plus de 110 études empiriques portant sur le leadership pédagogique ou utilisant ce modèle conceptuel. Les résultats de ces études (Hallinger et Heck, 1996, 2002) montrent que la direction contribue à l'efficacité de l'école et à la réussite des élèves de manière indirecte, principalement en partageant sa vision de l'école, en alignant les structures scolaires sur la mission de l'école, mais aussi que le leadership pédagogique du directeur est influencé par les antécédents personnels (sexe, niveau académique, expérience) et le contexte scolaire (taille, statut socioéconomique). Des critiques ont cependant apparu sur la nécessité de ne pas réduire le rôle joué par la direction de l'école uniquement au leadership pédagogique qui se révélerait insuffisant pour assurer l'efficacité de l'école. C'est pour répondre à ces critiques qu'un autre cadre conceptuel, le leadership transformationnel, s'est progressivement imposé autour des années 1990.

Le leadership transformationnel est axé sur la capacité d'innovation de l'organisation scolaire. C'est un paradigme né des travaux de Bass (1985, 1997) et repris

dans le domaine de l'éducation par Leithwood (Leithwood, 1992, 1994; Leithwood et Jantzi, 1999). En réponse au caractère trop directif reproché au leadership pédagogique, cette nouvelle conception de la fonction du directeur promeut l'idée que tous les membres de l'équipe doivent agir comme leaders en développant en leur sein une vision commune et un engagement partagé pour le changement. Le leadership transformationnel peut se résumer en sept dimensions : le soutien individualisé, la promotion d'objectifs de groupe, la vision, la stimulation intellectuelle, la promotion d'une culture scolaire, l'émulation, la transmission d'attentes élevées et la réalisation d'un modèle.

A travers le soutien individualisé, la direction manifeste son attention aux sentiments et aux besoins personnels des individus. La promotion d'objectifs de groupe traduit le fait que la direction favorise l'atteinte d'objectifs communs à l'équipe en favorisant la collaboration et le travail en équipe. La vision réfère aux actions de la direction pour identifier de nouvelles opportunités à l'école, pour inspirer et développer chez les membres de l'équipe un regard vers le futur. La stimulation intellectuelle se manifeste quand la direction amène les membres de l'équipe à réexaminer leurs pratiques pour les rendre plus performantes. La promotion d'une culture scolaire est la dimension qui traduit la manière dont la direction utilise des situations sociales, des symboles et des rites pour promouvoir au sein de l'équipe les valeurs culturelles liées à sa vision de l'école. L'émulation prend en compte les récompenses que la direction donne aux membres de l'équipe au regard des efforts qu'ils fournissent. La transmission d'attentes élevées traduit les actions de la direction qui démontrent la qualité, la performance et l'excellence qu'elle attend des membres de l'équipe dans la recherche de la réussite des élèves. La dernière dimension, soit la réalisation d'un modèle, réfère à l'exemple de

cohérence avec sa vision que la direction manifeste dans son comportement envers les membres de l'équipe-école.

Plusieurs études ont tenté d'évaluer les effets d'une gestion exercée selon le modèle transformationnel sur le contexte scolaire ou la réussite des élèves (Bogler, 2001; Bottery, 2001; Fullan, 2002; Leithwood, 1994; Leithwood et Jantzi, 1999). Les résultats montrent que ce modèle produit des effets significatifs sur les enseignants en termes d'engagement pour changer des comportements et adopter de nouveaux programmes ou de nouvelles méthodes pédagogiques. Le modèle transformationnel aurait aussi un impact sur la perception que les enseignants ont des facteurs qui influencent leurs pratiques éducatives en classe comme les missions de l'école, sa culture ou sa structure organisationnelle. Les dimensions de la gestion les plus importantes selon ces résultats seraient : la promotion d'objectifs de groupe, la réalisation d'un modèle, la stimulation intellectuelle et le soutien individualisé.

La comparaison des deux cadres conceptuels du leadership de la direction fait apparaître plusieurs points communs et quelques différences (Hallinger, 2003a). Dans les deux modèles, la direction doit favoriser un sentiment partagé des buts de l'école, mettre l'accent sur le développement d'attentes élevées envers les élèves. De même, il est de sa responsabilité de développer une culture scolaire centrée sur l'amélioration de l'enseignement et de l'apprentissage, de susciter l'émulation, de fournir une gamme d'activités destinées à la stimulation intellectuelle et au développement professionnel et d'être un témoin visible pour les valeurs communes. Par contre, des différences concernent trois éléments. Il y a d'abord la cible du changement : le leader pédagogique vise à agir directement sur la qualité des pratiques d'enseignement tandis que le leader

transformationnel tente plutôt d'amener les membres de l'équipe à s'engager davantage en vue d'améliorer l'école dans son ensemble. Deuxièmement, dans le leadership pédagogique, l'emphase est mise sur la coordination et le contrôle par la direction alors que le leader transformationnel privilégie une stratégie de responsabilisation (*empowerment*). La troisième différence qui découle de la seconde porte sur le fait que dans le modèle transformationnel la direction partage son pouvoir avec les autres membres de l'équipe.

Au regard des activités orientées vers l'amélioration de l'école, les similitudes entre ces deux cadres conceptuels sont assez évidents si bien que plusieurs chercheurs soutiennent qu'il est possible de les intégrer (Day, Harris et Hadfield, 2001; Lambert, 2002; Marks et Printy, 2003). Ainsi, en introduisant le concept de leadership pédagogique partagé (*shared instructional leadership*), Marks et Printy (2003) démontrent que le leadership pédagogique peut devenir transformationnel. En effet, un leadership transformationnel fort produit l'engagement des enseignants, mais aussi quand les enseignants perçoivent que le leadership pédagogique de la direction est bien approprié à la situation de l'école, ils deviennent plus engagés et innovateurs pour effectuer les changements requis en vue d'améliorer l'école.

L'approche contingentielle soutient que la pertinence et l'efficacité du leadership pédagogique ou transformationnel dépendent du contexte scolaire, si bien que le leadership peut être considéré comme un processus dans lequel les leaders et les autres membres de l'équipe s'influencent mutuellement (Barth, 2002; Bossert et *al.*, 1982; Fullan, 2002; Jackson, 2000). Les variables contextuelles à prendre en considération sont alors : les caractéristiques des élèves, le type de communauté, la structure

organisationnelle de l'école, la culture scolaire, l'expérience et les compétences des enseignants, les ressources financières et la taille de l'école (Hallinger, 2003a; Leithwood et Jantzi, 1999). Par exemple, certaines études suggèrent que le contexte de défavorisation socioéconomique influencerait le mode de gestion et l'engagement des acteurs de l'école; de même les perceptions des enseignants varieraient en fonction des caractéristiques socioéconomiques de l'école (Garon et Lapointe, 2007; Muijs, Harris, Chapman, Stoll et Russ, 2004).

Depuis le début des années 2000, on note un regain d'intérêt à l'égard du modèle de leadership pédagogique. En effet, l'emphase mise dans les différentes réformes sur la nécessité d'améliorer l'enseignement et l'apprentissage dans un contexte de mondialisation et de reddition de comptes a amené les gouvernements à mettre l'accent sur la formation des directeurs d'école comme leaders pédagogiques (Hallinger, 2003b ; Huber, 2003). Au Québec dans la foulée de la réforme de l'éducation, la Loi sur l'instruction publique précise la fonction, les pouvoirs et les responsabilités du directeur d'école : il assure la qualité des services éducatifs, la direction pédagogique et administrative, l'assistance du conseil d'établissement au sein duquel les parents occupent une place importante, l'intervention d'aide auprès des enfants handicapés ou en difficulté d'apprentissage, la promotion des innovations pédagogiques et le suivi de l'exécution du régime pédagogique et la gestion des ressources humaines et financières (Gouvernement du Québec, 1998).

Dans une recherche qualitative sur l'identité professionnelle chez les directeurs d'école primaire au Québec, Brassard et *al.* (2004) montrent que ceux-ci divergent quant à l'importance qu'ils accordent à la réalisation des activités reliées à la direction

administrative et à la direction pédagogique dans leur établissement. Toutefois, les politiques éducatives tendent à mettre l'accent sur leurs responsabilités liées à l'amélioration de la qualité de l'enseignement qui doivent s'exercer à travers leur leadership pédagogique (Conseil supérieur de l'éducation, 1995, 1998; Gouvernement du Québec, 1997, 2001).

L'instrument de mesure élaboré pour évaluer les activités du directeur dans la perspective du leadership pédagogique est le *Principal instructional management rating scale* (PIMRS, Hallinger et Murphy, 1985). Dans une synthèse sur l'utilisation de cet instrument, Hallinger (2008) note qu'entre 1983 et 2008, plus de 120 thèses de doctorat dans 74 universités de 8 pays différents ont utilisé le PIMRS; ce qui démontre sa popularité dans la communauté scientifique. Les études de validation ont montré que le questionnaire soumis aux enseignants permet de recueillir les données les plus valides (Hallinger, 2008). Lapointe et collaborateurs s'en inspirent dans un rapport de recherche sur la gestion des activités éducatives des directeurs et des directrices d'écoles primaires dans le contexte de la réforme en éducation au Québec (Lapointe et *al.*, 2009; Lapointe, Brassard, Garon et Ramdé, *soumis*). Dans le questionnaire qu'ils utilisent, les items sont regroupés sous les cinq dimensions suivantes : l'accent sur l'apprentissage et le rendement, la supervision de l'enseignement, la collaboration avec les parents, le soutien aux élèves à risque et la promotion des orientations de l'école. C'est leur formulation que nous adoptons dans la présente recherche.

2.2. Reformulation de la question

L'examen d'un certain nombre de recherches axées sur l'efficacité et l'amélioration de l'école dans le premier chapitre a mis en évidence que l'étude de la relation entre le

climat d'école et la gestion de la direction pourrait apporter un éclairage sur la trilogie réussite scolaire, climat d'école et gestion des activités éducatives par la direction. Nous avons identifié clairement quels sont les éléments à mettre en rapport au niveau des trois acteurs de l'espace scolaire (direction, enseignants et élèves) pour mieux comprendre les facteurs de réussite liés au fonctionnement interne de l'école.

Ainsi, en ce qui concerne les dimensions du climat d'école, il a été utile de distinguer deux niveaux (le climat perçu par les élèves et le climat perçu par les enseignants) qui pourraient être reliés entre eux et avec la gestion de la direction. La gestion de la direction porte sur des activités décrites par deux cadres conceptuels dominants (leadership pédagogique et leadership transformationnel). Ces deux modèles théoriques présentent des similitudes et peuvent même donner lieu à un modèle intégré (Krüger et *al.*, 2007 : 17). Il est apparu aussi nécessaire, pour mieux éclairer les deux pôles de notre analyse (gestion de la direction et climat d'école) de considérer leur contexte en prenant en considération les caractéristiques sociodémographiques des élèves, des enseignants et des écoles.

Plusieurs chercheurs comme Hallinger (2003) soutiennent qu'il y a des relations d'interdépendance entre la gestion des activités éducatives, le climat et les caractéristiques contextuelles de l'école. Nous n'avons pas l'ambition d'examiner toutes ces relations réciproques. L'objectif de notre recherche se limite alors à jeter un éclairage sur un aspect de ce processus complexe, en répondant à cette question principale :

- ✚ En tenant compte des caractéristiques sociodémographiques des enseignants, des élèves et des écoles qui peuvent influencer le climat, peut-on établir que le climat d'école varie en fonction de l'activité de gestion de la direction?

Pour y arriver, des questions préalables devront être examinées :

- (i). Les perceptions des enseignants du climat varient-elles en fonction de leurs caractéristiques socioprofessionnelles et des caractéristiques de l'école?
- (ii). Les perceptions des élèves du climat varient-elles en fonction de leurs caractéristiques personnelles et des caractéristiques de l'école?
- (iii). Y a-t-il une relation entre le climat perçu par les élèves et le climat perçu par les enseignants?

Ainsi, il sera possible de vérifier si le climat d'école perçu par les enseignants et les élèves varie en fonction des activités de gestion de la direction, si on contrôle l'effet possible des variables sociodémographiques liées aux évaluateurs.

CHAPITRE 3

MÉTHODOLOGIE

Ce chapitre expose la démarche réalisée pour répondre aux questions posées à la fin du précédent chapitre et le contexte de notre recherche. Le type de recherche effectuée, l'unité d'analyse et la population, les mesures, les modes d'analyse, les limites de la recherche et les considérations éthiques constituent les six parties de ce chapitre.

3.1. Type de recherche

Cette recherche a pour objet de décrire les relations qui puissent exister entre la fréquence de réalisation des activités de gestion éducative et l'appréciation de certains aspects¹ du climat d'école par les enseignants et les élèves. Cette étude de type corrélationnel examine les données d'une enquête par questionnaire réalisée par Lapointe et *al.* (2009) qui n'ont pas fait l'objet d'une analyse approfondie.

3.2. Unité d'analyse et population

Au moment de l'enquête, la population visée incluait l'ensemble des écoles primaires publiques du réseau d'enseignement primaire francophone du Québec. Les données ont été collectées par l'équipe de Lapointe et *al.* entre les années 2005 et 2007. Cette équipe a évalué la gestion des activités éducatives, le fonctionnement de l'école et la mise en œuvre de la réforme au Québec à partir d'une enquête menée auprès de directeurs, d'enseignants, d'élèves et de parents d'élèves dans 192 écoles. Les données traitées dans cette étude ont été recueillies au cours de l'année 2006-2007 dans 49 établissements, auprès de 59 enseignants, 823 élèves de 2^{ème} année du 3^e cycle et 521 parents qui ont accepté de répondre à des questionnaires.

¹ Les variables relatives au climat de l'école ou à la gestion sont mesurées par un ou plusieurs énoncés des questionnaires utilisés par Lapointe et *al.* On désignera indistinctement toutes ces variables par le terme « aspects » ; les termes « composante » ou « dimension » seront utilisés seulement quand la variable mesurée comprend deux énoncés ou plus.

En grande majorité, les 59 enseignants sont de sexe féminin (86 %), mariés ou conjoints de fait (81 %) et se répartissent ainsi par groupe d'âge : 15 % ont entre 20 et 29 ans, 46 % entre 30 et 39 ans, 29 % entre 40 et 49 ans et 10 % entre 50 et 59 ans. Ils exercent la profession enseignante depuis 12 ans en moyenne (écart-type = 6,55; min. = 0; max. = 34) et 51 % d'entre eux enseignent dans la même école depuis 4 ans ou moins. Quelques enseignants (5 %) possèdent un brevet d'enseignement ou un certificat de premier cycle, mais la plupart d'entre eux ont complété un diplôme de baccalauréat (78 %) ou un programme de second cycle universitaire (17 %). Les classes où travaillent ces enseignants ont un effectif moyen de 25 élèves et, selon eux, la proportion des élèves en difficulté (troubles d'apprentissage ou du comportement) s'établit en moyenne à 35 % (écart-type = 0,20; min. = 0; max. = 84).

Plus de la moitié des 823 élèves sont de sexe féminin (56 %). Parmi les 521 parents qui ont répondu au questionnaire, les mères biologiques des élèves représentent 84 % et les pères biologiques 11 %. En ce qui concerne leur statut familial, 72 % des élèves sont issus d'une famille biparentale, 14 % d'une famille recomposée et 14 % d'une famille monoparentale. Selon le niveau de scolarité des parents des élèves qui ont répondu au questionnaire, 8 % n'ont pas un diplôme du secondaire, 33 % ont complété un diplôme secondaire et 59 % un diplôme postsecondaire. La situation économique familiale des élèves se caractérise ainsi : 12 % des familles ont un revenu brut annuel strictement inférieur à 30 000 \$, 33 % entre 30 000 et 59 999 \$, et 55 % ont un revenu supérieur ou égal à 60 000 \$.

3.3. Mesures

Cette partie présente les instruments de mesure et les différentes variables examinées dans cette recherche en donnant leur description et en indiquant succinctement les énoncés relatifs à leur mesure dans les questionnaires.

3.3.1. Instruments de mesure

Deux questionnaires ont été utilisés par l'équipe de Lapointe et *al.* auprès des enseignants et des élèves : le *Questionnaire à l'enseignant* et le *Questionnaire auto-administré aux enfants*. Dans ces deux questionnaires, il y a 29 énoncés relatifs au climat de l'école qui sont tirés des questionnaires validés dans l'Enquête longitudinale nationale sur les enfants et les jeunes (ELNEJ) (Statistique Canada, 2003) et du Questionnaire sur l'environnement socioéducatif (QES), élaboré et validé pour le Québec par Janosz et *al.* (2007) à partir de l'*Effective School Battery* (ESB) de Gottfredson (1984).

La partie du *Questionnaire à l'enseignant* qui porte sur la fréquence de réalisation des activités de gestion de la direction comprend 38 énoncés. Elle est largement inspirée du *Principal instructional management rating scale* (PIMRS) conçu par Hallinger et Murphy (1987, 2005), que nous avons présenté plus haut. Le PIMRS qui mesure les dimensions du leadership pédagogique à l'aide de 50 items est prévu pour être administré sous trois formes, aux directeurs, aux directeurs régionaux et aux enseignants. Ce qui est mesuré dans cet instrument, c'est la fréquence de réalisation des activités significatives de gestion au regard des dimensions retenues, selon une échelle de Likert qui va de *presque jamais* à *très souvent*, dans l'hypothèse que plus une activité est fréquente plus elle affecte le fonctionnement de l'école. Le PIMRS a été traduit en français et validé

pour le contexte québécois par Ouellet (1995). Le questionnaire de Lapointe et *al.* (2009) qui s'inspire de cette version française a été validé dans une recherche antérieure (Lapointe et Garon, 2007). Il tient compte en outre du contexte d'évolution du système éducatif du Québec dominé par une réforme scolaire dont l'influence sur la définition des activités professionnelles des directeurs a été analysée par plusieurs chercheurs (Archambault et Harnois, 2008; Brassard et *al.*, 2004; Cattonar et *al.*, 2007).

3.3.2. Évaluation du climat de l'école

Le climat d'école est mesuré à deux niveaux : le climat selon les enseignants et le climat selon les élèves. C'est une réalité perceptuelle qui réfère au bien-être des personnes; pour la mesurer il convient donc de se situer au regard de leur position et de leur rôle distincts dans l'école qui donnent une perspective différente par rapport à leur vécu. En raison des caractéristiques particulières des enseignants et des élèves, les aspects retenus dans l'évaluation du climat de l'école diffèrent donc d'un groupe d'acteurs à l'autre.

3.3.2.1. Le climat de l'école selon les enseignants

Dans l'évaluation du climat d'école par les enseignants, on distingue cinq volets : la *Cohérence, l'ordre et la discipline* (6 énoncés; $\alpha = 0,79$), la *Gestion participative et le climat de travail* (6 énoncés; $\alpha = 0,85$), le *Sentiment de compétence envers les élèves* (2 énoncés; $\alpha = 0,70$), les *Relations avec les parents* (6 énoncés; $\alpha = 0,79$), et la *Satisfaction professionnelle* (1 énoncé). À chaque formule qui commence par « Veuillez indiquer dans quelle mesure vous êtes en accord ou en

désaccord avec l'énoncé suivant : dans mon école... », l'enseignant répond en utilisant les cotes 1 à 5 d'une échelle de Likert (*Tout à fait en désaccord* à *Tout à fait en accord*).

La *Cohérence, l'ordre et la discipline* sont relatifs aux comportements des individus dans l'espace scolaire. Des règles de vie cohérentes et clairement définies traduisent la discipline attendue et précisent les sanctions encourues en cas de manquements ou les récompenses méritées en cas de conduite exemplaire. Cette composante est perçue à travers l'existence ou non d'un consensus des enseignants sur les mesures de discipline, le comportement des enseignants devant des situations de violence verbale ou physique entre les élèves ou encore l'engagement de l'équipe de direction à faire respecter les règles comme prévu au code de vie. À travers les énoncés de cette partie du questionnaire, l'enseignant apprécie les affirmations suivantes : les enseignants sont parvenus à un consensus sur les mesures de discipline à prendre à l'égard des élèves qui enfreignent les règlements; les enseignants ferment rarement les yeux sur la violence verbale entre les élèves; les enseignants font respecter les règles comme prévu au code de vie; l'équipe de direction fait respecter les règles comme prévu au code de vie; etc.

La *Gestion participative et le climat de travail* chez les enseignants traduisent le sentiment de cohésion entre eux, la qualité des relations professionnelles et sociales entre enseignants, leur engagement et l'influence qu'ils ont sur la gestion de l'établissement. Ce climat est mesuré par exemple à travers la perception que les enseignants ont de leur influence sur les décisions relatives au fonctionnement de l'école, à la répartition des ressources financières et didactiques. L'enseignant exprime son appréciation sur ce volet en répondant aux affirmations suivantes : le milieu de travail est positif pour les

enseignants, pour les élèves; les enseignants ont une grande influence sur les décisions relatives au fonctionnement de l'école; etc.

Le *Sentiment de compétence envers les élèves* détermine un aspect du vécu professionnel des enseignants. Les énoncés qui mesurent ce volet demandent à l'enseignant d'apprécier les affirmations selon lesquelles il se sent qualifié pour intervenir auprès des élèves qui ont des troubles de comportement ou d'apprentissage.

Les *Relations avec les parents* se rapportent à la collaboration et au consensus entre enseignants et parents autour de l'apprentissage et du comportement des élèves. Les énoncés relatifs à ce volet demandent à l'enseignant de dire s'il est d'accord, par exemple, que les parents se sentent à l'aise de parler avec lui des difficultés que l'enfant vit à la maison; qu'il informe les parents des activités de leur enfant à l'école; que les conflits entre les parents et lui se règlent rapidement; etc.

La *Satisfaction professionnelle* est relative à la manière dont l'enseignant se sent bien avec la communauté scolaire et les conditions de son travail. L'enseignant dit dans quelle mesure il est d'accord avec l'énoncé selon lequel il tire une satisfaction professionnelle dans son travail.

3.3.2.2. Le climat de l'école selon les élèves

Le climat selon les élèves est mesuré par huit énoncés relatifs aux cinq aspects suivants : la *Victimisation par les pairs* (3 énoncés; $\alpha = 0,78$), le *Climat de sécurité* des élèves, le *Climat de justice*, l'*Estime du professeur* et le *Sentiment de réussite*.

La *Victimisation par les pairs* réfère aux relations entre les élèves, quand l'un d'eux est exposé fréquemment à des actions agressives de la part des autres (Olweus, 1999;

Beaulieu, 2007). Ces actions à caractère agressif sont de nature physique, verbale ou relationnelle. En utilisant une échelle de Likert pondérée de 1 à 5, la cote élevée correspondant à une fréquence faible (*Tout le temps à Jamais*), l'élève reconnaît si les autres jeunes lui disent des choses désagréables; s'il se fait battre ou insulter à l'école; ou s'il se sent exclu à l'école.

Pour une mesure du *Climat de sécurité*, un énoncé invite l'élève à décrire dans quelle mesure il se sent en sécurité à l'école en choisissant la réponse sur une échelle de Likert pondérée de 1 à 5, c'est-à-dire de *Tout le temps à Jamais*.

Le *Climat de justice* ou de traitement équitable traduit la perception que les élèves ont des attitudes et des réactions des adultes dans les questions relatives au code de vie. L'élève éprouve un sentiment de justice quand il y a un traitement équitable, une application judicieuse des règles et quand il constate que le mérite ou la punition sont liés non aux personnes mais à leur comportement (Janosz et al., 1998). Un énoncé demande à l'élève de dire si les professeurs le traitent en général de façon juste, en utilisant une échelle de Likert pondérée de 1 à 5, c'est-à-dire de *Tout le temps à Jamais*.

L'*Estime du professeur* est une indication de la qualité des relations sociales entre élèves et enseignants. Un élève qui aime son enseignant appréciera positivement ses relations avec cet enseignant. À travers un énoncé, l'élève est invité à dire dans quelle mesure il aime son professeur. Il utilise alors une échelle de Likert pondérée de 1 à 3, c'est-à-dire de *Jamais ou pas vrai à Souvent ou très vrai*.

Le *Sentiment de réussite* exprime chez l'élève l'appréciation qu'il fait de ses apprentissages. Pour mesurer cet aspect, un énoncé invite le répondant à dire comment il

réussit dans son travail scolaire sur une échelle de Likert pondérée de 1 à 5, soit de *Très bien* à *Très mal*.

3.3.3. Évaluation de la gestion des activités éducatives

L'évaluation de la fréquence des activités de gestion éducative de la direction par les enseignants prend en compte cinq aspects identifiés plus haut : l'*Accent sur l'apprentissage et le rendement* (11 énoncés; $\alpha = 0,90$), la *Supervision de l'enseignement* (11 énoncés; $\alpha = 0,89$), la *Collaboration avec les parents* (8 énoncés; $\alpha = 0,89$), le *Soutien aux élèves à risque* (7 énoncés; $\alpha = 0,89$) et la *Promotion des orientations de l'école* (4 énoncés; $\alpha = 0,87$).

Ces aspects sont mesurés par 37 énoncés. Par exemple, à la question « Veuillez indiquer à quelle fréquence la direction ou l'équipe de direction incite les parents à participer aux activités de l'établissement », l'enseignant donne son appréciation à l'aide d'une échelle de Likert pondérée de 1 à 5 dans laquelle une cote élevée correspond à une évaluation positive (*Jamais* à *Très souvent*).

L'*Accent sur l'apprentissage et le rendement* réfère aux activités d'apprentissage qui constituent l'essentiel de ce qui est attendu des élèves à l'école en rapport à la mission d'instruction. Cette dimension est évaluée par des énoncés qui indiquent la fréquence des actions de la direction pour discuter des apprentissages scolaires, s'assurer que les enseignements donnés en classe couvrent les objectifs pédagogiques de l'école, superviser les modes d'évaluation des élèves, promouvoir l'idée qu'un pourcentage très élevé d'élèves doit atteindre les principaux objectifs du programme, valoriser les élèves qui ont un rendement scolaire remarquable en le mentionnant, etc.

La *Supervision de l'enseignement* vient en complément de la dimension pédagogique de la gestion évoquée plus haut. Elle réfère aux activités de la direction qui visent à contrôler la qualité du travail enseignant, à assurer la coordination, la stimulation intellectuelle auprès des enseignants, à leur fournir l'information, les ressources et l'appui nécessaires à leur travail et à prendre toutes initiatives favorables à leur développement professionnel. Un directeur d'école pose des gestes de supervision des enseignants quand il complimente les enseignants individuellement, leur offre un soutien, travaille avec eux à l'amélioration de l'enseignement, évalue la qualité de l'enseignement ou participe activement à la sélection du matériel pédagogique. Dans le questionnaire, cette dimension est évaluée par des énoncés relatifs à la fréquence de ces gestes.

La *Collaboration avec les parents* se justifie par le fait que les jeunes dont les apprentissages et le rendement scolaire sont au cœur des préoccupations de la direction, ne sont pas seulement élèves de telle classe ou de tel enseignant, ils sont également enfants de telle famille. La collaboration avec les parents se traduit dans la gestion de la direction par leur implication dans les instances de décision sur la vie de l'école, la qualité de la communication avec eux sur les progrès ou difficultés de l'élève, sur la vie et la mission de l'école. Cette dimension est évaluée à travers des énoncés qui indiquent la fréquence des interventions de la direction pour inciter les parents à participer aux activités de l'école, pour encourager les parents et le personnel à communiquer entre eux, pour informer les parents des mesures de soutien ou des règlements de l'école, etc.

L'accent sur les apprentissages et le rendement des élèves et la sensibilité aux aspects personnels de la vie de la communauté scolaire, particulièrement des élèves, amènent la direction à prendre des initiatives pour offrir un *Soutien aux élèves à risque*,

pour des raisons d'éthique et d'équité. Cette dimension de la gestion de la direction est évaluée à travers des énoncés dans lesquels les enseignants indiquent la fréquence des interventions de la direction en vue de mettre en place des moyens de dépistage des élèves en difficultés, d'établir pour eux un plan d'intervention ou de s'assurer que les élèves dont le rendement est faible reçoivent un enseignement adapté à leurs besoins, en associant les parents à la prise de décision.

La *Promotion des orientations de l'école* réfère à la nécessité pour la direction de communiquer la mission éducative de l'école, les objectifs poursuivis et les moyens pour les atteindre. Elle doit en outre rendre ces éléments explicites pour tout le monde et les rappeler souvent. Cette activité repose sur des idéaux, des valeurs et des convictions fortes sur l'éducation. Elle constitue en quelque sorte l'âme, le principe intelligible des actions et des comportements du directeur. Pour évaluer cette composante, des énoncés permettent de mesurer la fréquence des interventions de la direction par lesquelles elle fait la promotion du projet éducatif, présente les objectifs d'amélioration des apprentissages scolaires de l'école aux enseignants, organise des perfectionnements en lien direct avec les objectifs de rendement scolaire de l'école et discute des objectifs d'amélioration des apprentissages scolaires des élèves lors des rencontres formelles avec l'équipe-école.

3.3.4. Les caractéristiques sociodémographiques des répondants et des écoles

Les questionnaires à l'enseignant et aux enfants comprennent une partie qui permet de recueillir auprès de chaque répondant des renseignements sur sa personne, son milieu familial ou professionnel. Ces caractéristiques sociodémographiques des enseignants et des élèves et celles des écoles sont complétées par d'autres informations fournies par les

directeurs et les parents à partir des bases de données de la recherche de Lapointe et *al.* Pour les besoins de cette recherche, nous avons retenu les caractéristiques suivantes :

En ce qui concerne les caractéristiques socioprofessionnelles des enseignants, on a pris en compte l'expérience de travail, c'est-à-dire le nombre d'années d'expérience du répondant comme enseignant. La réponse est une variable continue par laquelle l'enseignant précise le « Nombre d'années », de « mois » d'expérience ou indique « Aucune » expérience.

Les mesures sur les élèves considèrent le sexe, le statut familial, la scolarité des parents et le revenu familial :

- Le sexe est étiqueté de la manière suivante : 1 = « Masculin », et 2 = « Féminin ».
- Le statut familial comprend 3 modalités qui précisent si l'enfant habite : 1 = « dans une famille biparentale » (avec les deux parents biologiques), 2 = « recomposée » (avec un parent biologique et un parent non biologique) ou 3 = « monoparentale » (avec la mère ou le père).
- La scolarité des parents concerne le niveau d'études le plus haut complété; elle prend 3 modalités : 1 = « sans diplôme secondaire », 2 = « diplôme secondaire », 3 = « diplôme postsecondaire » (études dans un Cégep complétées ou non, ou études universitaires).
- Le revenu familial est le revenu total approximatif avant impôts et retenues de tous les membres du ménage au cours des 12 derniers mois; il prend 3 modalités : 1 = « faible » (inférieur ou égal à 29 999 \$), 2 = « intermédiaire » (entre 30 000 et 59 999 \$), 3 = « élevé » (supérieur ou égal à 60 000 \$).

Au titre des caractéristiques sociodémographiques de l'école, on considère dans cette recherche la proportion des élèves en difficulté dans chaque classe, c'est-à-dire ceux qui manifestent des troubles de la parole, de l'audition, du comportement ou des difficultés d'apprentissage.

Le tableau I donne un récapitulatif des différents types de variables définis plus haut : les variables de la perception du climat de l'école par les enseignants et les élèves (variables dépendantes ou expliquées), les variables de la gestion de la direction (variables indépendantes ou explicatives) et les variables sociodémographiques des évaluateurs et de l'école (variables de contrôle). Pour chaque catégorie, les variables, le nombre d'items reliés à la variable et des exemples illustrant la formulation de ces items sont rappelés.

Tableau I Récapitulatif des variables évaluées à l'aide des questionnaires aux enseignants et aux élèves

Type de variables	Nbre d'items et type de répondants		Exemples d'énoncés
	Ens.	Élè.	
Dépendantes ou expliquées			
<i>Veillez indiquer dans quelle mesure vous êtes en accord ou en désaccord avec les énoncés suivants :</i>			
Cohérence, ordre, discipline	6		Dans mon école, tous les élèves qui enfreignent les règlements s'exposent aux mêmes
Gestion participative et climat de travail	6		Les enseignants ont une grande influence sur les décisions relatives au fonctionnement de l'école
Sentiment de compétence envers les élèves	2		Je me sens qualifié pour intervenir auprès des élèves ayant des troubles du comportement
Relations avec les parents	6		Lorsque leur enfant vit des difficultés à la maison, les parents se sentent à l'aise d'en parler avec moi
Satisfaction professionnelle	1		Je tire une satisfaction professionnelle de mon travail

Tableau I (suite)

			<i>Lis les affirmations suivantes et choisis la réponse qui décrit le mieux ce que tu ressens :</i>
Victimisation par les pairs		3	A l'école, les autres jeunes me disent des choses désagréables et déplaisantes
Sécurité		1	Je me sens en sécurité à l'école
Justice		1	Les professeurs et les devoirs : en général, mes professeurs me traitent de façon juste
Estime du professeur		1	J'aime mon professeur
Sentiment de réussite		1	Comment penses-tu que tu réussis dans ton travail scolaire?
Indépendantes ou explicatives			
			<i>Veillez indiquer à quelle fréquence la direction ou l'équipe de direction</i>
Accent sur l'apprentissage et le rendement	11		Rencontre à son bureau, pour les féliciter, les élèves qui ont fait des progrès ou qui ont de bonnes notes
Supervision de l'enseignement	8		Travaille avec les enseignants à l'amélioration de l'enseignement
Collaboration avec les parents	8		Encourage le personnel de l'école à communiquer régulièrement avec les parents
Soutien aux élèves à risque	7		S'assure de la mise en place de moyens pour dépister les élèves à risque
Promotion des orientations de l'école	4		Fait la promotion du projet éducatif
Contrôles			
			<i>Veillez indiquer ou encercler les réponses qui s'appliquent à votre situation :</i>
Sexe		1	Je suis de sexe (masculin, féminin)
Expérience de travail	1		Combien d'années d'expérience avez-vous à titre d'enseignant?
Statut familial		1	Votre famille est biparentale, recomposée, monoparentale
Scolarité des parents		1	Le plus haut niveau de scolarité que vous avez obtenu? (études secondaires non complétées, ..., études universitaires)
Revenu familial		1	Le revenu total approximatif avant impôts et retenues de tous les membres du ménage au cours des 12 derniers mois, si l'on compte toutes les sources? (moins de 10 000\$, ..., 80 000\$ et plus)
Proportion des élèves en difficulté dans la classe		4	<i>Combien d'élèves avez-vous dans votre classe?</i> Combien d'élèves présentent l'un ou l'autre des problèmes chroniques suivants... : un problème affectif ou comportemental : ___ élèves, etc.

3.4. Démarche d'analyse

Les données quantitatives recueillies par l'équipe de Lapointe et *al.* ont été compilées après codage manuel dans des fichiers à l'aide du logiciel SPSS. Nous

dispositions de trois fichiers : le premier comprenait les données recueillies auprès des enseignants, le deuxième les données sur les enfants et leurs parents; le troisième incluait des données sur l'école. À partir de ces trois bases de données, nous avons effectué des fusions pour obtenir deux nouveaux fichiers agrégés ayant pour base les enseignants et les enfants.

Dans notre démarche de traitement des données, nous avons procédé d'abord à des analyses descriptives pour rendre compte de l'évaluation des enseignants et des élèves. Par la suite, avant de faire les analyses de corrélation ou de régression, les valeurs de certaines échelles ont été inversées pour rendre les mesures comparables. Toutes les données des variables dépendantes et indépendantes ont été transformées sur une base de 10, la valeur de 1 correspondant à une évaluation négative ou moins bonne, et celle de 10 à une perception positive ou meilleure.

Les deux premières questions préalables dans cette étude visent à déterminer si la perception du climat de l'école par les évaluateurs varie en fonction des caractéristiques sociodémographiques des évaluateurs et des écoles. Pour y répondre, nous procéderons à des analyses de régression multiple pour chacune des variables expliquées, c'est-à-dire les différentes mesures sur le climat de l'école, selon un modèle où les variables explicatives sont les caractéristiques sociodémographiques. La troisième question préalable examine la relation entre les perceptions du climat d'école chez les enseignants d'une part et chez les élèves d'autre part. Pour y répondre, nous ferons des analyses de corrélation entre ces mesures liées aux perceptions des enseignants et à celles des élèves.

Enfin, la question principale de notre recherche examine dans quelle mesure la perception du climat de l'école par les enseignants et les élèves est déterminée par la

gestion éducative de la direction, toutes choses égales par ailleurs. Pour y répondre, nous procéderons à des analyses de régression multiple pour chacune des variables expliquées, dans un modèle qui prend en compte les mesures sociodémographiques (variables de contrôle) et dans lequel les variables explicatives correspondent aux mesures sur la gestion éducative de la direction d'école.

La présentation des résultats suivra l'ordre des questions de la recherche selon deux étapes : nous présenterons d'abord les données descriptives sur les différentes variables analysées; ensuite nous examinerons les résultats de la mise en relation des différentes mesures à travers les analyses de corrélation ou de régression multiple.

3.5. Limites de la recherche

La première limite de notre recherche est d'ordre écologique. La taille relativement faible de l'échantillon sur lequel nous avons recueilli les données constitue une limite à la généralisation de nos résultats sur l'ensemble des écoles primaires du Québec, d'autant plus que les écoles primaires du secteur anglophone ne sont pas représentées.

La mesure de la fréquence des activités de gestion éducative du directeur par un questionnaire administré aux enseignants a une portée limitée. Des observations et des entrevues avec les directeurs auraient permis une mesure plus directe et plus fine de leurs activités professionnelles au quotidien.

Une dernière limite tient au fait que nous faisons une analyse secondaire de données déjà colligées; cela nous impose l'obligation de composer avec les choix méthodologiques privilégiés par les chercheurs responsables de la cueillette de données.

3.6. Considérations éthiques

Comme nous l'avons noté plus haut, cette recherche procède à une analyse secondaire d'une base de données existante. Pour la collecte de ces données, Lapointe et *al.* avaient déjà obtenu un certificat d'éthique de l'Université de Montréal.

L'engagement des membres de cette équipe à sauvegarder le caractère confidentiel des informations recueillies dans le cadre de leur étude a aussi été maintenu dans la présente recherche. Afin de formaliser cet engagement, nous avons demandé et obtenu un certificat d'éthique délivré par le Comité plurifacultaire d'éthique de la recherche de l'Université de Montréal.

CHAPITRE 4

RÉSULTATS

Ce chapitre s'articule autour de quatre parties qui correspondent aux questions de notre recherche. Dans la première partie, la perception du climat selon les enseignants est décrite et reliée à leurs caractéristiques socioprofessionnelles et aux caractéristiques des élèves et de l'école. La seconde partie présente la perception du climat d'école par les élèves et la relie aux caractéristiques sociodémographiques des élèves, des enseignants et de l'école. La troisième partie met en relation les résultats de l'évaluation du climat chez les élèves et les résultats de l'évaluation du climat chez les enseignants. La quatrième partie examine les variations de l'évaluation du climat chez les enseignants et les élèves en fonction de la fréquence des activités de gestion de la direction selon les enseignants.

4.1. Évaluation du climat par les enseignants et caractéristiques sociodémographiques des enseignants, des élèves et de l'école

Cette première partie veut examiner la perception que les enseignants ont sur le climat d'école puis la variation de leur évaluation en fonction des caractéristiques des enseignants, des élèves et de l'école. Les analyses ont été faites à partir du fichier agrégé ayant pour base les enseignants.

Perception du climat d'école selon les enseignants

Le tableau II rapporte dans quelle mesure les enseignants sont d'accord ou non avec les énoncés formant chacun des aspects de l'évaluation du climat. Les pourcentages représentent les moyennes calculées à partir des items composant chaque aspect selon les modalités de l'échelle, à l'exception de la *Satisfaction professionnelle* évaluée par un seul énoncé.

La perception du climat d'école chez les enseignants est généralement positive dans tous les domaines considérés. À l'évaluation de la composante *Cohérence, ordre et*

discipline, la plupart des enseignants (80 %) rapportent être plutôt d'accord ou tout à fait d'accord pour apprécier positivement la cohérence, l'ordre et la discipline dans l'école.

Tableau II Pourcentage d'accord chez les enseignants relativement à l'appréciation positive du climat de l'école ($N = 59$)

	Tout à fait en désaccord	Plutôt en désaccord	Ni en désaccord ni en accord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord
Cohérence, ordre et discipline	3 %	7 %	10 %	45 %	35 %
Gestion participative et climat de travail	4 %	12 %	16 %	38 %	30 %
Sentiment de compétence envers les élèves	2 %	12 %	16 %	53 %	17 %
Relations avec les parents	2 %	5 %	10 %	51 %	32 %
Satisfaction professionnelle	-	2 %	7 %	50 %	41 %

L'évaluation de la composante *Gestion participative et climat de travail* est également positive chez plus de deux tiers des enseignants (68 %), mais c'est le domaine où on enregistre le plus grand pourcentage de désaccords chez les répondants (16 %). En ce qui concerne le *Sentiment de compétence envers les élèves*, 70 % des répondants sont plutôt d'accord ou tout à fait d'accord pour dire qu'ils se sentent qualifiés pour intervenir auprès des élèves en difficulté d'apprentissage ou de comportement. A l'évaluation des *Relations avec les parents*, cinq enseignants sur six (83 %) ont une perception plutôt positive de la manière dont les parents communiquent avec eux. Enfin, la grande majorité des répondants (91 %) rapporte qu'ils sont plutôt d'accord ou tout à fait d'accord qu'ils retirent une *Satisfaction professionnelle* de leur travail.

Perception du climat chez les enseignants et caractéristiques sociodémographiques des enseignants, des élèves et de l'école

L'évaluation du climat d'école par les enseignants varie-t-elle en fonction de certaines caractéristiques des enseignants, ou celles des élèves et de l'école? Pour répondre à cette question, une analyse de régression multiple est faite sur chaque aspect de l'appréciation du climat par les enseignants avec les variables suivantes : le nombre d'années d'expérience de l'enseignante dans la profession, la proportion des élèves en difficulté dans la classe, la scolarité des parents de ses élèves et le revenu familial des élèves de sa classe.

A l'examen de la qualité des modèles de régression, l'aspect *Gestion participative et climat de travail* est le seul parmi les cinq dont la variance est expliquée de manière significative par les caractéristiques des enseignants, des élèves et de l'école [$R^2 = 0,22$; $F(5, 43) = 2,49$; $p = 0,045$]. On a donc une proportion de 22 % de la variance expliquée par le modèle considéré. Pour la composante *Cohérence, ordre et discipline*, le modèle est marginalement significatif [$R^2 = 0,22$; $F(5, 43) = 2,39$; $p = 0,054$], mais il ne permet pas de discriminer la contribution de chaque variable.

Les paramètres donnés dans le tableau III indiquent la contribution de chaque variable sociodémographique à la variabilité de l'évaluation de la *Gestion participative et du climat de travail* chez les enseignants. Une seule variable permet de prédire de manière significative le score à l'évaluation de cette composante, le niveau moyen de scolarité des pères des élèves de la classe ($\beta = -0,35$; $p = 0,050$).

Tableau III Déterminants des caractéristiques sociodémographiques des enseignants, des élèves et de l'école sur la *Gestion participative* et le *climat de travail* chez les enseignants ($n = 49$)

Paramètres ²	B	ETB	β	T	p
Constante	12,26	1,90		6,44	0,000
Expérience de l'enseignante	-0,06	0,04	-0,23	-1,69	0,098
Proportion d'élèves en difficulté	-0,61	1,26	-0,07	-0,48	0,633
Scolarité de la mère	-0,29	1,13	-0,06	-0,25	0,800
Scolarité du père	-1,34	0,67	-0,35	-2,01	0,050
Revenu familial	0,01	0,87	0,00	0,01	0,993
R^2	0,22				

Les résultats indiquent que plus la scolarité du père des élèves de la classe est élevée, moins bonne est l'appréciation de l'enseignant relativement au climat de travail et à la gestion participative. Dans les écoles où les pères des élèves sont plus scolarisés, on observe une cohésion moins grande dans l'équipe-école. La taille de l'effet est grande puisque 35 % de la variance totale sont dus à cette variable³. L'absence d'effet significatif de l'expérience de l'enseignante pourrait être liée à un manque de puissance statistique ($\beta = -0,23$; $p = 0,098$).

De manière générale, les résultats des analyses de régression montrent que les variables relatives à l'évaluation du climat de l'école par les enseignants ne sont pas influencées par les caractéristiques socioprofessionnelles des enseignants et des élèves de l'école, à l'exception d'une seule qui est déterminée de manière significative par la scolarité des pères.

² Les analyses sont faites à partir du fichier agrégé par enseignants. La scolarité et le revenu familial indiquent ici les valeurs moyennes de ces variables calculées sur une classe.

³ On convient avec Field (2009 : 57) qu'une taille d'effet est petite si elle explique moins de 9 % de la variance, moyenne si elle explique entre 9 % et 24 % et grande quand elle explique 25 % et plus de la variance.

4.2. Évaluation du climat par les élèves et caractéristiques sociodémographiques des enseignants, des élèves et de l'école

La perception du climat de l'école par les élèves est analysée puis mise en relation avec les caractéristiques personnelles des élèves, les caractéristiques des enseignants et des écoles. Les analyses ont été réalisées à partir du fichier agrégé ayant pour base les élèves.

Perception du climat d'école selon les élèves

L'évaluation du climat chez les élèves est mesurée à travers cinq aspects : *Victimisation par les pairs*, *Climat de sécurité*, *Climat de justice*, *Estime du professeur* et *Sentiment de réussite*. Seule la première composante est formée de trois énoncés; les pourcentages rapportés pour cette composante sont alors les moyennes calculées à partir des pourcentages obtenus à chaque item. Le tableau IV indique la fréquence d'appréciation par les élèves des trois premiers aspects du climat mesurés selon une même échelle.

À l'évaluation du climat de *Victimisation par les pairs*, 80 % des élèves sont d'accord pour affirmer que jamais ou rarement, ils se font battre, insulter ou mis de côté par les autres à l'école. Par contre, 13 % d'entre eux affirment en être victimes parfois tandis que 7 % rapportent l'être la plupart du temps et 2 % tout le temps.

Tableau IV Fréquence d'appréciation positive du climat de l'école chez les élèves ($n = 809$)

	Tout le temps	La plupart du temps	Parfois	Rarement	Jamais
Victimisation par les pairs	2 %	5 %	13 %	28 %	52 %
Climat de sécurité	45 %	39 %	11 %	3 %	2 %
Climat de justice	52 %	37 %	8 %	2 %	1 %

En ce qui concerne le *Climat de sécurité*, plus de cinq élèves sur six (84 %) reconnaissent qu'ils se sentent tout le temps ou la plupart du temps en sécurité à l'école. Pour l'appréciation du *Climat de justice*, huit élèves sur neuf (89 %) sont d'accord pour dire que leurs professeurs les traitent de manière juste tout le temps ou la plupart du temps.

L'*Estime du professeur* est évaluée sur une échelle à trois modalités. Près de deux tiers (65 %) des élèves rapportent qu'il est très vrai qu'ils aiment leur professeur; 29 % d'entre eux reconnaissent que cela est un peu vrai tandis que 6 % disent qu'il n'est pas vrai qu'ils estiment leur professeur. Enfin, à l'évaluation du *Sentiment de réussite*, 82 % des élèves rapportent qu'ils réussissent bien ou très bien dans leur travail scolaire, et 14 % pensent réussir passablement. Enfin, une faible proportion (4 %) pense réussir mal ou très mal dans leur travail scolaire.

En somme, les résultats indiquent que la majorité des élèves partagent une perception positive du climat de l'école sur les cinq aspects considérés. Cependant, un pourcentage important d'entre eux rapportent être victimes d'actes agressifs de nature physique, verbale ou relationnelle, de la part de leur pairs. Mais cette perception du climat d'école par les élèves est-elle déterminée par leurs caractéristiques personnelles ou par les caractéristiques de leurs enseignants ou de l'école? La réponse à cette question est fournie par les résultats des analyses de régression multiple.

Perception du climat chez les élèves et caractéristiques sociodémographiques des enseignants, des élèves et de l'école

Cette section examine dans quelle mesure la perception du climat chez les élèves est reliée aux caractéristiques suivantes des élèves, de leurs enseignants et de l'école : le sexe de l'élève, le type de famille, la scolarité de ses parents, le revenu de sa famille, le

nombre d'années d'expérience de son enseignant dans la profession et la proportion des élèves de sa classe jugés en difficulté. Sur chacun des cinq aspects de l'évaluation du climat par les élèves, nous appliquons un modèle de régression multiple qui intègre toutes les variables sociodémographiques énumérées.

Les résultats des analyses de régression montrent qu'en ce qui concerne la *Victimisation par les pairs* et le *Climat de sécurité*, les perceptions des élèves ne sont pas déterminées, de manière significative, par les caractéristiques des enfants, de leurs enseignants ou de leur école. Par contre, le modèle permet d'expliquer, en partie, la variation observée dans l'évaluation des trois autres aspects de la perception du climat : le *Sentiment de réussite* [$R^2 = 0,12$; $F(11, 341) = 4,15$; $p < 0,001$], l'*Estime du professeur* [$R^2 = 0,10$; $F(11, 342) = 3,35$; $p < 0,001$] et le *Climat de justice* [$R^2 = 0,08$; $F(11, 342) = 2,72$; $p = 0,002$].

Pour estimer la contribution de chaque variable sociodémographique dans la variation de ces trois mesures de la perception des élèves, il faut se référer à la valeur des coefficients de détermination standardisés (β) en lien avec le seuil de signification des résultats du test ($p < 0,05$) reportés aux tableaux V, VI, et VII.

Le tableau V montre que 12 % de la variation de l'évaluation du *Sentiment de réussite* chez les élèves est expliquée par le sexe de l'enfant, le type de famille, la scolarité du père, le revenu familial et la proportion d'élèves en difficulté dans la classe.

Tableau V Déterminants des caractéristiques sociodémographiques sur *le Sentiment de réussite* chez les élèves ($n = 353$)

Paramètres	B	ETB	β	T	p
Constante	7,04	0,57		12,26	0,000
Expérience de l'enseignante	0,00	0,02	0,01	0,12	0,901
Proportion d'élèves en difficulté	-1,31	0,60	-0,11	-2,17	0,030
Sexe (groupe de référence : féminin)					
Masculin	-0,59	0,21	-0,14	-2,75	0,006
Type de famille (groupe de référence : biparental)					
Recomposé	0,07	0,29	0,01	0,24	0,807
Monoparental	-1,56	0,47	-0,18	-3,34	0,001
Scolarité de la mère (groupe de réf. : sans diplôme)					
Diplôme secondaire	-0,10	0,40	-0,02	-0,24	0,809
Diplôme postsecondaire	0,12	0,41	0,03	0,29	0,768
Scolarité du père (groupe de référence : sans diplôme)					
Diplôme secondaire	0,39	0,30	0,09	1,29	0,199
Diplôme postsecondaire	0,76	0,32	0,18	2,37	0,018
Revenu familial (groupe de référence : faible)					
Intermédiaire	0,96	0,40	0,22	2,39	0,017
Élevé	0,72	0,41	0,17	1,79	0,075
R^2	0,12				

Les résultats montrent donc que le fait d'être de sexe masculin, d'être issu d'une famille monoparentale plutôt que biparentale ou d'étudier dans une classe comptant une plus grande proportion d'élèves en difficulté, prédit négativement le *Sentiment de réussite* chez l'élève. Par contre, si le père a obtenu un diplôme postsecondaire plutôt qu'être sans diplôme et si le revenu familial est intermédiaire plutôt que faible, alors le score de l'élève augmente de manière significative à l'évaluation du *Sentiment de réussite*. L'effet du revenu familial ($\beta = 0,22$) a la plus grande ampleur en valeur absolue tandis que l'effet de la proportion d'élèves en difficulté dans la classe est le plus faible ($\beta = -0,11$).

Le tableau VI indique que 10 % de la variation de l'évaluation de *l'Estime du professeur* par les élèves est expliquée en raison du genre, du revenu familial et de la proportion d'élèves en difficulté dans la classe. Comparativement aux filles, les garçons

tendent à évaluer plus négativement leur professeur. Une tendance similaire est observée entre les groupes d'élèves issus de familles dont le revenu est plus modeste comparativement au groupe d'élèves issus de familles à revenu élevé. Ces derniers évaluent plus négativement leur professeur que les élèves issus de familles ayant un faible revenu.

Tableau VI Déterminants des caractéristiques sociodémographiques sur *l'Estime du professeur* chez les élèves ($n = 354$)

Paramètres	<i>B</i>	<i>ETB</i>	β	<i>T</i>	<i>p</i>
Constante	10,12	0,78		12,91	0,000
Expérience de l'enseignante	-0,01	0,02	-0,03	-0,55	0,585
Proportion d'élèves en difficulté	-1,91	0,82	-0,12	-2,32	0,021
Sexe (groupe de référence : féminin)					
Masculin	-1,26	0,29	-0,22	-4,33	0,000
Type de famille (groupe de référence : biparental)					
Recomposé	-0,70	0,39	-0,09	-1,77	0,078
Monoparental	-0,57	0,64	-0,05	-0,89	0,376
Scolarité de la mère (groupe de réf. : sans diplôme)					
Diplôme secondaire	0,48	0,54	0,08	0,88	0,377
Diplôme postsecondaire	0,51	0,56	0,09	0,90	0,369
Scolarité du père (groupe de réf. : sans diplôme)					
Diplôme secondaire	0,32	0,41	0,06	0,77	0,440
Diplôme postsecondaire	0,51	0,43	0,09	1,17	0,243
Revenu familial (groupe de référence : faible)					
Intermédiaire	-1,01	0,54	-0,17	-1,86	0,063
Élevé	-1,52	0,55	-0,27	-2,75	0,006
R^2	0,10				

Des trois caractéristiques sociodémographiques, l'effet du revenu familial apparaît le plus important ($\beta = -0,27$); en valeur absolue, il est deux fois supérieur à celui lié à la proportion d'élèves en difficulté ($\beta = -0,12$).

Enfin, le tableau VII montre que 8 % de la variation de l'évaluation du *Climat de justice* par les élèves est expliquée en raison des différences de genre et de type de famille des élèves. Ici encore, comparativement aux filles, les garçons ont tendance à évaluer plus négativement le *Climat de justice*. De même, si l'élève est issu d'une famille

recomposée ou monoparentale plutôt que d'une famille biparentale, son score à l'appréciation de cet aspect du climat d'école diminue respectivement de 0,11 et 0,12 écart-type.

Tableau VII Déterminants des caractéristiques sociodémographiques sur *le Climat de justice* chez les élèves ($n = 352$)

Paramètres	B	ETB	β	T	p
Constante	8,79	0,60		14,56	0,000
Expérience de l'enseignante	0,01	0,02	0,03	0,62	0,537
Proportion d'élèves en difficulté	0,14	0,64	0,01	0,22	0,824
Sexe (groupe de référence : féminin)					
Masculin	-0,86	0,22	-0,20	-3,83	0,000
Type de famille (groupe de référence : biparental)					
Recomposé	-0,63	0,30	-0,11	-2,06	0,040
Monoparental	-1,09	0,49	-0,12	-2,22	0,027
Scolarité de la mère (groupe de réf : sans diplôme)					
Diplôme secondaire	0,12	0,42	0,03	0,29	0,775
Diplôme postsecondaire	0,46	0,43	0,11	1,06	0,289
Scolarité du père (groupe de réf : sans diplôme)					
Diplôme secondaire	0,27	0,31	0,06	0,84	0,400
Diplôme postsecondaire	-0,05	0,33	-0,01	-0,16	0,871
Revenu familial (groupe de référence : faible)					
Intermédiaire	-0,15	0,42	-0,03	-0,37	0,712
Élevé	-0,66	0,43	-0,16	-1,56	0,121
R^2	0,08				

En conclusion, l'ensemble de ces analyses montre que relativement à l'évaluation du climat par les élèves, trois aspects sur les cinq mesurés sont déterminés par des variables sociodémographiques liés aux élèves ou à l'école, mais non aux enseignants. En ce qui concerne les variables liées aux élèves, on relève des effets constants, de taille moyenne, du genre sur la variation de l'évaluation des élèves ($\beta = -0,14$ à $-0,20$). Les garçons ont un avis plus défavorable que les filles au sujet de leur sentiment de réussite, du climat de justice dans la classe et de l'estime à l'égard de leur professeur. En second lieu, on observe un effet de la composition de la classe (proportion d'élèves en difficulté) sur l'évaluation des élèves par rapport au sentiment de réussite et l'estime envers le

professeur ($\beta = -0,11$ à $-0,12$). Plus la classe compte d'enfants en difficulté, plus négative est l'évaluation des élèves relativement à ces deux aspects. Enfin, des effets liés aux caractéristiques familiales apparaissent notamment en ce qui concerne l'évaluation du sentiment de réussite et de l'estime envers le professeur pour lesquels le type de famille, la scolarité du père et le revenu familial ont un impact significatif ($\beta = -0,18$ à $0,22$).

4.3. Relation entre les évaluations du climat d'école chez les enseignants et les élèves

Le climat de l'école réfère ultimement au bien-être des acteurs qui en raison de sa nature subjective est mesuré différemment selon les évaluateurs. Les enseignants et les élèves évaluent donc des aspects différents du climat de l'école, mais peut-on établir une relation entre ces types de mesures ? Les analyses ont été faites à partir du fichier agrégé sur la base des élèves. Les corrélations rapportées dans le tableau VIII entre l'évaluation du climat chez l'élève et la perception de son enseignant donnent une réponse à cette question.

De manière générale, il n'y a pas de relation entre l'évaluation des enseignants et celle des enfants à ce sujet. Toutefois, il apparaît que le degré d'estime que les enfants manifestent envers les enseignants varie, de manière significative, en fonction du jugement que portent les enseignants sur quatre aspects du climat d'école.

Tableau VIII Corrélations entre l'évaluation du climat par l'élève et l'évaluation du climat par l'enseignant ($n = 704$)

	Victimisation par les pairs	Climat de sécurité	Climat de justice	Estime du professeur	Sentiment de réussite
Cohérence, ordre et discipline	0,01	0,04	-0,03	-0,08*	0,03
Gestion participative et climat de travail	-0,01	0,06	0,06	0,02	0,05
Sentiment de compétence envers les élèves	-0,01	0,01	0,01	0,19**	-0,01
Relations avec les parents	-0,04	-0,02	0,03	0,09*	-0,07
Satisfaction professionnelle	0,04	-0,03	0,08*	0,12**	0,01

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

Notamment, si on examine les corrélations significatives supérieures ou égales à 0,10 ($p < 0,01$), on constate que plus l'enseignant croit être compétent pour intervenir auprès des jeunes en difficulté, plus les élèves rapportent avoir de l'estime pour lui. De même, plus l'enseignant rapporte tirer une satisfaction de son travail, plus les élèves de sa classe déclarent l'estimer. Les autres corrélations significatives dont la valeur du coefficient est moindre se rapportent également à la mesure de l'estime de l'enfant envers son professeur.

4.4. Évaluation du climat d'école chez les enseignants et les élèves et gestion éducative

Cette partie examine la question principale de la recherche : la perception du climat de l'école par les enseignants et les élèves varie-t-elle en fonction de l'activité de gestion de la direction rapportée par les enseignants? Avant de présenter les résultats des analyses de régression, une section analyse la fréquence des interventions de gestion éducative des directeurs selon l'évaluation des enseignants.

Fréquence des interventions de gestion éducative des directeurs selon les enseignants

Cinq domaines de gestion des activités éducatives des directeurs sont évalués par les enseignants. Le tableau IX indique la proportion d'enseignants qui estime la fréquence des interventions de gestion éducative au regard de chacune des composantes évaluées, selon chaque modalité de l'échelle de réponse. Les pourcentages correspondent aux moyennes calculées sur les items constituant chaque domaine.

Tableau IX Fréquences de réalisation des interventions de gestion des activités éducatives des directeurs selon les enseignants ($N = 59$)

	Jamais	Rarement	Parfois	Souvent	Très souvent
Accent sur l'apprentissage et le rendement	22 %	23 %	27 %	21 %	7 %
Supervision de l'enseignement	10 %	21 %	27 %	27 %	15 %
Collaboration avec les parents	3 %	4 %	21 %	48 %	24 %
Soutien aux élèves à risque	4 %	9 %	26 %	43 %	18 %
Promotion des orientations	4 %	28 %	30 %	27 %	11 %

Les interventions de gestion les plus fréquemment réalisées par les directions sont liées à deux domaines selon les enseignants. En effet, 72 % des enseignants rapportent que leur direction intervient souvent ou très souvent dans des activités liées à la *Collaboration avec les parents*, tandis que 61 % des répondants disent que ce sont les activités de *Soutien aux élèves à risque* qui sont souvent ou très souvent réalisées par leur direction. Par contre, selon les enseignants, les directions sont moins actives dans les autres domaines. Ainsi, plus de trois enseignants sur dix rapportent que leur direction n'intervient jamais ou rarement dans des activités reliées à l'*Accent sur l'apprentissage*

et le rendement (45 %), la Promotion des orientations de l'école (32 %) et la Supervision de l'enseignement (31 %).

En considérant qu'une proportion de 21 % à 30 % des répondants estime que leur direction n'intervient que parfois dans l'un ou l'autre des domaines, on peut dire que les directions sont jugées très actives seulement dans deux domaines. On observe par ailleurs que les scores à l'évaluation des cinq domaines de gestion des activités éducatives sont tous fortement corrélés [$r(57) = 0,55$ à $0,81$; $p < 0,01$]. L'utilisation d'un modèle de régression multiple apparaît donc mieux appropriée pour estimer, toutes choses égales par ailleurs, l'effet spécifique de chaque composante de gestion sur l'évaluation du climat de l'école par les enseignants et les élèves.

Évaluation du climat de l'école par les enseignants et gestion éducative des directeurs

Le plan d'analyse de régressions multiples prévoyait deux étapes : une première avec les caractéristiques sociodémographiques des élèves, des enseignants et de l'école comme variables indépendantes, et une deuxième qui intègre aux variables explicatives les variables de gestion de la direction. La réalisation de la première étape (voir section 4.1.) a montré que les variables sociodémographiques n'affectaient pas ou exceptionnellement l'évaluation des enseignants. La deuxième étape vise à déterminer l'influence de la gestion éducative des directeurs sur la perception du climat de l'école par les enseignants. Il est possible que la gestion de la direction soit affectée par des variables sociodémographiques qui de ce fait sont introduites dans le deuxième modèle. Ainsi, au premier modèle de régression qui prenait seulement en compte les caractéristiques sociodémographiques des évaluateurs et de l'école, nous intégrons maintenant les cinq variables de la gestion des activités éducatives et nous examinons si

ce nouveau modèle comparativement au précédent permet d'expliquer une plus grande part de la variation du jugement des évaluateurs par rapport au climat de l'école.

L'examen des paramètres de qualité révèle que pour chacun des cinq aspects de la perception des enseignants, l'inclusion des dimensions de la gestion de la direction dans le modèle ne permet pas de prédire la variation de l'évaluation du climat par les enseignants plus que les autres variables déjà considérées. On en conclut que l'activité de gestion de la direction ne contribue pas, de manière significative, à la variabilité de la perception du climat de l'école chez les enseignants.

Évaluation du climat de l'école par les élèves et gestion éducative des directeurs

Pour estimer l'influence de la gestion de la direction sur l'évaluation du climat d'école chez les enfants, nous reprenons le modèle de régression déjà utilisé avec les variables sociodémographiques des élèves, des enseignants et de l'école (voir section 4.2.) auquel nous intégrons maintenant les cinq variables de la gestion des activités éducatives. Au terme de ces cinq analyses, on constate que seul le modèle relatif à la variable expliquée *Estime du professeur* est statistiquement significatif [$R^2 = 0,14$; $F(16, 337) = 3,30$; $p < 0,001$]. Dans ce cas, la prise en compte des variables associées à la gestion éducative de la direction permet d'augmenter le pourcentage de variance expliquée par le modèle qui passe de 10 à 14 %. L'examen de la variation de la valeur du R^2 ajusté qui passe de 0,07 à 0,09 tend à confirmer que comparativement au premier modèle, le second permet de mieux prédire l'évaluation des enfants sur cet aspect du climat d'école. Donc la fréquence des activités de gestion de la direction, telle que mesurée par les enseignants, permet de prédire 4 % de la variance reliée à l'évaluation de l'estime des élèves envers leurs enseignants.

Le tableau X indique les effets spécifiques de chaque variable sociodémographique et de chaque composante de gestion éducative sur l'évaluation de l'*Estime du professeur* par les élèves. L'évaluation par les enseignants de deux composantes de la gestion éducative apparaissent déterminer, de manière significative, le jugement des enfants envers leurs professeurs; ce sont l'*Accent sur l'apprentissage et le rendement* et la *Supervision de l'enseignement*.

Tableau X Déterminants des caractéristiques sociodémographiques et de la gestion sur l'*Estime du professeur* chez les élèves ($n = 354$)

Paramètres	B	ET B	β	T	p
Constante	9,32	1,33		7,00	0,000
Expérience de l'enseignante	-0,04	0,03	-0,09	-1,46	0,146
Proportion d'élèves en difficulté	-1,77	0,95	-0,11	-1,87	0,062
Sexe (groupe de référence : féminin)					
Masculin	-1,25	0,29	-0,22	-4,32	0,000
Type de famille (groupe de référence : biparental)					
Recomposé	-0,55	0,39	-0,07	-1,40	0,163
Monoparental	-0,64	0,63	-0,05	-1,00	0,317
Scolarité de la mère (groupe de réf : sans diplôme)					
Diplôme secondaire	0,32	0,54	0,06	0,59	0,554
Diplôme postsecondaire	0,36	0,56	0,06	0,64	0,522
Scolarité du père (groupe de réf : sans diplôme)					
Diplôme secondaire	0,07	0,41	0,01	0,17	0,862
Diplôme postsecondaire	0,35	0,44	0,06	0,80	0,424
Revenu familial (groupe de référence : faible)					
Intermédiaire	-1,05	0,54	-0,18	-1,95	0,052
Élevé	-1,40	0,55	-0,25	-2,53	0,012
Accent sur l'apprentissage et le rendement	-0,35	0,18	-0,19	-2,01	0,045
Supervision de l'enseignement	0,57	0,18	0,32	3,08	0,002
Collaboration avec les parents	0,09	0,15	0,04	0,60	0,547
Soutien aux élèves à risque	-0,08	0,20	-0,04	-0,40	0,691
Promotion des orientations	-0,07	0,11	-0,04	-0,67	0,502
R^2			0,14		

Toutes choses égales par ailleurs, plus la direction est active dans la *Supervision de l'enseignement* selon les enseignants, plus les élèves déclarent aimer leur professeur, avec un effet de grande taille ($\beta = 0,32$). Un effet de taille moyenne est aussi observé en

ce qui concerne l'évaluation de l'*Accent sur l'apprentissage et le rendement* ($\beta = -0,19$). Dans ce dernier cas, on note que plus les enseignants rapportent que la direction intervient dans les activités liées à l'*Accent sur l'apprentissage et le rendement*, moins les élèves estiment leur professeur.

L'introduction dans le modèle des variables liées à la gestion de la direction ne réduit pas, de manière significative, l'impact des caractéristiques personnelles des élèves mises en relief dans les analyses précédentes. Les effets liés au genre et au revenu familial des élèves demeurent constants. Par contre, les résultats montrent que la prise en compte des interventions de la direction dans le modèle tend à atténuer l'impact d'une caractéristique école, soit la proportion des élèves en difficulté dans les classes. En effet, l'influence négative de cette variable qui était significative sur l'*Estime du professeur* dans le premier modèle ($\beta = -0,12$; $p = 0,021$) devient marginale ($\beta = -0,11$; $p = 0,062$) quand on considère la gestion éducative de la direction.

Pour conclure cette présentation des résultats, nous pouvons dire que les analyses de régression ont révélé l'existence d'un lien d'une part entre l'évaluation du climat de l'école par les élèves et les enseignants et leurs caractéristiques sociodémographiques, et d'autre part entre la perception du climat chez les élèves et l'activité de gestion de la direction. Par contre, l'influence de la gestion de la direction sur la perception du climat de l'école chez les enseignants apparaît non significative. En outre, les analyses de corrélation ont montré que la perception du climat d'école par les élèves est peu corrélée à l'évaluation du climat chez les enseignants, sauf en ce qui concerne l'*Estime du professeur*.

CHAPITRE 5

DISCUSSION

Cette recherche avait pour objet d'examiner dans quelle mesure l'évaluation du climat de l'école chez les élèves et les enseignants est déterminée par la gestion éducative de la direction, en tenant compte des caractéristiques sociodémographiques des évaluateurs et de l'école. Le présent chapitre reprend les principaux résultats des analyses statistiques et les discute au regard de conclusions de recherches similaires. La discussion portera en premier lieu sur les résultats relatifs à la question principale de notre étude, puis sur quelques enseignements qui permettent de tirer les réponses aux questions préalables.

5.1. Perception du climat d'école chez les enseignants et les élèves et gestion éducative

Les analyses préliminaires ont révélé que le contexte scolaire, marqué particulièrement par des caractéristiques individuelles des élèves, des enseignants ou la composition des classes avait un effet significatif sur la perception du climat de l'école par les élèves et les enseignants. En contrôlant l'effet de ces variables sociodémographiques et toutes choses égales par ailleurs, les résultats des analyses de régression multiple indiquent globalement que la gestion éducative de la direction a une incidence sur la perception du climat de l'école. Mais il convient d'apporter des nuances en considérant chaque groupe d'évaluateurs.

Les résultats les plus consistants concernent les élèves et tendent à montrer que leur perception du climat de l'école, principalement l'estime qu'ils ont pour leurs enseignants, est influencée par deux dimensions de la gestion de la direction, la *Supervision de l'enseignement* et l'*Accent sur l'apprentissage et le rendement*. Les activités qui sont reliées à ces deux dimensions sont celles qui relèvent plus étroitement du caractère pédagogique de son leadership. Les enseignants qui déclarent que la direction est active

dans la *Supervision de l'enseignement* évoluent dans un environnement où ils sont estimés par leurs élèves. À travers ce type d'activités, la direction apporte un soutien aux enseignants, les complimente, travaille avec eux à l'amélioration de leur enseignement. Si ces interventions de la direction n'ont pas un effet direct sur la perception du climat de l'école chez les enseignants comme tendent à le montrer nos analyses, les résultats suggèrent qu'elles pourraient être reliées de façon indirecte à l'estime des élèves envers les enseignants. Ainsi, l'augmentation de la fréquence des interventions des directions auprès des enseignants dans ce domaine aurait un impact positif sur les relations affectives entre les élèves et les enseignants, en rendant ces derniers plus compétents.

Dans une moindre ampleur, la fréquence des interventions de la direction mettant l'*Accent sur l'apprentissage et le rendement* apparaît aussi reliée à l'estime que les élèves déclarent avoir pour leurs enseignants, mais de manière négative. Plus les directions sont jugés actives dans ce domaine par les enseignants, moins les élèves expriment un jugement favorable envers ces derniers. Relativement à ce domaine, la direction par exemple s'assure que les enseignements donnés en classe couvrent les objectifs pédagogiques de l'école, supervise les modes d'évaluation des élèves ou fait valoir l'idée qu'un pourcentage très élevé d'élèves doit atteindre les principaux objectifs pédagogiques. Ces activités peuvent s'interpréter comme une pression exercée par la direction sur les enseignants en vue d'obtenir des élèves de meilleures performances scolaires. Dans ce contexte, il est possible, qu'à leur tour, les enseignants deviennent plus exigeants par rapport au rendement de leurs élèves et que cela engendre par exemple un climat de compétition dans la classe qui érode l'estime que les élèves ont envers leur enseignant.

Paradoxalement, la *Supervision de l'enseignement* et l'*Accent sur l'apprentissage et le rendement* sont les deux domaines parmi les cinq évalués par les enseignants dans lesquels les directions sont jugées les moins actives. Même si elles ne sont pas fréquentes, nos résultats suggèrent que la réalisation par la direction de ces types d'interventions, liés au soutien et au contrôle du travail des enseignants, pourrait influencer de manière indirecte la perception du climat d'école par les élèves.

En l'absence de recherches similaires pour des élèves du niveau primaire auxquelles confronter nos résultats, nous notons qu'ils rejoignent en partie les conclusions de Krüger et *al.* (2007) dans leur étude menée au secondaire. Ils rapportent en effet que la gestion de la direction n'a aucun impact sur l'engagement des élèves (*student commitment*), une mesure qui agrège les perceptions des élèves concernant leurs relations avec les enseignants, la culture ou l'organisation de l'école. Le secondaire rassemble habituellement un grand nombre d'élèves et d'enseignants. Comme les écoles primaires comptent moins d'élèves que les écoles secondaires, il est possible qu'en raison de la moindre taille de ces établissements les directions aient une plus grande influence sur les enseignants, ce qui expliquerait la différence des deux résultats.

Notre étude montre que la fréquence des interventions de gestion éducative de la direction n'apparaît pas reliée à la perception du climat de l'école chez les enseignants. Apparemment, ces résultats sont divergents par rapport aux conclusions de Ross et Gray (2006) suite à leur recherche menée dans des écoles primaires en Ontario. Ces derniers concluent que la gestion de la direction a une influence sur le climat de travail, la satisfaction professionnelle et le sentiment de compétence chez les enseignants. Mais cette différence de résultats pourrait être attribuable au fait que les activités de gestion

mesurées par ces chercheurs ne sont pas les mêmes que celles analysées dans notre recherche. Ce sont des activités de type transformationnel comme par exemple la stimulation intellectuelle, le soutien moral ou individualisé, la promotion d'un climat de confiance envers l'équipe propice à l'adoption de nouvelles pratiques. En effet, Leithwood et Jantzi (2005) et Robinson (2007) ont fait le constat que le leadership transformationnel aurait un effet nul ou indirect sur l'apprentissage des élèves, mais des effets significatifs sur les attitudes des enseignants, leur perception du climat de travail ou leur satisfaction professionnelle. Du reste, les résultats des analyses de Krüger et *al.* (2007) vont dans le même sens en révélant que les activités de la direction dites stratégiques, davantage axées sur le développement professionnel des enseignants et la définition des missions de l'école, n'ont aucun effet sur les perceptions des enseignants. Par contre, ces auteurs ont constaté que des interventions de type pédagogique avaient un effet fort sur la perception que les enseignants ont de l'organisation de l'école, comme le climat de travail, l'ordre et la discipline et la gestion participative. À cet égard, on pouvait espérer dans notre étude des résultats similaires pour ces aspects de la perception du climat d'école chez les enseignants puisque les dimensions de la gestion de la direction sont surtout de nature pédagogique. Mais il est possible que la contradiction soit liée au fait que l'étude de Krüger et *al.* soit menée au secondaire avec un échantillon qui inclut un nombre plus important d'enseignants (637) et met donc plus en évidence les différences entre les enseignants. Par ailleurs, avec un échantillon plus grand qui donne une puissance statistique plus grande aux analyses, Lapointe et *al.* (*soumis*) ont pu établir un lien entre la gestion de la direction et le climat d'école perçu par les enseignants.

On peut donc retenir que la gestion de la direction de type pédagogique a un impact modéré sur l'estime que les élèves portent à leurs enseignants mais aucun effet

significatif sur la perception que les enseignants ont du climat de l'école. Mais l'examen des relations entre la perception du climat de l'école chez les enseignants et les élèves et les caractéristiques sociodémographiques des ces deux groupes d'évaluateurs ou de l'école a donné aussi des résultats dont la pertinence mérite d'être discutée.

5.2. Perceptions du climat par les enseignants et les élèves et caractéristiques sociodémographiques des enseignants, des élèves et de l'école

À l'examen préalable de l'influence des caractéristiques sociodémographiques des enseignants, des élèves et de l'école sur la perception du climat de l'école chez les enseignants, il est apparu que seule la composante *Gestion participative et climat de travail* semble reliée aux variables sociodémographiques examinées. Comparativement aux enseignants travaillant auprès d'élèves dont les pères ont obtenu un diplôme postsecondaire ou sont plus scolarisés, ceux qui évoluent dans des classes où le degré de scolarité des pères est faible ont tendance à évaluer plus positivement le climat de travail dans l'école. Comme la réussite scolaire des enfants tend à croître en fonction de la scolarité des parents (Deslandes et Jacques, 2004; Dornbush, Ritter, Mont-Reynaud et Chen, 1990), on peut penser que les enfants de parents plus scolarisés fréquentent des écoles où les élèves réussissent mieux. En conséquence, on fait l'hypothèse que les élèves de parents moins scolarisés fréquentent des écoles où les élèves réussissent moins bien, raison pour laquelle les enseignants ont tendance à travailler davantage en équipe.

Par ailleurs, nos analyses montrent que la *Satisfaction professionnelle* des enseignants à l'endroit de leur travail ne varie pas en fonction de leurs caractéristiques sociodémographiques. Ce résultat est en contradiction avec les conclusions de Chouinard, Janosz et Bouthillier (2005) qui ont montré que chez les enseignants du

secondaire en milieux défavorisés la satisfaction au travail diminue en fonction de l'augmentation du nombre d'années d'expérience. La situation pourrait toutefois être différente au primaire comme le suggèrent nos résultats.

Parmi les cinq aspects du climat d'école évalués par les élèves, trois apparaissent varier, de manière significative, en fonction des caractéristiques des élèves et de l'école, plus précisément de la classe. Les variables qui sont associées à cette évaluation du climat par les élèves sont : le sexe, la structure familiale, la scolarité des parents et la proportion des élèves en difficulté.

Le genre de l'élève est une variable liée à la perception du climat de l'école; comparativement aux garçons, les filles tendent à évaluer plus positivement l'*Estime du professeur*, le *Climat de justice* et le *Sentiment de réussite*. Ce résultat concorde avec ceux de deux recherches conduites aux États Unis sur des élèves du même groupe d'âge (Koth et al., 2008; Mitchell et al., 2010). Au Québec, Goupil, Michaud et Comeau (1988) ont déjà rapporté que les garçons et les filles de la région de Montréal n'avaient pas toujours les mêmes perceptions du climat de la classe au primaire. De même, les résultats de l'Enquête sociale et de santé auprès des enfants et des adolescents québécois (Institut de la statistique du Québec, 2002) ont montré que les filles aiment généralement l'école plus que les garçons et se perçoivent plus compétentes sur le plan scolaire.

La perception du climat de l'école par les élèves varie aussi en fonction du type de leur famille notamment en ce qui concerne l'évaluation du *Climat de justice* et du *Sentiment de réussite*. Comparativement aux enfants issus de famille monoparentale, ceux qui appartiennent à une famille biparentale sont mieux disposés à percevoir plus positivement ces deux aspects du climat de l'école. Nos résultats rejoignent les

conclusions de plusieurs études sur les caractéristiques du milieu familial en lien avec le vécu scolaire des enfants (Corriveau, Bowen et Rondeau, 1997; Deslandes et Bertrand, 2004; Saint-Jacques et Chamberland, 1999). Le fait de vivre dans une famille traditionnelle ou biparentale constitue un facteur de protection qui contribue à une meilleure adaptation de l'enfant à l'école. Et cela parce que les deux parents disposent de plus de ressources et de temps à consacrer à l'enfant comparativement au parent qui est en situation monoparentale.

Le revenu familial, la scolarité des parents, la proportion des élèves en difficulté sont aussi associés à la perception du climat de l'école chez les élèves. Les élèves issus des familles de faible revenu ont plus d'estime pour leur professeur que ceux issus de familles à revenu élevé. Ce constat confirme les conclusions de Chouinard, Bouffard, Bowen, Janosz et Vezeau (2007) dont les travaux ont révélé que les élèves de milieu favorisé ont des relations plus conflictuelles avec leurs enseignants et un portrait d'adaptation psychosociale moins favorable. Nos conclusions rejoignent également celles d'autres recherches sur l'influence de la scolarité des parents (Deslandes et Bertrand, 2004; Bouchard et Saint-Amant, 1999; Duru-Bellat et Jarousse, 1996), qui tendent à montrer que ces variables influent sur la variation des perceptions des élèves dans le même sens que nos résultats. On peut penser que les enfants dont les parents sont plus scolarisés ou qui vivent dans une famille biparentale donc dans de meilleures conditions apparaissent plus critiques envers leur professeur. De même, nos résultats mettent en évidence l'importance de la composition sociale de la classe et du pourcentage d'élèves en difficulté qui en est une composante, en accord avec Mitchell et *al.* (2010), Koth et *al.* (2008) ou Dupriez, Dumay et Vauze (2008) dont les recherches ont révélé l'influence de la composition sociale sur l'estime de soi ou la discipline chez les élèves.

Nos dernières observations sont relatives à la mise en relation des perceptions du climat de l'école chez les enseignants et les élèves. Les résultats tendent à montrer que l'évaluation des enseignants et celle des élèves sont peu reliées. À l'exception de l'estime des élèves envers le professeur qui est corrélée à plusieurs aspects de l'évaluation du climat de l'école par son enseignant, on peut dire que de manière générale, les autres aspects des perceptions des deux groupes d'évaluateurs ne peuvent être associés. Le fait que les enseignants et les élèves n'évaluent pas les mêmes aspects du climat de l'école pourrait expliquer ce résultat. Il est toutefois surprenant que l'évaluation de la composante *Cohérence, ordre et discipline* selon l'enseignant ne soit pas corrélée à des aspects de la perception des élèves qu'elle est supposée refléter, comme la *Victimisation par les pairs* et le *Climat de sécurité*. Par ailleurs, d'autres chercheurs ont observé que ces deux groupes d'évaluateurs peuvent ne pas s'accorder lorsqu'ils évaluent les mêmes aspects du climat de la classe (Fraser et O'Brien, 1985; Fisher et Fraser, 1983); les enseignants rapportent par exemple un climat de classe plus ordonné et discipliné que ne le perçoivent les élèves.

Mitchell et al. (2010) dont les analyses révélaient l'absence de relation entre les perceptions du climat de l'école chez les enseignants et les élèves, expliquent que ce résultat pourrait être attribué aux différences de rôles et de pouvoir entre enseignants et élèves. Les élèves étant plus passifs, sans contrôle ni pouvoir de décider de leurs activités dans l'environnement scolaire, auraient de ce fait une perception moins favorable du climat de l'école que leurs enseignants. Nos résultats illustrent donc la nature subjective et perceptuelle du climat de l'école qui dépend de la personne qui l'évalue, ce qui constitue une limite des recherches sur le climat de l'école qui agrège des mesures de différents types d'évaluateurs.

Il est intéressant de noter l'existence d'une corrélation positive entre l'*Estime* des élèves envers *le professeur* et le *Sentiment de compétence envers les élèves* ou la *Satisfaction professionnelle* de la part des enseignants. Cela établit, au plan empirique, une certaine convergence entre élèves et enseignants dans la reconnaissance des compétences professionnelles des enseignants. De plus, l'évaluation de l'*Estime du professeur* étant le seul aspect de la perception du climat de l'école chez les élèves relié à la gestion de la direction, ce résultat laisse encore ouverte la perspective d'une recherche d'un impact direct significatif de la gestion sur le *Sentiment de compétence* et la *Satisfaction professionnelle* des enseignants avec un échantillon plus approprié. Lapointe et al. (2009) qui ont mené une recherche pour ce qui concerne les directeurs ont conclu à l'absence de relation significative entre la satisfaction professionnelle des directeurs et l'évaluation que les enseignants font de leur gestion. Une étude similaire pourrait aussi s'appliquer aux enseignants.

CONCLUSION

Les performances individuelles des élèves sont le critère le plus souvent retenu pour apprécier l'efficacité de l'enseignement dans les recherches sur l'école efficace (Van Damme et *al.*, 2009). Peut-on au regard de ce critère pointer l'action des professionnels que sont les directeurs comme un facteur d'efficacité de l'école? Les chercheurs ne s'accordent pas tous sur les modalités par lesquelles la gestion de la direction influence le rendement scolaire des élèves, mais plusieurs d'entre eux privilégient l'idée d'un effet indirect par la médiation de l'enseignant ou du climat de l'école (Hallinger et Heck, 1998; Krüger et *al.*, 2007). C'est dans cette perspective de l'effet indirect de la gestion de la direction sur le rendement scolaire que s'est inscrite notre recherche en proposant de visiter la « boîte noire » de l'école à travers le concept de climat d'école.

Même si le climat d'école reste encore une réalité perceptuelle aux contours encore imprécis dans la littérature scientifique, il apparaît comme un paradigme pertinent, identifié comme une source de variation des performances scolaires (Corriveau et Brunet, 1993; Sherblom et *al.*, 2006) ou même un critère justifié d'efficacité puisqu'il réfère au bien-être des acteurs scolaires (Van Damme et *al.*, 2009).

La question principale de notre étude voulait donc examiner dans quelle mesure la gestion éducative de la direction pouvait déterminer la perception du climat de l'école par les enseignants et les élèves. Au préalable, il est apparu opportun de contrôler les effets des caractéristiques sociodémographiques des enseignants, des élèves et de l'école sur la perception des évaluateurs puisque plusieurs travaux du courant de recherche axé sur l'efficacité éducative ont révélé l'influence de ces variables sociodémographiques sur le climat scolaire.

Les résultats de nos analyses militent principalement en faveur d'un modèle indirect de l'influence de la gestion de la direction sur les élèves par la médiation des enseignants. En effet, les dimensions de la gestion éducative de la direction qui paraissent associées au climat de l'école sont celles qui sont plus directement orientées sur les pratiques pédagogiques des enseignants dans la classe, à savoir l'*Accent sur l'apprentissage et le rendement* et la *Supervision de l'enseignement*. Et de tous les aspects du climat de l'école perçus par les enseignants et les élèves, c'est l'*Estime* que les élèves ont *pour les enseignants* qui est déterminée par la gestion de la direction, toutes choses égales par ailleurs. Dans les limites méthodologiques de notre recherche, la gestion de la direction ne semble pas être associée à la perception du climat de l'école par les enseignants. Ce résultat est toutefois en accord avec certaines études comparatives sur les deux grandes formes de leadership de la direction (pédagogique et transformationnelle) selon lesquelles c'est le modèle transformationnel qui prédit davantage la perception du climat de l'école chez les enseignants (Robinson, 2007).

L'estime envers le professeur de la part des élèves mérite une attention particulière du fait que c'est le seul aspect du climat de l'école qui soit associé à la gestion éducative de la direction. De plus, c'est la mesure du climat de l'école chez les élèves qui est reliée aux perceptions des enseignants selon nos résultats. Elle réfère à la dimension affective de la relation élève-enseignant qui est au cœur de la relation pédagogique ou éducative. Des recherches ultérieures sur les rapports entre l'estime du professeur et le rendement scolaire ou les autres critères d'efficacité pourraient fournir des orientations utiles à l'intention des directions et de ceux qui sont chargés de leur formation, pour moduler les activités de gestion en fonction des résultats souhaités.

Il est aussi intéressant de noter que nos résultats ont confirmé l'impact des caractéristiques personnelles des élèves et des caractéristiques de l'école sur l'évaluation que les enseignants et les élèves font du climat de l'école. Le sexe de l'élève, la scolarité du père, la structure familiale, le revenu familial et la proportion des élèves en difficulté dans la classe sont les caractéristiques qui paraissent être associées aux perceptions du climat de l'école chez les enseignants et les élèves.

L'originalité de notre recherche se situe d'abord dans le fait qu'elle avait pour objet de mettre en relation la perception du climat de l'école et la gestion de la direction au primaire. De plus, alors que les études prennent souvent en compte une mesure du climat scolaire selon les enseignants, nous avons voulu prendre en considération le point de vue des enfants en faisant droit à leurs perceptions et aux aspects les plus significatifs pour eux. Mais la nature agrégée de ces perceptions constitue aussi la première limite de notre recherche, inhérente aux recherches sur le climat d'école qui intègre les mesures de plusieurs types d'évaluateurs.

Une deuxième limite tient au fait que nous avons procédé à une analyse secondaire de données déjà collectées dans le cadre d'une recherche axée sur une autre problématique et d'autres choix méthodologiques. En outre, la taille réduite de l'échantillon d'enseignants recrutés limite la valeur écologique et la puissance statistique de nos résultats. Une étude qui reprendrait notre problématique en l'élargissant aux relations entre gestion de la direction, perceptions du climat de l'école et performances scolaires des élèves serait une contribution appréciable au courant de recherche sur l'efficacité éducationnelle. Mais pour avoir un outillage méthodologique plus adéquat, il faudrait par exemple un échantillon plus grand et plus représentatif des écoles primaires

du Québec, et aussi compléter les enquêtes par questionnaires avec des observations et des entrevues des directeurs afin d'avoir des mesures plus directes de leurs activités de gestion.

RÉFÉRENCES

- Archambault, J. et 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, Canada : Université de Montréal.
- Bar-On, R. (2005). The impact of emotional-social intelligence on subjective well-being. *Perspectives in Education*, 23(2), 41–61.
- Barth, R. (2002). The culture builder. *Education Leadership*, 59, 6–11.
- Bass, B. (1985). *Leadership and performance beyond expectations*. New York, NY: The Free Press.
- Bass, B. (1997). Does the transactional-transformational leadership paradigm transcend organizational and national boundaries? *American Psychologist*, 52(2), 130–138.
- Battistich, V., Solomon, D., Kim, D., Watson, M. et Schaps, E. (1995). Schools as communities, poverty levels of student populations, and students' attitudes, motives, and performance: A multilevel analysis. *American Educational Research Journal*, 32, 627–658.
- Beaulieu, J. (2007). *Victimisation par les pairs à l'école et dépression à l'adolescence : une étude franco-qubécoise* (thèse de doctorat, Université Laval, Québec, Canada). Récupéré du site de l'Université : <http://www.theses.ulaval.ca/2007/24591/24591.pdf>
- Bobbett, G., Achilles, C. et French, R. (1994). *Can Arkansas school districts' report cards on schools be used by educators, community members, or administrators to make positive impact on student outcome?* Conférence prononcée au Congrès annuel de la Southern Regional Council on Educational Administration, Atlanta, GA.
- Bogler, R. (2001). The influence of leadership style on teacher job satisfaction. *Educational Administration Quarterly*, 37(5), 662–643.
- Bossert, S. T., Dwyer, D. C., Rowan, R. et Lee, G. V. (1982). The instructional management role of the principal. *Educational Administration Quarterly*, 18(3), 34–64.
- Bottery, M. (2001). Globalisation and the UK competition state: no room for transformational leadership in education? *School Leadership & Management*, 21(2), 199–218.
- Bouchard, P. et Saint-Amant, J. C. (1999). L'axe mère-enfant de la réussite scolaire au primaire en milieu populaire. *Comprendre la famille*, 274-294.
- Brassard, A., Cloutier, M., De Saedeleer, S., Corriveau, L., Fortin, R., Gélinas, A. et Savoie-Zajc, 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*, 30(3), 487-508.
- Brassard, A. (2004). La professionnalisation de la fonction de direction d'un établissement d'enseignement et le développement du champ d'études de l'administration de l'éducation. *Éducation et francophonie*, XXXII(2), 36–61.

- Broughton, R. et Riley, J. (1991). *The relationship between principals' knowledge of reading processes and elementary school reading achievement*. ERIC Document Reproduction Service No. ED341952. Récupéré de : <http://eric.ed.gov/PDFS/ED341952.pdf>
- Brault, M. C. (2004). *L'influence du climat scolaire sur les résultats des élèves: effet-établissement ou perception individuelle?* (mémoire de maîtrise, Université de Montréal, Canada). Récupéré de Papyrus, site du dépôt institutionnel numérique de l'Université : <http://hdl.handle.net/1866/1961>
- Bressoux, P. (1995). Les effets du contexte scolaire sur les acquisitions des élèves: effet-école et effets-classes en lecture. *Revue française de sociologie*, 36(2), 273-294.
- Brewer, D. (1993). Principals and student outcomes: Evidence from U.S. high schools. *Economic of Education Review*, 12(4), 281-292.
- Bulach, C. R. et Williams, R. (2002, février-mars). *The impact of setting and size on a school's culture and climate*. Communication présentée à la 25th Annual Meeting of the Eastern Educational Research Association, Sarasota, FL.
- Bussière, P., Cartwright, F. et Knighton, T. (2004). *À la hauteur : Résultats canadiens de l'étude PISA de l'OCDE. La performance des jeunes du Canada en mathématiques, en lecture, en sciences et en résolution de problèmes. Premiers résultats de 2003 pour les Canadiens de 15 ans*. Ottawa, Canada : Statistique Canada. Récupéré le 13 novembre 2009 du site de l'organisme : <http://www.statcan.gc.ca/bsolc/olc-cel/olc-cel?catno=81-590-X&CHROPG=1&lang=fra>
- Bussière, P., Cartwright, F., Crocker, R., Ma, X., Oderkirk, J. et Zhang, Y. (2001). *À la hauteur: La performance des jeunes du Canada en mathématiques, en lecture et en sciences - Etude PISA de l'OCDE - Premiers résultats pour les Canadiens de 15 ans*. Ottawa, Canada : Statistique Canada. Récupéré le 13 novembre 2009 du site de l'organisme : <http://www.statcan.gc.ca/bsolc/olc-cel/olc-cel?catno=81-590-X&CHROPG=1&lang=fra>
- Cattonar, B., Lessard, C., Blais, J. G., Larose, F., Riopel, M. C., Tardif, M., Bourque, J. et 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, Canada : Chaire de recherche du Canada sur le personnel et les métiers de l'Éducation.
- Center for Social and Emotional Education (2009). *School Climate Research Summary*. Récupéré le 14 mai 2009 du site de l'organisme : <http://www.schoolclimate.org/climate/documents/schoolClimate-researchSummary.pdf>
- Chen, G. et Weikart, L. A. (2008). Student background, school climate, school disorder, and student achievement: an empirical study of New York City's middle schools. *Journal of School Violence*. 7(4), 3-20.
- Chouinard, R., Bouffard, T., Bowen, F., Janosz, M. et Vezeau, C. (2007). *Motivation et adaptation psychosociale des élèves du secondaire en fonction de leur milieu socioéconomique, de leur sexe et des pratiques pédagogiques de leurs enseignants*. Rapport de recherche présenté dans le cadre du Programme des actions concertées

du Fonds de la recherche sur la société et la culture (FQRSC) - Persévérance et réussite scolaire. En partenariat avec le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) (Projet #103511). Montréal, Canada : Université de Montréal.

- Chouinard, R., Janosz, M., Bouthillier, C. et Cartier, S. C. (2005). *Vécu professionnel des enseignantes et des enseignants au printemps 2004 : Tendances nationales pour les écoles SIAA échantillonnées. Rapport déposé dans le cadre des activités d'évaluation de la Stratégie d'intervention Agir Autrement (SIAA) du Ministère de l'éducation, du Loisir et du Sport du Québec*. Montréal, Canada : Université de Montréal.
- Choy, S. P. (1997). *Public and private schools: How do they differ? Findings from 'The Condition of Education, 1997' No. 12*. Berkeley, CA: MPR Associates.
- Cohen, J., McCabe, E. M., Michelli, N. M. et Pickeral, T. (2009). School climate: research, policy, practice, and teacher education. *Teacher College Record*, 111(1), 180-213.
- Cohen, J. (2006). Social, emotional, ethical, and academic education: creating a climate for learning, participation in democracy, and well-being. *Harvard Educational Review*, 76(2), 201–237.
- Comer, J. P. et Haynes, N. M. (1991). Parent involvement in schools: an ecological approach. *The Elementary School Journal*, 91(3), 271-277.
- Conseil supérieur de l'éducation (1998). *L'école, une communauté éducative*. Québec, Canada : Gouvernement du Québec.
- Conseil supérieur de l'éducation (1995). *Vers la maîtrise du changement en éducation*. Québec, Canada : Gouvernement du Québec.
- Corriveau, D., Bowen, F. et Rondeau, N. (1997). Caractéristiques du milieu familial en lien avec l'adaptation scolaire et sociale de l'enfant. Le cas d'une école primaire montréalaise. *Comprendre la famille*, 266-288.
- Corriveau, L. et Brunet, L. (1993). Climat organisationnel et efficacité de sept polyvalentes au Québec en milieu métropolitain. *Revue des sciences de l'éducation*, 19(3), 483-499.
- Darling-Hammond, L. (2000). Teacher quality and student achievement: A review of state policy evidence. *Education Policy Analysis Archives*, 8(1). Récupéré du site de la revue : de <http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/392>
- Davaud, C., Gros, D. et Hexel, D. (2005). *Climat d'établissement : enquête auprès des directrices et directeurs des collèges du cycle d'orientation*. Genève, Suisse : Service de la recherche en éducation (SRED).
- Day, C. (2004). The passion of successful leadership. *School Leadership & Management*, 24(4), 425 – 437.
- Day, C., Stobart, G., Sammons, P., Kington, A., Gu, Q., Smees, R. et Mujtaba, T. (2006). *Variations in teachers' work, lives and effectiveness* (Research Report n° 743). Nottingham, United Kingdom: University of Nottingham, Department for

- Education and Skills. Récupéré le 2 mai 2009 de www.education.gov.uk/research/data/uploadfiles/RR743.pdf
- Day, C., Leithwood, K. et Sammons, P. (2008). What we have learned, what we need to know more about. *School Leadership & Management*, 28(1), 83–96.
- Day, C., Sammons, P., Hopkins, D., Leithwood, K. et Kington, A. (2008). Research into the impact of school leadership on pupil outcomes: policy and research contexts. *School Leadership & Management*, 28(1), 5–25.
- Day, C., Harris, A. et Hadfield, M. (2001). Challenging the orthodoxy of effective school leadership. *International Journal of Leadership in Education*, 4(1), 39–56.
- De Bevoise, W. (1984). Synthesis of research on the principal as instructional leader. *Educational Leadership*, 41(5), 14-20.
- DeBlois, L. et Lamothe, D. (2005). *La réussite scolaire : comprendre et mieux intervenir*. Sainte-Foy, Canada: CRIRES.
- Deslandes, R. et Jacques, M. (2004). Relations famille-école et l'ajustement du comportement socioscolaire de l'enfant à l'éducation préscolaire. *Éducation et francophonie*, 32(1), 172-200.
- Deslandes, R. et Bertrand, R. (2004). Motivation des parents à participer au suivi scolaire de leur enfant au primaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 30(2), 411-433.
- Denison, D. R. (1996). What is the difference between culture and organizational climate? A native's point of view on a decade of paradigm wars. *Academy of Management Review*, 21(3), 619–654.
- Dornbusch, S. M., Ritter, P. L., Mont-Reynaud, R. et Chen, Z. (1990). Family decision-making and academic performance in a diverse high school population. *Journal of Adolescent Research*, 5(2), 143–60.
- Dupriez, V., Dumay, X. et Vause, A. (2008). How do school systems manage pupils' heterogeneity ? A reanalysis of PISA 2003. *Comparative Education Review*, 52(2), 245-273.
- Duncan, G. J. et Brooks-Gunn, J. (1997). Income effects across life span: integration and interpretation. Dans Duncan, G. J. et Brooks-Gunn, J. (dir.), *Consequences of growing up poor* (596-610). New York, NY: Sage.
- Duru-Bellat, M. et Jarousse J. P. (1996). Le masculin et le féminin dans les modèles éducatifs des parents. *Économie et statistique*, 293(3), 77-93.
- Elmore, R. F. (2000). *Building a new structure of school leadership*. New York, NY: Albert Shanker Institute.
- Engels, N., Hotton, G., Devos, G., Bouckenooghe, D. et Aelterman, A. (2008). Principals in schools with a positive school culture. *Educational Studies*, 34(3), 159–174.
- Field, A. P. (2009). *Discovering statistics using SPSS: (and sex and drugs and rock 'n' roll)* (3rd ed.). Los Angeles, CA: SAGE Publications.

- Fisher, D. L. et Fraser, B. J. (1983). A comparison of actual and preferred classroom environment as perceived by science teachers and students. *Journal of Research in Science Teaching*, 20, 55-61.
- Fotinos, G. (2006). *Le climat des écoles primaires : Etat des lieux, analyse, propositions*. Rapport pour la MGEN. Récupéré le 5 octobre 2009 de <http://www.crdp.ac-montpellier.fr/CD34/Anims/pdf/FotinosClimatecoles.pdf>
- Fraser, B. J. et O'Brien, P. (1985). Student and teacher perceptions of the environment of elementary school classrooms. *The Elementary School Journal*, 85(5), 567-580.
- Freiberg, H. J. (2005). *School climate measuring, improving and sustaining healthy learning environments*. London, United Kingdom: Taylor & Francis e-Library.
- Frempong, G. et Ma, X. (2006). *Améliorer le rendement en lecture : initiatives stratégiques portant sur les facteurs autres que scolaires et les facteurs familiaux*. Rapport final. Gatineau, Canada : Ressources humaines et Développement des compétences Canada.
- Fullan, M. (2001). *Leading in a culture of change*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Fullan, M. (2002). The change leader. *Educational Leadership*, 59(8), 16–20.
- Garon, R. et Lapointe, P. (2007, mai). *Pratiques de gestion éducatives en contexte de réforme et défavorisation*. Communication présentée au XXXV^e Congrès de la Société canadienne pour l'étude de l'éducation (SCEE), Saskatoon, Canada.
- Goldring, E., Huff, J., Spillane, J. P. et Barnes, C. (2009). Measuring the learning-centered leadership expertise of school principals. *Leadership and Policy in Schools*, 8(2), 197–228.
- Goupil, G., Michaud, P. et Comeau, M. (1988). Étude des perceptions du climat de la classe chez les garçons et les filles. *Revue des sciences de l'éducation*, 14(3), 379-389.
- Gouvernement du Québec (1997, 1998, 2001). *Lois modifiant la Loi sur l'instruction publique*. Québec. Récupéré le 4 mai 2009 de http://www2.publicationsduquebec.gouv.qc.ca/dynamicSearch/telecharge.php?type=2&file=/I_13_3/I13_3.html
- Gottfredson, D. C. (1999). *The effective school battery: User's manual* (3^e éd.). Récupéré le 30 septembre 2010 du site de l'auteur : www.gottfredson.com/forms/ESBMan.pdf
- Griffith, J. (1999). The school leadership/school climate relation: identification of school configurations associated with change in principals. *Educational Administration Quarterly*, 35(2), 267–291.
- Griffith, J. (2000). School climate as group evaluation and group consensus: student and parent perceptions of the elementary school environment. *Elementary School Journal*, 101, 35–61.
- Hackman, M. Z. et Johnson, C. E. (1996). *Leadership: a communication perspective*. Prospect Heights, IL: Waveland Press.

- Hallinger, P. (2003a). Leading educational change: reflections on the practice of instructional and transformational leadership. *Cambridge Journal of Education*, 33(3), 329–351.
- Hallinger, P. (dir.) (2003b). *Reshaping the landscape of school leadership development: a global perspective*. Lisse, Netherlands: Swets & Zeitlinger.
- 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. (2008). *Methodologies for studying school leadership: A review of 25 years of research using the principal instructional management rating scale*. Paper prepared for presentation at the annual meeting of the American Educational Research Association, New York, NY. Récupéré le 15 janvier 2010 du site de l'auteur : http://www.philiphallinger.com/papers/PIMRS_Methods_47.pdf
- Hallinger, P. et Heck, R. H. (1996). Reassessing the principal's role in school effectiveness: a review of empirical research, 1980-1995. *Educational Administration Quarterly*, 32(1), 5–44.
- Hallinger, P. et Heck, R. H. (1998). Exploring the principal's contribution to school effectiveness: 1980-1995. *School Effectiveness and School Improvement*, 9(2), 157–191.
- Hallinger, P. et Heck, R. (2002). What do you call people with visions? The role of vision, mission and goals in school improvement. Dans Leithwood, K. (dir.), *The second international handbook of educational leadership and administration*. Dordrecht, The Netherlands: Kluwer.
- Hallinger, P. et Murphy, J. (1985). Assessing the instructional leadership behavior of principals. *Elementary School Journal*, 86(2), 217–248.
- Hanushek, E. A. (1997). Assessing the effects of school resources on student performance: An update. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 19, 141-164.
- Heck, R. H., Marcoulides, G. A. et Lang, T. J. (1991). Principal instructional leadership and school achievement: the application of discriminant techniques. *School Effectiveness and School Improvement*, 2(2), 115-145.
- Hedges, L. V., Laine, R. D. et Greenwald, R. (1994). Does money matter? A meta-analysis of studies of the effects of differential school inputs on student outcomes. *Educational researcher*, 23(3), 5-14.
- Hoy, W., Tarter, J. C. et Kottkamp, B. (1991). *Open school/healthy schools: measuring organizational climate*. London, United Kingdom: Sage.
- Huber, S.G. (2003). School leadership development, current trends from a global perspective. Dans Hallinger, P. (dir.), *Reshaping the landscape of school leadership development: a global perspective* (p. 273-88). Lisse, Netherlands: Swets & Zeitlinger.
- Institut de la statistique du Québec (2002). *Enquête sociale et de santé auprès des enfants et des adolescents québécois 1999*. Québec, Canada : Gouvernement du Québec.

- Jackson, D. (2000). The school improvement journey: perspectives on leadership. *School Leadership & Management*, 20(1), 61–78.
- James, L. R., Choi, C. C., Ko, C. H. E., McNeil, P. K., Minton, M. K., Wright, M. A. et Kim, K. (2007). Organizational and psychological climate: a review of theory and research. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 17(1), 5-32.
- Janosz, M., Georges, P. et Parent, S. (1998). L'environnement socioéducatif à l'école secondaire: un modèle théorique pour guider l'évaluation du milieu. *Revue Canadienne de Psychoéducation*, 27(2), 285-306.
- Janosz, M., Archambault, I. et Chouinard, R. (2005). *Profil descriptif de la réussite des élèves sur le plan de l'instruction, de la socialisation et de la qualification au printemps 2003: Tendances nationales pour les écoles SIAA échantillonnées. Rapport déposé dans le cadre des activités d'évaluation de la Stratégie d'intervention Agir Autrement (SIAA) du Ministère de l'éducation, du Loisir et du Sport du Québec*. Montréal, Canada : Université de Montréal.
- Janosz, M. et Bouthillier, C. (2004). *Rapport de validation du Questionnaire sur l'environnement éducatif – version pour école secondaire*. Rapport de recherche non publié. Montréal, Canada : Université de Montréal.
- Janosz, M., Bouthillier, C., Bowen, F., Chouinard, R. et Desbiens, N. (2007). *Rapport de validation du Questionnaire sur l'Environnement Socioéducatif des écoles primaires (QES-primaire)*. Montréal, Canada : Université de Montréal, Groupe de recherche sur les environnements scolaires (GRES).
- Janosz, M., Thiébaud, M., Bouthillier, C. et Brunet, L. (2005). *Perception du climat scolaire et épuisement professionnel chez les enseignants*. Récupéré le 22 décembre 2009 de <http://www.climatscolaire.ch/265b-janosz.pdf>
- Kelley, R., Thornton, B. et Daugherty, R. (2005). Relationships between measures of leadership and school climate. *Education*, 126, 17-32.
- Koth, C. W., Bradshaw, C. P. et Leaf, P. J. (2008). A multilevel study of predictors of student perceptions of school climate: the effect of classroom-level factors. *Journal of Educational Psychology*, 100(1), 96-104.
- Krüger, M. L., Witziers, B. et Slegers, P. (2007). The impact of school leadership on school level factors: validation of a causal model. *School Effectiveness and School Improvement*, 18(1), 1–20.
- Kuperminc, G. P., Leadbeater, B. J., Emmons, C. et Blatt, S. J. (1997). Perceived school climate and difficulties in the social adjustment of middle school students. *Applied Developmental Science*, 1, 76–88.
- Lambert, L. (2002). A framework for shared leadership. *Educational Leadership*, 59(8), 37–40.
- Lapointe, C. et Gauthier, M. (2005). Le rôle des directions d'écoles dans la dynamique de la réussite scolaire. Dans DeBlois, L. et Lamothe, D. (dir.), *La réussite scolaire : comprendre et mieux intervenir* (p. 39-50). Sainte-Foy, Canada: CRIRES.

- Lapointe, P., Brassard, A., Garon, R. et Ramdé, P. (soumis). Les perceptions des enseignants et des directeurs sur la gestion éducative et l'environnement socioéducatif de l'école. *Revue canadienne de l'éducation*.
- Lapointe, P. et Garon, R. (2007, mai). *L'évaluation de la gestion des activités éducatives à l'école primaire : regards croisés des directions et des enseignants*. Communication présentée au XXXV^e Congrès de la Société canadienne pour l'étude de l'éducation (SCEE), Saskatoon, Canada.
- Lapointe, P., Garon, R., Brassard, A., Dupuis, P., Japel, C. et Brunet, L. (2009). *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 en lien avec le Programme d'actions concertées sur la persévérance et la réussite scolaires (Projet 2005-AC-103493). Montréal, Canada : Université de Montréal.
- Lapointe, P., Hébert, M., Tremblay, R. E., Boulerice, B., Girard, A., Pagani, L. et 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 Tremblay, R. E., Lapointe, P., Hébert, M., Boulerice, B., Girard, A., Pagani, L. et Vitaro, F., *Impact des mesures d'éducation préscolaire en milieux défavorisés sur l'île de Montréal*. Rapport de recherche au Conseil québécois de la recherche sociale (ISBN 2-922520-00-5).
- Lauzon, N. et Madgin, L. (2003). L'évaluation des ressources humaines. Dans Moisset, J. J., Plante, J. et Toussaint, P. (dir.), *La gestion des ressources humaines pour la réussite scolaire* (p. 235-266). Sainte Foy, Canada : Presses de l'Université du Québec.
- Lee, J. S. et Bowen, N. K. (2006). Parent involvement, cultural capital, and the achievement gap among elementary school children. *American Educational Research Journal*, 43(2), 193–218.
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Montréal, Canada : Guérin.
- Leithwood, K. (1992). The move toward transformational leadership. *Educational Leadership*, 49(5), 8–12.
- Leithwood, K. (1994). Leadership for school restructuring. *Educational Administration Quarterly*, 30(4), 48–518.
- Leithwood, K. et Day, C. (2008). The impact of school leadership on pupil outcomes. *School Leadership & Management*, 28(1), 1–4.
- Leithwood, K., Harris, A. et Hopkins, D. (2008). Seven strong claims about successful school leadership. *School Leadership & Management*, 28(1), 27–42.
- Leithwood, K. et Jantzi, D. (2008). Linking leadership to student learning: the contributions of leader efficacy. *Educational Administration Quarterly*, 44(4), 496–528.
- Leithwood, K. et Jantzi, D. (2005). A review of transformational school leadership research 1996-2005. *Leadership and Policy in Schools*, 4(3), 177–199.

- Leithwood, K. et Jantzi, D. (1999). Transformational school leadership effects: a replication. *School Effectiveness and School Improvement*, 10(4), 451–479.
- Leithwood, K. et Duke, D. L. (1998). Mapping the conceptual terrain of leadership: a critical point of departure for cross-cultural studies. *Peabody Journal of Education*, 73(2), 31-50.
- Lindelow, J., Mazzarella, J. A., Scott, J. C., Ellis, T. I. et Smith, S. C. (1989). *School climate*. Eugene, OR: ERIC Clearinghouse on Educational Management. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 309512).
- Litwin, G. H. et Stringer, R. A. (1968). *Motivation and organizational climate*. Boston, MA: Division of Research Graduate school of Business Administration Harvard University.
- Marks, H. et Printy, S. (2003). Principal leadership and school performance: An integration of transformation and instructional leadership. *Educational Administration Quarterly*, 39(3), 370–397.
- Marzano, R. J., Waters, T. et McNulty, B. A. (2005). *School leadership that works: from research to results*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development; Mid-continent Research for Education and Learning.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec (2009). *L'école, j'y tiens. Tous ensemble pour la réussite scolaire*. Québec, Canada : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec (1997a). *Prendre le virage du succès. Plan d'action ministérielle pour la réforme de l'éducation*. Québec, Canada: Ministère de l'Éducation.
- Ministère de l'Éducation du Québec (1997b). *L'école, tout un programme. Enoncé de politique éducative*. Québec, Canada: Ministère de l'Éducation.
- Mitchell, C. A. (2008). *Parent involvement in public education: a literature review*. Philadelphia, PA: Research for Action.
- Mitchell, M. M., Bradshaw, C. P. et Leaf, P. J. (2010). Student and teacher perceptions of school climate: A multilevel exploration of patterns of discrepancy. *Journal of School Health*, 80(6), 271-279.
- Muijs, D., Harris, A., Chapman, C., Stoll, L. et Russ, J. (2004). Improving schools in socioeconomically disadvantaged areas - A review of research evidence. *School Effectiveness and School Improvement*, 15(2), 149–175.
- Olweus, D. et Pain, J. (1999). *Violences entre élèves, harcèlements et brutalités : les faits, les solutions*. Paris, France : ESF.
- Ouellet, G. (1995). *La gestion de l'enseignement dans les écoles primaires de milieu urbain: étude comparative de quatre groupes d'écoles* (thèse de doctorat non publiée). Université de Montréal, Canada.
- Perry, A. (1908). *The management of a city school*. New York, NY: Macmillan.
- Potvin, P., Fortin, L., Marcotte, D., Royer, É. et Deslandes, R. (2004). *Guide de prévention du décrochage scolaire*. Québec, Canada : Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire.

- Purkey, S. C. et Smith, M. S. (1983). Effective schools: a review. *The Elementary School Journal*, 83(4), 426–452.
- Robinson, V. M. J. (2007). *The impact of leadership on student outcomes: making sense of the evidence*. Research conference paper presented at Australian Council for Educational Research 2007 conference on The leadership challenge, Improving Learning in Schools. Récupéré le 28 septembre 2010 du site de Australian Council for Educational Research : http://research.acer.edu.au/research_conference_2007/5
- Robinson, V. M. J., Lloyd, C. A. et Rowe, K. J (2008). The impact of leadership on student outcomes: an analysis of the differential effects of leadership types. *Educational Administration Quarterly*, 44(5), 635–674.
- Ross, J. A. et Gray, P. (2006). School leadership and student achievement: the mediating effects of teacher beliefs. *Canadian Journal of Education*, 29(3), 798-822.
- Rutter, M. (1983). School effects on pupil progress: research findings and policy implications. *Child Development*, 54, 1-29.
- Saint-Jacques, M. C. et Chamberland, C. (1999). Que nous apprend une lecture écologique de l'adaptation des jeunes de familles recomposées ? *Comprendre la famille*, 117-140
- Sammons, P., Day C., Kington, A., Gu, Q., Stobart, G. et Smees, R. (2007). Exploring variations in teachers' work, lives and their effects on pupils: key findings and implications from a longitudinal mixed-method study. *British Educational Research Journal*, 33(5), 681–701.
- Scheerens, J. et Bosker, R. J. (1997). *The foundations of educational effectiveness*. London, United Kingdom: Pergamon.
- Schoen, L. T. et Teddlie, C. (2008). A new model of school culture: a response to a call for conceptual clarity. *School Effectiveness and School Improvement*, 19(2), 129–153.
- Seefeldt, C., Denton, K, Galper, A. et Younoszai, T. (1998). Former head start parents' characteristics, perceptions of school climate, and involvement in their children's education. *The Elementary School Journal*, 98(4), 339-349.
- Sherblom, S. A., Marshall, J. C. et Sherblom, J. C. (2006). The relationship between school climate and math and reading achievement. *Journal of Research in Character Education*, 4(1&2), 19–31.
- Silins, H. et Mulford, B. (2002). Leadership and school results. Dans Leithwood, K. et Hallinger, P. (dir.), *Second international handbook of educational leadership and administration* (p. 561–612). Dordrecht, Netherlands: Kluwer Academic Press.
- Silins, H. et Mulford, B. (2004). Schools as learning organisations - Effects on teacher leadership and student outcomes. *School Effectiveness and School Improvement*, 15(3), 43–466.
- Statistique Canada (2003). *Enquête longitudinale nationale sur les enfants et les jeunes : Matériel d'enquête pour la collecte des données de 2001-2002 - Cycle 4. Livre 2 – Enseignant, directeur et enfant/adolescent (10-17 ans). Catalogue n°*

- 89FOO77XIF4b. Ottawa, Canada : Développement des ressources humaines Canada.
- St-Germain, M. (2002). Le leadership constructiviste : une solution au paradoxe de l'individualité et de la normalisation. Dans Langlois, L. et Lapointe, C. (dir.), *Le leadership en éducation* (p. 113-148). Montréal, Canada : Chenelière/McGraw-Hill.
- Stogdill, R. M. (1974). *Handbook of leadership; a survey of theory and research*. New York, NY: Free Press.
- Sweetland, R. W. et Hoy, W. K. (2000). School characteristics and educational outcomes: toward an organizational model of student achievement in middle schools. *Educational Administration Quarterly*, 36(5), 703-729.
- Van Damme, J., Opdenakker, M. C., Van Landeghem, G., De Fraine, B., Pustjens, H. et Van de Gaer, E. (2009). Fondements et principaux résultats de recherche sur l'efficacité de l'enseignement. Dans Dumay, X. et Dupriez, V. (dir.), *L'efficacité dans l'enseignement : promesses et zones d'ombre* (p. 19-34). Bruxelles, Belgique: De Boeck.
- Van Houtte, M. (2005). Climate or culture? A plea for conceptual clarity in school effectiveness research. *School Effectiveness and School Improvement*, 16(1), 71 – 89.
- Vieno, A., Perkins, D. D., Smith, T. M. et Santinello, M. (2005). Democratic school climate and sense of community in school: A multilevel analysis. *American Journal of Community Psychology*, 36, 327–341.
- Webster, W. J. (1995). The connection between personnel evaluation and school evaluation. *Studies in Educational Evaluation*, 21, 227-254.
- Weil, E. (1984). *Philosophie politique* (4e éd.). Paris, France : J. Vrin.
- Willms, D. J. (1997). Literacy skills and social class. *Policy Options*, 18(6), 22 – 26.
- Witziers, B., Bosker, R. J. et Krüger, M. L. (2003). Educational leadership and student achievement: the elusive search for an association. *Educational Administration Quarterly*, 39(3), 398-425.

Annexe A
Extraits du questionnaire à l'enseignant

Université 
de Montréal



HÔPITAL
SAINTE-JUSTINE
Le centre hospitalier
universitaire mère-enfant

Pour l'amour des enfants

Apposer l'étiquette d'identification

Faculté des sciences de l'éducation
Département d'administration et
fondements de l'éducation

Signaler tout changement aux renseignements de l'étiquette

Date : _____
 jour mois année

EXTRAITS

Questionnaire à l'enseignant

Gestion des activités éducatives et fonctionnement de l'école

Volet II - 2007

INSTRUCTIONS

La présente enquête a pour but de recueillir des renseignements sur les caractéristiques de votre école.

- Veuillez utiliser un stylo à encre bleue ou noire pour répondre aux questions.
- À moins d'indication contraire, ne cochez qu'une seule réponse par question.
- Le temps requis pour répondre au questionnaire est d'environ 40 minutes.

**TOUTES LES INFORMATIONS RECUEILLIES À L'AIDE DE CE QUESTIONNAIRE
SERONT TRAITÉES DE MANIÈRE CONFIDENTIELLE.**

Bonjour !

Ce questionnaire traite de la gestion des activités éducatives, le climat et les caractéristiques des élèves de votre école.

À l'aide des renseignements recueillis, nous pourrons tracer un portrait général des écoles du primaire au Québec. Il est donc important que vos réponses reflètent réellement ce que vous pensez. Vos réponses demeureront entièrement anonymes.

Votre participation est volontaire. Vous pouvez refuser de répondre, mais votre collaboration est très importante. C'est une occasion pour vous de faire savoir ce que vous pensez à propos du fonctionnement de votre école.

Dans le but d'alléger la lecture des énoncés, veuillez prendre note que la forme masculine est utilisée tout au long du questionnaire.



I. La gestion des activités éducatives de l'équipe de direction

1. Veuillez indiquer à quelle fréquence la direction ou l'équipe de direction...

	Jamais	Rarement	Parfois	Souvent	Très souvent
a) Fait la promotion du projet éducatif	1	2	3	4	5
b) Présente les objectifs d'amélioration des apprentissages scolaires de l'école au personnel enseignant	1	2	3	4	5
c) Discute des objectifs d'amélioration des apprentissages scolaires des élèves lors des rencontres formelles avec l'équipe-école	1	2	3	4	5
d) Souligne la qualité du travail des enseignants lors des rencontres de l'équipe-école ou par des mémos ou d'autres écrits	1	2	3	4	5
e) Complimente les enseignants individuellement pour leurs efforts et la qualité de leur enseignement	1	2	3	4	5
f) Travaille avec les enseignants à l'amélioration de l'enseignement	1	2	3	4	5
g) Évalue la qualité de l'enseignement	1	2	3	4	5
h) Assure un suivi à l'évaluation de l'enseignement ...	1	2	3	4	5
i) Offre un soutien aux enseignants	1	2	3	4	5
j) Se promène dans l'école pour parler au personnel	1	2	3	4	5
k) S'assure que les élèves reçoivent les services complémentaires ou particuliers qui répondent à leurs besoins	1	2	3	4	5
l) Établit, de façon concertée, un plan d'intervention pour les élèves qui éprouvent des difficultés	1	2	3	4	5
m) Fait des réunions de recommandation de classement	1	2	3	4	5
n) S'assure de la mise en place de moyens pour dépister les élèves à risque	1	2	3	4	5
o) S'assure que les élèves dont les résultats scolaires sont faibles reçoivent un enseignement qui répond à leurs besoins	1	2	3	4	5
p) S'implique activement dans l'identification des élèves dont les résultats scolaires indiquent qu'ils ont des besoins particuliers (p. ex. rattrapage, récupération, etc.)	1	2	3	4	5
q) Participe activement à la sélection du matériel didactique	1	2	3	4	5
r) S'assure que les enseignements donnés en classe couvrent les objectifs pédagogiques de l'école	1	2	3	4	5

	Jamais	Rarement	Parfois	Souvent	Très souvent
s) Rencontre les enseignants individuellement pour discuter des apprentissages scolaires des élèves (p. ex. de leurs progrès, leurs difficultés, etc.)	1	2	3	4	5
t) Supervise les modes d'évaluation des élèves utilisés par le personnel enseignant	1	2	3	4	5
u) Fait valoir l'idée qu'un pourcentage très élevé d'élèves doit atteindre les principaux objectifs pédagogiques	1	2	3	4	5
v) Fait connaître aux parents ce qui est attendu des élèves en fonction du programme cycle	1	2	3	4	5
w) S'assure que les objectifs de rendement scolaire de chaque groupe-classe soient en conformité avec les objectifs définis pour l'école	1	2	3	4	5
x) Exige de tous les élèves qu'ils fournissent des efforts et améliorent leurs résultats scolaires et ce, indépendamment de leurs antécédents socio-économiques	1	2	3	4	5
y) Organise des perfectionnements en lien direct avec les objectifs de rendement scolaire de l'école	1	2	3	4	5
z) Encourage activement l'utilisation en classe d'habiletés acquises lors des perfectionnements ...	1	2	3	4	5
aa) Valorise les élèves qui ont un rendement scolaire remarquable en le mentionnant (p. ex. tableau d'honneur, assemblée d'élèves, etc.)	1	2	3	4	5
bb) Rencontre à son bureau, pour les féliciter, les élèves qui ont fait des progrès ou qui ont de bonnes notes	1	2	3	4	5
cc) Communique avec les parents pour faire mention des succès scolaires ou des progrès de leur enfant	1	2	3	4	5
dd) Encourage la participation des parents aux activités de l'établissement	1	2	3	4	5
ee) Incite les parents à participer aux activités de l'établissement	1	2	3	4	5
ff) Met en place des moyens de communication entre le personnel et les parents concernant le cheminement scolaire de l'enfant	1	2	3	4	5
gg) Encourage le personnel de l'école à communiquer régulièrement avec les parents	1	2	3	4	5
hh) Favorise l'organisation d'activités culturelles, sportives, communautaires et artistiques à l'école	1	2	3	4	5
ii) Encourage les parents à communiquer avec les personnes qui travaillent auprès de leur enfant					

	1	2	3	4	5
	Jamais	Rarement	Parfois	Souvent	Très souvent
jj) Associe les parents aux décisions qui concernent leur enfant (p. ex. plan d'intervention, redoublement, classement, promotion, etc.)	1	2	3	4	5
kk) Informe les parents des mesures mises en place par l'école pour apporter aide et soutien aux enfants	1	2	3	4	5
ll) Informe les parents des règlements de l'école	1	2	3	4	5

II. Le climat dans l'école

2. Veuillez indiquer dans quelle mesure vous êtes en accord ou en désaccord avec les énoncés suivants :

Dans mon école...	Tout à fait en désaccord	Plutôt en désaccord	Ni en désaccord ni en accord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord
a) Le personnel de direction, le personnel de soutien et le personnel enseignant travaillent ensemble et forment une équipe	1	2	3	4	5
b) Les enseignants ont une grande influence sur les décisions relatives au fonctionnement de l'école	1	2	3	4	5
c) Les enseignants ont une grande influence sur la manière dont les ressources sont réparties (p. ex. humaines, financières, informatiques et didactiques)	1	2	3	4	5
d) L'équipe de direction prend le temps d'apprendre à connaître les élèves	1	2	3	4	5
e) Le milieu de travail est positif pour les enseignants	1	2	3	4	5
f) Le milieu de travail est positif pour les élèves ..	1	2	3	4	5
g) Il y a un grand roulement de personnel à chaque année	1	2	3	4	5
h) Les membres du personnel sont débordés et épuisés par leur travail	1	2	3	4	5
i) La réussite des élèves est au cœur des priorités des enseignants	1	2	3	4	5
j) L'accent est mis sur l'acquisition des compétences disciplinaires	1	2	3	4	5
k) Les enseignants sont parvenus à un consensus sur les mesures de discipline à prendre à l'égard des élèves qui enfreignent les règlements	1	2	3	4	5

Dans mon école...	Tout à fait en désaccord	Plutôt en désaccord	Ni en désaccord ni en accord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord
l) Tous les élèves qui enfreignent les règlements s'exposent aux mêmes conséquences	1	2	3	4	5
m) Les enseignants ferment rarement les yeux sur la violence physique entre les élèves	1	2	3	4	5
n) Les enseignants ferment rarement les yeux sur la violence verbale entre les élèves	1	2	3	4	5
o) Les enseignants estiment ne pas avoir le soutien nécessaire pour régler les problèmes de discipline	1	2	3	4	5
p) Les enseignants font respecter les règles comme prévu au code de vie	1	2	3	4	5
q) L'équipe de direction fait respecter les règles comme prévu au code de vie	1	2	3	4	5

IV. Gestion de l'enseignement et de la classe

4. Combien d'élèves avez-vous dans votre classe? _____ élèves

5. Dans votre classe, combien d'élèves présentent l'un ou l'autre des problèmes chroniques suivants, que ce problème ait été diagnostiqué ou non par un professionnel (certains élèves peuvent être classés dans plus d'une catégorie)

- a) Un trouble de la parole, de l'ouïe, de la vue, de mobilité ou un autre problème de santé qui nuit à leur apprentissage _____ élèves
- b) Un problème affectif ou comportemental _____ élèves
- c) Un trouble d'apprentissage (p. ex. un problème d'attention, de lecture, d'écriture, d'orthographe ou de calcul qui nuit à leur apprentissage) _____ élèves

V. Mon vécu professionnel

15. Veuillez indiquer dans quelle mesure vous êtes en accord ou en désaccord avec les énoncés suivants :

	Tout à fait en désaccord	Plutôt en désaccord	Ni en désaccord ni en accord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord
a) Je tire une satisfaction professionnelle de mon travail	1	2	3	4	5
c) Je me sens qualifié pour intervenir auprès des élèves ayant des troubles du comportement	1	2	3	4	5
d) Je me sens qualifié pour intervenir auprès des élèves ayant des difficultés d'apprentissage	1	2	3	4	5

23 . Les énoncés suivants portent sur vos relations avec les parents...

Veillez indiquer dans quelle mesure vous êtes d'accord avec les énoncés suivants :

	Tout à fait en désaccord	Plutôt en désaccord	Ni en désaccord ni en accord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord
a) Habituellement, je tiens les parents au courant des comportements de leur enfant à l'école	1	2	3	4	5
b) Lorsque leur enfant vit des difficultés à la maison, les parents se sentent à l'aise d'en parler avec moi	1	2	3	4	5
c) J'informe les parents des activités que leur enfant fait à l'école	1	2	3	4	5
d) Les parents se sentent à l'aise de communiquer avec moi à propos de certaines insatisfactions concernant la classe de leur enfant	1	2	3	4	5
e) Les conflits se règlent rapidement entre moi et les parents de mes élèves	1	2	3	4	5
f) Les parents de mes élèves utilisent différents moyens pour communiquer avec moi (p. ex. agenda, portfolio, fiche de suivi quotidien ou hebdomadaire, cahier de bord, etc.)	1	2	3	4	5

VII. Renseignements sur le répondant

24. Vous êtes de sexe...

Masculin	Féminin
1	2

28. Combien d'année d'expérience avez-vous :

- a) À titre d'enseignant? _____ année(s) _____ mois aucune
- b) À titre d'enseignant dans cette école? _____ année(s) _____ mois aucune
- c) Autre fonction (précisez) _____ _____ année(s) _____ mois aucune

Terminé!

Nous vous remercions de votre précieuse collaboration.

Avant de remettre le questionnaire, vérifiez si vous avez répondu à toutes les questions.

Nous espérons que vous avez trouvé le questionnaire intéressant. Grâce à vous, nous pourrions mieux connaître le fonctionnement des écoles et travailler à son amélioration.

Avez-vous des commentaires?

Annexe B
Extraits du questionnaire aux enfants

Université 
de Montréal



HÔPITAL
SAINTE-JUSTINE
*Le centre hospitalier
universitaire mère-enfant*

Pour l'amour des enfants

Apposer l'étiquette d'identification

Faculté des sciences de l'éducation
Département d'administration et
fondements de l'éducation

Signaler tout changement aux renseignements de l'étiquette

Date : _____
 jour mois année

EXTRAITS

Questionnaire auto-administré aux enfants

Volet II- 2007

La gestion des activités éducatives des directeurs et directrices d'école du primaire et la réussite scolaire des élèves dans le contexte de la réforme en éducation au Québec

Questionnaire – enfants

Instructions

Dans ce questionnaire, on te pose des questions sur toi, ta famille, tes ami(e)s, ce que tu ressens et ce que tu aimes faire.

Ce n'est pas un test et il n'y a pas de bonne ni de mauvaise réponse. Certaines questions sont de nature personnelle et d'autres portent sur des choses que seulement certains jeunes font. Prend le temps qu'il faut et assure-toi de répondre à chaque question en indiquant ce que tu penses vraiment. Si une question te cause des difficultés, tu peux demander l'aide de l'intervieweur.

Il est important d'encrer ou de barrer clairement tes réponses ou d'indiquer correctement le nombre qui correspond à ta réponse.

➤ **TES RÉPONSES SONT STRICTEMENT CONFIDENTIELLES. PERSONNE CHEZ TOI OU À L'ÉCOLE NE POURRA VOIR CE QUE TU AS ÉCRIT.**

Section B : École

B2. Comment penses-tu que tu réussis dans ton travail scolaire?

- 1 Très bien
- 2 Bien
- 3 Passablement
- 4 Mal
- 5 Très mal

B5. Lis les affirmations suivantes et choisis la réponse qui décrit le mieux ce que tu ressens.

		Tout le temps	La plupart du temps	Parfois	Rarement	Jamais
A.	je me sens en sécurité à l'école.	1	2	3	4	5
B.	je me sens en sécurité quand je me rends à l'école et quand je reviens chez moi.	1	2	3	4	5

C.	à l'école, les autres jeunes me disent des choses désagréables et déplaisantes.	1	2	3	4	5
D.	je me fais battre ou insulter à l'école.	1	2	3	4	5
E.	je me fais battre ou insulter quand je me rends à l'école et quand je reviens chez moi.	1	2	3	4	5
F.	à l'école, je me sens exclu(e), laissé(e) de côté (à l'écart).	1	2	3	4	5

B6. Les professeurs et les devoirs :

	Tout le temps	La plupart du temps	Parfois	Rarement	Jamais
A.	en général, mes professeurs me traitent de façon juste.				
	1	2	3	4	5

B7. La relation avec ton professeur :

	Jamais ou pas vrai	Parfois ou un peu vrai	Souvent ou très vrai
A.	Je me sens à l'aise de poser des questions à mon professeur si je ne comprends pas quelque chose		
	1	2	3
B.	J'aime mon professeur		
	1	2	3
C.	J'ai peur de mon professeur		
	1	2	3

Choisis la réponse : je suis de sexe...

Masculin	Féminin
1	2

Voilà c'est terminé...

Merci de ta collaboration!