

Université de Montréal

**Le leadership en matière de justice sociale :
Cas d'une direction d'école primaire francophone de milieu défavorisé de Montréal**

Par

Ibrahim Sballil

Mémoire présenté à la faculté des sciences de l'éducation
en vue de l'obtention du grade de M.A.
en sciences de l'éducation
option Administration de l'éducation

Avril 2015

© Ibrahim Sballil, 2015

Université de Montréal
Faculté des études supérieures et postdoctorales

Ce mémoire intitulé :

Le leadership en matière de justice sociale :
Cas d'une direction d'école francophone de milieu défavorisé de Montréal

Présenté par :

Ibrahim Sballil

a été évalué par un jury composé des personnes suivantes :

M. Emmanuel Poirel, Ph. D.
Président rapporteur

M. Jean Archambault, Ph. D.
Directeur de recherche

Mme Roseline Garon, Ph. D.
Membre du jury

Résumé

Cette recherche consiste en une étude de cas qui a pour objectif de décrire en quoi consiste l'exercice d'un leadership porté sur la justice sociale par une direction d'école primaire de milieu défavorisé de Montréal (cas exemplaire).

En utilisant le cadre opérationnel pour l'étude du leadership transformatif, un concept très proche de celui de la justice sociale élaboré par Archambault et Garon (2011a), nous avons tracé le portrait émergent du discours de la direction de l'école, des autres acteurs de l'école (enseignants et autres membres de l'équipe-école, parents et membres de la communauté) et de notre observation continue (*shadowing*) de la direction.

Ce portrait présente les trois constituantes du cadre conceptuel. Tout d'abord, il fera état des connaissances portant sur la notion de leadership de justice sociale, sur le contexte des élèves de milieu défavorisé et sur leurs attitudes et comportements liés à la justice sociale. Il présentera aussi des attitudes, croyances et valeurs traduisant la volonté du leader de changer les choses pour promouvoir plus de justice sociale au sein de son école. Finalement, ce portrait fera état des comportements (rapportés ou observés) qui traduisent la mise en place par la direction de l'école de stratégies pour changer les choses vers plus de justice sociale. Le portrait émergent placerait la direction d'école étudiée dans la lignée des directions ayant un intérêt pour la justice sociale dans les milieux défavorisés de Montréal et qui mettent en œuvres des actions pour redresser les injustices au sein de leurs écoles (Archambault et Garon, 2013).

Cette étude de cas présente, en plus, un portrait bâti sur la base de l'observation de la direction jumelée à des entrevues semi-dirigées avec elle-même, avec d'autres membres de l'équipe-école et des membres de la communauté scolaire en général; notre étude présente de ce point de vue un portrait assez complet et nuancé du leadership porté sur la justice sociale de la direction de l'école. Elle met également en évidence l'utilité du cadre opérationnel pour l'étude de leadership transformatif (Archambault et Garon, 2011a).

Cette recherche n'aspire pas à une quelconque généralisation de ses résultats, c'est une étude de cas qui espère toutefois avoir présenté un cas exemplaire qui répondrait à l'intérêt

pour l'étude du leadership de justice sociale dans le contexte des écoles primaires de milieux défavorisés de Montréal.

Mots clés : leadership, leadership de justice sociale, direction d'école, école primaire, milieu défavorisé, école francophone.

Abstract

This qualitative case study aims at drawing a portrait of an elementary school principal practicing a leadership for social justice in disadvantaged areas of Montreal.

Using the operational framework for the study of transformative leadership (Archambault & Garon, 2011a), we present an emerging portrait from the discourse of the principal, teachers and other members of the school staff and from the shadowing of the principal. This portrait presents first, the knowledge of the leader concerning leadership for social justice and matters related to justice at school. Second, it presents the leader's attitudes, beliefs and values reflecting her desire to change things towards more justice in her school. Third, the portrait presents reported behaviours (self-reported or reported by other participants) and observed behaviours reflecting strategies implemented by the leader to effect change towards more justice.

This portrait aligns the studied principal with those showing interest for social justice and acting to change things to promote equity and justice in their schools from disadvantaged areas of Montreal as revealed by the study of Archambault & Garon (2013).

The case study presents a portrait built from results obtained from shadowing combined with interviews with the principal herself and with other participants, thus it presents a fairly complete and nuanced picture of the leadership for social justice practiced by the principal. It also shows the utility of the operational framework for the study of transformative leadership (Archambault & Garon, 2011a).

Due to its nature (case study), this research does not aspire to any generalisation of its results; it rather pretends to present an instructive case to meet the interest for studying the leadership for social justice in elementary schools from disadvantaged areas of Montreal.

Keywords: leadership, leadership for social justice, school principal, elementary school, Disadvantaged areas, francophone schools

Table des matières

Résumé.....	iii
Abstract.....	v
Liste des tableaux.....	x
Liste des figures.....	xi
Liste de sigles et abréviations.....	xii
Dédicace.....	xiii
Remerciements.....	xiv
Introduction.....	1
Chapitre 1 Problématique.....	4
1.2 Réussite scolaire et défavorisation.....	5
1.2.1 Définition de la réussite scolaire.....	5
1.2.2 Définition de la défavorisation.....	7
1.2.3 Statut socioéconomique et réussite scolaire.....	9
1.3 Écoles efficaces et réussite scolaire.....	10
1.3.1 Écoles efficaces : une notion à préciser.....	10
1.3.2 Les facteurs de réussite des écoles efficaces.....	11
1.3. Leadership des directions d'école et réussite scolaire.....	12
1.4 Question générale de recherche.....	16
Chapitre 2 Cadre conceptuel et état de la question.....	20
2.1 Le leadership en administration de l'éducation.....	20
2.1.1 Émergence et développement du concept.....	20
2.1.2 Le leadership pédagogique.....	23
2.1.3 Le leadership transformationnel.....	25
2.1.4 Le leadership distribué.....	28
2.1.5 Le leadership pour apprendre.....	28
2.2 Le leadership en matière de justice sociale.....	34
2.2.1 Contexte général.....	34
2.2.2 Définition du concept de justice sociale.....	36

2.2.3 Justice sociale et éducation.....	39
2.2.4 Le leadership en matière de justice sociale : définition.....	42
2.3 Le leadership en matière de justice sociale : État de la question du point de vue empirique.....	52
2.3.1 Contexte global.....	52
2.3.2 Cas des écoles du Québec.....	59
2.3.3 Objectifs de recherche	65
Chapitre 3 Méthodologie.....	68
3.1 Introduction	68
3.2 Méthode de recherche : Étude de cas.....	69
3.3 Design méthodologique.....	74
3.3.1 Choix des participants	77
3.3.2 Collecte des données	85
3.3.3 Traitement et analyse des données	91
3.3.4 Considérations éthiques.....	96
Chapitre 4 Présentation des résultats.....	97
4.1 La perception du leadership de justice sociale de la direction de l'école	100
4.2 Connaissances	101
4.2.1 Contexte des élèves de milieux défavorisés	101
4.2.2 Connaissance des attitudes et comportements reliés à la justice sociale.....	102
4.3 Attitudes, croyances et valeurs.....	107
4.3.1 Faire connaître le contexte des élèves de milieux défavorisés	108
4.3.2 Mettre en place des stratégies pour augmenter la justice sociale	109
4.3.3 Surmonter les obstacles à la justice sociale	109
4.4 Comportements rapportés	110
4.4.1 Actions pour augmenter la justice sociale et favoriser le changement.....	110
4.4.2 Actions pour surmonter des obstacles à la justice sociale	119
4.5 Comportements observés	123
4.5.1 Actions pour augmenter la justice sociale et favoriser le changement.....	124
4.5.2 Actions pour surmonter les obstacles à la justice sociale.....	129

4.6 Portrait émergent de leader de justice sociale	130
Chapitre 5 Discussion des résultats	133
5.1 La perception du leadership de justice sociale	133
5.2 Les connaissances	134
5.2.1 Contexte des élèves de milieu défavorisé.....	134
5.2.2 Attitudes et comportements liés à la justice sociale	135
5.3 Attitudes, croyances et valeurs.....	135
5.3.1 Faire connaître le contexte des élèves de milieu défavorisé.....	136
5.3.2 Mettre en place des stratégies pour augmenter la justice sociale	136
5.3.3 Surmonter les obstacles à la justice sociale	137
5.4 Comportements rapportés	138
5.4.1 Actions pour augmenter la justice sociale à l'école	139
5.4.1 Actions pour surmonter les obstacles à la justice sociale à l'école	143
5.5 Comportements observés	145
5.5.1 Actions pour augmenter la justice sociale	145
5.5.2 Actions pour surmonter les obstacles à la justice sociale.....	147
5.6 Limites de la recherche	150
Chapitre 6 Conclusion	153
Références	157
Annexe 1 : Canevas de l'entrevue semi-dirigée (préliminaire) avec la direction d'école inspiré de Archambault et Garon, 2013.....	i
Annexe 2 : Grille sommaire d'observation continue.....	iii
Grille sommaire d'observation continue.....	iv
Annexe 3 : Canevas de l'entrevue semi-dirigée (Enseignants et autres membres de l'équipe-école).....	v
Annexe 4 : Canevas de l'entrevue — semi dirigée (Parents).....	vii
Annexe 5 : Canevas de l'entrevue semi-dirigée (communauté).....	ix
Canevas de l'entrevue semi-dirigée (communauté).....	x
Annexe 6 : FORMULAIRE DE CONSENTEMENT (Direction de l'école).....	xi
Annexe 7 : FORMULAIRE DE CONSENTEMENT (Enseignants et autres membres).....	xv

Annexe 8: FORMULAIRE DE CONSENTEMENT (Parents).....	xix
Annexe 9 : FORMULAIRE DE CONSENTEMENT (Communauté).....	xxiii
Annexe 10 : Certificat d’approbation éthique.....	xxvii

Liste des tableaux

Tableau I : Le modèle de leadership pédagogique de Hallinger et Murphy (2005).....	24
Tableau II : Le modèle de leadership éthique de Starratt (1991).....	42
Tableau III : Le modèle de leadership inclusif de Ryan (2006).....	44
Tableau IV : Cadre opérationnel de leadership transformatif (Archambault et Garon, 2011a).....	62
Tableau V : Caractéristique de l'étude de cas selon Merriam, Stake et Yin (Karsenti et Demers, 2004).....	70
Tableau VI : Les autres participants aux entrevues et les critères de leur sélection.....	83
Tableau VII : Déroulement de la collecte auprès des autres participants.....	87
Tableau VIII : Rapport instruments de collecte et éléments du cadre opérationnel.....	88

Liste des figures :

Figure 1 : Le leadership transformationnel de Leithwood (2005).....	25
Figure 2 : Schématisation de la pratique de l'étude de cas selon Merriam (1988) telle qu'adaptée par Karsenti et Demers (2004).....	75
Figure 3 : Profil de l'école selon la langue maternelle.....	80
Figure 4 : profil de l'école selon la langue parlée à la maison.....	80
Figure 5 : Profil de l'école selon la langue maternelle (autre que le français ou l'anglais).....	82
Figure 6 : Profil de l'école selon la langue parlée à la maison (autre que le français ou l'anglais).....	82
Figure 7 : Synthèse des dimensions du cadre opérationnel (Archambault et Garon, 2011a) présentes dans le cas étudié.....	98
Figure 8 : Portrait émergent du leader de justice sociale.....	130

Liste de sigles et abréviations :

CGTIM : Comité de gestion de la taxe scolaire de l'île de Montréal

GAR : Gestion axée sur les résultats

ID : Indice de défavorisation

IMSE : Indice de milieu socioéconomique

MELS : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport

OCDE : Organisation de coopération et de développement économique

PSEM : Programme de soutien à l'école montréalaise

SFR : Seuil de faible revenu

UEMPT : Une école montréalaise pour tous

Dédicace :

Je dédie ce mémoire à mes parents qui ont toujours pris soin de moi;

À ma mère qui m'a porté dans son ventre neuf longs mois,

Qui, quand j'étais tout petit et sans force...

A souvent souffert pour que je puisse sourire,

A veillé des nuits pour que je puisse dormir,

S'est privée de tout pour que je puisse me nourrir;

À ma femme qui m'a soutenu pendant ce long parcours,

Qui a su être patiente et compréhensive,

Quand, des fois, je devenais de très mauvais caractère;

À mes deux filles

Qui ont rempli ma vie de joie et de bonheur,

Qui ont supporté de se priver de beaucoup de leur temps,

Car papa passait dans son bureau parfois même les fins de semaine;

À mes frères et sœurs ici et ailleurs;

À mes amis d'ici et d'ailleurs qui m'ont beaucoup appris;

Aux pauvres gens de Sidi Ifni, ma ville que j'aime, qui m'ont soutenu dans des moments difficiles;

À tous les ami(e) s, ici et ailleurs, qui militent pour un monde plus juste, plus équitable et plus paisible. Je pense particulièrement à mon cher ami *Mohamed Elouahdani* qui a été condamné à une année de prison à cause de ses opinions et de son militantisme.

Remerciements

J'aimerais remercier mon directeur de recherche M. Jean Archambault, professeur au département d'administration et fondements de l'éducation pour son encadrement, sa patience et sa générosité. Ses commentaires m'ont été d'une grande aide et m'ont permis de m'améliorer de jour en jour. J'ai beaucoup appris avec vous, je vous en remercie.

J'aimerais remercier aussi Mme Roseline Garon, M. Emmanuel Poirel, professeurs au département d'administration et fondements de l'éducation pour leurs commentaires pertinents qui m'ont permis d'améliorer la qualité du travail effectué dans le cadre de ce mémoire.

J'aimerais également remercier plusieurs personnes qui ont contribué directement ou indirectement à la réalisation de ce mémoire grâce à leurs conseils, aux échanges que nous avons autour du sujet du mémoire ou aux ressources qu'ils mettaient généreusement à ma disposition.

INTRODUCTION

Introduction

La recherche sur le leadership des directions d'école a pris un autre élan à partir des années 1950 (Heck et Hallinger, 2005; Langlois et Lapointe, 2002). C'est à partir de là, que les adeptes de ce que l'on appelle « le mouvement de la théorie » en administration de l'éducation vont se rendre compte de l'importance d'appliquer les méthodes scientifiques aux recherches portant sur le leadership, plutôt que de se fier au discours idéologique qui régnait dans le domaine (Heck et Hallinger, 2005).

Depuis, la recherche dans le domaine du leadership des directions d'école a beaucoup évolué, proposant plusieurs modèles et théories. Le contexte actuel de mondialisation et de changements remet en évidence l'intérêt particulier pour l'équité, la justice sociale et le leadership de justice sociale que les directions d'école de milieu défavorisé, notamment, devraient exercer pour favoriser la réussite scolaire des élèves issus de ces milieux.

Cette étude de cas porte sur le leadership de justice sociale d'une direction d'école primaire francophone d'un milieu défavorisé dans le contexte montréalais. En nous basant sur le cadre opérationnel pour l'étude du leadership transformatif, nous essayons de tracer le portrait du leadership exercé par une direction d'école.

Dans le premier chapitre, nous nous arrêtons sur le contexte général qui sous-tend l'intérêt pour le leadership des directions d'école, notamment son lien avec la réussite scolaire des élèves de milieux défavorisés. Nous présentons les aspects saillants de la dynamique des écoles efficaces qui a révélé l'importance du leadership des directions d'école pour la performance scolaire des élèves, surtout dans les milieux défavorisés. Nous présentons aussi le contexte des changements des sociétés et son impact sur l'école, ce qui justifie, selon nous, l'intérêt pour les questions reliées à la justice sociale et à l'exercice d'un leadership de justice sociale à l'école. Nous concluons sur la formulation de notre question générale de recherche.

Dans le deuxième chapitre, et dans notre cadre conceptuel, nous présentons les modèles de leadership éducationnel ayant le plus marqué la littérature scientifique dans le domaine de l'administration de l'éducation. Nous prêtons une attention particulière au leadership porté sur la justice sociale, nous présentons les modèles que nous avons choisis pour notre cadre

conceptuel : Starratt (1991), Ryan (2006), Shields (2010), MacBeath (2007). Nous nous arrêtons sur l'état de la question, notamment au Québec. Nous présentons quelques-unes des rares études qui ont porté sur le leadership de justice sociale dans le contexte des écoles francophones des milieux défavorisés de Montréal. Nous concluons ce chapitre par la formulation des objectifs spécifiques de notre recherche.

Le troisième chapitre de ce mémoire présente le cadre méthodologique avec les choix que nous avons faits pour répondre aux objectifs spécifiques retenus. Nous présentons l'étude de cas comme approche et méthode et nous essayons de justifier sa pertinence dans le cadre de la présente recherche. Nous présentons ensuite les éléments de la collecte, du traitement, de l'analyse de données et quelques préoccupations d'ordre éthique.

Dans le quatrième chapitre, nous présentons les principaux résultats qui ressortent de la recherche et le portrait du leadership émergeant sur la base du cadre opérationnel pour l'étude de leadership transformatif développé par Archambault et Garon (2011a).

Dans le cinquième chapitre, nous discutons les résultats obtenus, nous nous arrêtons sur chaque trait du profil du leadership émergeant de l'étude de cas que nous analysons sur la base de la littérature scientifique retenue.

Le sixième chapitre est une conclusion qui présente un retour sur le déroulement de la recherche en général, sur les résultats à retenir, les limites et les pistes probables pour des études ultérieures qui porteraient sur le leadership de justice sociale ou qui seraient tentées d'utiliser le cadre opérationnel pour l'étude du leadership transformatif.

CHAPITRE 1 PROBLÉMATIQUE

Chapitre 1 Problématique

Depuis quelques décennies, l'école est au centre de débats un peu partout dans le monde, en réponse aux changements qui secouent les sociétés qui doivent faire face à des phénomènes planétaires tout à fait nouveaux : mondialisation, diversification des populations, etc. Des questionnements sur le rôle de l'école, son utilité, sur les finalités qu'elle doit poursuivre, sur les méthodes, les outils qu'elle doit emprunter afin de répondre aux attentes de la société sont des faits récurrents qui traversent toutes les nations et toutes les cultures (Berthelot, 2006; Langlois et Lapointe, 2002).

Le rôle grandissant de l'économie de marché suscite des controverses à propos de la finalité de l'école : devrait-elle répondre aux attentes des économies et donc satisfaire à une vision « utilitariste de l'éducation » ou se contenter de dispenser un enseignement selon une vision plutôt « humaniste »? (Langlois et Lapointe, 2002, p. 1) Quoi qu'il en soit, et indépendamment des positions défendues par les uns et par les autres, l'école, dotée désormais de plus en plus de pouvoirs dans le cadre d'un large mouvement de décentralisation (Brassard, 2007; Deniger, 2012; Pont, Nusche et Moorma, 2008), est appelée à rendre des comptes par rapport aux services octroyés par ses agents (Lapointe, Garon, Brassard, Dupuis, Japel et Brunet, 2009).

Les transformations que connaissent les sociétés occidentales sous l'effet de la diversité des populations, générées par les politiques d'immigration qu'adoptent les gouvernements, mais aussi par la mobilité grandissante, ont complexifié la mission de l'école. En effet, les « zones de tensions » qui ont émergé, renvoyant aux enjeux de la multiethnicité, aux conflits de valeurs, à la précarité et aux stigmatisations, nourries par les tensions politiques à l'échelle nationale et internationale, représentent des défis auxquels l'école doit désormais répondre (Benoit, Rousseau, Ngirumpatse et Lacroix, 2008). En outre, l'apparition de disparités dans l'accès aux services et aux ressources de base qui s'accroissent de jour en jour d'une région à l'autre, d'une ville à l'autre, d'un quartier à l'autre, sont des éléments qui ont un impact considérable sur l'éducation, surtout dans son rapport à l'équité et à l'égalité des chances (Organisation de Coopération et de Développement Économique (OCDE), 2012).

Dans ce contexte tumultueux, l'école est pointée du doigt par les décideurs et les chercheurs qui insistent sur son devoir de s'adapter et se réadapter aux changements accélérés que connaissent les sociétés. La donne de l'échec scolaire servira de cheval de bataille pour ses détracteurs : Perrenoud (1992) considère dans ce sens que « l'échec scolaire est aussi l'échec de l'école, la fabrication de l'échec se joue dans la contradiction entre l'intention d'instruire et l'impuissance relative de l'organisation pédagogique à y parvenir » (p. 1).

Pour sa part, Chalifoux (1993) estime que « quand la société est en crise, l'école, son image, l'est aussi. Quand la société est en mutation, l'école doit sortir de ses vieilles ornières et permettre à ses éducateurs de libérer leur créativité et d'innover. Derrière toute éducation, il y a un projet de société. L'école, c'est le futur qui se conjugue au présent » (p. 13).

L'école est donc invitée à assumer pleinement sa mission et à admettre sa raison d'être, celle de favoriser la réussite scolaire des élèves, de tous les élèves. Or, la littérature scientifique permet de constater que les élèves issus de milieux défavorisés présentent des performances scolaires généralement moins bonnes que ceux issus de milieux plus favorisés (Gautier, Mellouki, Simard, Bissonnette et Richard, 2004).

1.2 Réussite scolaire et défavorisation

La réussite scolaire de tous les élèves est au centre des préoccupations des réformes engagées en occident depuis quelques décennies, mais « on sait depuis longtemps que la réussite scolaire ne fait pas bon ménage avec la défavorisation et les moins bonnes conditions socioéconomiques en général » (Conseil Scolaire de l'île de Montréal, 1998, p. 1).

Dans les paragraphes qui suivent, nous essayerons de définir la réussite scolaire, la défavorisation et de montrer les liens qui existent entre ces deux facteurs tels qu'établis par la littérature scientifique.

1.2.1 Définition de la réussite scolaire

Le concept de réussite scolaire est polysémique et multidimensionnel (Laferrière et coll., 2011), sa définition est « une construction sociale propre à une culture particulière. Et il en va de même de son opposé, l'échec scolaire » (Khan, 2011, p. 55).

Bouchard et St-Amant (1996, p. 4) tiennent à distinguer trois notions interdépendantes : réussite scolaire, réussite éducative et réussite sociale.

Selon eux,

la réussite scolaire renvoie à l'atteinte d'objectifs de scolarisation liés à la maîtrise de savoirs déterminés, c'est-à-dire au cheminement parcouru par l'élève à l'intérieur du réseau scolaire. Ce cheminement suit le parcours des matières enseignées (le curriculum) dont les programmes sont définis par le ministère de l'Éducation. Il fait l'objet d'évaluations, indiquant la performance et certaines étapes s'accompagnent d'une diplomation et permettent soit le passage à un niveau supérieur ou spécialisé, soit, en théorie, une intégration au marché du travail.

La réussite éducative, quant à elle, « renvoie à l'atteinte d'objectifs liés au processus de transmission d'attitudes, de comportements et de valeurs. Elle serait la résultante du processus de socialisation scolaire dans la mesure où celui-ci est conçu autant comme un mode d'inculcation qu'un mode d'acquisition de la part des agents à l'école » (p. 4).

La réussite sociale, pour sa part, « intègre une composante supplémentaire, soit la correspondance entre la formation à l'école et la place occupée dans la société avec le pouvoir d'agir sur elle. Elle recouvre la transition à la vie active et l'intégration harmonieuse qu'elle suppose » (p.4).

Le Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec (CTREQ, 2011, p. 3) définit et décrit dans ces mots la relation entre réussite scolaire et réussite éducative :

La réussite éducative englobe la réussite scolaire. Toutefois, cette dernière demeure la principale clé de l'avenir personnel, social et professionnel. Pour ce qui concerne les ordres d'enseignement primaire et secondaire, il s'agit minimalement d'instruire, de socialiser et de qualifier. Sur le plan de l'instruction, la réussite réfère à l'acquisition des habiletés et des compétences nécessaires pour assurer le développement cognitif et la maîtrise des savoirs; sur celui de la socialisation, elle s'exprime par la capacité à établir et à entretenir des relations sociales, à s'adapter et à s'intégrer à la vie en société, à exercer une citoyenneté responsable; enfin, sur celui de la qualification, elle se manifeste par l'obtention, à la fin d'un parcours scolaire, d'une reconnaissance officielle des compétences requises pour exercer un métier ou poursuivre des études à un palier supérieur.

Ces définitions permettent de voir les multiples aspects du concept de réussite scolaire et nous éclairent par rapport au rôle que l'école et ses agents pourraient jouer pour soutenir la réussite scolaire des élèves.

La réussite scolaire renferme un aspect pédagogique central relatif à l'acquisition des apprentissages, mais elle ne saurait s'y restreindre. Quand il s'agit de la fonction de socialisation de l'école, les valeurs de citoyenneté, d'équité et de justice deviennent des éléments incontournables de la mission de celle-ci et de l'action quotidienne de ses agents.

En milieux défavorisés notamment, la réussite scolaire prend plusieurs aspects et représente une préoccupation centrale des politiques éducatives depuis plusieurs décennies (Deniger, 2012) pour des raisons sur lesquelles nous reviendrons plus loin. Commençons par définir le concept de défavorisation et d'élucider les liens qu'il aurait avec la réussite scolaire.

1.2.2 Définition de la défavorisation

La défavorisation est un concept complexe et qui présente plusieurs dimensions (Van der Berg, 2008). Plusieurs auteurs et instances ont tendance à le définir en terme de revenu, le restreignant ainsi à sa dimension économique. C'est avec les travaux d'Amartya Sen (prix Nobel d'économie) qu'aujourd'hui le concept est défini d'une manière plus globale, multidimensionnelle qui permet de mettre en évidence plusieurs aspects de la pauvreté. En effet, Sen (2010, p. 310) estime qu'« identifier la pauvreté à un faible revenu est une démarche bien établie, mais il existe à présent une littérature tout à fait substantielle sur ses insuffisances ». Selon lui, dans une perspective de justice sociale, il convient mieux de considérer « les avantages dont devrait disposer toute personne sur la base des capacités dont elle dispose en matière de libertés substantives, pour jouir du style de vie qu'elle a ses raisons de valoriser » (Sen, 1999, p. 87). La pauvreté devrait, dans ce sens, être définie comme privation de capacités plutôt que comme faible revenu, tout en considérant que le faible revenu est une des causes majeures de la pauvreté et que l'insuffisance de revenu peut être une raison principale de privation de capacités. Plaider pour une telle conception de la pauvreté est dicté, selon Sen, par trois raisons :

1- La pauvreté peut être identifiée sensiblement en termes de privation de capacités, car cette approche focalise sur les privations qui sont intrinsèquement importantes comparativement au faible revenu qui lui est seulement instrumentalement significatif;

2- Il y a d'autres facteurs qui influencent la privation de capacités et donc la pauvreté réelle, autres que le faible revenu;

3- La relation instrumentale entre le faible revenu et les faibles capacités est variable d'une communauté à l'autre et même dépendamment des familles et des individus.

Aujourd'hui, des chercheurs ont de plus en plus tendance à concevoir la pauvreté « comme la cause, et l'effet, de l'exclusion sociale. Autrement dit, le manque d'argent empêche les personnes touchées de participer pleinement à l'activité sociale et économique de leur communauté. Des interprétations élargies de la pauvreté intègrent les concepts de dignité et de possibilité de développer ses capacités » (Kunz et Frank, 2004, p. 4).

La défavorisation comprend ainsi un aspect central peut-on dire, celui du faible revenu, mais également d'autres aspects qui en résultent dont notamment l'exclusion sociale. Prendre en considération la réalité multidimensionnelle de la défavorisation nous permet de mettre en exergue toute la complexité des milieux défavorisés dans leur rapport, plus particulièrement, à l'école, surtout pour ce qui est des défis que l'on devrait garder en tête pour définir le leadership de justice sociale des écoles de milieu défavorisé.

Dans ce qui suit, nous reviendrons tout d'abord, sur le lien entre la défavorisation et la réussite scolaire tel qu'il a été établi par la littérature scientifique. Nous nous arrêterons surtout sur la dynamique des écoles efficaces qui a fait ressortir entre autres facteurs, l'importance du leadership exercé par les directions des écoles de milieu défavorisé dans le processus de la réussite scolaire des élèves.

1.2.3 Statut socioéconomique et réussite scolaire

Dans la littérature scientifique, le lien entre le niveau socioéconomique et la réussite scolaire est bien établi : les élèves des écoles de milieux défavorisés réussissent, généralement, moins bien que ceux des écoles de milieux favorisés (Lapointe, Archambault et Chouinard, 2008; Bissonnette, Richard et Gauthier, 2005). En effet, « plusieurs études révèlent que les élèves issus de milieux socio-économiques faibles éprouvent plus de difficultés à l'école et accusent un retard scolaire plus marqué que ceux provenant de milieux plus nantis » (Gautier, Mellouki, Simard, Bissonnette et Richard, 2004, p. 1).

L'OCDE (2012) estime que dans l'ensemble de ses pays membres, les élèves issus de milieux défavorisés ont deux fois plus de chance d'être moins performants à l'école et présentent un risque de décrochage plus élevé que ceux issus de milieux favorisés.

Aux États-Unis et au lendemain de l'adoption du *Civil Rights Act* en 1966, un grand débat a été entamé sur l'égalité des chances en éducation et sur l'équité des services octroyés par l'école publique aux élèves des différentes races, ethnies ou groupes sociaux. Le Congrès demanda alors une étude qui prit la forme d'une enquête de grande envergure intitulée « *Equal Educational Opportunity Survey* », plus connue sous le nom de « *Coleman Report* », du nom du professeur James Coleman de l'université de John Hopkins qui a présidé la commission chargée de sa réalisation. Cette étude fut la première ayant mis en évidence le poids de la défavorisation et son impact sur la réussite scolaire; elle conclut, que les facteurs socioéconomiques et familiaux sont centraux pour la performance scolaire des élèves et que l'école ne peut faire grand-chose pour changer cette réalité. Ces conclusions ne sont pas passées sans susciter des réactions contradictoires à tel point que nous pouvons dire avec Cherkaoui (1978) que « nulle étude en sociologie de l'éducation n'a été aussi commentée... Nulles données n'ont été tant scrutées, si sévèrement jugées, si intensivement et minutieusement réanalysées... Nuls résultats n'ont tant scandalisé ou édifié et n'ont été aussi contestés ou passionnément défendus que ceux *d'Equality of Educational Opportunity Research* » (p.237).

Si le rapport de Colman a suscité autant de réactions, c'est parce que, d'une part, plusieurs études ont pu confirmer le point selon lequel la défavorisation et l'échec scolaire représentaient dans les faits « des réalités reliées » (Bouchard, 2001), voire « la même réalité » (Moreau, 1995). Plusieurs pistes sont explorées pour expliquer la relation entre la défavorisation et l'échec scolaire : la composition de la famille, le genre, l'appartenance à un groupe minoritaire, le capital social et humain, le statut d'immigré, les conceptions que les élèves se font de l'école, la nature des relations que cette dernière entretient avec les familles, etc. D'autre part, plusieurs chercheurs ont contesté la conclusion du rapport qui soutenait que l'école n'a que peu ou pas d'effet sur la performance scolaire des élèves issus de milieux défavorisés et qu'en fait, elle ne peut faire grand-chose pour les élèves issus de ces milieux.

Ces chercheurs ont été particulièrement interpellés par la réalité de certaines écoles qui arrivaient à améliorer les performances scolaires de leurs élèves issus de milieux défavorisés, qui réussissaient à des niveaux similaires, voire meilleurs que certains de milieux favorisés. Ces écoles ont suscité un grand intérêt et plusieurs chercheurs se sont déployés pour dévoiler les facteurs qui sont liés à leur succès, et ce, dans le cadre d'une large synergie connue dans le domaine sous le nom du mouvement des écoles efficaces.

1.3 Écoles efficaces et réussite scolaire

En réaction aux conclusions du rapport de Coleman, plusieurs chercheurs se sont arrêtés sur la réalité de certaines écoles qui, en dépit du statut de défavorisation de leurs élèves, ont réussi à améliorer leurs résultats scolaires. Nous présentons dans les paragraphes qui suivent une définition des écoles efficaces, leur rapport à la réussite scolaire et surtout les facteurs liés à leur réussite, comme révélé par la littérature.

1.3.1 Écoles efficaces : une notion à préciser

Plusieurs chercheurs s'accordent pour définir les écoles efficaces comme étant ces « écoles situées dans des quartiers défavorisés, dont la performance scolaire des élèves, telle que mesurée à l'aide d'épreuves standardisées, rejoint ou surpasse celle d'élèves provenant de quartiers mieux nantis » (Gauthier, Mellouki, Bissonnette et Richard, 2005, p. 5).

Ces écoles ont été mises en avant par des chercheurs aux États-Unis tout d'abord pour contester certaines conclusions du rapport de Coleman; une série d'études ont eu lieu dans cette perspective à partir des années 1970, déclenchant ainsi une dynamique qui a pris, à partir des années 1980, une ampleur internationale, que certains auteurs qualifient de mouvement des écoles efficaces (Jansen, 1995; Sackney, 2007).

1.3.2 Les facteurs de réussite des écoles efficaces

Le mouvement des écoles efficaces a permis de mettre en doute le fatalisme qu'avait introduit le rapport de Coleman, en laissant croire que l'école ne pouvait faire grand-chose pour soutenir les élèves issus des milieux défavorisés et améliorer leur rendement scolaire.

Il est aujourd'hui généralement admis que l'école peut faire la différence, ce qui a pu être démontré par plusieurs recherches (Bressoux, 1994; Good et Brophy, 1986; Henchey, 2001; Lezotte, 1995; Marzano, 2000; Reynolds, Creemers, Stringfield et Teddlie, 2002; Teddlie, Kirby et Stringfield, 1989; Teddlie et Reynolds, 2000; Teddlie et Stringfield, 1993; Wendel, 2000).

La défavorisation est un obstacle sérieux à la réussite scolaire, mais la recherche sur les écoles efficaces a montré que lorsque certains facteurs sont réunis, l'école peut faire la différence dans le vécu scolaire des élèves issus de milieux défavorisés. Ces facteurs qui favorisent la réussite scolaire ont été mis en évidence depuis les premières études entreprises en réaction aux conclusions du rapport de Coleman, entre autres par Weber (1971), Brookover et Lezote (1977), Edmonds (1979), et ont été confirmés par d'autres études plus récentes faites dans différents pays.

Nous reviendrons plus en détail sur toutes ces recherches et cette synergie dans le chapitre suivant.

Toute cette dynamique a permis de dévoiler en quelque sorte les caractéristiques des écoles efficaces qui peuvent se résumer selon Teddlie et Stringfield (2007) aux cinq éléments suivants :

- Un fort leadership de la part des directions des écoles;

- Une centration sur les apprentissages;
- Un climat scolaire propice;
- Des attentes élevées à l'égard des résultats scolaires de tous les élèves;
- Des évaluations constantes de la réussite des programmes mesurées par les données des élèves aux tests standardisés.

Parmi tous ces facteurs, le leadership de la direction d'école est considéré par plusieurs auteurs (Edmonds, 1979; Murphy, Elliot, Goldring et Porter, 2007; OCDE, 2012) comme étant l'élément clé de l'effet que pourrait avoir l'école sur la performance scolaire des élèves issus des milieux défavorisés.

Plusieurs modèles de leadership ont été conçus par différents auteurs sur des bases théoriques et/ou pratiques pour montrer comment le leadership de la direction d'école pourrait aider à améliorer les performances scolaires des élèves. Ces modèles, que nous présenterons en détail au chapitre suivant, étaient plus inspirés des modèles de leadership issus des études sur le management (Ryan, 2006).

1.3. Leadership des directions d'école et réussite scolaire

Depuis la mise en évidence de son importance comme facteur d'amélioration de la performance scolaire, le leadership des directions d'école a été considéré comme la pierre angulaire du changement dans les écoles servant des populations défavorisées. Dans ce sens, Edmonds (1979, p. 22) considère que « l'une des caractéristiques les plus pertinentes des écoles efficaces est un fort leadership exercé par l'administrateur, sans lequel les éléments disparates du bon fonctionnement scolaire ne peuvent jamais être mis et gardés ensemble ». L'OCDE (2012) considère pour sa part que le leadership des directions d'école est le point de départ pour transformer les écoles de milieux défavorisés et améliorer leur performance.

Au Québec, la réforme engagée depuis les années 90 met l'accent sur l'importance des directions des écoles par rapport à la réussite scolaire qui est au centre du renouveau pédagogique. Celles-ci sont vivement interpellées par l'application de la réforme et sont invitées à jouer de nouveaux rôles, à travailler à l'amélioration continue de l'école et à la

réussite de tous les élèves, mais aussi, et surtout, à exercer un rôle de leaders dans leur école (Lapointe, Garon, Brassard, Dupuis, Japel et Brunet, 2009). Dans le cadre de cette réforme, le Programme de soutien de l'école montréalaise (PSEM) a été créé. Il visait particulièrement les écoles œuvrant en milieux défavorisés, concentrées en grande partie sur l'île de Montréal (Archambault et Harnois, 2012; Deniger, 2012).

Selon le Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS, 2015), plusieurs facteurs caractérisent la situation particulière de l'île de Montréal :

- la réussite scolaire très inégale;
- la grande variation dans la diplomation : de 59,8 % à 95,9 %, selon les écoles;
- le retard scolaire marqué chez les élèves des milieux défavorisés;
- la concentration de l'immigration : la majorité des jeunes issus des communautés culturelles fréquente une école de Montréal;
- la concentration des facteurs en jeu, avec leurs effets d'accumulation ou de croisement.

Dans le cadre du PSEM, les sept mesures suivantes sont considérées comme incontournables dans le milieu défavorisé et les écoles cibles doivent en assurer la mise en œuvre graduelle :

1. Soutien aux élèves à risque;
2. Développement de la compétence à lire;
3. Approche orientante;
4. Développement professionnel de la direction et de l'équipe-école;
5. Accès aux ressources culturelles;
6. Collaboration avec la famille;
7. Création d'un réseau de partenaires.

Un programme de recherches est également entrepris conjointement par le PSEM et le Département d'administration et fondements de l'éducation de la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal. Il vise à étudier le travail des directions d'école, en particulier celles œuvrant dans des écoles primaires de milieu défavorisé (Archambault, Garon et Harnois, 2010). L'idée est de décrire le plus pertinemment possible en quoi consiste la direction d'une école en milieu défavorisé, ce qui permettrait d'identifier les besoins en termes de développement professionnel des directions et de répondre à l'une des mesures escomptées par le PSEM. En effet, celui-ci rappelle dans sa mesure 4 que

[...] les écoles des milieux défavorisés ont des besoins complexes et grandissants qui exigent la mise en place de façons de faire toujours mieux adaptées aux situations changeantes. La direction et l'équipe-école se trouvent dans une situation souvent exigeante sur les plans personnel et professionnel. Dans des conditions difficiles, il faut du soutien pour continuer à s'investir et pour consentir à s'interroger sur l'efficacité de ses actions en vue de parfaire sa pratique et d'améliorer ses interventions auprès des élèves et de leur famille. (PSEM, p. 13)

Un des outils préconisés pour répondre à ce souci est le développement professionnel des directions des écoles de milieu défavorisé qui s'est traduit, dans le cadre des recherches suscitées, par des réflexions sur la direction d'école primaire en milieux défavorisés et sur le développement professionnel à leur offrir (Archambault et Harnois, 2010).

Lors de la première étude de ce vaste programme, 45 directions d'écoles primaires de milieux défavorisés des cinq commissions scolaires de l'île de Montréal ont été invitées à participer à des *focus groups* portant sur les caractéristiques du travail de direction, sur les différences avec la direction d'une école qui n'est pas en milieu défavorisé, sur les attributs de la direction d'une école en milieu défavorisé (Archambault et Harnois, 2009a; Archambault et Harnois, 2012).

L'examen de la littérature scientifique ainsi que les résultats de ces recherches ont permis de mettre en évidence un facteur clé pour la réussite scolaire lorsqu'il est question de diriger une école en milieu défavorisé, il s'agit de l'exercice d'un leadership de justice sociale (objet de notre recherche). En effet, les *focus groups* ont permis d'obtenir des informations importantes sur les pratiques des directions d'école et sur les représentations qu'elles se font

des spécificités de la direction en milieux défavorisés vs favorisés en se basant sur leur propre expérience professionnelle (Archambault et Harnois, 2009a). Selon elles, le milieu défavorisé est un monde complexe, divers et hétérogène (Archambault et Harnois, 2009a). Il est caractérisé notamment par la pauvreté et la précarité qui touchent un grand nombre de familles, en l'occurrence des familles immigrantes. Cette situation semble s'aggraver et a généré un statut d'urgence et d'imprévu que les directions d'école doivent gérer sans cesse (Archambault et Harnois 2009a). En plus, les directions doivent faire face aux difficultés d'apprentissage qui sont, estiment-elles, plus importantes dans ces milieux (Archambault et Harnois, 2012). Les participants insistent, en plus, sur l'importance de comprendre les milieux défavorisés, de combattre les préjugés et les fausses croyances à l'égard du milieu, de croire en la réussite de tous les élèves et de se doter d'attitudes telles que : disponibilité, écoute, dévouement, ouverture, souplesse, adaptabilité, empathie et respect (Archambault et Harnois, 2009a).

Dans un autre article, Archambault et Garon (2013) rapportent les résultats d'une série de recherches qu'ils ont menées auprès de directions d'école de milieux défavorisés dont certaines portaient plus particulièrement sur la notion de leadership de justice sociale qui ressort comme élément principal caractérisant la fonction de direction d'école de milieux défavorisés (Archambault et Harnois, 2009a, Archambault et Harnois, 2012, Archambault et Richer, 2014). Ces recherches ont révélé des résultats importants et paradoxaux à la fois, dans la mesure où la notion de justice sociale n'est pas sortie du discours des directions d'école comme préoccupation; elles ont même nié, tout d'abord, l'existence de problèmes liés à la justice sociale au sein de leurs écoles. Il aura fallu que les chercheurs insistent sur des questions concernant la présence de préjugés au sein des écoles, pour que les directions d'école les reconnaissent en fin de compte et en parlent.

Soucieux d'étudier en profondeur la question de justice sociale à l'école et les réponses des directions d'école à son égard, les chercheurs ont élaboré un cadre opérationnel pour l'étude de leadership transformatif en se basant sur la littérature scientifique dans le domaine et sur les résultats des observations de 12 directions (Archambault et Garon, 2011b).

Le leadership transformatif est un modèle né des travaux de Shields (2010), il se base sur certaines idées de Paulo Freire, le pédagogue brésilien de renommée. Ce dernier considère que l'éducation est principalement un outil de transformation de la société vers plus de liberté et de justice sociale (Shields, 2010). Ce modèle de leadership est porté sur la justice sociale, il est concerné par la critique des pratiques inéquitables et voit en leur redressement (Shields, 2010). Nous utiliserons, dans le cadre de ce mémoire, l'appellation « leadership transformatif » comme synonyme de « leadership de justice sociale ».

Ce cadre opérationnel a permis aux chercheurs ensuite de poursuivre un autre objectif celui de découvrir la nature du leadership porté sur la justice sociale (transformatif) au moyen d'entrevues qu'ils ont menées auprès de trois directions d'école qui avaient un intérêt et une connaissance de la notion de leadership porté sur la justice sociale.

Dans le cadre de cette dernière étude, les chercheurs ont réalisé des entretiens avec les trois directions d'école pour connaître, entre autres, comment elles concevaient la justice sociale au sein de leurs écoles et quelles actions elles mettaient en place pour implanter un leadership transformatif dans le but de combattre les injustices, les comportements discriminatoires et les préjugés. Les résultats obtenus sont très importants : les chercheurs ont pu générer des informations extensives sur le leadership porté sur la justice sociale des trois directions approchées, sur leurs connaissances, attitudes et valeurs relatives au leadership de justice sociale et sur les actions qu'elles mettent en œuvre pour redresser les injustices, les préjugés et les biais constatés dans leur école. Cette recherche a aussi permis aux chercheurs de mettre en évidence l'utilité du cadre opérationnel qu'ils ont élaboré et sa vitalité pour l'obtention de connaissances scientifiques sur le travail des directions d'école de milieux défavorisés (Archambault et Garon, 2013).

1.4 Question générale de recherche

Toutes les recherches mentionnées précédemment ont permis de mettre en évidence les spécificités des milieux défavorisés et la complexité de leur réalité, ce qui rend la tâche des directions d'école exerçant dans ces milieux plus difficiles. Dans un tel contexte, exercer un leadership dans de tels milieux scolaires devient une tâche complexe et difficile (Shields, 2004), comme on peut comprendre du discours des directions d'école et comme en témoignent

les résultats de plusieurs recherches qui « portent à croire que la réalité des milieux défavorisés incite les directions d'école à inclure des éléments de justice sociale dans leur façon d'exercer leur leadership » (Archambault et Harnois, 2009a).

Or, ces recherches, menées dans des écoles de milieux défavorisés de Montréal, qui révèlent une prise de conscience par les directions d'école des particularités de leurs milieux et leur intérêt pour des questions d'équité, de justice sociale et d'égalité de chance (Archambault et Harnois, 2009a), dévoilent aussi un certain malaise chez les directions. Ce malaise peut être perceptible dans leur volonté de faire changer les choses dans la mesure où, d'un côté, « elles souhaitent s'attaquer aux inégalités sociales et disent qu'il faut faire quelque chose pour ces enfants » (idem, p. 89), d'un autre côté un sentiment d'incapacité est exprimé relativement à ce qu'il faut faire et comment le faire.

Les dernières recherches menées par Archambault et Garon (2013) ont permis d'apporter des éléments de réponse à ces questions, en présentant quelques modèles de directions d'école soucieuses d'exercer un leadership de justice sociale, mais surtout en mettant en œuvre le cadre opérationnel pour l'étude du leadership transformatif porté sur la justice sociale. Nous pouvons, toutefois, émettre quelques remarques sur ces recherches qui ont, certes, montré l'utilité du cadre opérationnel, mais aussi l'importance de l'améliorer et de le compléter par d'autres recherches. Dans ce sens, notons que les résultats présentés par les chercheurs se sont basés exclusivement sur des entrevues avec les trois directions d'école choisies, ce qui a fait que les résultats obtenus reflètent plus des éléments rapportés du cadre opérationnel et ne présentent pas des éléments observés de l'exercice du leadership de justice sociale (Archambault et Garon, 2013). En plus, ces éléments sont rapportés par les directions elles-mêmes et n'ont pas pu être complétés ou nuancés par les perceptions d'autres membres du contexte scolaire, notamment le personnel de l'école, mais aussi les parents et des membres de la communauté.

Nous nous proposons dans le cadre de cette recherche d'étudier une direction d'école primaire dans son milieu en nous basant sur le cadre opérationnel d'Archambault et Garon (2011a) en tenant compte des remarques formulées précédemment. Il s'agit d'un profil type de leadership porté sur la justice sociale. Nous tenterons, donc, d'intégrer des éléments de

l'observation de la direction de l'école et de la perception d'autres membres de la communauté scolaire, afin d'avoir le profil le plus complet possible.

Notre question générale de recherche est donc :

- En nous basant sur le cadre opérationnel pour l'étude du leadership transformatif, quel profil de leader porté sur la justice sociale pouvons-nous voir émerger de cette recherche?

CHAPITRE II CADRE CONCEPTUEL ET ÉTAT DE LA QUESTION

Chapitre 2 Cadre conceptuel et état de la question

Dans ce chapitre, nous nous arrêterons sur les différentes étapes de l'évolution du concept de leadership dans le domaine de l'administration de l'éducation. En premier lieu, nous présenterons les résultats de quelques décennies de recherche dans le domaine et les modèles de leadership que la littérature scientifique a permis de mettre en évidence. Nous tenterons en second lieu de situer le leadership en matière de justice sociale dans le contexte de la recherche dans le domaine et, enfin, nous déboucherons sur les questions spécifiques de notre recherche.

2.1 Le leadership en administration de l'éducation

2.1.1 Émergence et développement du concept

Selon Langlois et Lapointe (2002), l'évolution du concept de leadership en administration de l'éducation a connu deux grandes époques : la première époque est celle du début du 20e siècle jusqu'en 1960; la seconde va de 1960 jusqu'à aujourd'hui. La première période est marquée par une grande influence du champ de l'administration des affaires, du modèle de production industrielle et du courant behavioriste; la seconde, elle, est marquée par les grands changements sociaux, par les théories critiques et surtout par ce que les auteures appellent « un changement paradigmatique » en administration scolaire. En effet, avant les années 1960, celle-ci était dominée par les principales théories du management qui se sont développées sous le paradigme positiviste, notamment la théorie du management scientifique.

Il a fallu attendre 1969 et la publication aux États-Unis du livre « *The structure of scientific revolution* » (Kuhn, 1969), dans lequel l'auteur avance son idée de l'existence dans tout champ scientifique d'un paradigme dominant, qui gouverne la communauté scientifique, et d'un paradigme secondaire qualifié d'alternatif. Ce livre a ouvert la voie à la critique du paradigme positiviste en administration scolaire qui, selon Langlois et Lapointe (2002, p. 6), « répondait difficilement aux nouvelles réalités sociales, économiques, culturelles et politiques ». C'est ainsi que la recherche sur le leadership en éducation, dominée jusqu'à alors par l'importance accordée aux caractéristiques du leader, s'ouvrira à de nouvelles perspectives considérant que « les hommes et les femmes qui gèrent les établissements

scolaires n'administrent pas une quelconque organisation : ils veillent à la bonne marche de l'éducation », d'où l'importance de « considérer la gestion de l'école non pas seulement d'un point de vue économique-administratif, mais surtout du point de vue d'un leadership éducationnel » (Langlois, 2002, p. 78). Cette notion est caractérisée par Langlois (2002) comme étant « avant tout une compétence reconnue en éducation, une compétence qui assure la réussite de la mission pédagogique de l'établissement scolaire » (p.80).

La recherche dans le domaine du leadership en éducation s'est, quant à elle, développée d'abord aux États-Unis, en réaction au rapport de Colman (1966), comme nous le décrivons dans le premier chapitre. Elle poursuivait l'objectif de confirmer l'hypothèse selon laquelle, les caractéristiques de l'école pourraient avoir un effet positif sur les résultats scolaires des élèves, ouvrant ainsi la porte à une panoplie d'études dans divers contextes sur les écoles dites efficaces dans le cadre de ce qui est communément connu dans le domaine sous le nom du mouvement des écoles efficaces (Jansen, 1995).

L'une des premières recherches entreprises dans cette perspective fut celle menée par Weber (1971) dans quatre écoles présentant des degrés de réussite au-dessus de la moyenne nationale américaine. Sept facteurs ont été mis en avant par le chercheur pour expliquer l'efficacité des écoles étudiées : 1) l'exercice d'un leadership affirmé par la direction d'école; 2) le maintien d'attentes élevées pour les élèves; 3) une atmosphère où règnent l'ordre et la tranquillité; 4) l'accent mis sur les compétences en lecture et sur la phonétique; 5) une évaluation fréquente des compétences pour guider l'enseignement; 6) des lectures supplémentaires personnalisées; et 7) un enseignement différencié.

Pour leur part, Brookover et Lezotte (1977) ont mené une recherche sur huit écoles dont six étaient considérées comme efficaces et deux autres comme inefficaces. L'objectif poursuivi par leur étude était de collecter des informations qui leur permettraient de mettre en évidence les différences entre les écoles efficaces et celles qualifiées d'inefficaces. Les résultats de cette seconde recherche rejoignaient ceux de la première et montraient que dans les écoles efficaces : 1) l'accent était mis sur la réalisation d'objectifs personnalisés en lecture et en mathématiques; 2) on avait foi que tous les élèves étaient capables de réussir indépendamment des facteurs extrascolaires; 3) on maintenait des attentes élevées pour tous

les élèves; 4) on maintenait un degré élevé d'efficacité en ce qui concerne l'enseignement des bases de la lecture et des mathématiques; 5) on octroyait plus de temps pour l'apprentissage de la lecture et les mathématiques; 6) on adoptait des programmes d'évaluation et de reddition de compte; 7) les directions se comportaient en tant que leader de pédagogie : elles étaient affirmées, assuraient une atmosphère sereine et évaluaient le progrès scolaire par rapport aux objectifs scolaires.

Edmonds (1979), quant à lui, à partir de plusieurs analyses sur plus de 70 écoles primaires servant des élèves de milieux défavorisés de Détroit, a distingué les caractéristiques suivantes comme caractérisant les écoles les plus efficaces : 1) un climat favorable où tous les élèves pouvaient apprendre; 2) les enseignants étaient tenus responsables de la réussite de leurs élèves, sans exception, et indépendamment du statut socioéconomique; 3) le souci de l'amélioration des pédagogies et des stratégies utilisées pour enseigner était présent; 4) un fort leadership exercé par les directions d'école; 5) des attentes élevées à l'égard de la réussite des élèves; 6) le climat de l'école était propice et favorisait l'apprentissage et 6) un système constant d'évaluation des apprentissages était minutieusement mis en œuvre qui permettait aussi de procéder aux régulations qui s'imposaient.

Toutes ces études ont, d'une part, mis en évidence l'effet que pourrait avoir l'institution scolaire sur la réussite des élèves, en dépit de leur appartenance à un milieu défavorisé, et ont permis, d'autre part, d'énumérer des facteurs qui font que l'école peut jouer un rôle positif et favoriser la réussite scolaire des élèves. Si, dépendamment des contextes des écoles, on retrouve plusieurs facteurs mis en avant pour expliquer leur efficacité, celles-ci présentent toutes un point commun, présent dans chaque cas et d'une importance considérable. Il s'agit du leadership exercé par les directions des écoles. L'importance de ce facteur a été confirmée dans plusieurs contextes comme un élément clé pour soutenir les élèves et les établissements défavorisés (OCDE, 2012).

La recherche a mis en évidence plusieurs modèles de leadership. Nous présenterons dans les paragraphes qui suivent ceux qui ont été les plus présents dans la littérature scientifique dans le domaine. Il s'agit du leadership pédagogique, du leadership transformationnel et du leadership distribué, mais aussi du leadership pour apprendre, un paradigme qui émerge des

travaux de MacBeath (2005, 2006, 2007, 2008). Ces modèles ont dominé la littérature dans le domaine du leadership des directions d'école pendant des décennies (Hallinger, 2003; Harris et Spillane, 2008, Leithwood, 2005); nous les présenterons dans les lignes qui suivent et tenterons d'explicitier les liens qui les relient à notre sujet de recherche (le leadership de justice sociale).

2.1.2 Le leadership pédagogique

Selon Hallinger (2003), le leadership pédagogique a émergé au début des années 80 dans le cadre des recherches sur l'efficacité, l'amélioration et le changement à l'école. Il est défini comme étant « un processus qui consiste à influencer les différents acteurs de l'école, soit les enseignants et les différents membres du personnel, les élèves, les parents et les membres de la communauté, à se centrer sur le but conjointement choisi de favoriser l'apprentissage de tous les élèves » (Garon et Archambault, 2010). Ce concept est à distinguer nettement du leadership éducationnel (Langlois, 2002), plus englobant et faisant référence au leadership exercé dans le contexte de l'éducation en général.

Plusieurs modèles de leadership pédagogiques ont été élaborés par les chercheurs mettant en lumière des dimensions qui selon eux sont fondamentales (Alig-Mielcarek et Hoy, 2005; Murphy, 1990, Weber, 1996), nous nous contenterons d'en présenter un seul, celui de Hallinger et Murphy (1985), car il est le modèle qui a été le plus utilisé dans les recherches empiriques (Hallinger, 2007).

Ce modèle a été élaboré sur la base de l'observation des comportements des directions d'école primaire et à partir d'une revue de littérature des écoles efficaces (Alig-Mielcarek et Hoy, 2005). Il présente trois dimensions et onze composantes présentées dans le Tableau I. Il est le premier modèle à être élaboré pour décrire le leadership pédagogique des directions d'école. Il est principalement centré sur la pédagogie; nous pouvons dire que c'est à la fois son point fort et sa limite dans la mesure où les autres modèles, que nous présenterons plus loin, prennent appui justement sur la critique de certains de ses aspects pour asseoir leur pertinence. Néanmoins, nous pouvons dire que la pédagogie est un souci partagé par tous les modèles comme nous le verrons.

Tableau I : Le modèle de leadership pédagogique de Hallinger et Murphy (2005)

Définir la mission	Gérer le programme pédagogique	Promouvoir le climat de l'école
<ul style="list-style-type: none"> • Formuler les objectifs de l'école • Communiquer les objectifs de l'école 	<ul style="list-style-type: none"> • Superviser et évaluer la pédagogie • Coordonner le curriculum • Surveiller le progrès des élèves 	<ul style="list-style-type: none"> • Protéger le temps de la pédagogie • Promouvoir le développement professionnel • Maintenir une forte visibilité • Fournir des incitations aux enseignants • Appliquer des standards académiques • Fournir des incitations aux élèves

Bien que l'intérêt pour le leadership pédagogique n'ait jamais quitté le domaine de l'administration de l'éducation, comme en témoigne le nombre important de recherches qui lui ont été consacrées à partir des années 1990, il y a eu un certain déclin d'intérêt en faveur d'autres modèles de leadership (Hallinger, 2007). En effet, à partir de cette année-là, l'intérêt des chercheurs a porté plutôt sur la restructuration et la transformation des écoles en général, dans le cadre des réformes qu'ont connues plusieurs pays. Une approche transformationnelle du leadership est alors exigée des directions d'école, pour implanter les réformes ciblées par les dirigeants (Leithwood et Jantzi, 1999).

Dans ce contexte, et sur la base d'une certaine critique du leadership pédagogique, les chercheurs ont porté un intérêt particulier pour le leadership transformationnel comme nous l'expliquerons plus loin.

2.1.3 Le leadership transformationnel

Le leadership transformationnel est un paradigme né des travaux de Bass (1985), repris dans le domaine de l'administration de l'éducation par Leithwood. Il se veut comme une réponse au caractère trop directif, reproché au leadership pédagogique (Ramdé, 2010), et également comme une réponse aux défis rencontrés par les dirigeants face aux changements qu'ont connus les systèmes éducatifs à partir des années 1980 et début 1990 (Leithwood, 2005). Selon Leithwood, Begley et Cousins (1994), l'objectif central du leadership transformationnel est l'amélioration des capacités individuelles et collectives de résolution de problèmes chez les membres de l'organisation. Ces capacités sont exercées par l'identification des objectifs à atteindre et les pratiques à utiliser pour leur réalisation.

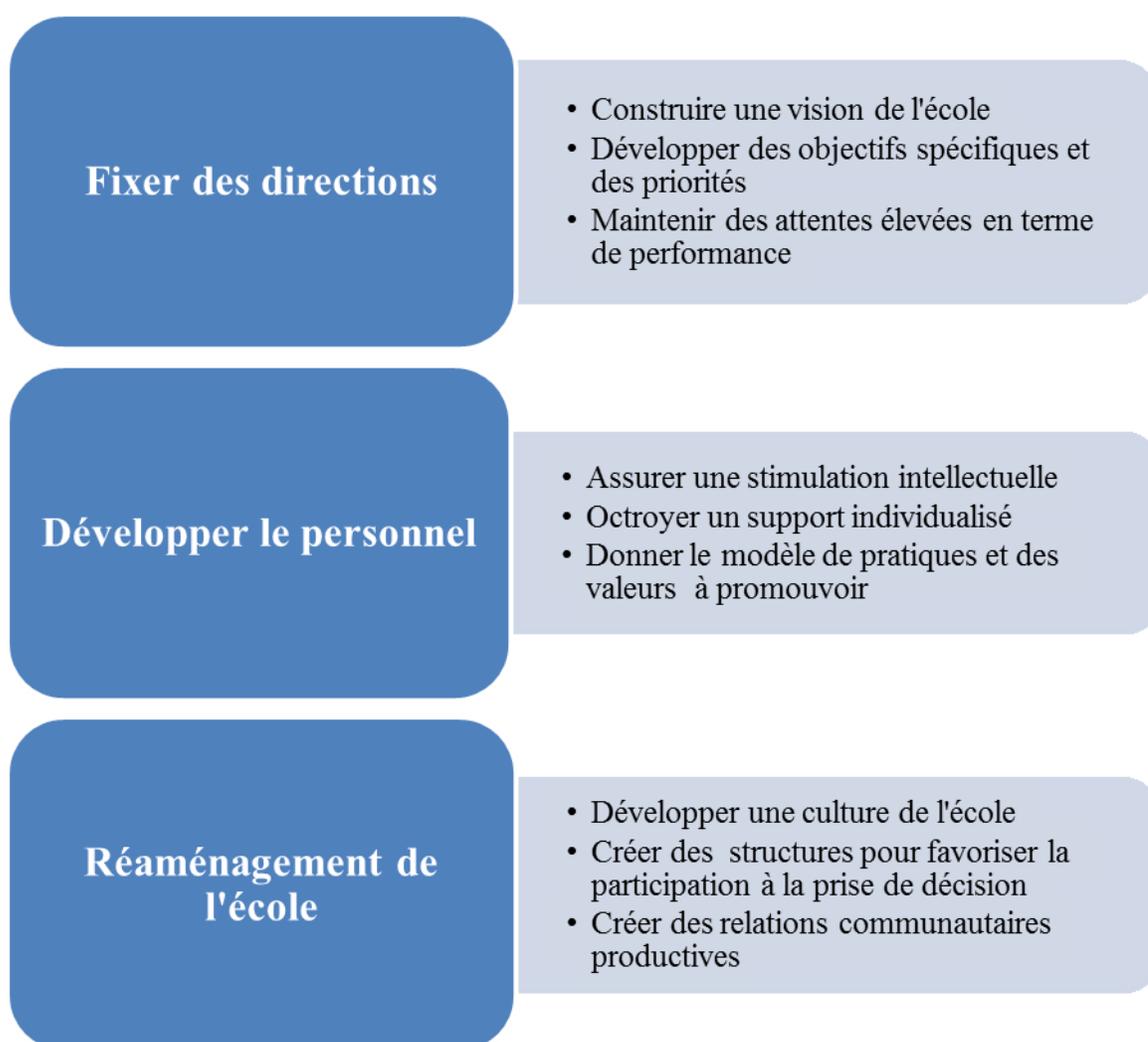
Le leadership transformationnel est un processus qui change et transforme les gens; il est concerné par les émotions, les valeurs, l'éthique, les standards, les objectifs à long terme; il inclut la prise en compte des motivations des membres de l'organisation et la satisfaction de leurs besoins tout en les considérant dans toute leur humanité (Northouse, 2013).

Le leader transformationnel, occupe une position centrale dans le processus de changement, mais il doit faire en sorte que les autres membres de l'organisation soient, eux aussi, impliqués dans le processus (Northouse, 2013). En effet, et contrairement au leadership

pédagogique, ce modèle n'assume pas que la direction seule exercerait le leadership favorisant le changement, le leadership gagnerait à être partagé parmi les membres de l'équipe-école (Hallinger, 2003).

La figure 1 ci-après présente la forme du leadership transformationnel tel qu'élaboré par Leithwood (2005).

Figure 1 : Le modèle de leadership transformationnel de Leithwood (2005)



Du point de vue conceptuel, Hallinger (2003) présente trois critères qui distinguent, selon lui, le leadership transformationnel du leadership pédagogique :

- ***Approches de l'amélioration de l'école*** : le leadership pédagogique a été caractérisé comme une approche directive et descendante basée sur la coordination et le contrôle de la pédagogie par le directeur de l'école, alors que le leadership transformationnel a souvent été considéré comme une approche partagée du leadership (Hallinger, 2003). Plutôt que l'image d'un directeur coordonnant et contrôlant d'en haut, le leadership transformationnel se concentre sur le fait de stimuler le changement à partir de la participation de la base.
- ***Perspectives du changement au sein de l'école*** : alors que le leadership pédagogique est décrit comme une sorte de gestion du statu quo, dans la mesure où il tente de gérer et contrôler les membres de l'école autour d'objectifs prédéterminés, le leadership transformationnel, lui, tend à envisager et créer le futur en synthétisant et étendant les aspirations du membre de la communauté.
- ***Niveau d'opération du changement à l'école*** : si le leadership pédagogique tend à cibler des variables directes (de premier ordre) pour faire un effet sur l'école, le leadership transformationnel tend lui à cibler des variables indirectes (de second ordre) pour opérer le changement à l'école. C'est ainsi que le premier privilégie la supervision directe de l'enseignement et la coordination du curriculum, alors que le second se concentre plutôt sur le fait de travailler sur le climat de l'école en favorisant l'engagement des enseignants dans un processus de formation continue.

Parmi les trois critères avancés par Hallinger, la nature partagée du leadership transformationnel constitue son point le plus fort, dans la mesure où il implique la participation d'autres membres de l'équipe-école et ne concentre pas le leadership entre les mains de la personne du directeur de l'école, reproche que plusieurs auteurs ont fait au leadership pédagogique (Hallinger, 2003). Cette caractéristique renvoie à un autre modèle qui a fait sa place dans le domaine de l'administration de l'éducation (Haris et Spillane, 2008), il s'agit du leadership distribué.

2.1.4 Le leadership distribué

Le leadership distribué est une idée qui gagne en popularité (Harris et Spillane, 2008). Selon cette perspective, le leadership est largement partagé au sein de l'organisation et même ailleurs, parmi des leaders multiples. Ce modèle de leadership s'intéresse aux interactions, plus qu'aux actions (Harris et Spillane, 2008; Spillane, Camburn et Pareja, 2007), entre les différents leaders qui occupent des positions formelles ou informelles au sein et autour de l'école. Il est centré sur toutes les pratiques que ces leaders adoptent pour influencer l'amélioration de l'organisation et de l'enseignement (Spillane, 2006).

Harris et Spillane (2008) justifient l'intérêt et la popularité dont jouit le leadership distribué ces dernières décennies par trois éléments :

- *Premièrement*, le leadership distribué a une force normative; il reflète les changements en cours dans la pratique du leadership au sein de l'école. Au leader singulier et héro incarné par le directeur, on privilégie un leadership exercé par des équipes impliquant les enseignants et les élèves aussi.
- *Deuxièmement*, le leadership distribué a une force représentative; il représente les approches alternatives du leadership qui ont émergé en réponse aux pressions et aux demandes externes de l'école. Dans un monde de l'éducation de plus en plus complexe, le travail d'un leader exige divers types d'expertise et de leaderships qui doivent être assez flexibles pour faire face aux défis et aux demandes.
- *Troisièmement*, le leadership distribué a une force empirique; de plus en plus de recherches mettent en évidence l'impact positif du leadership distribué sur l'organisation et sur les apprentissages (Harris et Spillane, 2008).

2.1.5 Le leadership pour apprendre

Si des traits communs ont pu être identifiés sur la nature du leadership qui pourrait faire la différence et promouvoir la performance scolaire, un élément essentiel émerge de la littérature scientifique relative au domaine ces dernières années; il s'agit de ce que Hallinger (2011b) appelle « *The context for leadership* ». L'idée est de reconnaître que « le contexte de

l'école représente un facteur important pour comprendre à la fois le leadership et les résultats des apprentissages des élèves » (Hallinger, 2011b, p. 134). L'auteur considère que la ferveur qui a marqué le débat sur les modèles qui permettraient de comprendre comment le leadership contribue à l'amélioration de l'apprentissage s'est réduite. Aujourd'hui, on parle plus de leadership pour apprendre (*leadership for learning*) qui comprend des traits aussi bien du leadership pédagogique, du leadership transformationnel et du leadership distribué. L'auteur recommande, par ailleurs, que la prochaine génération de recherches dans le domaine du leadership exercé dans le milieu scolaire doive se centrer sur la contextualisation des types, des stratégies et des pratiques du leadership. Le but est de recueillir des informations pas seulement sur ce « qui marche », mais aussi, et surtout, « ce qui marche et dans quel cadre » (Hallinger, 2011b, p. 138).

Dans le même sens, MacBeath (2006) rapporte les résultats d'une recherche entreprise dans le cadre d'un projet international sur le leadership pour apprendre. Des chercheurs universitaires, des directrices et directeurs d'école, des enseignantes et des enseignants, des parents et d'autres membres de la communauté de sept pays (Australie, Autriche, Danemark, Norvège, Grèce, Angleterre et les États-Unis) se sont engagés durant trois années consécutives (2002-2005), dans une réflexion profonde sur les sens, les attitudes et les pratiques que pourrait inspirer l'exercice d'un leadership pour apprendre. Le but était de comprendre, dans une visée transcontextuelle, ce que pourrait vouloir dire exercer un leadership pour apprendre, compte tenu du contexte local, de l'histoire, de la culture, du contexte politique, de la structure sociodémographique de l'école, des dynamiques et des choix qui en émergeaient et des interprétations que les acteurs eux-mêmes leur en donnaient.

Le projet consistait en un questionnaire élaboré par les chercheurs qui devait rendre compte de ce qui est commun aux différents contextes et ce qui est de nature locale, des entrevues au cours desquelles les acteurs étaient invités à se prononcer sur leurs pratiques, leurs priorités et celles des autres. Des visites d'écoles locales et aussi interpays ont aussi été organisées et permettaient aux participants de s'engager dans des observations dynamiques favorisant échange et réflexion entre l'observateur et l'observé en pleine action.

Un réseautage, des ateliers permettaient aux différents acteurs d'échanger sur le plan local et international; les participants étaient invités à chaque fois à laisser de côté leurs *a priori*, leurs « pseudo vérités » à chaque contact avec un contexte différent, mais surtout de faire preuve à la fois d'ouverture et d'esprit critique envers eux-mêmes et envers les autres. Vers la fin du projet, des entrevues ont eu lieu avec les directions des 24 écoles ayant pris part au projet, des *focus groups* avec des enseignants et des étudiants ont permis d'échanger sur les résultats du projet. Cinq principes ont été retenus comme constituant l'essence d'un leadership pour apprendre :

1. **C'est un leadership centré sur l'apprentissage** : ce qui implique l'existence d'une culture d'apprentissage au sein de l'école engageant tous les acteurs. Cet engagement explicite pour le perfectionnement des pratiques de la part du personnel, par exemple, pourrait prendre plusieurs formes dépendamment des contextes, des ressources disponibles, des priorités... Un directeur australien a exprimé dans ces mots les raisons qui militeraient pour un tel engagement :

« Nothing keeps you closer to what it's like being a student than being a student yourself » (MacBeath, 2006, p.40).

2. **C'est un leadership qui crée des conditions favorables pour apprendre** : il ne s'agit pas seulement de faire régner au sein de l'école un climat serein et ordonné, mais d'arranger le temps des apprentissages par exemple, dans le but de permettre aux enseignants de s'observer, d'échanger autour de leurs pratiques.
3. **Le dialogue est central pour le leadership pour apprendre** : il permet l'échange et la réflexion collective sur les pratiques, les attitudes et les objectifs d'apprentissage visés par l'école.
4. **Le leadership pour apprendre est un leadership distribué** : qui fait que d'autres acteurs pourraient participer à l'influence qui doit être exercée par l'établissement afin de favoriser l'apprentissage.

5. **Le leadership pour apprendre exige une reddition des comptes** : qui ne doit pas émaner d'un désir de se conformer aux impératifs des politiques, mais surtout du devoir de se remettre en question dans la quête d'un exercice professionnel et réflexif de son métier d'éducateur.

Dans un autre article, MacBeath (2007) parle d'une autre caractéristique qui devrait marquer le leadership pour apprendre. Il parle de « leadership comme activité subversive », le reliant ainsi aux préoccupations d'ordre éthique et moral. Selon lui, ce leadership est « intellectuel, moral et politique, car enraciné dans le savoir et la sagesse » (*idem*, p.245, traduction libre). Le leadership subversif est sensible à la condition humaine dans la mesure où il « porte un nouveau regard à son égard et trouble la complaisance du statu quo » (*idem*, p. 244, traduction libre).

Le leader subversif est alerté et sceptique face aux banalités des médias de masse, aux obsessions de la culture populiste, aux nobles mensonges des politiques. Son leadership est exprimé en termes d'activité plutôt que de position d'autorité; il est ancré dans l'action expliquée et justifiée rationnellement pour tous ceux qui partagent la sphère du leadership et qui sont censés suivre. Il est conscient du devoir de rendre des comptes, conscience qui émane surtout d'une position profondément ancrée dans les valeurs plutôt que d'une obligation de l'extérieur (MacBeath, 2007).

Pour conclure, Hallinger (2003) pense que les modèles de leadership en éducation sont soumis à la même tendance qu'on peut voir dans d'autres domaines de l'éducation : le paradigme favori aujourd'hui est bientôt remplacé par un autre. Cette tendance est dictée, comme diraient Langlois et Lapointe (2002), par les changements contextuels qui font que le paradigme dominant ne répond plus adéquatement aux besoins des écoles en changement, le paradigme naissant ne représente pas une rupture avec le précédent, mais bien un dépassement des faiblesses de celui-ci. C'est dans ce sens que Hallinger (2003), en essayant de comparer le leadership pédagogique et le leadership transformationnel, qui selon lui, sont les deux modèles ayant le plus dominé le champ de la recherche du leadership éducationnel, parvient à la conclusion que, bien que les deux modèles présentent des différences considérables, leurs similarités sont plus évidentes. Elles portent, selon lui, sur les points suivants :

- Leur centration sur la direction de l'école comme point de départ de la performance de l'école Elle y parviendrait en focalisant sur :
 - La création d'un sens de solidarité au sein de l'école;
 - L'importance de développer un climat d'attentes élevées et d'une culture scolaire centrée sur l'amélioration de l'enseignement et de l'apprentissage;
 - L'importance d'organiser la structure scolaire afin qu'elle reflète les objectifs de l'école pour le personnel et pour les élèves;
 - L'organisation d'une panoplie d'activités visant la stimulation et le développement du personnel;
 - L'adoption d'une attitude de présence visible à l'école, tout en modelant les valeurs chères à l'école;

Le leadership pédagogique répondait, selon Hallinger (2003), au contexte de la recherche sur les écoles efficaces exerçant dans les milieux défavorisés et a émergé à partir des années 1980. À partir des années 1990, alors que des réformes en éducation prenaient place dans différents pays, de nouvelles tendances en leadership éducationnel font leur apparition. On parle plus d'*empowerment*, de leadership distribué, d'apprentissage organisationnel. Cette évolution du leadership éducationnel qualifiée de changements de « second ordre » par Leithwood (1994), car elle insiste en premier lieu sur le changement des structures de l'organisation, a vu naître le leadership transformationnel comme paradigme dominant.

Le leadership pour apprendre est un paradigme plus globalisant qui veut mettre l'accent sur la relation entre le leadership et l'apprentissage dans une perspective transculturelle, laquelle permet de rendre compte des points communs concernant l'exercice d'un leadership qui favoriserait l'apprentissage dans différents contextes de pays partageant certaines similitudes. Ce modèle, tout en insistant sur l'importance du contexte de l'école pour comprendre la nature du leadership exercé par les directions des écoles, croit en l'existence d'éléments communs qui sont indépendants du contexte et qui doivent, en quelque sorte, être présents pour pouvoir parler d'un leadership efficace (MacBeath, 2006).

Ces éléments sont d'ailleurs des facteurs centraux dans la conception des trois modèles de leadership décrits dans les paragraphes précédents, à tel point qu'on peut dire que le

leadership pour apprendre est une sorte de synthèse des points communs sans lesquels le leadership des directions d'école n'aurait aucune raison d'être. En effet, qu'il s'agisse de sa centration sur l'apprentissage, sa nature partagée, son intérêt pour un climat propice au sein de l'école et pour la reddition des comptes, on peut aisément voir que ce sont des points qui font l'essence des modèles présentés en l'occurrence, le leadership pédagogique, transformatif ou distribué.

Nous pouvons dire aussi que le leadership pour apprendre présente une conception plus large de la centration sur l'apprentissage, car il ne s'agit pas seulement de l'intérêt particulier que le leader doit avoir pour l'apprentissage des élèves, mais aussi pour le développement professionnel du personnel et de l'équipe-école. Cette particularité, bien que présente dans la conception du leadership transformationnel de Leithwood, prend une plus grande ampleur avec la conception du leadership pour apprendre. MacBeath (2008) explique dans ces mots toute l'ampleur que prend le principe de la centration sur l'apprentissage dans sa conception du leadership pour apprendre :

« We think not only of student learning, but also professional, school and system learning. Learning at one level is linked to learning at the next, so that for example learning at the system and school levels is mediated by teachers to influence student learning. Learning as activity implies a move away from narrow conceptions typified by the transfer of information from teacher to student to be reproduced in examinations, to a richer understanding involving questioning, enquiry and analysis as well as metacognition, emotional intelligence, identity and a moral awareness. Leadership within this conceptual framework entails influencing and serving others, taking the initiative and making decisions for the greater good, modelling learning and being sensitive to context. Leadership is characterised not by a few people in formal positions of power controlling and directing many others, but by actions taken by all members of a community in the everyday flow of activity. Everyone exercises leadership at some point, viewing it as a right and responsibility, not the corollary of a particular position, nor a gift or burden bestowed by someone in a high status role » (p. 1)

Dans sa perception du leadership pour apprendre, MacBeath considère que l'apprentissage comme activité, ne devrait plus être perçu selon un point de vue restreint qui fait que des informations sont transférées d'un enseignant à des élèves qui auront à les reproduire à l'occasion d'un examen, mais doit être plutôt conçu et repensé selon des

perspectives plus larges, traduisant un souci pour d'autres facteurs d'ordre moral. L'apprentissage, selon cette perspective, implique aussi bien remise en question, recherche, analyse, métacognition, intelligence émotionnelle, identité et conscience morale. En outre, ce leadership n'est pas l'apanage d'individus dans des positions de pouvoir formelles, mais plutôt un droit que plusieurs membres de la communauté exercent comme faisant partie de leur responsabilité à l'égard de l'école. Cet intérêt pour l'éthique et les valeurs que nous pouvons voir dans la perception de MacBeath du leadership marque dans les faits une préoccupation que plusieurs auteurs partagent depuis quelques décennies. En effet, plusieurs d'entre eux font état du constat selon lequel peu de place était accordée à la perspective éthique dans les recherches sur le leadership éducationnel (Langlois, 2002).

À partir de là, certains auteurs estiment qu'il serait intéressant d'explorer des modèles de leadership qui pourraient s'inscrire dans une démarche réflexive et éthique et qui seraient perçus plutôt comme « un outil aidant à construire du sens et à développer une éthique organisationnelle qui encourage les attitudes de justice et d'équité sociale » (Langlois, 2002, p. 77).

2.2 Le leadership en matière de justice sociale

2.2.1 Contexte général

Le concept de leadership de justice sociale a refait surface en éducation (Archambault et Harnois, 2009a), bien que la notion de justice sociale elle-même soit assez ancienne et remonte d'après certains auteurs à une époque aussi lointaine que celle de Platon et sa République (Boyles, Carusi et Attick, 2009). C'est, toutefois, à partir du 20^e siècle que la question de la justice sociale en général et du rôle de l'éducation dans le maintien des injustices sont devenus des thèmes récurrents chez les philosophes de l'éducation.

John Dewey est sans doute le philosophe et l'éducateur progressiste le plus prolifique, ayant critiqué le rôle de l'éducation dans le maintien des injustices sociales (Boyles, Carusi et Attick, 2009). Il considère que l'école ne pourrait exister en dehors de la société et qu'elle devrait être vécue comme des communautés actives où des réflexions sur des sujets relatifs

aux inégalités sociales remplaceraient l'apprentissage d'informations isolées dans le cadre d'un curriculum.

La justice sociale dans son rapport à l'éducation est encore plus d'actualité aujourd'hui, alors que les sociétés subissent des changements de taille, et que « l'éducation publique est sous l'état de siège » (R. Brown, 2009) sous l'effet des politiques imposées par la mondialisation néolibérale. Cette idéologie soutient que « le libre marché serait le mode le plus efficace d'allocation des biens et services, le plus équitable et le plus démocratique, car il réagirait rapidement aux désirs de ses clients et maximiserait la liberté de choix. Toute activité devrait être évaluée en termes de coûts/bénéfices, sans tenir compte d'autres considérations. Le principe de la concurrence devrait désormais s'appliquer aux nations, aux régions, aux institutions et aux personnes » (Berthelot, 2006, p.33). L'école, on l'a compris, ne fait pas exception à cette règle et « devrait être repensée, restructurée, réformée » (idem, p. 59) afin de se conformer aux impératifs de la mondialisation.

Cette position est cependant loin de faire l'unanimité parmi les auteurs, la critique de la mondialisation et de son impact sur l'éducation est un élément qui caractérise de plus en plus d'écrits sur ce phénomène mondial depuis des décennies, à tel point que Rizvi et Engel (2009) estiment que celle-ci (la mondialisation) « reste très mal comprise, mais fortement contestée » (p.530). Cependant et relativement à la justice sociale, il serait une erreur, selon les mêmes auteurs, de considérer que le néolibéralisme n'est pas intéressé par la notion de justice. Le problème c'est que sa conception de la notion est basée sur une vision faible et limitée du concept, qui la restreint à un accès aux institutions scolaires dans leur état actuel, sans se préoccuper des inégalités structurelles qui ont existé avant même le processus de mondialisation; mais qui se sont retrouvées largement renforcées par elle. Une vision plus complexe de la notion d'équité est nécessaire, elle doit être, selon eux, en lien surtout avec des questions de classe, de genre et d'ethnicité (Rizvi et Engel, 2009, p. 529).

Ce sont ces préoccupations qui sont derrière l'émergence et l'évolution de la justice sociale en éducation et du leadership en matière de justice sociale concept que nous tenterons de définir dans les paragraphes qui suivent. Commençons tout d'abord par définir la notion de justice sociale et par mettre au clair la relation entre justice sociale et éducation.

2.2.2 Définition du concept de justice sociale

La justice sociale est un concept qui n'est pas facile à définir (Ryan, 2006; Taysum et Gunter, 2008). L'une des raisons derrière ce fait, c'est que selon les auteurs et les sociétés, on retrouve une variété de définitions qui présentent chacune ses propres limites, ses ambiguïtés, voire ses contradictions (Ryan, 2006).

Un des grands auteurs anglo-saxons ayant travaillé sur le concept est Rawls (2009). Il a fondé sa théorie sur la justice sociale dans le cadre de ce que Young (1999) qualifie de paradigme distributif, qui définit la justice sociale comme « la distribution moralement correcte des avantages et charges sociaux entre les membres de la société. Il s'agit principalement des richesses, des revenus et d'autres ressources matérielles » (p. 16, traduction libre). Pour ce paradigme, justice sociale et distribution sont deux concepts coextensifs dans la mesure où « la justice sociale sera acquise quand les biens, les droits et les responsabilités seront distribués équitablement entre les individus » (Ryan, 2006, p. 5, traduction libre).

La limite majeure de cette définition est sa position individualiste, qui fait que l'accent est mis avant tout sur le partage des biens et des droits entre les individus, occultant ainsi les structures et les formes selon lesquelles ce partage prend place. C'est un problème, car, comme l'explique Ryan (2006),

« la racine de la distribution inéquitable ne réside pas dans la distribution elle-même ou exclusivement dans les individus qui font partie de ce processus, mais dans les normes formelles et informelles qui définissent comment les membres de la société se comportent les uns envers les autres »
(p. 6, traduction libre)

Sans méconnaître l'aspect distributif de la justice, Young (2011) reproche, elle aussi, à l'approche distributive de la justice sa centration sur la distribution des biens et des services et aussi des positions sociales sans prendre en considération la structure sociale et le contexte institutionnel dans lequel se fait cette distribution. Il s'agit ici, surtout, des problèmes de la prise de décision, du pouvoir et des procédures, de la division du travail et de la culture. Elle

propose de concevoir le concept de justice sociale sur la base d'une définition de l'injustice surtout comme oppression et domination. L'oppression est définie selon l'auteure comme des

« processus institutionnels systématiques qui empêchent quelques personnes d'apprendre et d'utiliser des compétences satisfaisantes et expansives dans des cadres socialement reconnus ou des processus sociaux institutionnalisés qui inhibent les capacités des gens à jouer ou à communiquer avec d'autres ou les empêchent d'exprimer leurs sentiments et leurs perspectives sur la vie sociale dans un contexte où d'autres personnes peuvent les écouter »

(p. 38, traduction libre)

La domination, selon l'auteure, consiste en « des conditions institutionnalisées qui inhibent ou empêchent les gens de participer à la détermination de leurs actions ou les conditions dans lesquelles leurs actions se dérouleront » (p.38, traduction libre)

L'oppression se présente selon elle, sous cinq facettes :

- **L'exploitation** définie dans un sens large et consistant en

« des processus sociaux qui provoquent un transfert des énergies d'un groupe à un autre afin de produire des distributions inégales et en des façons de faire selon lesquelles, des institutions sociales permettent à une minorité d'accumuler alors qu'elles désavantagent la majorité » (Young, 2011, p. 53, traduction libre). L'exploitation comme injustice ne peut être éliminée par la redistribution des biens à moins que les pratiques institutionnalisées et les relations structurelles soient altérées.

- **La marginalisation** : qui représente, aux yeux de l'auteure, la forme la plus dangereuse d'oppression, consiste en la mise à l'écart de groupes spécifiques qui se retrouvent contraints de vivre à la marge de la société. Ces groupes sont souvent « racialement marqués », ce sont les Noirs, les Latinos, les Indiens, les Européens de l'Est, les Nord Africains... mais aussi des groupes qui se sont retrouvés dans un « statut de marginalité » occasionné par les politiques libérales : les pauvres, les aînés, les handicapés... La marginalisation ne se réduit pas à l'état de privation matériel, qui peut être atténué par des mesures de redistributions sociales adoptées dans la plupart des sociétés capitalistes. Selon l'auteure, ces mesures, elles-mêmes, produisent d'autres injustices en privant ceux qui en dépendent de la liberté et des droits mis à la

disposition des autres et en bloquant l'opportunité devant eux de l'exercice de leurs capacités dans un cadre socialement défini et reconnu.

- ***L'impuissance*** (*Powerlessness*) traduit le statut de plusieurs catégories de personnes réduites à un état d'indépendance par rapport à d'autres dans les sociétés industrialisées. Ces gens n'ont aucun accès au pouvoir, mais le subissent, ne participent pas à la prise de décisions qui les concernent, subissent les ordres, mais n'ont pas le droit d'en donner. Les impuissants n'ont aucune autonomie, aucune autorité et ont peu d'expertise. Ce statut d'impuissance est défini par l'auteure en étroite relation avec la division de travail dans les sociétés industrialisées et décrit très précisément, le statut des ouvriers non professionnels.
- ***L'impérialisme culturel*** est une autre forme d'oppression qui, selon l'auteure, traduit l'expérience vécue par certains groupes qui subissent une sorte de domination par un autre groupe qui a le privilège d'accès exclusifs aux « moyens d'interprétation et de communication » (Fraser, 1987). Il implique l'universalisation et la normalisation du vécu et de la culture du groupe dominant et a pour effet de dissimuler la perspective du groupe opprimé et de créer des stéréotypes autour de ce groupe qui devient ainsi l'Autre (Young, 2011).
- ***La violence*** est une autre forme d'oppression subie par certains groupes pour la simple raison d'appartenir à un groupe minoritaire qui vit constamment selon Young, sous la crainte d'attaques systématiques contre leur personne, leurs propriétés ou leur dignité. Ces gens sont souvent stigmatisés et entourés de stéréotypes et de préjugés.

Ce qui fait de la violence une forme d'oppression, selon l'auteure, est moins le caractère souvent horrible de certains actes commis contre les membres du groupe opprimé, que le contexte social qui les entoure et qui les rend possibles et même acceptables (Young, 2011). En plus, selon elle, la violence est un phénomène d'injustice sociale, car elle a souvent un caractère systématique, adressé contre les membres d'un groupe pour ce qu'ils sont comme faisant partie de ce groupe généralement minoritaire; c'est le cas des minorités raciales, ethniques, religieuses ou sexuelles dans plusieurs sociétés.

Selon Fraser (1998), l'opposition distribution/reconnaissance comme approche de la définition de la justice sociale est une dichotomie qui n'a pas lieu d'être, l'idée de la justice sociale se trouve aujourd'hui partagée entre un discours préoccupé par des objectifs de distribution de biens et ressources, et une autre plutôt portée sur la célébration de la singularité subjective. En effet, il s'est opéré, estime-t-elle, une dualisation de l'idée de la justice sociale qui dissocie, tant en pratique qu'intellectuellement, les deux paradigmes. Cette opposition étant improductive, elle propose un cadre conceptuel bivalent de la justice sociale qui maille les revendications distributives et les revendications identitaires.

Pour Fraser (1998),

« Qu'il s'agisse d'injustices commises en vertu de différences ethnoculturelles, de choix sexuels ou même de position de classe, elles impliquent toutes, à un degré ou à un autre, une entorse aux impératifs de la redistribution et aux exigences de la reconnaissance identitaires. Quelle que soit son apparence objective, une injustice sociale constitue une atteinte aux droits fondamentaux de tout sujet, individuel ou collectif, de jouir d'une répartition équitable des ressources matérielles disponibles et d'être reconnu socialement dans toute sa singularité » (p. 17, traduction libre)

2.2.3 Justice sociale et éducation

Depuis son apparition, l'école publique a toujours suscité un débat sur ses fonctions surtout par rapport à son rôle dans l'abolition ou la reproduction des injustices que les sociétés occidentales, alors émergentes, connaissaient à bien des égards. C'est au moment où l'école publique a commencé à prendre de l'ampleur au début du 20e siècle que de plus en plus d'éducateurs progressistes ont commencé à critiquer son rôle dans le maintien des injustices sociales (Boyles, Carusi et Attick, 2009).

Dans sa critique de l'école, John Dewey souligne que celle-ci n'est pas une institution isolée de la société et qu'« elle n'a pas de but ni d'objectif moral si ce n'est la participation à la vie sociale » (Dewey, 1969, p. 11). En plus, selon lui, « il ne pourrait y avoir deux types de principes moraux, les uns pour la vie à l'école et d'autres pour la vie à l'extérieur de l'école » (idem, p.7), et c'est pour cette raison que l'éducation est l'outil fondamental qui devrait

garantir le progrès et la réforme de la société, reprochant au système scolaire, d'être de tout temps, fonction du type dominant d'organisation de la vie sociale (Westbrook, 2000).

Pierre Bourdieu et Jean Claude Passeron (1970) pour leur part, dénoncent ouvertement ce qu'ils appellent la fonction reproductrice de l'école. Selon les deux sociologues français, l'école détient une fonction sociale de conservation et de consécration du pouvoir et des privilèges, au sein de laquelle, il s'opère une sélection et une élimination systématiques basées sur des aprioris idéologiques et des instruments de légitimation occultes dont entres autres la langue et l'examen.

Selon les deux auteurs,

« le système scolaire, avec les idéologies et les effets qu'engendre son autonomie relative, est à la société bourgeoise... ce que d'autres formes de la légitimation de l'ordre social et de la transmission héréditaires des privilèges ont été à des formations spéciales qui différaient tant par la forme spécifique des rapports et des antagonismes entre les classes que par la nature du privilège transmis » (Bourdieu et Passeron, 1970, p. 252)

Ryan (2006), pour sa part, estime que les éducateurs ont eu raison de s'inquiéter de la justice sociale en éducation; c'est que d'après lui,

« la diversité est devenue de plus en plus apparente dans nos écoles et nos communautés, le fossé qui séparait les favorisés des défavorisés s'est profondément élargi. Tout le monde ne réussit pas comme il faut dans nos institutions éducatives et les gens ne sont pas équitablement avantagés dans nos communautés » (p. 4, traduction libre)

Ces inégalités, selon lui, ne sont pas le fruit du hasard, mais sont plutôt ancrées dans des modèles de discrimination associés à l'ethnicité, à la race, à la classe sociale, au genre et à l'orientation sexuelle, au handicap physique ou mental, au langage, etc.

Archambault et Harnois (2009a), quant à eux, situent cet intérêt pour la justice sociale dans un contexte de sociétés en changement caractérisé par une augmentation de la diversité sous toutes ses formes : culturelle, sociale, ethnique, raciale, religieuse, mais également de la pauvreté, des écarts économiques et de l'immigration.

L'intérêt pour la justice sociale en éducation trouve en plus sa justification dans les politiques de la mondialisation néolibérale largement imposées aux nations au nord comme au sud et leur impact sur les systèmes éducatifs à partir des années 1980 (Keddie et Mills, 2009).

La mondialisation comme processus est difficilement accessible à une délimitation conceptuelle, cependant, plusieurs auteurs s'accordent pour dire qu'elle désigne

« les changements sociaux et économiques qui prennent place un peu partout dans le monde, lesquels changements sont engendrés par les révolutions récentes dans le domaine des technologies, de l'information et de la communication ainsi que par les flux des humains, des capitaux, des idées, et des informations que connaît le monde qui devient de plus en plus interconnecté et interdépendant comme il ne l'a jamais été auparavant. »

(Rivi et Engel, 2009, p. 530, traduction libre).

Selon les mêmes auteurs, bien que la mondialisation puisse suggérer plusieurs interprétations, c'est bien sa conception néolibérale qui est devenue la plus hégémonique au cours des dernières décennies. Cette conception semble avoir pris en otage l'éducation, considérée désormais comme un service comme un autre, soumis à la loi du marché, basé sur l'offre et la demande et sur la compétitivité (Berthelot, 2006).

Dans ce contexte, les notions de justice sociale et d'équité en éducation sont réduites à un simple droit d'accès formel à l'institution scolaire, condition qui, bien que nécessaire, n'a jamais été suffisante pour réaliser les aspirations de l'éducation (Rivi et Engel, 2009).

L'intérêt pour la justice sociale en éducation naît également, et surtout, du besoin de remettre en question les structures en place, soi-disant neutres et objectives, qui, dans les faits, reproduisent une culture dominante et les valeurs qui s'y rattachent, avantageant certains individus au détriment d'autres (Beachun, 2008).

L'école peut jouer un rôle clé dans ce processus de changement vers une plus grande justice sociale en portant une attention particulière aux groupes marginalisés, souvent mal desservis par le système scolaire, sous représentés ou faisant face à diverses formes d'oppression (Archambault et Harnois, 2009a).

La gestion d'une école dans cette perspective ne saurait se résumer au simple fait de diriger une école comme on gère une entreprise dans le but de faire du profit, mais plutôt dans

l'exercice d'un modèle de leadership inscrit dans une démarche réflexive et éthique encourageant les attitudes de justice et d'équité sociale (Langlois, 2002).

2.2.4 Le leadership en matière de justice sociale : définition

Tout comme la justice sociale, le leadership en matière de justice sociale est un concept difficile à cerner, que ce soit du point de vue théorique ou pratique (Archambault et Harnois, 2009a; Ryan, 2006; Ryan et Katz, 2007). Cependant, les écrits de plusieurs auteurs permettent de construire les bases théoriques d'un leadership en matière de justice sociale qui prendrait en considération toutes les préoccupations avancées concernant l'équité et la justice sociale à l'école.

Plusieurs auteurs s'accordent pour situer le leadership en matière de justice sociale dans une perspective ancrée dans l'éthique, la morale et les valeurs dans la mesure où la condition humaine de l'exercice d'un leadership au sein de l'école devrait être plus apparente que toute autre composante (Archambault et Harnois, 2009a; 2011; Cuban, 1988; Langlois, 2002; Ryan, 2006; Sergiovanni, 1999; Starratt, 1991).

Theoharis (2007) décrit les leaders de justice sociale comme étant

« ...ces directeurs qui plaident, dirigent et gardent au centre de leur pratique et de leur vision, des questions relatives à la race, à la classe, au genre, au handicap, à l'orientation sexuelle, et à d'autres conditions historiquement et actuellement encore engendrant la marginalisation »

(p. 223, traduction libre)

Starratt (1991), quant à lui, présente une théorie pour la pratique d'un leadership rattaché à la justice sociale, basée sur trois éthiques qui, selon lui, se complètent les unes les autres (Tableau II).

Tableau II : Modèle de leadership de Starratt (1991)

Éthique de la critique	Éthique de la justice	Éthique de la prise en charge (Caring)
<ul style="list-style-type: none"> • Critiquer : <ul style="list-style-type: none"> - les structures - l'esprit bureaucratique - l'approche techniciste - des arrangements sociaux et leur répercussion sur l'école; • Reconnaître qu'aucun ordre social n'est neutre; • Poser des questions : <ul style="list-style-type: none"> - Qui profite de ces arrangements? - Qui définit les façons dont les choses sont conçues? - Qui définit ce qui est valorisé et ce qui ne l'est pas? - Quel(s) groupe(s) est (sont) le(s) plus dominant(s)? - Quel(s) groupe(s) est (sont) marginalisé(s)? - Quel langage est utilisé pour légitimer les arrangements sociaux en place? • Inviter les membres de la communauté scolaire à agir pour redresser les injustices; • Être prêt à revoir toute structure, attitude ou politique injuste ou favorisant les uns au détriment des autres; • Encourager au sein de l'école la liberté, la créativité et l'autonomie; • Veiller à instaurer au sein de l'école un environnement où l'éducation pourrait avoir lieu d'une manière éthique; 	<ul style="list-style-type: none"> • Veiller à ce que des activités spécifiques d'apprentissage éthique soient structurées de manière à encourager la discussion autour des choix individuels et les choix de la communauté; • Veiller à la réalisation d'activités autour de sujets liés à la justice; • Maintenir le débat autour de l'école, le curriculum, le temps scolaire, les apprentissages, les structures, l'éducation multiculturelle; • Promouvoir un ordre social juste au sein de l'école; • Prévoir des alternatives pour redresser les injustices au sein de l'école; 	<ul style="list-style-type: none"> • Intérêt pour la relation considérant que l'humanité est surtout ancrée dans la relation; • S'occuper de l'amour, de l'estime des gens, de la loyauté; • Être soucieux du respect de la dignité des gens et reconnaître leur droit d'être ce qu'ils sont; • Considérer que la dignité des personnes et leur intégrité sont sacrées; • Considérer les gens comme des personnes dignes, plutôt de simples moyens pour aboutir à des fins; • Être vigilant à l'égard du discours en vigueur au sein de l'école;

- ***L'éthique de la critique*** : l'importance d'une telle éthique est dictée, selon l'auteur, par le fait qu'« il est devenu de plus en plus évident que les écoles et les systèmes éducatifs sont structurellement inefficaces » (p.188). La perspective éthique fournit un cadre permettant à l'administrateur de passer d'une certaine naïveté concernant l'état des choses, vers une conscience du fait que l'arène sociale et politique reflète des arrangements de pouvoir, des privilèges et des influences souvent légitimés par une rationalité supposée, par la loi et les coutumes.

Cette éthique fait que le leader soit soucieux de la justice sociale sous toutes ses formes, des soucis relatifs au sexisme, au racisme, à l'homophobie sont tous aussi présents que d'autres, relatifs aux relations de pouvoir et de domination, entre les différents groupes constituant la société, ainsi que ceux relatifs aux différents arrangements structurels qui font que des groupes sont privilégiés au détriment d'autres. Bref, il s'agit pour lui de construire un environnement dans lequel l'éducation peut avoir lieu d'une manière éthique.

- ***L'éthique de la justice*** : Si l'éthique de la critique permet d'éclairer l'administrateur sur les dysfonctionnements de l'institution scolaire aussi bien au niveau micro que macro, l'éthique de la justice l'engage à voir en la structuration d'activités dans le cadre du curriculum ou à l'extérieur de celui-ci, qui permettent de débattre et discuter autour des choix individuels et ceux de l'ensemble de la communauté scolaire. Ces discussions pourraient consister selon l'auteur en des ateliers portant sur des sujets comme : l'écoute active, la dynamique des groupes, la résolution des conflits..., mais aussi des sujets concernant la gouvernance de l'école, le curriculum, les choix des manuels, les différences culturelles à l'école et les structures sociales qui servent de base aux injustices commises à l'égard de certains groupes minoritaires, ainsi que les moyens susceptibles d'altérer cet ordre préétabli. Du point de vue de la perspective éthique, il s'agit, selon l'auteur, d'assurer que l'institution serve aussi bien le bien commun que les droits individuels de chaque personne à l'école. La seule façon capable de promouvoir des attitudes éthiques est de s'engager dans le débat qui est lui-même éducatif (Starratt, 1991).

- ***L'éthique de la prise en charge (caring)*** : Cette perspective, basée sur l'amour et l'estime, met l'accent sur les exigences des relations humaines. Dans ce cadre, les personnes en relation occupent les uns par rapport aux autres une valeur absolue, dans le sens où ils ne sont pas considérés comme de simples moyens ou outils pour parvenir à des fins. Les gens sont considérés, reconnus et acceptés pour ce qu'ils sont, comme étant des êtres humains dignes de respect et d'estime. Un leader engagé dans cette éthique considère que les relations humaines au sein de son institution sont sacrées et que l'école, comme organisation, doit veiller au maintien du bien-être de la personne humaine. Il est vigilant à l'égard des échanges et de la communication entre les parties prenantes à l'école : enseignants, élèves, parents et autres personnels. Ces échanges doivent être exempts de toute volonté de nuire, d'intimider, de dominer, mais aussi de tout préjugé basé sur le sexe, la race, l'ethnie, l'âge, etc.

Ryan (2006) estime que les éducateurs doivent mettre l'accent, dans l'exercice d'un leadership scolaire, sur les dimensions morales comme la justice sociale, car selon lui, l'école devrait contribuer à bâtir un monde juste pour chacun. Il propose dans cette perspective un modèle de leadership qu'il situe dans une lignée centrée sur la justice sociale à travers un effort de démystification, de compréhension, de critique et d'action. Son modèle théorique est bâti sur la base des recherches faites en Europe notamment sur la pauvreté et sur le handicap. Ces recherches ont utilisé une approche de la justice sociale basée sur le concept d'inclusion et d'exclusion, et portaient particulièrement sur les efforts entrepris par des chercheurs engagés pour comprendre les effets de l'exclusion sur le rendement scolaire des élèves à besoins spécifiques et leur combat pour les intégrer dans des classes ordinaires (Ryan, 2006).

Ce modèle s'étend aussi pour inclure d'autres formes d'exclusion et s'intéresse à l'ampleur selon laquelle, les hommes, les femmes et les enfants ont accès aux systèmes sociaux, économiques, politiques et culturels et le degré de leur participation à la prise de décisions et aux différents processus politiques, leur accès à l'emploi et leur intégration aux processus culturels comme l'éducation. L'exclusion est définie, selon lui, comme faisant référence aux « personnes en manque de ressources pour obtenir certains types de nécessités ou pour participer aux différentes activités et de profiter des conditions de vie et des outils à la disposition de tous » (Ryan, 2006, p.6, traduction libre) (Tableau III).

Tableau III : Le modèle de leadership inclusif de Ryan (2006)

Plaidoyer pour l'inclusion	Exercer un leadership éducatif	Favoriser le dialogue	Se centrer sur l'enseignement/apprentissage	Adopter un processus inclusif d'adoption de politiques	Intégrer l'inclusion dans l'ensemble des activités quotidiennes
<ul style="list-style-type: none"> • Contre les résistances et les réticences à l'égard de la justice sociale; • Établir des alliances avec des gens partageant les mêmes positions; • Créer au sein de l'école une sorte de résonance cognitive, d'inconfort et un sens d'urgence; • Échanger sur la base de recherches et de savoirs autour de sujet sur la justice; • Négocier avec les résistants et les réticents; • Contourner les politiques exclusives; 	<ul style="list-style-type: none"> • Éduquer l'ensemble de la communauté scolaire autour de l'inclusion; • Encourager les gens d'accepter d'être apprenant; • Aider les parents et leurs enfants à connaître le système scolaire; • Amener les parents à faire connaître ce qu'ils sont aux enseignants; • Maintenir des échanges entre les membres de la communauté scolaire; • Maintenir des structures formelles et informelles pour abriter un tel échange; • Échanger autour de sujets relatifs à la justice sociale à l'école; • Instaurer au sein de l'école une éducation critique : • Reconnaître, critiquer et échanger autour des pratiques entravent l'inclusion à l'école; 	<ul style="list-style-type: none"> • Créer des opportunités de communication et d'échange; • Créer le besoin de communiquer chez les membres de la communauté scolaire; • Promouvoir les valeurs de confiance, de solidarité, de respect, d'affection et d'espoir entre les membres de la communauté; • Garantir à chacun son droit à la parole et exiger de chacun le devoir du respect du droit des autres à la parole; • Garantir un environnement sécurisant où tout le monde peut s'exprimer sans peur; • Tolérer toutes les idées et les soumettre à une évaluation équitable; • Quand le dialogue a lieu entre un groupe dominant et un groupe dominé, faire en sorte que les premiers garantissent aux seconds le confort et l'assurance nécessaires pour que les dominées puissent exprimer leur point de vue; • Éviter dans ces circonstances de se 	<ul style="list-style-type: none"> • Faire de l'enseignement/apprentissage une priorité; • Lutter pour la promotion des capacités et l'engagement des éducateurs; • Encourager les éducateurs à échanger de manière critique sur leurs pratiques pédagogiques; • Les encourager à diversifier leurs approches; • Les inviter à exprimer leur solidarité culturelle et de l'égard envers leurs élèves; • Les inviter à maintenir des attentes élevées à l'égard de tous les élèves; • Veiller à ce que les objectifs de l'école soient bâtis collectivement et clairement • communiqués à tous les membres de la communauté scolaire; • Encourager l'échange autour des pratiques pédagogiques inclusives; 	<ul style="list-style-type: none"> • Promouvoir les politiques qui favorisent les valeurs inclusives; • Organiser les délibérations autour des politiques dans des structures qui soient elles-mêmes inclusives; • Assurer la représentativité de toutes les sensibilités et les intérêts; • Assurer à chacun le droit de participation à influencer les résultats de délibérations; • Assurer des circonstances équitables et sécurisantes pour les délibérations; • Prêter attention aux dynamiques du pouvoir et domination; • Aider les décideurs à voir le problème d'un autre point de vue; 	<ul style="list-style-type: none"> • Impliquer l'ensemble de la communauté scolaire dans le processus; • Faire de l'inclusion un souci quotidien à l'école et une routine essentielle des pratiques pédagogiques afin d'assurer sa continuité et éviter qu'un changement des politiques vienne l'affecter; • Prendre conscience de la complexité de la culture et

- | | | | |
|---|--|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • Encourager des activités engageant l'esprit critique; • Poser des questions : <ul style="list-style-type: none"> *Qu'est ce qui se passe dans notre école? *Que savons-nous de ce qui se passe à l'école? *Qui a dit que les choses ici devraient aller de telle ou telle façon? *Quelles visions, quels objectifs avons-nous retenus pour l'école? *Quels intérêts sert-on à l'école? *Quelles voix sont exclues, méconnues ou réduites au silence? *Comment se fait-il que des points de vue arrivent toujours à se faire entendre? *Pourquoi une telle initiative survient-elle à un tel moment? * Quelles sortes d'actions faisables et prudentes devrait-on adopter? * De qui pourrait-on solliciter de l'aide? * Par quoi devrait-on commencer? * Comment savoir qu'on a changé des choses à l'école? | <ul style="list-style-type: none"> positionner comme savant ou évaluateur; • Se permettre des moments de réflexions et d'observation sur ses propres privilèges; • Oser renoncer à son autorité, accepter sa vulnérabilité et admettre son ignorance; • Être disponible tout le temps; • S'engager dans des relations avec la communauté favorisant échange, communication et écoute; | <ul style="list-style-type: none"> • S'engager dans un processus continu de contrôle et d'ajustement des politiques; | <ul style="list-style-type: none"> être sensible à la direction que les efforts déployés à l'école prendront; |
|---|--|---|--|

Selon l'auteur, le leadership inclusif consiste en un nombre distinct de pratiques basées sur les principes suivants :

- ***Plaider pour l'inclusion*** : ce principe est important, car, selon l'auteur, il permet de contrer la résistance aux idées et aux pratiques inclusives au sein de l'institution. Selon lui, les enseignants et les administrateurs sont souvent opposés à l'intégration des élèves à besoins spécifiques dans des classes ordinaires, sont réticents au fait d'admettre la présence du racisme ou le sexisme dans leurs écoles. Plaider pour l'inclusion pourrait consister en des alliances que pourrait entreprendre le leader avec les membres qui partagent les mêmes aspirations que lui, créer une sorte de dissonance cognitive, un état d'inconfort et un sens d'urgence parmi les membres de la communauté scolaire, partager avec les autres sur les assises théoriques, éthiques et sur les justifications basées sur la recherche qui plaident en faveur d'une éducation et d'un leadership inclusifs. Il pourrait s'agir aussi de négocier avec les réticents, contourner les politiques exclusives, établir des liens entre les éducateurs et les groupes désavantagés et impliquer les parties prenantes à l'école et à la communauté dans la formulation d'objectifs pour soutenir tous les élèves.
- ***Le leadership inclusif est éducatif*** : dans le sens qu'il accorde beaucoup d'importance à éduquer l'ensemble de la communauté scolaire concernant les questions relatives à l'inclusion, car selon l'auteur, les administrateurs, les enseignants, les élèves et les parents surtout dans des contextes où la diversité est la règle, ne se connaissent pas les uns les autres et généralement connaissent peu de choses sur les pratiques qui puisent dans l'exclusion et comment implanter au sein de l'institution des pratiques inclusives (Ryan, 2006). Les parents sont invités, dans ce cadre, à interagir avec l'école, afin de mieux se faire connaître et aussi dans le but de connaître le système scolaire, l'ensemble de la communauté scolaire et les opportunités offertes dans ce contexte. Ces pratiques peuvent prendre plusieurs formes formelles ou informelles, mais doivent toutes être inscrites dans un registre privilégiant réflexion, critique, tolérance et soutien mutuel.

- ***Favoriser le dialogue*** : afin de promouvoir l'esprit critique et des attitudes inclusives, l'école devrait favoriser le dialogue entre les membres de la communauté scolaire. Ceux-ci doivent avoir des opportunités pour communiquer de manière effective avec les autres (Ryan, 2006). Ce dialogue ne peut, cependant, avoir lieu que dans le cadre d'un contexte favorisant la confiance, le respect mutuel, l'appréciation, l'affection et l'espoir. En plus, il serait de grand intérêt que chacun des membres de la communauté scolaire ait le droit à la parole et reconnaisse le même droit à la parole aux autres. Selon l'auteur, les gens doivent avoir le droit d'exprimer ce qu'ils pensent tout en étant assurés qu'ils ne risquent pas d'être taxés par les membres des groupes dominants à cause de leur opinion. Dans cette perspective, il serait important que le leader, selon Ryan, soit capable de renoncer à son autorité, à sa prétention de tout savoir et accepter d'expérimenter la vulnérabilité et admettre parfois son ignorance.
- ***La centration sur l'apprentissage et les pratiques d'enseignement*** : Le leadership inclusif est centré sur l'apprentissage des élèves et les pratiques d'enseignement en vigueur dans l'établissement scolaire et est particulièrement intéressé à promouvoir les capacités et l'engagement des éducateurs. Dans ce sens, ceux-ci sont encouragés à discuter et à réfléchir de manière critique autour de leurs pratiques, ils sont conviés à exprimer une solidarité culturelle, montrer de la compassion et maintenir des attentes élevées à l'égard des élèves (Ryan, 2006). Ces pratiques sont possibles, selon l'auteur, dans un contexte où les objectifs sont clairement compris par tous, où la collaboration est la règle, et où le risque est toléré et même encouragé.
- ***Adopter un processus inclusif d'élaboration des politiques*** : cette attitude pourrait consister, selon Ryan, en deux mesures. D'une part, promouvoir les politiques qui favorisent les valeurs inclusives et d'autre part, organiser les processus de délibération autour des politiques d'une manière qui soit elle-même inclusive. Ceci pourrait vouloir dire que la représentativité de toutes les tendances et de tous les intérêts est assurée et que chacun peut avoir l'opportunité d'influencer les résultats des délibérations.

- ***Implanter solidement l'inclusion dans les activités quotidiennes*** : dans le sens où toutes les pratiques et les stratégies inclusives doivent être intégrées au quotidien de la vie scolaire, de façon à ce que tous les membres de la communauté scolaire soient impliqués dans ce processus qui devient ainsi une pratique routinière parmi d'autres pratiques éducatives à l'école. Tous les groupes de la communauté scolaire sont encouragés à prendre part au processus, surtout quand il s'agit des groupes généralement exclus. Ceux-ci doivent spécifiquement être célébrés dans leur culture, valeurs, croyances et leur mode de vie (Ryan, 2006).

Les deux modèles de leadership reliés à la justice sociale présentés ci-haut présentent un cadre conceptuel assez large qui nous permettrait d'approcher le leadership en matière de justice sociale. Ils sont tous les deux articulés autour d'attitudes et d'actions que le leader devrait adopter dans le but de promouvoir l'équité et la justice sociale au sein de l'école. Cette attitude peut être décrite comme un état d'esprit, conscient des différents aspects que pourrait prendre l'injustice à l'école et un engagement dans une pratique de critique collective et d'altération de l'ordre établi tout en essayant de démystifier les assises théoriques et idéologiques qui le sous-tendent. En ce sens, il serait intéressant d'intégrer une dimension importante de l'exercice du leadership, celle décrite par MacBeath (2007) en parlant du « leadership comme activité subversive ». Un tel leadership est décrit par l'auteur comme étant

« [...] intellectuel, moral et politique. Il est intellectuel, car il est ancré dans le savoir et la sagesse. Beaucoup de gens, estime l'auteur, sont intuitivement éthiques dans leur conduite, sans avoir pour autant une pensée rationnelle pour les gens qui les entourent. L'exercice d'un leadership demande plus que cela, il exige des explications et des justifications rationnelles pour les gens autour qui sont censés suivre. La subversion intellectuelle est inlassablement insatisfaite et de manière créative. Elle ne peut accepter que les enfants soient dupés que ce soit par les politiques gouvernementales ou par des enseignants qui ne sont pas tenus de rendre compte de leurs actions ou encore moins par des pairs, qui se contentent de la médiocrité. Ses attentes élevées par rapport aux normes sont trop intellectuellement aigües pour être assimilées aux normes établies par les indicateurs pervers utilisés par les gouvernements ou autres législateurs pour mesurer le succès »

(p. 246, traduction libre)

Ce leadership est

« ...exprimé en activité et se soucie que peu de la position d'autorité du leader. Il prête attention à la nature et à la qualité de ce que les individus ou les groupes font pour affecter et améliorer la vie des autres. Il est mesuré pas seulement par les activités du leader lui-même, mais aussi par celles des gens autour de lui » (MacBeath, 2007, traduction libre, p.244)

Ces trois modèles de leadership présentent plusieurs points communs qui permettent de conclure qu'ils se complètent et qu'ils présentent un cadre conceptuel assez large pour l'étude du leadership axé sur la justice sociale. En effet, les trois approches ont un intérêt particulier pour l'éthique et les valeurs et portent sur une préoccupation profonde pour la condition humaine.

Pour Starratt (1991), Ryan (2006) et MacBeath (2007), ce sont l'éthique et les valeurs qui font l'essence d'un leadership de justice sociale et qui motivent l'intérêt que les leaders portent pour la condition humaine éprouvée par les élèves et les familles de son école. Cet intérêt se manifeste concrètement par l'effort de la critique et de la démystification que le leader doit entreprendre pour dévoiler les injustices et les structures les générant, mais également par les actions qu'il met en œuvre pour changer les choses au sein de son école. Les actions du leader de justice sociale sont adressées au redressement des iniquités et injustices qui devrait se faire dans un esprit de partage, de collaboration et de mobilisation de l'ensemble de la communauté scolaire centrés sur la réussite scolaire de tous les élèves.

Sur la base de ce qui est avancé, nous définirons le leadership en matière de justice sociale en milieu scolaire, comme étant un état de conscience traduit en des attitudes et des actions concrètes que le directeur d'établissement adopte de manière éthique afin de promouvoir la justice sociale au sein de son école. Ce positionnement en faveur de la justice sociale exige de la part du leader un esprit critique et subversif, une sensibilité à l'égard de la condition humaine, un engagement dans l'action et un pouvoir d'influencer l'ensemble de la communauté scolaire autour d'une vision claire, collectivement bâtie et prise en charge par tous, dans le but partagé de répondre aux attentes du contexte de l'école et centrée sur la réussite scolaire de tous les élèves.

2.3 Le leadership en matière de justice sociale : État de la question du point de vue empirique

2.3.1 Contexte global :

Le leadership en matière de justice sociale a été l'objet depuis quelques années d'une série d'études dans plusieurs contextes et pays et selon plusieurs perspectives, surtout en occident et plus particulièrement dans les pays anglophones.

Les résultats des recherches permettent de confirmer l'importance que revêt le leadership en matière de justice sociale en éducation surtout dans les écoles de milieux défavorisés, et reflètent une diversité d'approches et de stratégies adoptées par les directeurs dans plusieurs contextes pour répondre aux exigences d'un enseignement/apprentissage éthique et moral. Notons aussi que le concept est repris sous des appellations différentes par des auteurs comme le leadership pour une inclusion sociale (Muijs, Ainscow, Dyson, Raffo, Goldrick, Kerr, Lennie et Miles, 2010) ou encore le leadership transformatif (Shields, 2010).

Muijs et coll. (2010) ont mené une étude consistant en six études de cas dans trois districts de milieux défavorisés en Grande-Bretagne, dont l'objet était de répondre aux questions suivantes :

- Comment les leaders scolaires traitent-ils le défi de l'inclusion sociale à l'école?
- Quels modèles de leaderships exercés s'avèrent être efficaces?
- Dans quelle mesure ces pratiques de leadership garantissent-elles des améliorations concernant la présence, la participation et les réalisations des groupes les plus vulnérables?

L'étude a porté sur des études de cas qualitatives, car elle permettait, selon les chercheurs, de comprendre en profondeur les processus engagés et de découvrir les points de vue émergeant des écoles étudiées. Des entrevues et des *focus groups* ont été réalisés auprès des directeurs d'école et d'autres membres de la direction, des enseignants, des parents, des membres de la communauté et des élèves de six écoles réparties sur trois districts :

- ***District1*** : Une ville avec un grand niveau de dénuement économique dans un comté rural économiquement assez aisé et composé de population presque entièrement blanche.

- **District2** : Une ville avec une large enclave où des familles d'héritage asiatique vivent. Les écoles sont nettement séparées sur des bases ethniques et la ville abrite des écoles sélectives au niveau secondaire.
- **District3** : Une zone au centre d'une ville qui abrite une population complexe et diversifiée avec un niveau élevé de criminalité.

La recherche a porté sur des écoles primaires et secondaires choisies, non pas sur la base de l'exercice de bonnes pratiques en termes de leadership, mais sur la base d'instructions que les chercheurs en tireraient, sachant que les six écoles présentent des contextes différents, exigeant chacune l'exercice d'un leadership particulier et l'adoption de stratégies répondant aux pressions exercées sur chacune d'elle. Elle a révélé que bien que toutes les écoles soient concernées par l'inclusion sociale, la définition du concept varie considérablement en fonction du district servi. Il s'agit selon le cas de :

- 1- Améliorer la qualité de la réussite et des qualifications des différents groupes ethniques et sociaux;
- 2- Surmonter les obstacles à l'apprentissage qui affectent certains groupes en particulier;
- 3- Améliorer d'autres compétences chez les élèves issus de milieux défavorisés;

L'insistance sur l'une ou l'autre de ces mesures et l'importance qui lui est accordée varient d'une école à l'autre, ce qui a permis de les classer sous trois catégories :

- **Les écoles de type I** : pour lesquelles l'amélioration des apprentissages est l'objectif majeur, qui traduit aussi leur façon de concevoir l'inclusion sociale. Pour les leaders dans ces écoles « l'inclusion sociale est une question d'apprentissage, car c'est l'essence de notre travail » (Muijs et al, 2010, p. 148).
- **Les écoles de type II** : qui considèrent que bien que l'apprentissage soit l'objectif clé pour l'école, il y a une forte centration sur la volonté de surmonter les obstacles que représente la réalité socioéconomique des élèves;

- **Les écoles de type III** : dans lesquelles, une forte centration sur le rôle de socialisation de l'école et où l'on considère que l'inclusion sociale engage beaucoup de travail sur les compétences sociales, sur les attitudes et l'estime de soi.

Plusieurs stratégies ont été mises en évidence pour répondre aux contextes spécifiques de chacune des écoles : c'est ainsi que par exemple, pour les écoles de type II, le travail avec les parents entre autres mesures est important. Une école donne des cours d'alphabétisation et des cours d'informatique aux parents parfois à côté de leurs enfants. Dans une autre école, on a produit des DVD dans les langues maternelles des parents, pour leur expliquer le travail de l'école, et les différentes difficultés que les familles nouvellement arrivées pourraient rencontrer et qui pourraient avoir un impact négatif sur l'apprentissage de leurs enfants.

Pour ce qui est du leadership exercé, l'étude révèle que dans toutes les écoles étudiées, un leadership fort du directeur était nécessaire; cependant, et dépendamment du contexte de l'école, le directeur adoptait une attitude plus ou moins directive et un exercice plus au moins partagé du leadership. L'étude montre que généralement, plus l'école est soumise à des pressions et à des défis énormes, plus le leadership exercé par le directeur devient directif et moins distribué.

Shields (2010), dans une étude conceptuelle et empirique, définit le leadership transformatif comme suit :

« Transformative leadership [...] recognizes the need to begin with critical reflection and analysis and to move through enlightened understanding to action- action to redress wrongs and to ensure that all members of the organisation are provided with as level a playing field as possible- not only with respect to access but also with regard to academic, social, and civic outcomes » (p. 572)

Selon elle, le leadership transformatif reconnaît le besoin de partir d'une réflexion et d'une analyse critique de la situation pour aboutir à des actions concrètes, dans le but de redresser les injustices et de garantir l'égalité des chances aux membres de l'organisation en termes d'accès, mais aussi relativement aux résultats académiques, sociaux et civiques. Il est fondé sur un programme activiste, qui combine une théorie qui fait que chaque individu a le droit d'être traité avec dignité, respect et égard et la théorie de la justice sociale et de l'éthique qui promeut ces droits à un niveau sociétal.

Le leadership transformatif est nettement distinct du leadership transformationnel bien que les deux modèles aient en commun le souci du changement. Ainsi si ce dernier s'intéresse tout d'abord à ce qui se passe au sein de l'organisation, le premier lui commence par reconnaître quelques réalités matérielles relatives à la sphère sociale et politique en considérant que les inégalités et les luttes vécues au sein de la société ont une incidence sur les capacités de performer et de réussir de l'école. Le leadership transformatif porte sur la justice sociale, dans la mesure où plusieurs de ses composantes rejoignent finalement les modèles sur lesquels nous nous sommes basés pour définir la notion de leadership de justice sociale. En effet, nous pensons à la réflexion critique sur laquelle il prend appui, à son ancrage dans l'action ou encore à son souci pour la condition humaine, nous retrouvons les mêmes composantes réunies ou éparpillées entre les trois modèles de base que nous avons considérés : le modèle de Starratt (1989), le modèle de Ryan (2006) et le modèle de MacBeath (2007).

L'étude de Shields (2010) a porté aussi, sur des entrevues croisées et des observations in situ de deux directions exerçant dans deux écoles présentant des caractéristiques assez similaires. Les deux desservent des populations diversifiées issues de milieux défavorisés, mais ayant réussi sur des années consécutives à dépasser largement les attentes par rapport aux résultats scolaires des élèves. Plusieurs stratégies ont été mises en évidence à partir de cette étude pour approcher l'exercice d'un leadership en matière de justice sociale :

- ***Équilibrer critique et promesse*** : cela consisterait à examiner toutes les facettes des expériences des élèves afin de garantir les mêmes chances à chacun, reconnaître le besoin de revoir les pratiques et de faire les choses différemment, surmonter la pensée déficitaire et assumer ses responsabilités par rapport à la réussite des élèves.
- ***Effectuer des changements profonds et éthiques*** : Cela consistait pour les deux directions étudiées, d'abord à essayer de comprendre les besoins des élèves, qui dans la plupart des cas sont issus de familles défavorisées, puis à procéder à des changements sur tous les niveaux et les structures afin de permettre une concertation entre les membres de la communauté scolaire dans le but d'établir un climat scolaire éthique.

- ***Créer des cadres pour des connaissances nouvelles*** : il s'agit ici de déconstruire les connaissances anciennes qui perpétuaient la pensée déficitaire et l'injustice et de les remplacer par des nouvelles basées sur l'inclusion et la justice.
- ***Reconnaître le pouvoir et le privilège*** : il s'agit d'être conscient des différents enjeux du pouvoir au niveau de la société, mais aussi au niveau de l'école. Le personnel est invité à reconnaître la répercussion de ces enjeux sur l'école et à faire en sorte que tous les élèves soient inclus dans les différentes activités, afin que celles-ci ne soient pas seulement à la disposition de ceux dont les familles sont assez aisées pour participer.
- ***S'intéresser à la fois au bien individuel et commun*** : il s'agit d'instituer des pratiques équitables et d'entamer des discussions permettant de mettre ensemble les différents groupes des élèves, plutôt que de les isoler, et travailler de la sorte sur des projets communs, qui parfois, ne demandent pas trop d'énergie. C'est ainsi que cette dynamique a permis sous la supervision d'une enseignante de musique de mettre ensemble plusieurs élèves pour écrire et chanter une chanson pour toute l'école.
- ***Se concentrer sur la libération, la démocratie et la justice*** : le souci de la justice est très présent dans tous les aspects de l'exercice du leadership dans les deux cas étudiés. Une des deux directions passe, par exemple, des heures à expliquer aux enseignants la différence entre la performance et la capacité. Elle explique qu'un élève auquel on n'a pas appris à exécuter une tâche (laver son pinceau entre chaque coloration par exemple) ne peut être jugé négativement sur ces talents artistiques à partir du résultat obtenu, et il n'a pas besoin dans ce cas d'intégrer une classe pour programme spécial, la solution est simplement de se donner quelques minutes, pour lui apprendre à laver son pinceau.
- ***Faire preuve de courage et d'activisme*** : la plupart des changements que nécessite l'instauration de l'équité et de la justice demandent beaucoup de courage et d'activisme. Les deux cas étudiés présentent à ce titre un exemple riche et constructif, dans la mesure où les directions ont été appelées à prendre des décisions ou des positions, qui souvent ne plaisaient pas à l'ensemble de la communauté, ou d'imposer au sein de l'école des mesures qui n'étaient pas partagées par l'ensemble des écoles du

district scolaire. C'était des risques que les directions devaient prendre, assumer et défendre, mais qu'en plus, elles n'hésitaient pas à revoir ou réévaluer quand cela s'avérait nécessaire.

L'activisme est un point essentiel tel que mis en évidence par plusieurs études, dont celle de Shields (2010). Cette dernière, cependant, et bien qu'elle mette l'accent sur ce point, reste muette sur les stratégies empruntées par les directions d'écoles étudiées.

Ryan (2010), dans une autre étude, s'intéresse plus particulièrement à ce côté de l'exercice du leadership en matière de justice sociale. Sur la base d'entrevues avec 28 directeurs et directrices ayant exercé dans différentes écoles, il a souhaité connaître les efforts déployés par les leaders dans le but de comprendre leur contexte politique et les différentes stratégies qu'ils utilisent, sur la base de leur connaissance du milieu, afin de réaliser leurs objectifs de justice et d'équité pour leurs écoles. À partir de cette étude, il décrit cet aspect de l'exercice du leadership en matière de justice sociale qu'il qualifie de « *political acumen* » que nous pouvons traduire par « sens politique » du leader sur trois stratégies :

1. ***Comprendre l'environnement politique*** : les interviewés ont tous mis le point d'abord sur l'importance de connaître le contexte politique dans lequel on exerce ses fonctions. Un directeur exerçant dans une école primaire urbaine diversifiée décrit cet élément de cette façon : « Vous devez comprendre avant de chercher le changement » (Ryan, 2010, p. 365). Il s'agit de connaître les gens, les enseignants, les élèves, les parents et les leaders du milieu, les connaître dans leurs valeurs et priorités, comprendre les enjeux de la communauté, mais aussi celles du district scolaire. Pour ce faire, il faut écouter, interagir avec les gens, participer aux activités de la communauté desservies, siéger dans des institutions qui permettent de comprendre ces enjeux de pouvoir et par la même occasion élargir son réseau de connaissances.

2. ***Mettre cette compréhension du contexte dans des pratiques et stratégies*** : Sur la base de la connaissance du milieu, les directeurs ont décrit plusieurs stratégies qui leur permettaient d'agir pour promouvoir la justice sociale au sein de leurs écoles :

- Développer des relations de qualité avec le personnel de l'école, mais aussi avec les membres de la communauté et surtout avec toute personne, qui grâce à sa position pourrait être un allié dans la défense d'une cause;
- Utiliser différents moyens pour convaincre et s'octroyer le temps nécessaire pour le faire. Il peut s'agir de données de recherches pertinentes qui appuient une prise de position donnée ou tout simplement d'un récit d'une histoire singulière qui pourrait mobiliser et garantir l'appui de la communauté. Les directions ont insisté sur l'argument à rappeler toujours, celui de servir essentiellement l'intérêt de l'élève;
- D'autres stratégies sont décrites par les directions d'école sous plusieurs appellations : persévérance, planification, expérimentation, honnêteté, patience, mais aussi parfois jouer la comédie, faire l'ignorant ou faire des pressions discrètes sont toutes des attitudes et stratégies, qui selon le contexte ont fait leur preuve. Une directrice décrit de la sorte un stratagème efficace auquel elle a eu souvent recours :

« Il y a une chose que je trouve à propos du système, c'est qu'il n'a pas autant d'énergie qu'on le croit. Je pense que si je choisis ma requête convenablement et si je suis assez tenace, le système finira par se fatiguer et changera de position. C'est pourquoi je vais continuer de concentrer mon énergie sur ma demande à tel point qu'ils se fatigueront et abandonneront à un moment donné et dire : Bon d'accord! Donnez-lui ce qu'elle veut »

(Ryan, 2010, p. 368, traduction libre)

Une autre directrice fait exprès d'entraver certaines règles en procédant à des changements qu'elle juge nécessaires au sein de son école; quand elle est confrontée à des commentaires émanant du district scolaire, elle rétorque tout simplement qu'elle ignorait qu'elle avait enfreint les règles, en agissant de telle ou telle façon. D'autres directeurs reconnaissent faire exprès d'ignorer certaines mesures inévitables qu'ils étaient censés implanter au sein de leurs écoles.

3. *Agir de manière stratégique* est, selon la plupart des directions d'école interviewées, la pierre angulaire de l'exercice d'un leadership efficace dans la quête de l'instauration

d'un environnement scolaire juste et équitable. Elles insistent sur le fait de bien considérer ses actions avant d'agir et d'être prudent, avant de prendre la décision d'entamer une initiative, de promouvoir une politique ou de demander des ressources. Il faut aussi bien choisir le moment d'agir et le stratagème à utiliser et ne pas hésiter à se replier si les circonstances le recommandent. Cette compétence d'agir de manière stratégique ne s'acquiert, cependant, selon les directions, que sur des années d'expérience et souvent après plusieurs erreurs. Une directrice décrit ce fait en disant :

« J'ai commis plusieurs erreurs pendant mon parcours. Lorsqu'on est une personne qui ose prendre le risque et refuse de s'arrêter, on en reçoit des coups. J'ai souvent été blâmée par le système..., mais je pense que c'est cela l'essence de notre profession » (Ryan, 2010, p. 370, traduction libre)

Si les recherches décrites ci-haut ont permis de tracer un cadre conceptuel assez large de l'exercice du leadership en matière de justice sociale, elles ont également permis de mettre en évidence une variété de stratégies et d'actions qui ont été adoptées pour répondre aux exigences du contexte de l'école et dépendamment de la créativité du leader et son expérience. Aucun plan d'action n'est valable pour tous les contextes, et c'est pour cette raison justement que Hallinger (2011 b) insiste sur l'importance du contexte de l'exercice du leadership.

2.3.2 Cas des écoles du Québec :

Au Québec, c'est dans la ville de Montréal que se concentre la défavorisation. En effet, 30 % des familles montréalaises sont considérées à faible revenu et les élèves pauvres sont surreprésentés dans les écoles de cette métropole. Ils représentent à eux seuls 70 % des 20 % d'élèves les plus pauvres de la province, alors qu'ils ne constituent que 21 % de la population (Archambault et Garon, 2013).

La défavorisation à Montréal présente plusieurs caractéristiques : une forte concentration de familles immigrantes, de familles monoparentales et de familles à faible revenu. Les élèves issus de milieux défavorisés de Montréal présentent aussi certaines caractéristiques : ils réussissent moins bien que les autres, présentent plusieurs difficultés d'apprentissage et présentent un risque de décrochage plus élevé (idem). Malgré cette réalité, peu de recherches

ont été entreprises pour explorer le leadership en matière de justice sociale des directions d'école primaire de milieu défavorisé de Montréal.

Archambault et Harnois (2008) ont entamé une étude dans le cadre d'un large programme de recherche conjointement élaboré par le Ministère de l'Éducation, des Loisirs et de Sport (MELS) et le département de l'Administration et Fondements de l'Éducation de la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal. L'objectif poursuivi par ce programme était de décrire en quoi consiste diriger une école primaire en milieu défavorisé de Montréal. Quarante-cinq directions d'école primaire de milieux défavorisés des cinq commissions scolaires anglophones (6 participants) et francophones (39 participants) de l'île de Montréal ont été sollicitées pour participer à des *focus groups*. Des questions leur ont été posées sur les caractéristiques de leur travail, sur les différences qu'elles percevaient entre la fonction de diriger une école en milieux favorisés et une école en milieux défavorisés.

Sur les sept *focus groups* francophones organisés dans le cadre de la recherche, les directions ont été réparties de façon à garantir une représentation équivalente des trois commissions scolaires francophones, alors qu'un groupe des directions d'école anglophone a été constitué. Les participants ont assisté à deux rencontres avec le même groupe, lors desquelles ils ont échangé pendant une période de deux heures trente. Les données obtenues ont été analysées et plusieurs éléments relatifs à l'exercice de leadership en matière de justice sociale ont pu être mis en évidence :

- Les directions d'école ont d'abord mis l'accent sur la réalité complexe dans laquelle elles exercent leur fonction. En effet, selon elles, les milieux défavorisés de Montréal sont divers et hétérogènes, ils sont aussi caractérisés par la pauvreté de génération en génération. Cette pauvreté est épisodique, car reliée à l'immigration, et fait que des familles vivent dans une situation précaire, sans emploi, avec des besoins de base non comblés et un état de santé physique ou mental fragile. Ces parents sont généralement de faible scolarité, ne connaissent pas le français et vivent un isolement social.
- Cette réalité complexe fait que les directeurs d'école considèrent que leur fonction exige des compétences et des attitudes professionnelles particulières; entre autres, il

faut être capable de comprendre la réalité spécifique des élèves et de leur famille, être acteur de changement et porteur d'une vision de réussite pour tous les élèves, être capable de collaborer avec les familles et la communauté, de combattre les préjugés et les attitudes négatives à l'égard du milieu.

Cet intérêt pour la justice sociale va émerger chez les directions lorsqu'elles seront confrontées aux questions des chercheurs concernant la présence d'injustices au sein de leurs écoles, elles reconnaîtront alors l'existence de préjugés surtout à l'égard du milieu défavorisé, des élèves issus de ce milieu et des familles (Archambault et harnois, 2009a, Archambault et Garon, 2013). Les chercheurs ont ensuite voulu aller plus loin et s'arrêter sur des modèles de directions qui mettraient en pratiques des actions et des stratégies pour promouvoir la justice sociale dans leurs écoles; ils ont élaboré un cadre opérationnel qu'ils ont conçu à partir d'une revue de littérature sur le leadership transformatif notamment, tel que décrit par Shields (2010) et Theoharis (2009).

Ce cadre présente les différents éléments sur lesquels les directions agissent pour promouvoir la justice sociale au sein de leurs écoles, il s'agit :

1. Des éléments de la culture dominante
2. De la réalité des élèves issus de milieux défavorisés
3. Des connaissances, des attitudes et des comportements de l'équipe-école et des élèves relatifs à la justice sociale
4. Des stratégies pour promouvoir le changement et la justice sociale
5. Des barrières au changement et à la justice sociale et les moyens mis en place pour les surmonter.

Ensuite, ils ont déterminé quatre catégories qui leur permettraient de classer les conduites reliées à la justice sociale; il s'agit 1) des connaissances, 2) des attitudes, croyances et valeurs, 3) des comportements rapportés et 4) comportements observés. La combinaison des deux éléments a permis aux chercheurs d'obtenir un cadre opérationnel pour l'étude du leadership transformatif qui leur permettra de déterminer quels types de comportements ils pourraient chercher chez les directions, dans le cadre de leurs recherches sur l'exercice du leadership de justice sociale (Archambault et Garon, 2013).

En s'inspirant de ce cadre opérationnel, Archambault et Garon (2013) ont interviewé trois directions d'école primaire choisies sur la base de leur intérêt pour la justice sociale et de leur implication dans des actions concrètes pour implanter au sein de leur école un leadership transformatif. L'analyse des données des entrevues a permis aux chercheurs de répertorier les résultats selon quatre catégories :

1. Les attitudes et les croyances : les trois directions étaient conscientes des enjeux de la justice sociale et avaient quelque chose à dire à son sujet, chacune selon ses perspectives.
2. Les lieux des injustices, leurs objets et les manières selon lesquelles elles prennent forme;
3. Les occasions, les événements et les situations dans lesquelles le leadership transformatif pourrait être implanté;
4. Les actions que les directions disent avoir adoptées pour changer les choses au sein de leurs écoles vers plus de justice sociale et d'équité.

Cette dernière recherche a permis d'obtenir des données riches sur le leadership de justice sociale des directions d'école primaire de Montréal. Elle a notamment révélé les connaissances, les attitudes et les croyances que les directions avaient du leadership de justice sociale, mais aussi les comportements relatifs à son exercice tels que rapportés par les directions elles-mêmes. Elle a aussi permis aux chercheurs de mettre en évidence l'utilité et la vitalité du cadre opérationnel qu'ils ont élaboré pour avoir des connaissances scientifiques concernant le travail des directions d'école de milieux défavorisés (Archambault et Garon, 2013).

Le tableau IV présente les différentes composantes du cadre opérationnel pour l'étude du leadership transformatif. Il est composé de quatre colonnes qui présentent chacune un élément qui traduit un souci pour la justice sociale ou l'équité. Il s'agit des :

1. **Connaissances**, traduisant une conscience personnelle des privilèges et des inégalités au sein de l'école ou dans son contexte;

2. **Attitudes, croyances et valeurs**, traduisant une volonté de changer les choses pour promouvoir la justice sociale et l'équité à l'école, dans son contexte ou dans ses relations avec d'autres acteurs;
3. **Comportements rapportés**, qui traduisent la mise en place de stratégies ou d'actions pour promouvoir la justice sociale et l'équité au sein de l'école ou dans ses relations avec les autres acteurs. Ces comportements sont rapportés par la direction de l'école comme ayant pris place à l'école par elle-même ou par d'autres personnes en relation avec l'école;
4. **Comportements observés** qui traduisent la mise en place de stratégies ou actions pour promouvoir la justice ou l'équité au sein de l'école par la direction telle qu'observée par les chercheurs.

Tableau IV : Cadre opérationnel pour l'étude du leadership transformatif (Archambault et Garon, 2011a)

<p>Connaissances</p> <p><i>Conscience personnelle des privilèges et des inégalités</i></p>	<p>Attitudes, croyances, valeurs</p> <p><i>Volonté de changer les choses pour promouvoir plus de justice sociale</i></p>	<p>Comportements rapportés</p> <p><i>Mise en place de stratégies pour changer les choses afin de promouvoir plus de justice sociale</i></p>	<p>Comportements observés</p> <p><i>Mise en place de stratégies pouvant faire changer les choses vers la justice</i></p>
Connaissance des éléments de la culture dominante	Volonté de prendre ou de faire prendre conscience des éléments de la culture dominante	Actions rapportées pour prendre ou faire prendre conscience des éléments de la culture dominante	Actions observées pour prendre ou de faire prendre conscience des éléments de la culture dominante
Connaissance du contexte des élèves de milieux défavorisés	Volonté à connaître ou à faire connaître le contexte des élèves de milieux défavorisés	Actions rapportées pour connaître ou faire connaître le contexte des élèves de milieux défavorisés	Actions observées pour connaître ou faire connaître le contexte des élèves de milieux défavorisés
Connaissance des attitudes, connaissances et comportements liés à la justice sociale du personnel et des élèves	Volonté à connaître ou faire connaître les attitudes, connaissances et comportements liés à la justice sociale du personnel et des élèves	Actions rapportées pour connaître ou faire connaître les attitudes, connaissances et comportements liés à la justice sociale du personnel et des élèves	Actions observées pour connaître ou faire connaître les attitudes, connaissances et comportements liés à la justice sociale du personnel et des élèves
Connaissance des stratégies pour augmenter la justice sociale, pour favoriser le changement	Volonté d'identifier et de mettre en place des stratégies pour augmenter la justice sociale, pour favoriser le changement	Actions rapportées pour augmenter la justice sociale, pour favoriser le changement	Actions observées pour augmenter la justice sociale, pour favoriser le changement
Connaissance des obstacles à la justice sociale, au changement et les moyens pour les surmonter	Volonté d'identifier et de surmonter les obstacles à la justice sociale	Actions rapportées pour connaître et surmonter les obstacles à la justice sociale	Actions observées pour connaître et surmonter les obstacles à la justice sociale

2.3.3 Objectifs de recherche

Les études sur le leadership de justice sociale faites dans les écoles de milieux défavorisés de Montréal ont révélé une certaine prise de conscience chez les participants par rapport à la complexité de la réalité des milieux défavorisés de Montréal et l'impact que devrait avoir une telle réalité sur la fonction de diriger une école dans ces milieux. La dernière recherche notamment a permis d'obtenir des informations importantes sur la compréhension que les directions d'école ont du leadership de justice sociale et sur certains enjeux relatifs à l'équité et à la justice sociale au sein de leurs écoles. Elle a permis de mettre le doigt sur quelques pratiques que les directions rapportent comme faisant partie de leurs stratégies pour promouvoir la justice sociale au sein de leur école et pour contrer les réticences et les résistances à son égard. Toutefois, ces stratégies rapportées ne reflètent pas ce qui se fait réellement par les directions; elles traduisent plutôt des actions que les directions disent avoir mises en place, mais que les chercheurs n'ont pas pu objectivement observer dans le cadre de leur recherche.

En plus, ces stratégies sont rapportées selon le point de vue des directions d'école interviewées, alors qu'il serait intéressant d'avoir les points de vue d'autres acteurs à l'école : les enseignants et d'autres membres du personnel, les parents et d'autres membres de la communauté.

À partir de là, nous retiendrons comme objectifs spécifiques pour cette recherche :

- Décrire et documenter l'exercice du leadership de justice sociale d'une direction d'école primaire de milieu défavorisé en nous basant sur le cadre opérationnel pour l'étude du leadership transformatif d'Archambault et Garon (2011).

Les objectifs spécifiques découlant de cet objectif sont alors :

1. Décrire les connaissances de la direction d'école portant sur la notion de leadership de justice sociale;
2. Décrire les attitudes, les croyances et les valeurs adoptées par la direction pour promouvoir l'équité et la justice sociale au sein de son école;

3. Décrire les comportements rapportés par la direction de l'école et par d'autres participants; et qui portent sur les actions mises en place par elle pour changer les choses et promouvoir plus de justice sociale à l'école;
4. Décrire les comportements observés, qui portent sur les actions mises en place par la direction pour changer les choses et promouvoir plus de justice sociale à l'école;

CHAPITRE III MÉTHODOLOGIE

Chapitre 3 Méthodologie

3.1 Introduction

La recherche dans le domaine du leadership en administration de l'éducation est relativement nouvelle, elle s'est développée durant les quarante dernières années (Bush, 1999) et a porté sur des éléments relatifs à la théorie et à la pratique du leadership. L'étude du leadership pour ce qui est de savoir ce que les leaders font et pourquoi ils le font dans des conditions spécifiques variées et avec quels résultats reste, cependant, un champ encore peu étudié (Ribbins et Gunter, 2002).

Dans ce sens, Hallinger (2011 b) souligne que la prochaine génération de recherches dans le domaine de leadership en administration de l'éducation aura besoin de « se concentrer sur la contextualisation des types de stratégies et de pratiques de leadership » (p. 138), le but étant d'obtenir plus d'information pas seulement sur « ce qui marche », mais aussi et surtout « ce qui marche dans différents cadres ».

Si le mouvement de la théorie a dominé le champ de la recherche sur le leadership en éducation pendant des années dans le but d'établir une théorie globale du leadership en administration de l'éducation, la tendance actuelle va plutôt dans le sens de comprendre les processus éducationnels dans leur contexte et selon les perceptions des praticiens (Heck et Hallinger, 2005). Dans cette perspective, les approches ethnographiques, phénoménologiques et les études de cas sont privilégiées pour répondre aux préoccupations actuelles des chercheurs dans le domaine (idem).

Cette recherche s'inscrit dans cet horizon et poursuit l'objectif général de décrire le portrait du leadership en matière de justice sociale exercé par une direction d'école primaire de milieu défavorisé dans le contexte francophone montréalais. Pour répondre à notre question générale de recherche et aux questions spécifiques qui en découlent, nous mènerons une étude de cas.

Nous présenterons dans ce chapitre les éléments suivants : nous définirons l'étude de cas comme méthode de recherche et nous tenterons de justifier sa pertinence dans le cadre de cette étude, ensuite, nous présenterons le design méthodologique, qui comprend essentiellement le

choix du cas étudié et des autres participants, le déroulement de la collecte des données, les traitements de l'analyse de données. Nous concluons enfin par des considérations d'ordre éthique.

3.2 Méthode de recherche : Étude de cas

Compte tenu des objectifs poursuivis par notre recherche, nous privilégions une approche qualitative, car nous estimons qu'elle est la plus adéquate à répondre à l'objectif de notre recherche comme nous l'expliquerons dans les paragraphes qui suivent. Cette posture épistémologique avance l'idée que les sciences humaines, en général, « devraient surtout se préoccuper de la question de comprendre les situations humaines et sociales; cette position contraste avec la finalité d'expliquer un phénomène par la recherche des relations de cause à effet entre des variables constitutives du phénomène, finalité qui caractérise le courant épistémologique positiviste » (Savoie-Zajc, 2004, p. 124).

Selon cette auteure, deux facteurs militent en faveur du caractère approprié d'une démarche de recherche qualitative interprétative en éducation :

- D'une part, l'accessibilité des résultats et des connaissances produits par la recherche, dans le sens qu'elle tient compte des apprentissages du chercheur à propos du sens qui prend forme pendant la recherche. Les résultats sont formulés en des termes clairs et simples aux participants à la recherche, ce qui les rend plus accessibles (Savoie-Zajc, 2004).
- D'autre part, le caractère essentiel de l'interactivité dans le processus de recherche dans la mesure où celle-ci tient compte des interactions que les individus établissent entre eux et avec leur environnement (Savoie-Zajc, 2004).

L'auteure définit par ailleurs la recherche qualitative interprétative comme étant :

« une forme de recherche qui exprime les positions ontologiques (sa vision de la réalité) et épistémologiques (associé aux conditions de production de savoir) particulières dans la mesure où le sens attribué à la réalité est vu comme étant construit entre le chercheur, les participants à l'étude et même les utilisateurs des résultats de la recherche. Ces derniers, en prenant connaissance des résultats de la recherche, se mettent en position de

délibération, de critique et questionnement son applicabilité et sa transférabilité dans leur propre contexte » (Savoie-Zajc, 2004, p. 128).

L'étude de cas est définie comme étant une « recherche empirique qui étudie un phénomène contemporain dans un contexte réel, lorsque les frontières entre le phénomène et le contexte n'apparaissent pas clairement, et dans laquelle on mobilise des ressources empiriques multiples. » (Yin, 1984, p. 25). Elle consiste à rapporter une situation réelle prise dans son contexte et à l'analyser pour voir comment se manifestent et évoluent les phénomènes auxquels le chercheur s'intéresse (Murchielli, 1996).

L'étude de cas,

« longtemps jugée comme n'étant qu'accessoire aux autres devis de recherche (...) se révèle maintenant un plan de recherche complet en soi. Aussi utile en recherche quantitative qu'en recherche qualitative, elle permet, selon l'intention du chercheur et les objectifs de recherche, une analyse approfondie d'un cas particulier ou une généralisation issue de l'observation d'un ou de plusieurs cas » (Karsenti et Demers, 2004, p. 226).

Parmi les auteurs qui se sont intéressés à l'étude de cas, on peut citer Merriam (1988, 2009), Stake (1994, 1995) et Yin (1994, 2009). Ces trois auteurs et « même s'ils ont parfois des positions épistémologiques, des méthodes et des approches différentes, s'entendent pour souligner sa grande souplesse et son étendue peu commune parmi les devis de recherche » (Karsenti et Demers, 2004, p. 211).

Dans le tableau v qui suit, Karsenti et Demers (2004) présentent les caractéristiques de l'étude de cas selon les trois auteurs et leurs positions épistémologiques :

Tableau V : Caractéristiques de l'étude de cas selon Merriam, Stake et Yin, Karsenti et Demers (2004)

Pôle interprétatif ←————→ Pôle positiviste			
	Merriam (1988)	Stake (1995)	Yin (1994)
Nature de l'étude de cas	Heuristique, descriptive, particulariste et inductive	Holistique, empirique, spécifique, descriptive, interprétative, emphatique	Explicative, descriptive, empirique
But de l'étude de cas	Compréhension, description, découverte, élaboration d'hypothèse	Particularisation, compréhension, description, généralisation formelle (théorie), généralisation « naturaliste »	Généraliser, confirmer ou infirmer hypothèse ou théorie, évaluation, exploration, élaboration de théories et de modèles
Contexte de sélection du ou des cas	Phénomènes humains où le chercheur n'a aucun contrôle, mais une possibilité d'interaction dans le contexte du cas	Dilemmes humains, phénomènes sociaux complexes où la possibilité d'apprendre est évidente.	Phénomène contemporain dans un contexte réel lorsque la frontière entre le phénomène et le contexte n'est pas évidente
Mode d'analyse	Raisonnement inductif afin de créer des catégories et des liens entre les catégories et les propriétés (hypothèses).	Réflexion personnelle, interprétation directe, agrégation de catégories	Selon propositions théoriques ou vers la description du cas, par logique d'appariement (<i>pattern-matching</i>), élaboration d'explication, modèle de la logique du programme
Résultats	Holistiques, descriptifs	Holistiques, spécifiques, descriptifs	Holistiques, parfois quantitatifs, descriptifs

Ce tableau nous permet de voir la posture épistémologique des trois auteurs et dans quelles perspectives chacun d'eux inscrit l'étude de cas comme méthode de recherche. L'approche de Merriam, qui nous intéresse plus particulièrement dans le cadre de cette recherche, se situe davantage dans une perspective interprétative (Karsenti et Demers, 2004). En effet, comparée aux deux autres auteurs, Merriam considère que le but de l'étude de cas est plus la compréhension, la découverte et la description du phénomène étudié, ce qui permet la compréhension du cas étudié, l'émergence de nouvelles interactions, de nouvelles variables et peut mener à une redéfinition du phénomène (Karsenti et Demers, 2004). Pour cette auteure, l'étude de cas s'inscrit dans une posture interprétative qui dépend en grande partie du raisonnement du chercheur, lequel est principalement fondé sur l'observation des faits.

À l'autre pôle, Yin place l'étude de cas dans une posture plutôt positiviste dont le but est « l'explication et la généralisation d'une théorie » (Karsenti et Demers, 2004, p.214), alors que Stake prend une position intermédiaire entre les deux postures.

Compte tenu de notre objectif de recherche, nous nous plaçons clairement dans la perspective de Merriam qui correspond plus aux objectifs que nous nous sommes fixés. Il s'agit pour nous d'explorer le phénomène du leadership de justice sociale, de le comprendre et de le décrire dans le contexte d'une école défavorisée de Montréal.

Merriam campe sa définition de l'étude de cas dans le contexte de recherche qualitative en éducation (Karsenti et Demers, 2004), elle la définit comme « une description en profondeur et une analyse d'un système délimité » (Merriam, 2009, p. 40). Sa définition la plus caractéristique est, selon elle, la délimitation de l'objet d'étude, c'est-à-dire le cas lui-même. L'étude de cas peut, selon l'auteure, être définie à travers ses traits caractéristiques :

- *elle est particulariste*, car elle se focalise sur un cas particulier; il peut s'agir d'une situation, d'un événement, d'un programme ou d'un phénomène. Le cas lui-même est important pour ce qu'il révèle à propos du phénomène étudié ou pour ce qu'il représente (p.43)
- *elle est descriptive*, car l'objectif premier de l'étude de cas est la description riche et profonde du phénomène étudié,

- *elle est heuristique*, car elle peut illuminer la compréhension du phénomène étudié en découvrant de nouveaux sens ou élargir les expériences du lecteur ou alors confirmer ce qui est déjà connu.

Selon le produit final (résultat), Merriam distingue trois catégories d'études de cas : descriptive, interprétative ou évaluative (Karsenti et Demers, 2004). L'étude de cas descriptive présente le cas de façon détaillée; la formulation d'hypothèses et la mise à l'épreuve des théories sont subordonnées à cette description. Elle peut même être athéorique, c'est-à-dire qu'elle évolue sans être guidée par des hypothèses de recherche et qu'elle n'est pas motivée par la généralisation (Karsenti et Demers, 2004).

L'étude de cas qualitative naît, selon Merriam, le plus souvent d'un problème identifié dans la pratique. Quelques questions générales sont ensuite formulées, des questions de processus (le « comment » et le « pourquoi » d'un événement ou d'un phénomène), le tout étant inscrit dans un paradigme naturaliste, c'est-à-dire que le chercheur ne doit pas être restreint par un ensemble de variables spécifiques prédéterminées, ce qui pourrait diminuer ses chances de trouver d'autres variables critiques et des liens imprévus (Karsenti et Demers, 2004, p. 222). L'étude de cas descriptive est très utile lorsque le souci du chercheur est d'explorer des champs de l'éducation où peu de recherches ont été conduites (Merriam, 1988).

Dans le domaine du leadership en administration de l'éducation, plusieurs auteurs recommandent l'utilisation de l'étude de cas comme méthode de recherche. Dans ce sens, Bassey estime qu'il y a un besoin vital d'étude de cas dans le domaine de recherche sur le leadership éducationnel.

« Case study research into issues of educational leadership and management is vitally needed today because of the intense political scrutiny to which heads are subjected. For example, we need studies that highlight the impossible: case where, however good the leader is, other factors prevent the notional expected level of achievement being reached...We need case studies of good practice and for bad, of the competent and the mediocre – not simply story-telling or picture-drawing kind, but theory seeking/ theory testing studies which try to tease out why a situation is good, bad or mediocre »
(Bassey, 2007, p.154)

Pour la présente étude, nous nous inscrivons clairement dans la perspective de Merriam; nous mènerons une étude de cas qualitative et descriptive, car nous estimons qu'elle est la plus adéquate pour répondre à l'objectif retenu pour la présente étude. En effet, du moment que notre objectif est d'explorer un champ peu étudié en administration de l'éducation, l'étude de cas nous semble être la plus adéquate, d'autant plus que nous voulons rapporter ce qui se fait dans le cadre de l'exercice du leadership de justice sociale dans une école défavorisée francophone du contexte montréalais. Nous voulons décrire en profondeur un cas exemplaire de direction; une étude de cas qualitative et descriptive est alors nécessaire du moment que nous voulons décrire d'une manière plus au moins détaillée les connaissances, les attitudes et les actions adoptées par la direction pour répondre aux différents soucis relatifs à la justice sociale dans son école. Ces actions sont nécessairement inscrites dans le cadre d'une compréhension que la direction se fait de la notion de justice sociale et de leadership de justice sociale et dans le cadre d'un contexte qui nous serait décrit par les acteurs eux-mêmes.

Les paragraphes qui suivent présentent en détail le design et l'approche méthodologique que nous avons adoptée pour répondre aux questions de recherche retenues.

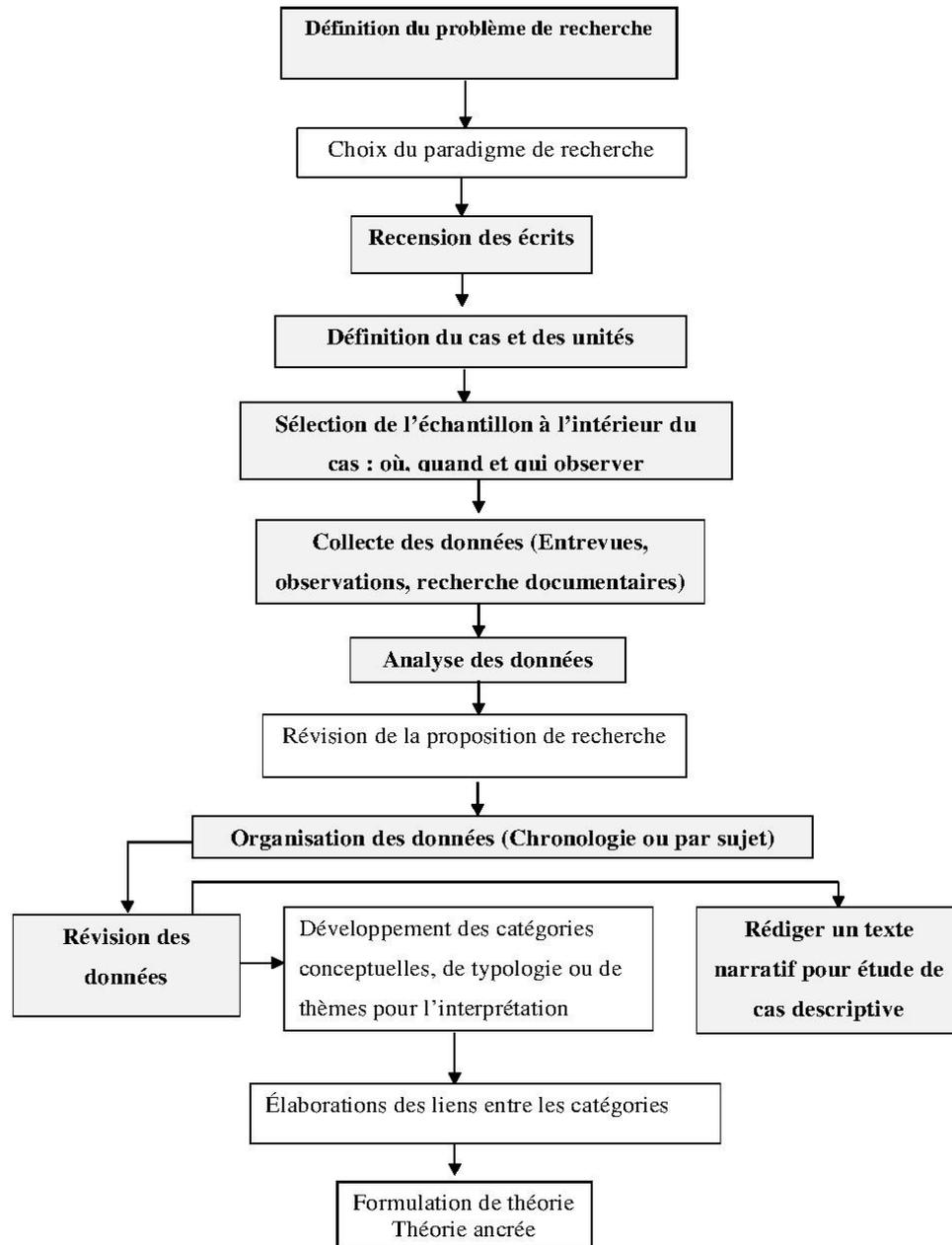
3.3 Design méthodologique

Notre design méthodologique s'est basé sur la conceptualisation de Merriam (1988) telle qu'adaptée par Karsenti et Demers (2004). La figure 2 suivante présente en détail les principales étapes de réalisation d'une étude de cas selon l'auteure. Nous nous sommes fortement inspirés de ce schéma sans pour autant nous soumettre strictement à chacune de ces étapes. Nous prendrons en considération celles qui pourraient, selon nous, répondre le mieux aux objectifs et au contexte de la recherche en général. Les étapes que nous prendrons en considération dans le cadre de notre recherche y sont mises en gras. Ces étapes sont dictées par la nature du sujet et les objectifs de recherche retenus, le choix qui pourrait le plus répondre à ces objectifs est de partir d'une étude de cas descriptive selon la perspective décrite précédemment, dont les étapes seraient :

1. Définition du problème de recherche;
2. Recension des écrits;

3. Définition du cas;
4. Sélection de l'échantillon à l'intérieur du cas;
5. Collecte des données;
6. Analyse des données;
7. Organisation des données par sujet;
8. Révision des données;
9. Rédaction d'un texte narratif;

Figure 2 : Schématisation de la pratique de l'étude de cas selon Merriam (1988) telle qu'adaptée par Karsenti et Demers (2004)



3.3.1 Choix des participants

Dans la perspective où nous nous plaçons, le choix du cas à étudier est d'une importance capitale, car, comme l'explique Pires (1997), « la recherche par cas unique se fonde sur un corpus empirique qui est représenté *au singulier* et qui implique l'idée de faire une étude *en profondeur* de ce seul cas » (p.42). Puisque nous n'avons qu'un cas, ce sont ses caractéristiques qui donneront les conditions d'existence de l'objet (Pires, 1997). L'auteur présente aussi quelques critères à prendre en considération pour le choix du cas à étudier :

- la *pertinence* théorique (par rapport aux objectifs de départ de la recherche);
- les caractéristiques et la qualité intrinsèque du cas;
- la *typicité* ou *l'exemplarité*;
- la possibilité d'apprendre avec le cas choisi;
- son intérêt social;
- son accessibilité à l'enquête.

Selon lui, il existe généralement un rapport de compétition et de complémentarité entre ces différents critères, mais il faut toujours prendre en considération les deux premiers critères. La notion d'exemplarité ne devrait pas être confondue, selon l'auteur, avec l'idée d'« exemple ». « Car le cas n'est pas usuellement choisi pour illustrer une thèse qui aurait été entièrement construite sans ce cas; la thèse qui émerge de l'étude de cas est un résultat de recherche en ce sens qu'elle se fonde sur lui ou découle en partie de ce cas » (p. 46). « Exemplarité » signifie pour Pires « tantôt typicité (“cas typique”) tantôt possibilité empirique de saisir, de découvrir ou de démontrer. Dans cette dernière acception, son sens devient voisin de celui de possibilité d'apprendre » (p.46) plutôt que dans le sens de présenter un exemple pour appuyer une thèse déjà existante. Le choix du cas à étudier dans le cadre de la présente recherche s'est fait dans cette perspective. En effet, il a été choisi pour ses caractéristiques intrinsèques, mais aussi pour sa pertinence théorique. Nous pensons aussi que c'est un cas qui permet la possibilité d'apprendre comme nous le démontreront les paragraphes suivants.

3.3.1.1 La direction d'école

La direction de l'école est une femme de 38 ans, qui a exercé en tant qu'enseignante pendant neuf ans dans des écoles primaires de milieux défavorisés. Elle a décroché un premier contrat de directrice adjointe pour cinq ans, puis de directrice à l'école actuelle depuis huit mois seulement. Elle est issue d'une famille de classe moyenne, éduquée et engagée, qui a toujours eu une posture très critique par rapport à la société. « Les parents pouvaient s'offrir, explique-t-elle, la plus belle maison, les plus belles voitures, mais ce n'était pas du tout leur choix ». Ils ont toujours été des activistes qui avaient beaucoup d'empathie pour les milieux défavorisés et qui dirigeaient avec d'autres amis des organismes communautaires pour prendre soin des gens des quartiers défavorisés. La direction a hérité dit-elle, beaucoup du tempérament de ses parents, elle a toujours été critique par rapport au discours dominant, aux préjugés à l'égard de la diversité et des milieux défavorisés.

Ces choix ont eu beaucoup d'impact sur sa carrière, au cours de ses études au Baccalauréat. Elle réagissait souvent à ses collègues qui se sentaient inquiets par rapport à la diversité. Quand elle a eu l'occasion de choisir une spécialité en éducation, elle n'a pas hésité à opter pour « Enseignement pluriethnique et en milieu défavorisé ».

Dès qu'elle a commencé à exercer en tant qu'enseignante en milieu défavorisé, plusieurs questions qui se rapportent à l'équité et la justice sociale à l'école suscitaient sa curiosité, ce qui l'a emmenée à continuer ses études et ses réflexions sur le féminisme, l'inclusion, les élèves en difficultés d'apprentissage... Après une maîtrise en administration de l'éducation, la directrice est, actuellement, doctorante dans le même champ d'études, avec un penchant clair et un intérêt particulier pour des sujets portant sur la justice sociale à l'école.

Le choix de la direction s'est fait en concertation avec notre directeur de recherche et par l'intermédiaire d'« Une école montréalaise pour tous » (UEMPT). L'UEMPT est une équipe régionale du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport qui comprend des ressources professionnelles en soutien et en accompagnement au développement et au déploiement de l'expertise spécifique aux milieux défavorisés. Elle cible 166 écoles primaires des commissions scolaires de la région de Montréal (Lester B. Pearson; de la Pointe de l'île; de Montréal; Marguerite-Bourgeoys; English-Montréal) qui se mobilisent au quotidien pour la

réussite éducative, personnelle et sociale des élèves issus des milieux défavorisés et des milieux défavorisés pluriethniques montréalais (UEMPT, 2013). L'objectif principal de l'UEMPT est le transfert des connaissances issues de la recherche et le développement de modèles de pratiques innovantes et équitables en milieu défavorisé. Ce choix a été motivé en grande partie par l'intérêt que la direction démontrait pour la justice sociale à l'école et pour les actions qu'elle déploie pour favoriser le changement au sein de son établissement.

3.3.1.2 Portrait de l'école

La direction choisie dirige une école primaire de la commission scolaire de Montréal classée défavorisée et multiethnique, selon les critères du Comité de gestion de la taxe scolaire de l'île de Montréal (CGTSIM). Ce dernier fonde son approche de la défavorisation en milieu scolaire sur l'identification de milieu de concentration de la défavorisation (CGTSIM, 2013a). La carte de défavorisation est l'outil objectif de référence qui permet de repérer et de classer les zones de défavorisation, elle est mise à jour régulièrement.

Le calcul de l'indice de défavorisation (ID) se fait à partir de deux variables :

- L'indice de milieu socioéconomique (IMSE) constitué de la proportion des familles avec enfants dont la mère n'a pas de diplôme, certificat ou grade (ce qui représente les deux tiers du poids de l'indice) et la proportion de ménages dont les parents n'étaient pas à l'emploi durant la semaine de référence du recensement canadien (ce qui représente le tiers du poids de l'indice).
- Indice du seuil de faible revenu (SFR) correspond à la proportion des familles avec enfants dont le revenu est situé près ou sous le seuil de faible revenu.

Le seuil de faible revenu se définit comme le niveau de revenu selon lequel on estime que les familles consacrent 20 % de plus que la moyenne générale à la nourriture, au logement et à l'habillement. Il fournit une information qui sert à estimer la proportion des familles dont les revenus peuvent être considérés comme faibles, en tenant compte de la taille de la famille et du milieu de résidence (région rurale, petite région urbaine, grande agglomération, etc.) (MELS, 2012).

En ce qui a trait au portrait socioculturel, pour être considéré comme étant d'une autre culture, il faut que l'élève et au moins un de ses parents soient nés à l'extérieur du Canada, ou que le père et la mère de l'élève soient nés à l'extérieur du Canada (CGTIM, 2013b).

Comme chaque année, le comité de gestion de la taxe scolaire de l'île de Montréal a publié deux documents importants :

- Classification des écoles primaires et classification des écoles secondaires selon leur indice de défavorisation (2013);
- Portrait socioculturel des élèves inscrits dans les écoles publiques de l'île de Montréal (2013);

Le premier document classe l'ensemble des écoles de Montréal par ordre décroissant selon l'indice de défavorisation, le second les classe par ordre décroissant en pourcentage d'élèves issus d'autres cultures pour les élèves inscrits le 7 novembre 2012.

L'école dessert une population d'environ 270 élèves, parmi lesquels 48 % ont le français comme langue maternelle, 52 % ont une autre langue comme langue maternelle qui n'est pas l'anglais (figure 3). Selon la langue parlée à la maison, ce sont 66 % d'élèves qui ont le français comme langue parlée à la maison contre 33 % qui ont une autre langue (figure 4).

Figure 3 : profil de l'école selon la langue maternelle

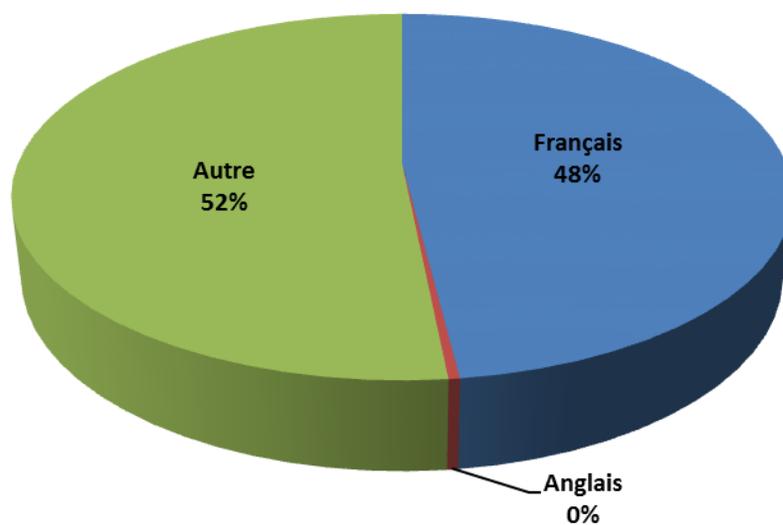
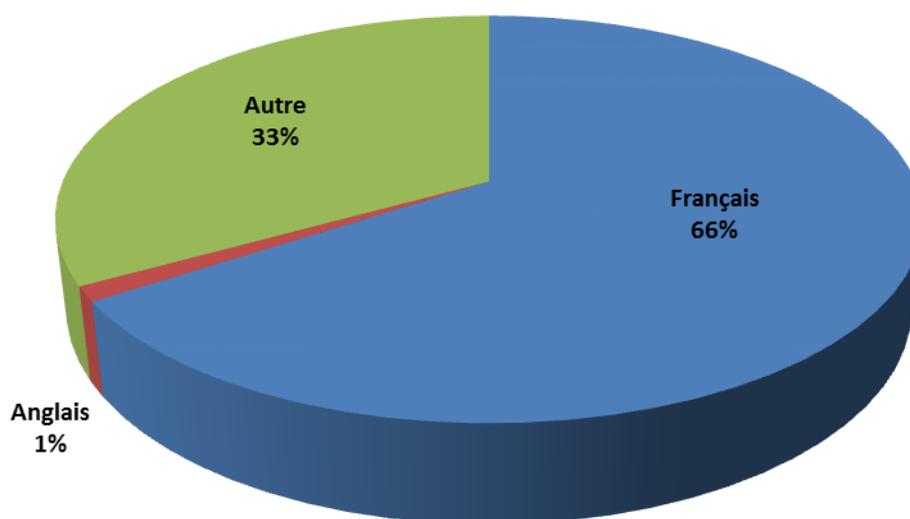


Figure 4: Profil de l'école selon la langue parlée à la maison



Pour les autres langues déclarées comme langues maternelles ou langues parlées à la maison, on décompte une dizaine de langues dont les plus fréquentes sont : l'arabe, l'espagnol, le créole, le roumain, le chinois, le kabyle, le russe et le bulgare (figures 4 et 5).

Figure 4: profil de l'école selon la langue maternelle (Autre)

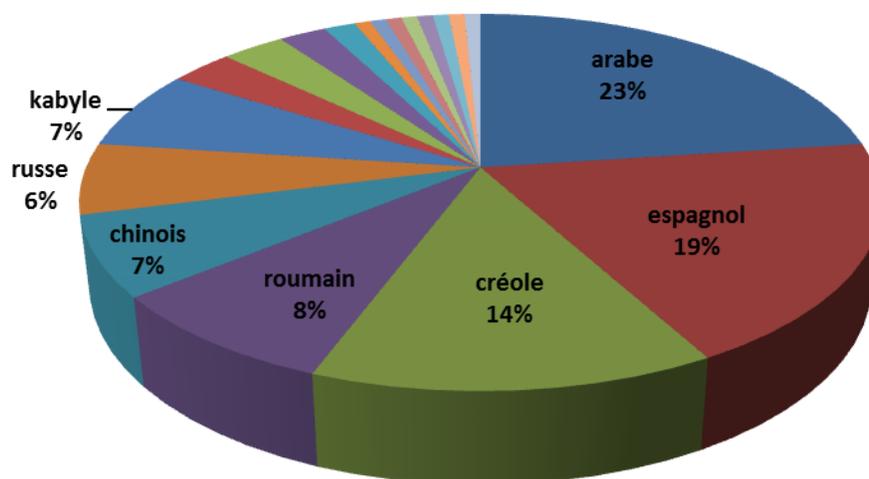
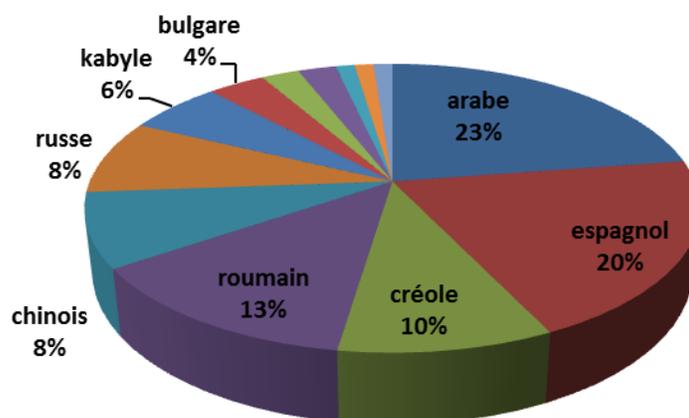


Figure 5: profil de l'école selon la langue parlée à la maison (Autre)



Par rapport au personnel, l'école compte 37 membres en comptant les enseignants titulaires, les spécialistes, les professionnels et le personnel de soutien. Le portrait global du personnel est caractérisé par une présence importante de Québécois blancs qui représentent 68 % de l'ensemble du personnel. D'autres appartenances ethniques sont aussi présentes à l'école, dans des proportions plus faibles. On compte notamment 11 % d'Algériens, 5 % d'Haïtiens et 3 % de Français.

3.3.1.3 Les autres participants

Le choix des autres participants a été principalement motivé par le souci de triangulation des points de vue des acteurs de l'école concernant le leadership exercé par la direction de l'école. Nous voulions aussi confirmer ou compléter certains aspects du portrait du leadership exercé par la directrice de l'école. La triangulation ici est à considérer dans le sens donné par certains auteurs, notamment Valéau (1997). Selon lui, la triangulation dans une démarche qualitative ne viserait pas à accroître l'objectivité et la validité des données recueillies, mais constitue un moyen pour multiplier les approches de la situation et pour intégrer ses différentes composantes. Dans cette perspective, et en plus de la triangulation des instruments de collecte des données (entrevue/observation), il opte aussi pour d'autres formes de triangulation, plus particulièrement, la triangulation des acteurs est prise en considération.

La sélection des personnes à interviewer s'est faite aussi sur la base des enseignements que l'on suppose pouvoir tirer de leur participation, leur intérêt pour la justice sociale ou leur implication dans des actions concrètes pour promouvoir la justice sociale au sein de l'école. Elle a également été guidée par les informations que nous avons obtenues de la direction de l'école au cours de l'entrevue préliminaire ou au moment de son observation continue (*shadowing*). Ces deux moments nous ont permis de constater des éléments qui nous incitaient à choisir telle ou telle personne en concertation avec la directrice de l'école qui complétait ou corrigeait les informations que nous recueillions *in situ*.

Le tableau VI présente les personnes que nous avons interviewées en spécifiant leurs statuts et quelques critères et circonstances de leur sélection.

Tableau VI : Les autres participants aux entrevues et les critères de leur sélection

Les participants	Statut	Critères de sélection	Circonstance de sélection
Zahia (nom fictif)	Enseignante titulaire	<ul style="list-style-type: none"> - Appartenance à un groupe minoritaire visible; - Implication dans plusieurs comités; 	Observation de l'école
Charles (nom fictif)	Enseignant titulaire	<ul style="list-style-type: none"> - Participation à plusieurs comités; - Leadership démontré par ses responsabilités au sein des comités et des pouvoirs qui lui sont délégués par la direction; 	Observation de l'école Entrevue préliminaire avec la direction
Anna (nom fictif)	Conseillère pédagogique	<ul style="list-style-type: none"> - Implication à l'école; - Soutien de la direction dans les changements qu'elle aimerait introduire à l'école; 	Observation de l'école Entrevue préliminaire
Alain (nom fictif)	Concierge	<ul style="list-style-type: none"> - Leadership reconnu; - Implication dans plusieurs activités parascolaires; 	Observation de l'école Observation de la tenue du conseil d'établissement;
Hélène (nom fictif)	Infirmière	<ul style="list-style-type: none"> - Implication pour l'école; - Services présentés à l'école; 	Entrevue préliminaire
Sarra (nom fictif)	Présidente du CÉ de l'école;	<ul style="list-style-type: none"> - Implication à l'école; 	Observation de la tenue du CÉ

3.3.2 Collecte des données :

L'étude de cas qualitative dépend fortement de données qualitatives obtenues à partir d'entrevues, d'observations et des documents (Merriam, 1988, p. 68). L'emploi de multiples formes de collecte de données permet de faire une triangulation des informations obtenues et assure à l'étude de cas une plus grande validité (Karsenti et Demers, 2004).

Nous avons bâti notre collecte sur l'observation continue de la direction de l'école pour une période de trois jours consécutifs et sur des entrevues semi-dirigées avec la direction de l'école à deux moments différents (au début et à la fin de la collecte), avec des membres de l'équipe-école, un représentant des parents et un membre de la communauté.

Dans les paragraphes qui suivent, nous présentons en détail le déroulement de ces moments de collecte qui s'est déroulée sur trois mois environ.

3.3.2.1 Au près la direction de l'école

Avec la direction de l'école, la collecte des données s'est faite sur trois moments différents : une entrevue semi-dirigée préliminaire a eu lieu le 17 janvier 2014, suivi de trois jours d'observation continue (shadowing) les 20, 21 et 22 janvier 2014. À la fin de la collecte des données, une entrevue semi-dirigée finale a eu lieu le 31 mars 2014.

3.3.2.1.1 L'entrevue semi-dirigée préliminaire

L'objectif poursuivi par cette entrevue préliminaire (*entrevue1*) était de recueillir la perception de la direction de l'école sur son leadership de justice sociale, sur la situation au sein de son école pour ce qui est de la présence de problèmes reliés à la justice sociale et toute les actions et stratégies qu'elle a mises ou qu'elle envisageait de mettre en œuvre pour y remédier (voir canevas, annexe 1).

Dans le cadre opérationnel pour l'étude du leadership transformatif (Archambault et Garon, 2011a), cette entrevue nous a donné des éléments pour compléter les trois premières composantes du cadre (les connaissances, les attitudes, croyances et valeurs et les comportements rapportés).

L'entrevue a duré 78 minutes, et a servi d'introduction à la collecte de données. Elle a porté sur les éléments suivants qui se rapportent aux objectifs retenus dans le cadre de cette recherche :

- 1- La perception de leadership de justice sociale par la direction de l'école;
- 2- La situation de la justice sociale au sein de l'école;
- 3- Les actions et les stratégies mises en œuvre ou envisagées par la direction pour faire face aux différentes injustices et promouvoir la justice sociale au sein de l'école (Archambault et Garon, 2013).

3.3.2.1.2 L'observation continue (Shadowing)

L'observation est un instrument de collecte qui peut être puissant et flexible (Moyles, 2007); elle ne dépend pas du simple point de vue des répondants, mais cherche à trouver des évidences à travers le regard de l'observateur. Par ailleurs, elle ne peut porter sur tout et doit commencer quelque part par le lieu de l'étude, les participants, les activités et interactions, des durées et des fréquences ou sur d'autres facteurs subtils qui peuvent véhiculer du sens (Merriam, 1988, p. 90).

Notre observation s'est inspirée du protocole utilisé par Archambault, Garon et Harnois (2010); elle a porté sur l'observation de la direction de l'école pendant trois journées complètes selon la technique du *shadowing* (McDonald, 2005). Cette technique consiste à suivre la direction tout au long de sa journée de travail et à noter toutes ses activités sur une grille sommaire d'observation (Archambault, Garon et Harnois, 2010). Les conditions de notre présence en tant qu'observateur ont été discutées dans les détails avec la direction pour parvenir à un accord sur les moments où notre retrait s'imposait, lors d'une rencontre avec un parent ou un enseignant par exemple, et de quelle manière nous pourrions compléter les informations manquantes. L'objectif de ce moment est de noter tout ce que fait la direction de l'école tout au long de sa journée et de répertorier le tout dans une grille sommaire d'observation (annexe 2). Cet élément nous a permis de compléter le portrait du leadership exercé par la direction de l'école en utilisant le cadre opérationnel pour l'étude du leadership

transformatif (Archambault et Garon, 2011a), notamment dans sa composante « comportements observés ».

Ces trois jours d'observation nous ont permis aussi d'assister à la tenue de certaines instances importantes à l'école : le conseil d'établissement par exemple ou une rencontre de codéveloppement professionnel regroupant cinq directions d'école et trois conseillers pédagogiques. Dans ces deux cas, comme l'observation de la direction de l'école était notre principal souci et compte tenu des contraintes éthiques relatives à l'observation des instances avec toutes les personnes qui y siégeaient, nous avons convenu que l'observation porterait exclusivement sur la direction de l'école, sur son discours et ses actions. Notre présence dans ces instances a été à chaque fois expliquée et négociée auparavant avec chacun des participants par la direction de l'école.

3.3.2.1.3 L'entrevue semi-dirigée finale

L'entrevue semi-dirigée finale (*Entrevue 8*) de 62 minutes nous a permis, à la fin de la collecte des données, de revenir sur des éléments que nous avons pu constater tout au long de notre observation de l'école et de nos entrevues avec les autres participants dans le but de compléter des informations, de préciser des situations et aussi, et surtout, de confirmer quelques éléments du profil du leader de justice sociale tels que décrits par les autres participants.

3.3.2.2 Au près des autres participants

Pour les autres participants (enseignants, parents et autres membres de la communauté), l'objectif poursuivi était de trianguler les points de vue et de nous arrêter sur des situations vécues à l'école dans lesquelles la direction avait à intervenir. Le point de vue des autres acteurs dans ce sens est d'une importance capitale, car il nous a permis de confirmer certaines caractéristiques du leadership de la direction de l'école sur lesquelles nous reviendrons en détail dans le chapitre suivant.

Ces entrevues de durée moyenne de 40 minutes (annexes 3, 4 et 5) nous ont aussi permis de voir d'autres facettes du leadership de la direction d'école, sur des moments particuliers que l'un ou l'autre des participants pouvait nous décrire et qui sont reliés à la justice sociale,

sur les actions ou stratégies adoptées par la direction de l'école pour redresser une situation ou pour promouvoir la justice sociale et à laquelle la personne interviewée a pris part.

Le tableau VII suivant présente les détails de la collecte avec les autres participants dans l'ordre chronologique de son déroulement :

Tableau VII : Déroulement de la collecte des données avec les autres participants

La personne interviewée	Date/Entrevue	Lieu	Durée	Médium
Zahia (enseignante titulaire)	Le 28 janvier 2014 <i>Entrevue 2</i>	École	42 minutes	Filmée
Anna (Conseillère pédagogique)	Le 31 janvier 2014 <i>Entrevue 3</i>	École	39 minutes	Filmée
Charles (Enseignant, titulaire)	Le 5 février 2014 <i>Entrevue 4</i>	École	33 minutes	Filmée
Hélène (Infirmière)	Le 6 février 2014 <i>Entrevue 5</i>	École	26 minutes	Filmée
Alain (Concierge)	Le 10 mars 2014 <i>Entrevue 6</i>	École	62 minutes	Filmée
Sarra (présidente du CÉ)	Le 12 mars 2014 <i>Entrevue 7</i>	Restaurant	37 minutes	Enregistrée

Les données recueillies nous ont permis de compléter le profil émergent que nous présenterons plus loin. Avant cela, il serait intéressant de voir comment les instruments de collecte utilisés vont participer à bâtir ce portrait sur la base du cadre opérationnel pour l'étude du leadership transformatif (Archambault et Garon, 2011a). Le tableau VIII suivant présente un rapport entre les instruments de collecte des données utilisés et leur contribution à compléter les dimensions du cadre opérationnel.

Tableau VIII : Instruments de collecte des données et leur contribution à compléter les dimensions du cadre

Catégorie du cadre	Instruments utilisés	Données recueillies	
		Éléments du cadre présents	Éléments du cadre absents
CONNAISSANCES	<ul style="list-style-type: none"> - Entrevue préliminaire avec la DÉ; Entrevue finale avec la DÉ; 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Connaissance du contexte des élèves de milieux défavorisés;</i> • <i>Connaissance des attitudes, connaissances et comportements liés à la justice sociale du personnel et des élèves</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • Connaissance des éléments de la culture dominante • Connaissance des stratégies pour augmenter la justice sociale, pour favoriser le changement • Connaissance des obstacles à la justice sociale, au changement et les moyens pour les surmonter
ATTITUDES, CROYANCES, VALEURS	<ul style="list-style-type: none"> - Entrevue préliminaire avec la DÉ; - Entrevue finale avec la DÉ; - Observation continue de la DÉ; 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Volonté à connaître ou à faire connaître le contexte des élèves de milieux défavorisés;</i> • <i>Volonté d'identifier et de mettre en place des stratégies pour augmenter la justice sociale, pour favoriser le changement;</i> • <i>Volonté d'identifier et de surmonter les obstacles à la justice sociale</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • Volonté de prendre ou de faire prendre conscience des éléments de la culture dominante • Volonté à connaître ou faire connaître les attitudes, connaissances et comportements liés à la justice sociale du personnel et des élèves

COMPORTEMENTS RAPPORTÉS	<ul style="list-style-type: none"> - Entrevue préliminaire avec la DÉ; - Entrevue finale avec la DÉ; - Entrevues semi-dirigées avec les autres participants 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Actions rapportées pour augmenter la justice sociale, pour favoriser le changement;</i> • <i>Actions rapportées pour connaître et surmonter les obstacles à la justice sociale;</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • Actions rapportées pour prendre ou faire prendre conscience des éléments de la culture dominante • Actions rapportées pour connaître ou faire connaître le contexte des élèves de milieux défavorisés • Actions rapportées pour connaître ou faire connaître les attitudes, connaissances et comportements liés à la justice sociale du personnel et des élèves
COMPORTEMENTS OBSERVÉS	<ul style="list-style-type: none"> - Observation continue de la DÉ 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Actions observées pour augmenter la justice sociale, pour favoriser le changement;</i> • <i>Actions observées pour connaître et surmonter les obstacles à la justice sociale;</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • Actions observées pour prendre ou de faire prendre conscience des éléments de la culture dominante • Actions observées pour connaître ou faire connaître le contexte des élèves de milieux défavorisés • Actions observées pour connaître ou faire connaître les attitudes, connaissances et comportements liés à la justice sociale du personnel et des élèves

3.3.3 Traitement et analyse des données

Les données obtenues proviennent principalement de l'observation de la direction et des entrevues semi-dirigées menées avec la directrice elle-même, puis avec les autres participants. Elles ont été traitées de deux manières différentes.

III.3.3.1 : Les données des entrevues semi-dirigées

Les entrevues semi-dirigées réalisées avec la direction de l'école et avec les autres participants ont été transcrites, puis codées à l'aide de QDA Miner sur la base d'une grille inspirée du cadre opérationnel pour l'étude du leadership transformatif (Archambault et Garon, 2011a), que nous avons modifiée légèrement pour répondre au contexte et aux objectifs retenus dans le cadre de la présente recherche. En effet, et afin d'adapter notre cadre d'analyse des données au contexte de notre recherche, nous avons jugé pertinent de l'introduire par une catégorie qui traduirait la perception des participants sur la justice sociale, la situation de l'école par rapport à la justice sociale et des cas d'injustices qu'ils ont eux-mêmes vécus ou desquels ils ont été témoins et que la direction de l'école aurait été appelée à gérer.

Dans cette catégorie, nous avons codé le discours des participants qui porte s'il y a lieu sur :

- Leur perception de l'état de la justice sociale à l'école;
- Leur perception de la notion de leadership de justice sociale;
- Le portrait du leadership de justice sociale exercé par la direction de l'école;
- Des cas rapportés de situations reliés à la justice sociale desquels ils auraient été témoins.

Nous avons donc retenu les quatre catégories suivantes :

1. *La perception de la justice sociale et du leadership de justice sociale à l'école* (PERCEPTION_JS&LJS) qui comprend quatre codes :

- La définition du leadership de justice sociale (**Définition_LJS**) qui traduit, s'il y a lieu, la perception de l'interviewé du leadership de justice sociale à l'école;
- La perception de la situation de l'école vis-à-vis de la justice sociale (**Perception_école.JS**), qui traduit la perception des participants de la présence ou non de problèmes reliés à la justice sociale au sein de l'école et leur appréciation de la gravité de ces problèmes et des circonstances de la situation qu'ils décrivent;
- Le portrait du leader de justice sociale (**Portrait_LJS**) qui traduit ce que les participants décrivent comme étant caractéristique du leadership exercé par la direction de l'école;
- Des situations rapportées (**Cas Rapportés_JS**) par les participants qui présentent des situations d'injustice dont ils ont été témoins et où la direction a eu à intervenir.

2. **Connaissances (CONNAISSANCES)** qui traduisent une conscience personnelle chez les participants des privilèges et des inégalités (Archambault et Garon, 2011a) et qui comprend les cinq codes suivants:

- Connaissance des éléments de la culture dominante (C_É. C.D);
- Connaissance du contexte des élèves de milieux défavorisés (C_C. É.M.D);
- Connaissance des attitudes et des comportements du personnel et des élèves liés à la justice sociale (C_A. C.C);
- Connaissance des stratégies pour augmenter la justice sociale et favoriser le changement (C_STR.);
- Connaissance des obstacles à la justice sociale, au changement et les moyens pour les surmonter (C_OBST.)

3. **Attitudes, croyances, valeurs (ATTITUDES » CROYANCES » VALEURS)** qui traduisent la volonté de changer les choses pour promouvoir plus de justice sociale à l'école et comprennent les cinq codes suivants :

- Volonté de prendre ou de faire prendre conscience des éléments de la culture dominante (V_É. C.D);
- Volonté de connaître ou de faire connaître le contexte des élèves de milieux défavorisés (V_C. É.M.D)
- Volonté de connaître ou faire connaître les attitudes, les connaissances et les comportements liés à la justice sociale du personnel et des élèves (V_A. C.C);
- Volonté d'identifier et de mettre en place des stratégies pour augmenter la justice sociale et favoriser le changement (V_STR.);
- Volonté d'identifier et de surmonter les obstacles à la justice sociale (V_OBST.);

4. **Comportements rapportés** qui traduisent la mise en place par la direction de l'école, de stratégies pour changer les choses et promouvoir plus de justice sociale telle que rapportés par elle-même ou par les autres participants. Sous cette catégorie, nous avons les cinq codes suivants :

- Actions rapportées pour prendre ou faire prendre conscience des éléments de la culture dominante (A_C. É.C.D);
- Actions rapportées pour connaître ou faire connaître le contexte des élèves de milieux défavorisés (A_C. É.M.D);
- Actions rapportées pour connaître ou faire connaître les attitudes, les connaissances et les comportements liés à la justice sociale du personnel et des élèves (A_C. C);

- Actions rapportées pour augmenter la justice sociale, pour favoriser le changement (A_STRA); actions rapportées pour connaître et surmonter les obstacles à la justice sociale à l'école (A_OBST).

Pour valider notre codage, nous avons adopté un protocole inspiré de Huberman et Miles (1991). Après avoir mis en place notre grille de codage, nous avons procédé au codage de nos données à deux reprises, séparées par une période de temps de dix jours. Puis, nous avons eu recours à un chercheur externe (Étudiant) pour une séance de contre codage sur 10 % de nos données. Cette séance a été réalisée selon les étapes suivantes :

- 1- Présentation de 20 minutes pour expliquer au chercheur externe l'objet de la recherche en mettant le point sur les aspects méthodologiques;
- 2- Explication en détail du déroulement du contre codage;
- 3- Réalisation d'un premier codage par le chercheur externe sur 10 % des données, soit l'équivalent d'une entrevue, en insistant sur les parties codées sur lesquelles nous avons le plus hésité (nous avons choisi l'entrevue préliminaire faite avec la direction);
- 4- Calcul de l'accord interjuges initial et discussion sur le premier contre codage du chercheur externe;
- 5- Réalisation d'un deuxième contre codage et calcul de l'accord interjuges final;

Pour le premier contre codage effectué, l'accord interjuges était de 46 %, après le deuxième contre codage l'accord interjuges est passé à 83 %, ce qui représente un taux de validité satisfaisant.

3.3.3.2 Les données de l'observation continue (shadowing)

Les données de l'observation continue, d'abord compilées manuellement sur un registre, ont été transcrites, puis codées à l'aide du logiciel QDA Miner. Leur codage consistait à catégoriser des périodes de temps bien déterminés de notre observation en leur attribuant un code qui décrit la nature de la tâche ou des tâches accomplies par la direction, tel que précisé dans notre cadre conceptuel.

Ces périodes de temps ont été compilées manuellement lors de notre observation continue selon une logique qui consistait à considérer les actions de la direction exercées dans les mêmes circonstances. C'est-à-dire que nous avons considéré comme tâche toute action qui se déroule dans un moment et un lieu donné, de même nature et qui se déroulait dans les mêmes circonstances. Ainsi, quand la direction est dans son bureau en train de travailler sur la mise à jour du site de l'école, nous considérons que c'est une tâche qu'elle est en train d'accomplir. Quand une personne entre dans son bureau alors qu'elle travaille sur le site de l'école pour demander un document, nous considérons qu'il y a changement dans les circonstances de l'action et qu'une nouvelle action a lieu pour laquelle nous retenons le temps et les nouvelles circonstances.

Les données de l'observation continue de la direction de l'école ont été codées à l'aide d'une grille de codage qui reprenait dans les faits, les éléments de la quatrième colonne du cadre opérationnel pour l'étude du leadership transformatif d'Archambault et Garon (2011a).

La rubrique « Comportement observé » nous a permis, en effet, de coder les interventions de la direction de l'école sous cinq codes :

1. Actions observées pour prendre ou faire prendre conscience des éléments de la culture dominante (**A_Culture dominante**);
2. Actions observées pour connaître ou faire connaître le contexte des élèves de milieux défavorisés (**A_Contexte du milieu défavorisé**);
3. Actions observées pour connaître ou faire connaître les attitudes, connaissances et comportements liés à la justice sociale du personnel et des élèves (**A_Attitudes justice sociale**);
4. Actions observées pour augmenter la justice sociale, pour favoriser le changement (**A_Action justice sociale**);
5. Actions observées pour connaître et surmonter les obstacles à la justice sociale (**A_Action Obstacle à la justice sociale**).

3.3.4 Considérations éthiques

La présente recherche s'est faite dans le souci de respecter les règles déontologiques prescrites par le Comité plurifacultaire de la recherche (CPÉR). En effet et à la suite d'une demande que nous lui avons adressée, une réponse favorable nous a été adressée par son président (Annexe 10).

En application des règles éthiques en vigueur à l'Université de Montréal, tous les participants à cette recherche ont été informés de façon éclairée sur les conditions de leur participation à la recherche. À cet effet, des formulaires de consentement (Annexes 6, 7, 8 et 9) leur ont été envoyés, les informant sur l'objet de la recherche, la nature et les conditions de leur participation. Les formulaires ont été lus et signés par chacun des participants à la recherche, une synthèse de la recherche sera envoyée aux personnes qui ont signifié leur intérêt à l'avoir.

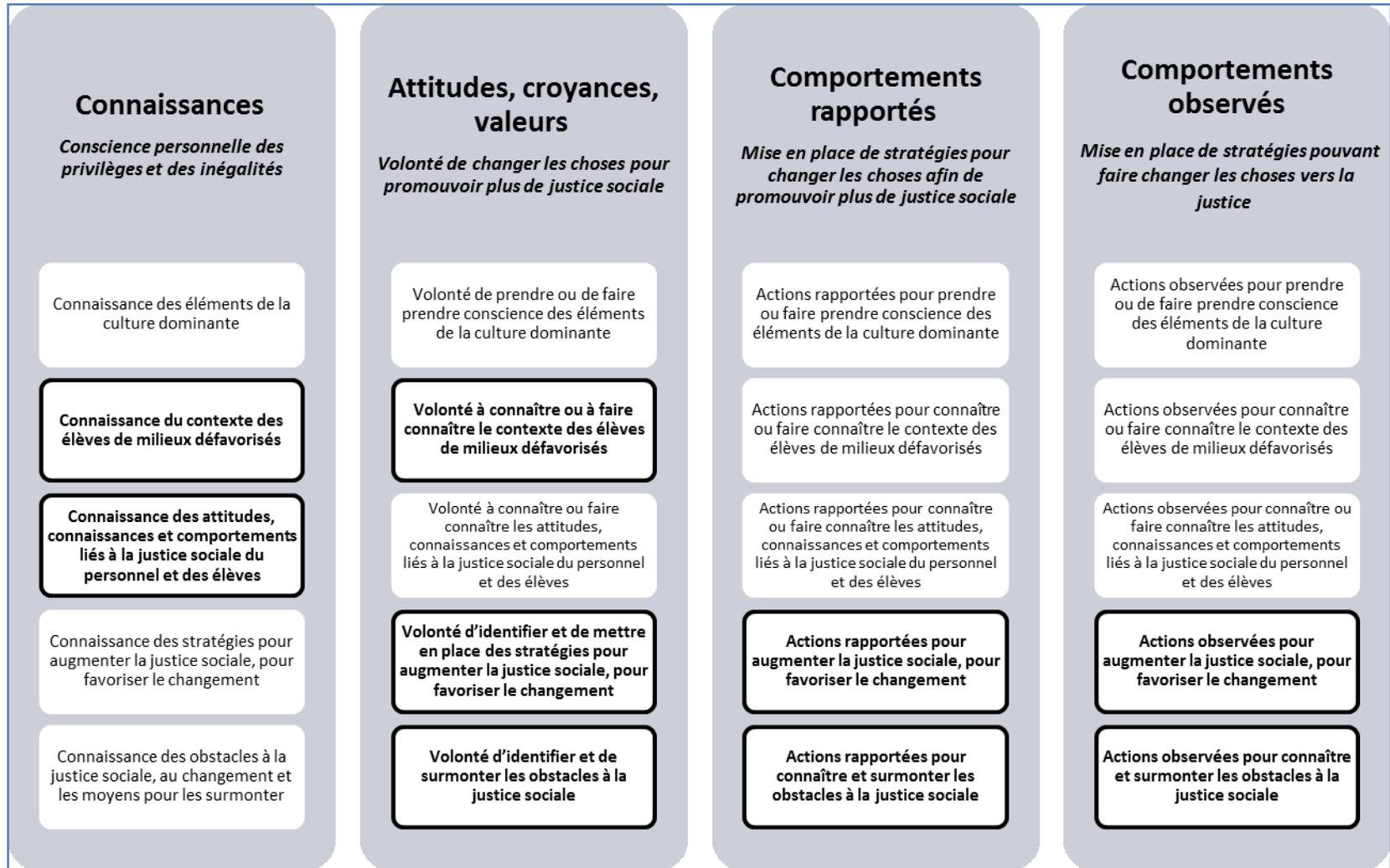
CHAPITRE 4 PRÉSENTATION DES RÉSULTATS

Chapitre 4 Présentation des résultats

Dans ce chapitre, nous présentons les résultats de notre recherche. Nous décrivons le leadership en matière de justice sociale tel qu'exercé par la direction de l'école. Nous traçons le portrait émergeant du leader de justice sociale en nous basant sur le cadre opérationnel pour l'étude du leadership transformationnel d'Archambault et Garon (2011a). Nous commencerons par présenter le cadre avec l'ensemble de ses dimensions et catégories, en spécifiant dans la Figure 7 ci-après celles qui sont présentes dans le portrait émergeant et celle qui ne le sont pas.

Ensuite, nous nous arrêterons sur chacune des dimensions du cadre pour bâtir le portrait global émergeant du leadership exercé par la direction de l'école. Notons aussi que nous avons hésité entre ajouter une dimension au portrait que nous avons appelé : la Perception du leadership de justice sociale du leader qui présente la définition de la notion de leadership de justice sociale par la direction de l'école qu'on aurait pu dans les faits intégrer aux connaissances du leader.

Figure 7 : Synthèse des dimensions du cadre opérationnel présentes dans le cas étudié



1

¹ Les catégories des dimensions du cadre opérationnel présentes dans le cas étudié sont celles qui sont encadrées.

Nous présentons, donc, dans ce qui suit les éléments du portrait de leadership de justice sociale émergeant :

- La perception du leadership de justice sociale du leader;
- Les connaissances;
- Les attitudes, croyances et valeurs;
- Les comportements rapportés;
- Les comportements observés;

4.1 La perception du leadership de justice sociale de la direction de l'école

La direction définit le leadership de justice sociale comme étant une sensibilité dans toutes les actions et les réflexions du gestionnaire soucieux d'exercer un leadership porté sur la justice sociale au sein de son école. Cette sensibilité fait que le leader conçoit la réalité à l'école tout en se posant incessamment des questions sur les inégalités et les moyens de les redresser.

« Le leadership de la justice sociale, moi je le définirais comme une sensibilité dans toutes les actions, dans toutes les réflexions qui habitent la personne qui exerce le leadership [...]. Donc c'est très prégnant, c'est-à-dire on conçoit la situation et la réalité à travers une espèce de filtre pour voir est-ce qu'il y a des inégalités ici? Est-ce que je peux par mes gestes, par propos ou par mes propos soutenir l'émancipation de certaines personnes dans le contexte duquel on discute et qu'on a à résoudre ou à traiter »

(Entrevue 1, Direction)

Dans sa définition du leadership en matière de justice sociale, elle s'arrête aussi sur une autre dimension de ce leadership, et considère que celui-ci peut être exercé par d'autres personnes ou groupes de son équipe-école.

« [...] ce leadership-là peut s'exercer par d'autres personnes de mon équipe ou même par un groupe de personnes auprès de l'équipe-école »

(Entrevue 1, Direction)

Dans sa définition du leadership de justice sociale, deux éléments caractérisent principalement cette notion selon la direction de l'école. D'une part, le fait de considérer ce leadership comme une sensibilité à l'égard des situations reliées à la justice sociale et, d'autre

part, sa nature partagée qui fait que, dans sa perception des choses, ce leadership peut très bien être exercé par d'autres membres de son équipe-école.

4.2 Connaissances

Dans le cadre opérationnel pour l'étude du leadership transformatif (Archambault et Garon, 2011a) cette dimension traduit la conscience personnelle des privilèges et des inégalités chez le leader et porte sur les cinq catégories suivantes : les éléments de la culture dominante, le contexte des élèves de milieux défavorisés, les attitudes, les connaissances et les comportements du personnel et des élèves, liés à la justice sociale, les stratégies pour augmenter la justice sociale et pour favoriser le changement, et les obstacles à la justice sociale et au changement, et les moyens pour les surmonter.

Les données collectées permettent de conclure que deux catégories parmi les cinq sont présentes pour la dimension I (connaissance). Il s'agit de connaissances portant sur le contexte des élèves de milieux défavorisés et sur des stratégies.

4.2.1 Contexte des élèves de milieux défavorisés

Le contexte des élèves de milieux défavorisés est décrit par la direction de l'école comme étant très complexe et ayant connu, depuis quelques années, de profondes mutations qui s'accroissent de jour en jour.

« [...] le contexte familial, c'est un contexte qu'on a découvert très complexe : des parents qui vivent des situations très difficiles, des parents qui vivent des situations et qu'ils ont des besoins par rapport à leur santé mentale à eux »
(Entrevue1, Direction)

La réalité des familles, elle aussi, a beaucoup changé, selon la direction de l'école. Elle s'est beaucoup complexifiée : les familles vivent des enjeux liés de leur pouvoir économique, elles vivent des situations précaires et présentent parfois des besoins par rapport à leur santé mentale.

« [...] les familles vivent différentes réalités au niveau du pouvoir économique. Pour certaines familles, il y a des enjeux que l'on rencontre à chaque jour quand on fréquente des enfants... issus de familles avec des moyens précaires »
(Entrevue1, Direction)

En plus, entre l'école et la famille, l'élève vit un conflit de loyauté qui traduit les disparités entre la culture de la maison et celle de l'école.

« [...] lui l'enfant il se retrouve entre un conflit de loyauté entre nous et ce qu'il entend à la maison [...] quand on lui présente la culture scolaire, on lui présente quelque chose qui est totalement différent de ce qui est valorisé à la maison »
(Entrevue 1, Direction)

La direction de l'école est également consciente des changements que connaît le statut sociodémographique de l'école d'une année à l'autre et qui a un impact sur son classement sur la carte de la défavorisation. Pour expliquer ces changements, elle avance comme hypothèse l'exode de certaines familles vers des écoles à projets particuliers.

« [...] ce qu'on voit c'est un certain exode des familles francophones de souche des classes moyennes vers des écoles à projets particuliers... On a une école alternative, juste au coin, certains enfants vont là, d'autres enfants vont dans une autre école de musique ou de sciences, alors puisque ces enfants-là quittent, sur une population d'environ 80 enfants si on en perd une vingtaine comme ça, il y a quand même une incidence sur notre statut sociodémographique à l'école ici... ce qui fait qu'on est plus défavorisés »
(Entrevue1, Direction)

La direction de l'école présente ici le contexte de son école, elle fait le portrait d'un contexte complexe qui connaît des enjeux de taille. Ce portrait est mis en avant par la direction de l'école pour expliquer les éléments qui selon elles constituent des problèmes reliés à la justice sociale. Cette nouvelle réalité de l'école qui, selon elle, est passée inaperçue aux yeux du personnel ne s'est pas accompagnée d'une adaptation de leur part et est, donc source de problèmes reliés à la justice sociale.

4.2.2 Connaissance des attitudes et comportements reliés à la justice sociale

Les connaissances de la direction portent également sur des attitudes reliées à la justice sociale. Il s'agit de préjugés que des membres du personnel de l'école ont à l'égard des élèves, de préjugés que certains parents ont à l'encontre de certains parents issus d'autres communautés et des préjugés qui portent sur l'image de l'école que certains parents expriment de différentes façons.

D'autres problèmes de moindre ampleur reliés à la justice sociale sont rapportés par la direction de l'école; il s'agit de tensions entre les élèves de différentes ethnies qui peuvent dégénérer parfois en des propos racistes.

4.2.2.1 Des préjugés à l'encontre des élèves

Le problème qui se pose, selon la direction de l'école, est que les membres du personnel n'ayant pas nécessairement considéré les changements que l'école et le contexte des élèves ont connu, continuent de faire leur travail de la même façon et ne prennent pas le temps d'aller voir, quand survient un problème avec un élève, qu'est-ce que la situation peut vouloir dire pour l'enfant ou pour le parent et qu'est-ce qu'il y a derrière le comportement compte tenu des conditions des familles et des élèves.

« Par rapport à l'école, ici, la clientèle s'est modifiée depuis plusieurs années et on a une équipe enseignante assez stable, donc, ils ont connu ces changements-là, mais sans nécessairement avoir eu l'occasion de la traiter, la modification au niveau des caractéristiques de la clientèle. Ce qui fait que quand une situation complexe se présente, parfois les gens la traitent d'une façon qui appartient à une expérience basée sur un autre type de clientèle. Et donc, parfois oui il y a des éléments d'inégalité qui surviennent de certaines situations. »
(Entrevue 1, Direction)

Selon la direction de l'école, les préjugés à l'égard des élèves se manifestent chez le personnel, sous forme de propos tenus par les enseignants, attribuant des caractéristiques déficitaires aux élèves. C'est ainsi, explique-t-elle, que certains enseignants prétendent ne pas pouvoir faire certaines activités, car ils pensent que les élèves ne peuvent pas suivre ou ne sont pas capables de comprendre.

« Parfois, j'entends des commentaires qui attribuent des caractéristiques déficitaires : on ne pourra pas le faire parce que telle chose, il ne comprendra pas parce que telle chose, donc on est devant certains préjugés »
(Entrevue1, direction)

Même lorsqu'un élève s'absente ou est en retard assez souvent, les enseignants ont tendance à mettre ce fait sur la volonté de l'enfant, sur sa motivation ou son engagement plutôt que sur autre chose.

« [...] un enfant qui est toujours en retard, qui s'absente assez souvent, qui n'est pas motivé en classe, on attribue à l'enfant ce comportement-là, en mentionnant qu'il ne s'engage pas dans ses travaux, qu'il n'est pas assez motivé »
(Entrevue 1, direction)

Une autre participante reconnaît la présence chez les enseignants de préjugés à l'égard des élèves. Elle explique que ceux-ci s'attendent souvent à ce que l'élève ait fait ce qu'on attend de lui, quand ce n'est pas le cas, ils attribuent automatiquement à l'enfant ces manquements en le stigmatisant dans un discours déficitaire l'accusant d'être trop faible pour faire ce qu'on lui demande ou de ne pas vouloir le faire. Selon elle, ce discours prend la forme de certaines choses prises pour acquies qui ne correspondent pas forcément à la réalité vécue par les élèves ou encore de préjugés qui attribuent à l'élève des caractéristiques déficitaires avancées par les enseignants pour expliquer des manquements constatés chez les enfants.

« [...] s'attendre à ce que l'élève ait fait ça à la maison, c'est normal s'il n'a pas fait ses devoirs, il peut pas y avoir d'autres raisons que la mauvaise volonté. Des fois j'ai un petit peu l'impression que c'est ce qui part, t'sais on prend beaucoup de choses pour acquies : il devrait faire ça, les élèves sont... de plus en plus faibles... t'sais. C'est plutôt un discours que j'ai entendu là »
(Entrevue 3, Anna, conseillère pédagogique)

La direction de l'école rapporte aussi un autre problème qu'elle relie à l'équité et à la justice sociale à l'école, qui se manifeste chez certains enseignants qui ont de la difficulté à accepter l'intégration des élèves à besoins spécifiques dans les classes ordinaires. Elle estime que certains membres du personnel sont plutôt réticents et préfèrent diriger ces élèves vers des classes spéciales sans avoir tenté quelque mesure que ce soit auparavant.

« [...] quand on parle de question du genre classe spécialisée, puis je dis : est-ce qu'on a tout tenté ici à l'école? Est-ce qu'on a tout essayé? Qu'est-ce qui a été fait à la classe? Est-ce qu'on a assez travaillé avec la famille, tu sais des fois je n'ai pas certaines personnes. Parce que pour certaines personnes, j'ai un discours syndical très fort derrière : les enfants qui ont des besoins particuliers devraient fréquenter des classes spécialisées. Ce n'est pas mon point de vue! »
(Entrevue 1, direction)

Selon elle, les élèves à besoins spécifiques doivent avoir leur chance d'être intégrés dans des classes ordinaires et la décision de les orienter vers des classes spéciales ne doit être prise

qu'à l'issue d'un processus dans lequel l'école aura tout tenté. Elle explique que sur ce point, plusieurs enseignants appuyés par un discours syndical fort sont plutôt réticents.

4.2.2.2 Des préjugés à l'encontre des familles

Les préjugés à l'égard des familles se manifestent, selon la direction de l'école, à travers des propos tenus par certains parents issus de la majorité blanche à l'encontre de certains parents des autres communautés culturelles. Ils portent sur des généralisations qui se font à l'encontre de certaines ethnies et sur leur participation aux activités organisées par l'école ou à la vie de l'école plus généralement. Pour illustrer ces faits, elle donne deux exemples de propos qu'elle a déjà entendus chez certains parents de la majorité blanche francophone :

« [...] les parents d'origine arabe ne leur parlent pas, ils ne les regardent même pas »
(Entrevue 1, direction)

« [...] les parents qui participent sont toujours les mêmes »
(Entrevue 1, direction)

Derrière ces derniers propos, la direction voit une attitude similaire à celle décrite chez les membres du personnel en méconnaissant les réalités des élèves et des familles. Elle soutient qu'au moment où les parents issus de la majorité culturelle reprochent aux autres parents de ne pas participer assez à la vie de l'école, ils continuent de planifier des activités qui ne prennent pas en considération la réalité culturelle des autres familles ni leurs disponibilités. La direction l'explique dans ses mots en disant :

« [...] on veut intégrer les parents d'autres communautés, toutefois, on tient les rencontres à des moments où les parents ne sont pas disponibles. Donc, oui... puis en même temps, il y a une espèce de confort dans cette situation-là, c'est-à-dire qu'on s'implique entre nous dans la façon qu'on connaît. Donc, oui je vois chez certains parents des comportements qui se fondent sur certains préjugés »
(Entrevue 1, direction)

4.2.2.3 Des préjugés portant sur l'image de l'école

Selon la direction de l'école, certains préjugés émanant des parents portent sur l'image même de l'école, qui est perçue par certains d'entre eux comme une école violente. Ce préjugé

serait, selon elle, une cause qui expliquerait l'exode de certaines familles francophones des classes moyennes vers des écoles à projets particuliers. Elle explique, cependant, que cette image ne se base pas sur des faits objectifs, mais elle est attribuée à la clientèle desservie par l'école qui, quand apparaît chez elle un conflit, prend plus d'ampleur compte tenu de l'âge des enfants desservis par l'école.

« L'école est sous contrôle là, il y a un bon climat de sécurité à l'école, mais les enfants plus grands quand ils ont des conflits ça paraît plus que les petits »
(Entrevue 1, direction)

Un autre élément présenté par la direction comme faisant partie des préjugés portant sur l'image de l'école est relatif à la communication avec les parents. En effet, certains d'entre eux pensent qu'ils ne sont pas les bienvenus à l'école et qu'ils ne sont pas assez informés.

« [...] les parents [...] disent : J'ai moins de nouvelles qu'au CPE [...] j'avais beaucoup plus de nouvelles quand mon enfant était au préscolaire et plus on avance on se sent moins informé »
(Entrevue 1, direction)

Elle explique que ce préjugé peut s'expliquer par l'avancement dans la scolarisation de l'enfant, qui fait que plus il avance dans son parcours, moins la famille reçoit de l'information parce que l'enfant devient plus autonome.

« [...] plus l'enfant avance dans son parcours, moins on reçoit de l'information parce que l'enfant est plus autonome »
(Entrevue 1, direction)

4.2.2.4 D'autres problèmes reliés à la justice

L'école connaît d'autres problèmes reliés à la justice sociale de moindre ampleur rapportés par la direction de l'école. Entre les élèves, la direction pense que la situation n'est pas dramatique du point de vue de la justice sociale, les tensions à caractères ethniques ou autres ne sont pas présentes à l'école et un climat de cohésion est généralement perçu entre les élèves issus d'ethnies différentes. Elle explique tout de même que parfois, les élèves s'insultent à cause d'un conflit et la situation pourrait prendre une nature raciste.

« C'est plutôt rare entre les enfants, toutefois ça peut survenir... des fois un jeu tourne mal, puis en le questionnant, l'enfant dit : c'est parce qu'il traitait mon pays. Ça c'est une façon de dire des élèves, il a traité ma mère, il a traité mon pays... donc oui ça peut arriver des fois entre les élèves quand il arrive des situations de conflits » (Entrevue 1, direction)

Parfois aussi, explique-t-elle, les élèves pourraient se regrouper sur la base de leur appartenance ethnique sans que cela traduise une situation de tension interethnique.

« On voit aussi parfois des groupements naturels d'enfants entre eux, tu sais... euh... les enfants d'origine haïtienne vont se réunir... mais on peut avoir parfois aussi des groupes d'enfants composés de Québécois blancs de souche là [...] je ne dirais pas que ça se stigmatise dans des clans, tu sais, si on propose des activités comme ça spontanées, on voit apparaître ces regroupements-là, mais je ne dirais pas qu'on a des clans... identifiés par rapport à des groupes » (Entrevue 1, direction)

Certains regroupements reliés au sexe peuvent apparaître aussi où l'on voit des filles d'un côté, les garçons de l'autre, mais selon le point de vue de la direction, il faut comprendre cette situation dans le stade de développement des enfants qui fait qu'à un certain âge les filles et les garçons préfèrent en général se mettre chacun d'un côté les garçons entre eux et les filles entre elles.

« [...] par rapport au stade de développement, on le voit là au 2^e ou 3^e cycle, ben c'est courant qu'il y a des décalages entre les garçons et les filles qui se sentent plus à l'aise entre filles ou entre garçons..., ça n'a pas forcément les mêmes intérêts » (Entrevue 1, direction)

4.3 Attitudes, croyances et valeurs

Cette dimension du cadre opérationnel pour l'étude du leadership opérationnel traduit la volonté de changer les choses pour promouvoir plus de justice sociale. Elle comprend les catégories suivantes : volonté de prendre ou de faire prendre conscience des éléments de la culture dominante, volonté à connaître ou à faire connaître le contexte des élèves de milieux défavorisés, volonté de connaître ou faire connaître les attitudes, connaissances et comportements liés à la justice sociale du personnel et des élèves, volonté d'identifier et de

mettre en place des stratégies pour augmenter la justice sociale et favoriser le changement et la volonté d'identifier et de surmonter les obstacles à la justice sociale.

Trois catégories sur cinq de cette dimension ont pu être dénommées par la direction de l'école, elles portent sur sa volonté de faire connaître le contexte des élèves de milieux défavorisés, d'identifier et de mettre en place des stratégies pour augmenter la justice sociale et favoriser le changement et sa volonté d'identifier et de surmonter les obstacles à la justice sociale.

Les deux catégories manquantes se rapportent à la volonté de connaître ou faire connaître les éléments de la culture dominante et les attitudes, connaissance et comportements liés à la justice sociale du personnel et des élèves.

4.3.1 Faire connaître le contexte des élèves de milieux défavorisés

La volonté de faire connaître le contexte des élèves de milieux défavorisés se manifeste chez la direction dans son insistance pour que son personnel se questionne et prenne en considération les nouvelles réalités des élèves et des familles en allant chercher profondément ce que suggère un comportement par rapport au vécu de l'élève ou de celui de sa famille.

« [...] si on avait une approche plus profonde [...], on va aller voir... mais, si l'enfant s'endort sur son pupitre, si ses travaux ne sont pas faits, s'il résiste à nos interventions, il nous dit quelque chose quelque chose là. Qu'est-ce qu'on a derrière? Donc là, j'amène les gens à questionner »

(Entrevue 1, direction)

Selon elle, les comportements des élèves et leurs attitudes à l'école ne sont pas indépendants de leur contexte familial avec ses complexités tel que décrit avant, il est donc important selon elle de connaître ce contexte et le prendre en considération.

« [...] il y a un pas à faire par rapport à tenir compte des élèves qui sont assis devant moi. C'est-à-dire que j'ai à ajuster certaines pratiques, j'ai à ajuster certaines façons d'être qui dépendent des élèves qui sont devant moi [...] »

(Entrevue 8, direction)

4.3.2 Mettre en place des stratégies pour augmenter la justice sociale

Pour augmenter la justice sociale au sein de l'école, la direction de l'école exprime sa volonté de doter l'école de points de repère communs à tous pour résoudre les problèmes complexes qui pourraient survenir à l'école. Elle explique dans ce sens, qu'une de ses priorités est de se donner en équipe des points de repère et de trouver une forme de résolution partagée des problèmes et des situations disciplinaires ou autre.

« [...] se donner des points de repère en équipe... à l'école quand on a à résoudre des situations complexes... et justement de trouver une forme de résolution de problème partagée » (Entrevue 1, direction)

Elle est aussi convaincue de l'importance de parler de justice sociale au sein de son école et aimerait donc organiser plus de cercles de lecture autour de sujets reliés à la justice sociale.

« [...] je n'ai pas plusieurs années derrière moi dans cette école-là dans le sens que je pourrai faire plus, mais moi, ce que je veux faire là, c'est faire plus de cercles de lecture autour de sujets qui touchent à la justice sociale, je veux ouvrir plus de discussions » (Entrevue 8, direction)

4.3.3 Surmonter les obstacles à la justice sociale

Le discours de la direction révèle aussi une attitude critique qui se manifeste clairement dans ses positions par rapport à certaines politiques officielles qui guident les pratiques pédagogiques dans les écoles en général. En effet, elle ne cache pas ses réticences par rapport à certains aspects des politiques de la gestion axée sur les résultats (GAR) qui viennent la heurter dans ses valeurs. Selon elle, les résultats demeurent toujours des résultats et ne révèlent pas nécessairement l'apprentissage et le chemin parcouru par les élèves pour apprendre :

« [...] si on prend la question de la gestion par résultat, puis les statistiques et les données, tout ça là, ça, moi, ça vient me heurter dans mes valeurs profondément... les résultats demeurent toujours des résultats et ne révèlent pas nécessairement l'apprentissage et le chemin parcouru par les élèves » (Entrevue 1, direction)

4.4 Comportements rapportés

Cette dimension du cadre opérationnel traduit la mise en place de stratégies pour changer les choses afin de promouvoir plus de justice sociale, elle comprend aussi cinq catégories : les actions rapportées pour prendre ou faire prendre conscience des éléments de la culture dominante, les actions rapportées pour connaître ou faire connaître le contexte des élèves de milieux défavorisés, les actions rapportées pour connaître ou faire connaître les attitudes, les connaissances et comportements liés à la justice sociale du personnel et des élèves, les actions rapportées pour augmenter la justice sociale et favoriser le changement et les actions rapportées pour connaître et surmonter les obstacles à la justice sociale.

Dans le cadre de notre recherche, cette composante est construite sur la base des entrevues semi-dirigées avec la direction de l'école et les autres participants. Nous nous sommes arrêtés dans leurs discours sur les actions reliées à la justice sociale portant sur l'une ou l'autre des catégories suscitées. Le discours de la direction et des autres participants nous a permis de confirmer des interventions, des actions et des réflexions de la direction de l'école, mais aussi de croiser les points de vue sur le sens donné aux actions et interventions de la direction par les autres participants. Les comportements rapportés de la direction de l'école portent principalement sur des actions pour augmenter la justice sociale et favoriser le changement et des actions pour connaître et surmonter les obstacles à la justice sociale.

Ni dans le discours de la direction, ni dans celui des autres participants, nous n'avons pu déceler des actions pour prendre ou faire prendre conscience des éléments de la culture dominante, pour connaître ou faire connaître le contexte des élèves de milieux défavorisés ou pour connaître ou faire connaître les attitudes, connaissances et comportements liés à la justice sociale du personnel et des élèves.

4.4.1 Actions pour augmenter la justice sociale et favoriser le changement

Les actions mises en place par la direction de l'école pour augmenter la justice sociale et favoriser le changement dans son école se rapportent aux éléments suivants : mettre en place la communication entre les différents acteurs, amener son personnel à réfléchir sur ses préjugés et sur ses interventions.

Dans leurs actions, les membres de son personnel et les autres participants reconnaissent certains traits distinguant le leadership exercé par la direction : agir avec professionnalisme pour régler toute situation conflictuelle, être à l'écoute, apprécier et avoir de l'estime pour son personnel.

Le leadership exercé par la direction est un leadership distribué qui peut s'exercer effectivement par d'autres membres du personnel comme nous l'expliquerons à travers un exemple choisi.

4.3.1.1 Mettre en place la communication entre les différents acteurs

Un élément que la direction de l'école considère comme prioritaire dans le cadre de ses actions entreprises pour redresser les injustices qu'elle a constatées, surtout celles relatives aux préjugés à l'égard des élèves et des familles, est de mettre en place la communication entre les différents acteurs à l'école dans le sens d'impliquer les parents davantage dans les différentes interventions décidées pour les élèves. L'objectif de cette stratégie est, selon elle, de bâtir des balises communes entre les différents intervenants dans la perspective d'uniformiser certaines pratiques. Il s'agit, selon elle, de se donner des points de repère quand il s'agit de résoudre certaines situations complexes, d'avoir des procédures et une vision partagée de résolution de problèmes.

« [...] se donner des points de repère en équipe ici à l'école quand on a à résoudre des situations complexes et justement de trouver une forme de résolution de problème partagé [...]. Par exemple qu'est-ce qu'il nous dit ce comportement-là, moi je peux aller vérifier du côté des parents, toi est-ce que tu peux parler à l'élève... donc, avoir des repères, tu sais, pour nos interventions »
(Entrevue1, direction)

Pour parvenir à cet objectif, la direction de l'école rapporte avoir commencé par placer la communication entre les différents acteurs et présente comme exemple de cette action le fait d'impliquer régulièrement les parents dans les plans d'intervention préparés pour leurs enfants :

« J'ai commencé par mettre en place la communication entre les acteurs pour les lier entre eux, puis qu'ils parlent, puis qu'ils échangent de l'information, par exemple les nouveaux plans d'intervention, on invite les

parents, ils viennent s'asseoir avec nous puis échanger sur le travail qu'on va amorcer avec un enfant qui a des besoins particuliers »

(Entrevue 1, direction)

4.3.1.2 Amener le personnel à réfléchir sur ses préjugés et ses interventions

Sur ce point, la direction de l'école soutient que généralement dans le quotidien de ses actions, le personnel n'a pas le temps de se questionner sur les situations complexes vécues par les élèves et les familles. Quand survient un problème, les enseignants et les intervenants de l'école ne prennent pas le temps de poser des questions et d'aller voir ce que cache un comportement ou ce qu'il y a derrière une situation donnée. Pour elle, ce fait est relié à la justice sociale à l'école, dans la mesure où quand on fait fi de connaître et prendre en considération la réalité vécue par les élèves et par les familles, on est presque certain de déboucher sur des injustices émanant des préjugés et des choses prises pour acquis. Elle explique dans ce sens qu'il est important de se poser des questions sur le sens qu'une situation ou un comportement ont par rapport au vécu de l'enfant et des familles :

« [...] qu'est-ce que peut vouloir dire la situation pour cet enfant-là ou pour ce parent-là. Je pense que quand on parle d'injustice ici à l'école, souvent on ne va pas aller voir qu'est-ce qu'il y a derrière ce comportement-là »

(Entrevue1, direction)

D'où l'importance, selon elle, pour une direction qui veut exercer un leadership de justice sociale d'amener son équipe-école à s'interroger sur ses préjugés et ses interventions afin de les adapter à la réalité des élèves et au contexte des familles. Elle insiste dans ce sens sur le fait de ne pas prendre pour acquis certaines choses et prendre le temps d'expliquer des situations qui pourraient paraître banales aux yeux d'adeptes de la culture dominante. Par exemple, dit-elle, quand

« [...] on planifie une sortie culturelle, on emmène les enfants dans une salle de spectacle, au théâtre..., ben on le prépare un petit peu, parce que lui, il n'a jamais été dans une salle de théâtre, comment tu veux lui faire vivre ça comme nous on vit la pièce »

(Entrevue1, direction)

Une des principales stratégies qu'elle rapporte avoir adoptées pour amener l'équipe à réfléchir sur ses préjugés est d'organiser des rencontres d'équipe animées par des personnes ressources. Elle explique que quand elle a commencé à exercer en tant que directrice à l'école,

elle a vite été amenée à réagir à certains propos qu'elle entendait à l'école et qui présentent pour elle des problèmes reliés à la justice sociale. Elle a donc décidé qu'il faut trouver des moments pour parler et échanger dans le cadre de rencontres animées par des personnes ressources. Dans le cadre de ces rencontres, elle a insisté sur le fait de revoir les interventions qui se font auprès des élèves dans le sens de s'interroger sur les préjugés, les comportements et les situations.

« Quand je suis arrivée [...] rapidement j'ai été heurtée, moi... comme personne par rapport à mes valeurs quand j'entendais certains commentaires, je me suis dit il faut se parler, il faut trouver un moment où on va se parler, où on va avoir quelqu'un avec nous, qui va nous expliquer certaines choses et ça ne viendra pas de moi. Mais moi, j'énonce des valeurs claires, ça va être en cohésion avec ça, mais elle va les nommer certaines choses, certaines réalités des familles, puis elle aura son rôle de personne ressource avec son expertise, donc ça a été profitable..., on a vraiment parlé pendant trois heures de : quelle est notre perception d'un comportement ou d'une situation? Comment on peut questionner cette perception-là? Quelle est notre part de préjugés qu'on ne peut pas ignorer? Puis comment on travaille avec nos préjugés? Bon, on ne peut pas l'ignorer c'est fondé sur quelque chose, mais maintenant comment avoir un lieu de travail le plus neutre possible, mais qui tienne compte de l'élève et non pas de nos attentes »

(Entrevue 1, direction)

La directrice à travers ces réflexions espère pouvoir amener le personnel à s'adapter aux nouvelles réalités de l'école et à adapter ses interventions à la clientèle changeante desservie par l'école.

4.3.1.3 Agir avec professionnalisme pour régler toute situation conflictuelle ou d'injustice à l'école

Les membres du personnel interviewés reconnaissent à la direction de l'école le fait d'être méthodique dans ses interventions, son calme, son professionnalisme et sa capacité de voir les situations sous différents angles, ce qui selon eux représente un élément qui inspire satisfaction et confiance. Nous avons choisi la situation suivante reliée à la justice sociale et rapportée par une participante qu'elle a présentée comme exemple pour mettre en avant le professionnalisme de la direction de l'école.

L'exemple rapporté par Zahia (nom fictif), une enseignante titulaire, qui rapporte avoir été victime d'une injustice de la part d'un de ses élèves. En effet, alors qu'elle donnait son cours, un élève se lève sans prévenir, puis lui adresse la parole en disant qu'elle n'avait pas sa place à l'école parce qu'elle est une personne voilée. Cet incident a eu lieu dans le vif du débat social sur la charte des valeurs du parti québécois, au Québec. Choquée, l'enseignante reste d'abord bouche bée, puis retient difficilement ses larmes, rapporte-t-elle, car pris dans le contexte de ladite Charte et toutes les craintes et les inquiétudes que cela a éveillées chez elle, ces propos sont venus empirer la situation et la toucher profondément.

« J'étais profondément touchée... J'étais brisée de l'intérieur », dit-elle.

(Entrevue 2, Zahia, enseignante)

L'intervention de la direction et sa façon d'agir lui ont été d'un soutien énorme; elle explique que celle-ci a pris les choses en main immédiatement et a fait preuve de beaucoup de professionnalisme :

« [...] j'ai aimé par exemple la position de la direction parce que ça m'a vraiment soutenu, puis elle m'a dit OK on va appeler les parents, il va pas rentrer en classe tant qu'il ne fait pas ses excuses, et en plus on a vraiment déterminé comment il doit faire ces excuses, et on s'est dit que les excuses doivent être vraiment devant la classe et devant tout le monde, parce que c'était devant tout le monde quand il a insulté »

(Entrevue 2, Zahia, enseignante)

Pour la direction, cet incident constitue un bon exemple pour appuyer son point de vue concernant les interventions disciplinaires à l'égard des élèves, qui doivent être traitées au cas par cas en ne s'appuyant pas que sur « le punitif », mais en considérant des éléments que cacheraient le comportement ou la situation. Dans ce cas, son approche comme elle l'a expliqué, considère l'acte répressible commis par l'élève dans le cadre du contexte politique qui l'a alimenté. Elle a imposé à l'élève des mesures pour corriger la situation, lesquelles ont été négociées auparavant avec l'enseignante et en impliquant les parents. Dans ces mesures, la direction n'a pas prévu de punition, mais plutôt des actions que l'élève devait accomplir pour corriger la situation :

« [...] si j'y allais avec ma copie ou avec ma retenue, j'aurais fait quoi, j'aurais fait exploser encore plus tard sa colère, j'aurais alimenté son regard négatif par rapport à l'école. Donc ce qu'on a fait, on a travaillé sur

reconnaitre que c'est quelque chose qui ne se faisait pas, on a parlé avec la mère. Lui, il a préparé une présentation à faire au groupe sur les événements parce que tout le monde avait été témoin, c'était important de revenir avec le groupe là là, pour boucler ça... C'est sûr que dans le contexte de la charte et tout ça là, elle est très sensible cette question-là... et il faut vraiment y aller avec douceur et tout ça, parce que l'enfant, qu'est-ce qu'il comprend de tout ça, je ne suis pas sûr qu'il comprend les enjeux et tout ça »

(Entrevue 8, direction)

Ce côté professionnel que les membres du personnel interviewés attribuent à la direction, est décrit par elle dans le fait qu'elle s'implique dans les situations qui surviennent d'une façon qui la distancie et qui ne l'implique pas émotionnellement.

« [...] je m'implique aussi beaucoup avec un regard professionnel qui me distance aussi par rapport à la situation, dans le sens que je me sens capable d'intervenir dans des situations difficiles au niveau émotif, j'envisage que mon rôle ici est d'aider les gens et si je m'implique émotivement, je ne suis plus professionnelle, j'essaie toujours de mettre le côté professionnel avant les émotions »

(Entrevue 8, direction)

4.4.1.4 Être à l'écoute du personnel, l'apprécier et avoir de l'estime à son égard

Les membres du personnel interviewés ont tous souligné quelques caractéristiques du leadership exercé par la direction de l'école. Ils disent qu'elle est à l'écoute et qu'ils se sentent appréciés et estimés par elle. Ces caractéristiques prennent selon les personnes interviewées des significations différentes : pour une première personne l'écoute de la direction et son estime se traduisent par le fait de ne pas imposer sa vision à l'équipe-école et de considérer leur autonomie professionnelle (Extrait 1), pour une deuxième personne, l'écoute de la direction se traduit plutôt par son accueil des informations émanant des autres (Extrait 2) et pour d'autres son estime se manifeste par son intérêt pour les actions que fait son personnel et son appréciation qu'elle exprime et qu'elle démontre (Extrait 3 et Extrait 4).

- Extrait 1 :

« Elle est à l'écoute, ça c'est important, quand je dis qu'elle est à l'écoute, je veux dire que... il y a plusieurs directions qui vont venir avec des idées préconçues qui les harcèlent puis ils vont venir les imposer. En éducation, ce n'est pas toujours la bonne chose, parce que chaque enseignant dans sa

classe est son propre maître et son propre leader... Puis moi je suis heureux d'avoir la direction à ce niveau-là. Parce qu'elle écoute, elle ne va pas venir t'imposer ses idées, elle est très ouverte au consensus »

(Entrevue 4, Charles, enseignant)

- Extrait 2 :

« [...] c'est une personne qui a une écoute incroyable, d'une très grande écoute, qui accueille, qui accueille les idées, qui accueille les informations, ensuite c'est quelqu'un qui n'a pas peur de dire je ne sais pas. Je vais valider, je vais vérifier, mais quand elle revient c'est toujours sur de bonnes choses »

(Entrevue 7, Sarra, présidente du CÉ)

- Extrait 3 :

« [...] on se sent apprécié. ... Avec la directrice, moi je me sens apprécié, puis elle nous le dit et le démontre. Puis c'est une chose de le dire et une chose de le démontrer, de servir d'exemple et le sortir, parce que les autres directions, la dernière direction elle nous le disait, mais ça semblait tellement pas sincère »

(Entrevue 4, Charles, enseignant)

- Extrait 4 :

« Je pense qu'elle est à l'écoute, elle écoute bien puis elle s'intéresse à ce qu'on fait, puis ça, tu sais quand tu fais des choses que ça soit conscient ou inconscient tu fais ça pour être apprécié, tu aimes ça que les gens te le disent, je pense qu'une bonne direction c'est aussi... Il faut qu'elle soit capable de dire oui... et te donner une tape dans le dos quand il y a quelqu'un qui fait de belles choses... là-dessus elle est quand même à l'écoute des gens »

(Entrevue 6, Alain, concierge)

4.4.1.5 Distribuer le leadership au sein de l'école

Partager le plus possible l'exercice de leadership à l'école est une caractéristique qui définit selon la direction de l'école l'exercice du leadership de justice sociale. Dans sa définition, elle insiste sur le fait de considérer que ce leadership peut s'exercer par d'autres membres de l'équipe-école auprès de leurs collègues ou auprès d'elle-même. Il s'agit d'une part de permettre le plus possible d'occasions aux autres membres de l'équipe-école d'exercer un leadership et d'autre part de partager certaines décisions qu'elle a à prendre.

« [...] de partager le plus possible d'occasions, de permettre aux gens d'exercer un leadership auprès d'une partie de l'équipe-école, de leurs collègues ou de moi-même... (et) de distribuer certaines décisions que j'ai à prendre dans l'équipe pour qu'on échange et pour que ça ne soit pas fait de façon unilatérale, mais qu'on ait plus discuté entre nous le pourquoi et le sur quoi ça se fonde cette décision-là » (Entrevue 1, direction)

Pour illustrer en partie ce leadership distribué mis en avant par la direction de l'école, nous nous sommes arrêtés avec elle sur l'exemple du concierge de l'école qui détient des capacités de leadership reconnues par tout le monde à l'école. Elle explique comment il est venu la voir dès le premier jour pour lui parler de sa vision des choses. Il est fier de son travail, dit-elle, mais il est aussi passionné par la participation à d'autres activités à l'école : la lecture via un club de lecture qu'il supervise et la participation aux décisions de l'école à travers son implication au sein du conseil d'établissement à l'école.

« Il est venu me voir, il m'a parlé de sa vision, il m'a dit moi je suis un concierge, je suis fier de mon travail, j'aimerais que les concierges soient aussi fiers que moi de travailler dans une école, je sens que je fais mon travail, mais en même temps j'ai un intérêt pour la lecture, je pense que j'aimerais ça pousser cette idée-là, est-ce que ça serait possible, j'aime ça faire du parascolaire » (Entrevue 8, direction)

La direction n'avait, explique-t-elle, aucune raison de ne pas permettre au concierge de l'école de faire du parascolaire et de s'impliquer dans des activités favorisant la réussite des élèves. Elle estime toutefois que le concierge avait besoin d'être guidé dans ses approches et c'était en quoi consistait son rôle dans cette perspective.

« [...] donc on a regardé ensemble comment on peut faire pour organiser des choses. Toutefois, c'est sûr qu'il avait besoin d'être un petit peu guidé. Puis des fois, je dis attend un petit peu, ça c'est très tôt, on va le faire de telle façon plutôt que telle autre. J'en ai parlé le plus souvent possible, puis c'était même dans notre plan de réussite au niveau de l'orientation en lecture de mettre en place des cercles de lecture animée par des hommes, car c'était une stratégie mentionnée par le ministère, des stratégies qui ont un impact par rapport à l'apprentissage de la lecture chez les garçons. Donc, pourquoi pas l'essayer c'est validé, je n'avais aucun motif qui m'empêchait de l'appuyer dans sa démarche » (Entrevue 8, direction)

La direction de l'école est même allée jusqu'à lui suggérer de siéger au sein du conseil d'établissement (CÉ) de l'école. Le concierge rapporte ce fait en expliquant que la direction trouve qu'il a des idées intéressantes et qu'elle aimerait le voir siéger au sein du conseil.

« [...] puis l'autre année elle me dit tu regardes, t'as de bonnes idées, tu fais beaucoup de choses, ça serait intéressant que tu ailles au conseil d'établissement »
(Entrevue 6, Alain, concierge)

4.4.1.6 Considérer ses valeurs dans toutes les actions et les annoncer à l'équipe-école

La question des valeurs est importante aux yeux de la direction de l'école, car selon elle, on ne peut pas ni ignorer ni vivre à contre-courant de ses valeurs.

Ces valeurs sont celles d'équité et de justice sociale qui implicitement guident et motivent ses actions, ses positions et ses réflexions comme nous avons pu nous en apercevoir à travers les exemples que nous avons cités. Mais, il s'agit aussi de certaines valeurs qu'elle a nommées et qui ont aussi une grande importance pour elle : le respect, la collaboration, la créativité et le sens de l'humour.

« [...] les valeurs, on ne peut pas les ignorer, on ne peut pas agir à contre-courant de ses valeurs »
(Entrevue 1, direction)

« C'est sûr que pour moi, le respect, la collaboration, la créativité, le sens de l'humour, vont toujours se placer en premier... »
(Entrevue 1, direction)

Il est donc important, selon elle, que le leader considère ses valeurs et les partage autour de lui. Le moment de la rentrée scolaire est un moment privilégié, que la direction de l'école a choisi pour annoncer et rappeler les valeurs qu'elle prône. Elle a donc envoyé au personnel, l'invitation pour la rentrée scolaire avec un jeu de mots cachés qui traduisaient les valeurs qui la tiennent à cœur :

« [...] je leur ai envoyé l'invitation pour la rentrée en ayant fait un jeu de mots cachés, puis les mots cachés c'étaient les valeurs que je prônais, puis j'ai commencé mon année en leur rappelant, je vous en avais parlé, je vous ai envoyé l'invitation c'était intentionnel »
(Entrevue 1, direction)

4.4.2 Actions pour surmonter des obstacles à la justice sociale

Deux exemples d'actions pour surmonter des obstacles à la justice sociale ressortent du discours de la direction de l'école et de quelques-uns parmi les membres du personnel interviewés, ils portent sur l'intégration des élèves à besoins spécifiques et sur des actions pour faire face à la résistance des enseignants.

4.4.2.1 Agir pour l'intégration des élèves à besoins spécifiques et soutenir le personnel dans cette perspective

Une des principales actions rapportées par la direction de l'école comme faisant partie de sa stratégie pour contrer les obstacles à la justice sociale consiste en ses efforts pour intégrer les élèves à besoins spécifiques dans les classes ordinaires et leur donner leur chance avant de décider de les envoyer dans des classes spéciales. Selon elle, l'attitude des enseignants en général représente un obstacle devant l'intégration des élèves à besoins spécifiques, ils sont souvent tentés de les diriger le plus vite possible vers des classes spéciales. Selon la direction, un effort doit être fait d'abord dans la classe ordinaire par les enseignants avant de prendre une telle décision. La résistance que les enseignants peuvent avoir à l'encontre de telles attitudes est perçue comme un obstacle à la justice sociale. Pour la direction de l'école, il est important de se poser la question, devant chaque cas, à savoir que tout a été essayé avant de décider que tel ou tel élève devrait aller dans une classe spécialisée. Mais, elle explique que le personnel, appuyé par un discours syndical fort, n'est pas toujours favorable à cette approche. En effet, pour certains enseignants, il serait plus facile si les élèves à besoins spécifiques étaient immédiatement orientés vers des classes spéciales.

« [...] quand on parle de question du genre classe spécialisée, puis je dis : est-ce qu'on a tout tenté ici à l'école? Est-ce qu'on a tout essayé? Qu'est-ce qui a été fait à la classe? Est-ce qu'on a assez travaillé avec la famille, tu sais des fois je n'ai pas certaines personnes. Parce que pour certaines personnes, j'ai un discours syndical très fort derrière : les enfants qui ont des besoins particuliers devraient fréquenter des classes spécialisées, ce n'est pas mon point de vue »
(Entrevue1, direction)

La direction de l'école est convaincue qu'il est possible de faire des choses pour intégrer ces élèves et elle présente des exemples qui appuient sa position, des élèves de l'école qui ont été identifiés comme élèves à besoins spécifiques qui ont pu être intégrés dans des classes ordinaires. Elle présente l'exemple suivant, avec tous les efforts et les ressources qui ont été mis en place pour garder l'élève dans une classe ordinaire.

« Je peux vous donner un exemple, j'ai ici à l'école un enfant qui a fréquenté plusieurs écoles spécialisées [...]. Puis, la mère a voulu intégrer l'élève dans son école de quartier au régulier contre les recommandations de l'équipe-école, tout le monde n'était pas en faveur de cette orientation-là. Mais bon, la directrice qui était à l'école à cette époque-là a accepté de commencer l'intégration de l'élève, puis ça n'a pas été toujours facile, je pense que l'avenue que les enseignants voyaient était de la placer dans une classe spécialisée... Toutefois, on a travaillé autrement, on a rencontré l'élève à deux reprises à l'été, on a mis en place tout un système d'interventions quand elle avait des besoins particuliers. [...] J'ai démontré que j'ai fait toutes ces choses-là, j'ai demandé des ressources supplémentaires à la commission scolaire [...]. Donc, on a réussi à garder l'élève, malgré... Il y a eu des difficultés puis il va sûrement en arriver d'autres d'ici la fin de l'année, mais on a réussi à garder l'élève »

(Entrevue 1, direction)

L'attitude des enseignants qui résistent au fait de travailler pour l'intégration des élèves à besoins spécifiques dans des classes ordinaires est un obstacle sérieux à considérer. Pour faire face à la résistance et aux réticences des enseignants dans ce sens, elle estime qu'il est important de les soutenir et les rassurer. Elle explique qu'il faut travailler pour leur assurer les ressources nécessaires et leur montrer les possibilités et les réussites qui peuvent se faire et les aider à aller au-delà de leurs préjugés et de leurs craintes.

« Ils ont des préjugés, mais je pense qu'il faut créer des occasions pour qu'ils vivent des réussites avec ces élèves-là. Pour voir le possible et non pas l'impossible... Voir ce qui est possible de faire, peut-être je ne vais pas y arriver à faire telle ou telle chose là maintenant, peut-être je vais y arriver plus tard... il faut se donner cette souplesse-là, moi aussi je dois être souple quand une enseignante a besoin d'aide, je pars et j'y vais là... c'est sûr que... je ne vais pas déléguer à l'autre personne là, il faut que je montre que ça me concerne aussi... la réussite de l'élève »

(Entrevue1, direction)

4.4.2.2 Faire face aux résistances et développer différentes stratégies pour convaincre

Face à la volonté d'apporter des changements à l'école, la direction a été amenée à faire face à la résistance des enseignants qui avaient leur façon de faire qu'ils ont développée au fil des années. L'exemple qu'elle a présenté pour expliquer ce fait est relatif à la gestion des comportements des élèves. Selon elle, et dans la logique de ses réflexions, impliquant la nécessité de considérer tous les changements que l'école a connus dans son contexte familial et sa clientèle, la direction insiste sur l'importance d'adapter ses modes d'intervention. Dans cette perspective, elle aimerait que son personnel traite les situations disciplinaires au cas par cas et que le code de vie reflète ce choix. Celui-ci ne devrait pas traiter tous les manquements disciplinaires des élèves d'une manière mécanique qui s'appliquerait à tous les cas et à toutes les situations. Aussi, les élèves, pense-t-elle, ne devraient pas prévoir toutes les mesures disciplinaires qui les attendent et le personnel doit se laisser une marge de manœuvre qui lui permettrait d'évaluer chaque situation et chaque comportement compte tenu du vécu de l'élève et de la réalité des familles.

Cette façon de voir les choses n'était cependant pas celle du personnel dans le cadre du comité de code de vie qui, lui, voyait les choses d'une autre façon. Pour lui, les élèves doivent savoir exactement ce qui les attend dans le cas d'un manquement au code de vie. Un membre du comité code de vie interviewé explique la divergence de point de vue qu'ils ont vécue avec la direction de l'école dans le cadre du comité et l'impact de la stratégie qu'elle a utilisée pour les convaincre :

« Dans le comité code de vie, il y a eu divergence d'opinions. Nous ce qu'on voulait faire, s'il y avait des manquements à certains règlements, il y avait une conséquence directe. Donc, c'était prévisible pour les enfants de dire : si je fais ça ou ça, je vais avoir ça. Ça semble logique, mais elle, son point, c'est qu'il ne faut pas que ça soit prévisible... Donc, elle va s'asseoir, elle va étudier, elle va regarder... là, elle va prendre une décision. Ça m'a pris du temps avant de comprendre où elle voulait en venir, puis elle était en minorité dans le comité, nous on voulait que ça soit même écrit dans le code de vie que si tu commettais trois gestes graves ben c'est la suspension automatique, mais ça elle a vraiment tenu son bout et j'ai fini par comprendre d'où elle venait » (Entrevue 4, Charles, enseignant)

Une stratégie utilisée par la direction pour convaincre et soutenir sa vision est de recourir à son expérience professionnelle et aux résultats de la recherche. Sur ce point de divergence avec le comité code de vie par exemple, elle explique le bien-fondé de sa position et de son argumentaire comme basé sur son expérience professionnelle et la recherche.

« Ben, en fait je me base sur l'expérience que j'ai acquise au niveau professionnel, mais aussi sur la recherche, parce que, ce qu'on sait des enfants qui présentent des troubles de comportement, c'est que si on installe un système où tout est prévu, tout est balisé, à ce moment-là, ils viennent de comprendre le système de fonctionnement et puis on perd de l'impact au niveau de nos interventions. Tandis que si on fait un suivi beaucoup plus personnalisé par rapport aux situations, ben à ce moment-là, on peut travailler sur une modification de comportement » (Entrevue 8, direction)

Le deuxième exemple se rapporte à une grille d'évaluation que les enseignants utilisent à l'école et qui présente aux yeux de la direction un obstacle sérieux du point de vue de la justice sociale. En effet, la grille qui date de plusieurs années pénalise les élèves qui reçoivent une aide de la part de l'enseignant. Selon la direction de l'école, cette grille ne respecte pas le droit des élèves qui ont besoin d'avoir de l'aide jusqu'à certains niveaux et enfreint donc le principe de l'équité, d'où sa position de la nécessité de revoir la grille et les modalités d'évaluation en vigueur à l'école.

« [...] c'était une sorte de grille où les enfants lorsqu'ils ont du soutien, par exemple, j'ai un élève qui n'a pas compris le sens d'un mot dans la question, puisque je suis allé l'aider je l'écris dans la grille, il perd un point. ... sauf que ce n'est pas, au niveau du cadre d'évaluation des apprentissages ce n'est pas notre rôle. Une situation d'évaluation, c'est une situation d'apprentissage et d'évaluation, donc on peut soutenir l'élève jusqu'à un certain point sans modifier nos attentes par rapport à la tâche. [...] C'est le droit de l'élève, [...] il a le droit à de l'aide jusqu'à un certain point. Donc là, moi je ne peux pas faire la promotion de cette grille-là et on va en comité pédagogique réfléchir sur nos outils, sur la progression des apprentissages, sur le cadre d'évaluation » (Entrevue 8, direction)

4.4.2.3 Agir de manière stratégique

Pour répondre à ses préoccupations et ses réticences concernant les politiques de la gestion axée sur les résultats (GAR) notamment, la direction a adopté des actions prudentes.

D'une part, elle rapporte qu'elle travaille en conformité avec les exigences de ses fonctions pour répondre à la commande de la commission scolaire. Ce faisant, elle se considère comme agissant en décalage avec ses valeurs. Et d'autre part, elle a tenu à partager ses réflexions, ses critiques à l'égard de certains aspects de ses politiques avec son personnel. Elle a donc choisi de tenir une rencontre portant sur le sujet des politiques de la GAR, animée par une ressource externe qui a su ramener les inquiétudes de la direction et du personnel à l'égard de ces politiques. De cette façon, rapporte-t-elle, les enseignants sont invités d'une manière non officielle à réfléchir et à être vigilants à l'égard de certains aspects de ces politiques, ce qui a permis aussi de constater une baisse de tension chez eux.

« Parce que toute notre administration est conçue d'une façon à utiliser des cibles de rendement... donc, je ne peux pas arriver et dire à mon équipe : les cibles consécutives... finalement, regardez, on va partir de nos élèves, on va partir de leurs réalités, on va leur faire parcourir le chemin le plus long possible sauf que les cibles on les oublie pour l'instant là, les cibles ce sont nos élèves et développer cette sensibilité-là. Donc, la personne ressource que j'avais engagée pour l'avant midi l'a dit et puis les enseignants ont été soulagés de l'entendre... donc, ça ne vient pas du discours officiel, mais en même temps ça a été partagé... et j'ai trouvé une façon de l'amener, parce que oui, j'ai une position divergente de l'administration par rapport à ça »

(Entrevue 8, direction)

4.5 Comportements observés

Cette dernière dimension du cadre opérationnel pour l'étude du leadership transformatif porte sur la mise en place de stratégies pouvant faire changer les choses vers la justice, elle comprend aussi les cinq catégories suivantes : les actions observées pour prendre ou faire conscience des éléments de la culture dominante, les actions observées pour connaître ou faire connaître le contexte des élèves de milieux défavorisés, les actions observées pour connaître ou faire connaître les attitudes, connaissances et comportements liés à la justice sociale du personnel et des élèves, les actions observées pour augmenter la justice sociale et favoriser le changement et les actions observées pour connaître et surmonter les obstacles à la justice sociale.

Les données utilisées pour bâtir cette dimension proviennent exclusivement de notre observation continue de la direction de l'école. Nous les avons traitées de deux manières.

D'une part, nous avons considéré les actions rapportées par la direction de l'école comme faisant partie de ses stratégies mises en place pour changer les choses afin de promouvoir plus de justice sociale, il s'agit rappelons-le de :

- Impliquer les parents dans les situations qui concernent les interventions décidées pour leurs enfants, qui est l'exemple concret que la direction a présenté dans le cadre de sa stratégie de mettre en place la communication entre les différents acteurs.
- Partager l'exercice du leadership au sein de l'école.
- Agir pour surmonter les obstacles à l'intégration des élèves à besoins spécifiques;

D'autre part, nous avons considéré d'autres actions que nous avons pu observer et qui sont en lien avec l'exercice d'un leadership de justice sociale sur la base de la littérature scientifique que nous avons consultée :

- Promouvoir et modeler un intérêt pour le développement professionnel.
- Agir pour l'intérêt des élèves et pour leur sécurité.
- Adopter une attitude directive au besoin.

L'observation continue de la direction de l'école ne nous a pas permis de voir des actions pour prendre ou faire prendre conscience des éléments de la culture dominante, des actions pour connaître ou faire le contexte des élèves de milieux défavorisés ni des actions pour connaître ou faire connaître les attitudes, connaissances et comportements liés à la justice sociale du personnel et des élèves. Mais nous avons pu observer des actions qui vont dans le sens d'augmenter la justice sociale et favoriser le changement ou encore dans le sens de surmonter les obstacles à la justice sociale.

4.5.1 Actions pour augmenter la justice sociale et favoriser le changement

Les actions de la direction que nous avons pu observer et qui vont dans le sens d'augmenter la justice sociale et favoriser le changement à l'école consistent en des efforts consentis par la direction pour impliquer les parents dans les situations qui concernent leurs enfants, promouvoir et modeler un intérêt pour le développement professionnel, agir pour l'intérêt des élèves et pour leur sécurité et partager l'exercice du leadership au sein de l'école.

4.5.1.1 Impliquer les parents dans les situations qui concernent leurs enfants

Notre observation nous a permis de voir certaines interventions relatives aux situations impliquant des élèves qui présentent des difficultés de comportements ou à besoins spécifiques pour lesquels il fallait prévoir des plans d'intervention ou de simples interventions. Dans toutes ces situations, la direction accorde beaucoup d'importance à l'implication des parents dans le processus :

Les cas que nous avons observés se rapportent aux situations suivantes :

- Un échange avec un parent que la direction a invité à l'école pour écouter son point de vue sur le plan d'intervention envisagé pour son enfant présentant des difficultés d'apprentissage (Observation 1)
- Un échange avec l'éducatrice spécialisée à propos d'un élève présentant des difficultés comportementales sérieuses : la direction s'enquiert de l'avancement du dossier et du degré d'implication des parents, elle veut impliquer davantage les parents (Observation1)
- Une intervention directe auprès d'un élève présentant des difficultés comportementales sérieuses. Il est impliqué dans des cas d'intimidation. Dans son intervention, la directrice a prévu des actions pour résoudre une situation conflictuelle auprès de l'élève et a téléphoné au père pour le convaincre de se présenter à l'école pour avoir son opinion sur le cas de son enfant et le plan d'intervention à envisager (Observation1)

Tous ces exemples sont considérés dans le sens de la perception de la direction de l'école comme exemple d'interventions où les parents sont impliqués dans les situations qui concernent leurs enfants dans le cadre de ses actions pour augmenter la justice sociale à l'école.

4.5.1.2 Promouvoir et modeler un intérêt pour le développement professionnel

Une particularité du leadership exercé par la direction de l'école est l'importance qu'elle accorde à son développement professionnel et à celui de son personnel. Au moment de notre

observation, elle était engagée avec cinq autres directions d'école primaire et leurs conseillers pédagogiques dans un processus de codéveloppement professionnel dans le cadre d'un groupe qui devrait aboutir sur une communauté d'apprentissage professionnel. En plus, elle était chargée de préparer la prochaine rencontre du groupe, ce qui nous a permis d'observer tous les efforts déployés par elle : téléphoner aux participants, chercher des ressources et les partager et faire un suivi à la fin de la rencontre.

Nous avons également pu assister à la rencontre dans le cadre de notre observation de la direction de l'école, ce qui nous a permis de voir et confirmer certains aspects de son leadership et de ses positions défendues.

Au moment de la rencontre, son leadership va pouvoir se manifester à travers ses prises de parole qui avaient pour objectifs souvent de faire avancer le groupe, de trancher sur un point pour aborder l'autre, de suggérer des points souvent en lien avec ses réflexions sur la justice sociale à l'école :

- « l'importance de se doter d'outils pour analyser la situation d'un enfant en profondeur et aller au-delà des préjugés... » (Observation 1)
- « L'importance de se soucier de l'équité et de la justice sociale à l'école » (Observation 1)
- L'intérêt pour impliquer le personnel de l'école dans les réflexions sur la justice sociale à l'école (Observation 1)

Nous pouvons aussi voir chez la direction un intérêt pour la formation professionnelle de son personnel en général, avec un intérêt particulier pour les questions relatives à la justice sociale. Ces efforts dans ce sens aboutissent parfois sur des réussites qu'elle tient à communiquer avec beaucoup de satisfaction, comme en témoigne l'extrait suivant :

« Là, je suis contente, j'ai réussi... j'ai une enseignante qui pour moi, démontrait quand même beaucoup de fermeté à la nouveauté puis tout ça, puis, je lui ai proposé de venir avec moi dans une journée de codéveloppement sur la justice sociale et elle va venir avec moi, et je prends ça comme une réussite, je ne pensais pas qu'elle allait me dire oui »

(Entrevue 8, direction)

4.5.1.3 Agir pour l'intérêt des élèves et pour leur sécurité

Notre observation nous a permis de voir quelques interventions qui montrent cette préoccupation chez la direction pour la sécurité des élèves et pour leur intérêt. Le lien qu'une telle action pourrait avoir avec la justice sociale est considéré sur la base de la littérature scientifique, notamment le modèle de leadership de Starratt (1991) comme nous l'expliquerons plus loin.

Une bonne partie des actions quotidiennes qu'elle accomplit régulièrement portent sur des actions auprès des élèves pour favoriser leur sécurité et défendre leurs intérêts dans ce sens. Voici un exemple de situations auxquelles nous avons assisté, puisé de notre transcription de l'observation continue de la direction :

[15 h 27 : Une alarme sonne, elle m'explique que c'est pour aller surveiller la sortie sécuritaire des élèves.

Elle met son manteau;

Elle effectue une tournée des classes pour sensibiliser les élèves à utiliser le côté de la rue où se trouve la brigadière scolaire;

La cloche sonne, elle sort devant l'école et va se placer à proximité de la sortie de derrière de l'école;

Elle intercepte des parents pour les sensibiliser à l'importance d'utiliser le côté de la brigadière;

Elle incite des élèves rassemblés à proximité de l'école de rentrer chez eux

15 h 45]

(Observation1)

Cet intérêt pour la sécurité et le bien-être pour les élèves, nous allons pouvoir l'observer au quotidien dans plusieurs actions spontanées : aider tel élève pour ramasser ses affaires, aider tel autre pour fermer son manteau, donner un câlin à tel autre élève. Dans le cadre de notre observation, nous avons aussi assisté à une intervention de la direction qui porte sur la sécurité des élèves et qui aurait pu être répertoriée comme action en faveur de la sécurité de l'élève. Nous avons choisi de la présenter plus loin comme exemple d'action témoignant d'une attitude de leadership directive.

4.5.1.4 Distribuer le leadership au sein de l'école

Dans sa définition de la notion de leadership de justice sociale, la direction de l'école nous précisait qu'elle le percevait comme étant un leadership distribué, qui peut s'exercer par d'autres membres de l'équipe-école auprès de leurs collègues ou auprès d'elle-même.

Dans le cadre de notre observation, nous avons pu voir un exemple de cette perception de leadership partagé dans la personne du concierge de l'école, qui exerce un leadership réel à l'école, reconnu et soutenu par la direction de l'école et par l'ensemble de la communauté scolaire. Ce leadership consiste en son implication dans des activités qui dépassaient largement le cadre de sa fonction de concierge. Il se manifeste au sein de l'école par les différentes activités parascolaires qu'il supervise : le club de lecture qu'il supervise et qu'il organise sur des moments à l'école au profit de petits groupes d'élèves choisis sur concertation avec leurs enseignants ou d'autres activités sportives (le Hockey par exemple) qu'il organise aussi surtout sur le temps du diner. Toutes ces activités auxquelles, les élèves accordent beaucoup d'intérêt doivent être méritées et sont donc intégrées dans une approche de résolution de problèmes reliés au comportement ou à la réussite scolaire des élèves.

Ainsi, pour pouvoir participer aux « activités récompenses » organisées par le concierge, l'élève doit démontrer des efforts au niveau de ses résultats scolaires et de son comportement à l'école. Le concierge siège aussi au sein du Conseil d'Établissement comme représentant du personnel et participe activement aux délibérations; c'est lui qui va à l'occasion prendre les devants pour expliquer aux parents tous les travaux qui vont être entamés prochainement à l'école et répondre à leurs questions dans le cadre d'une session du conseil d'établissement à laquelle nous avons assisté.

La direction de l'école soutient ce leadership exercé par le concierge par la souplesse qu'elle démontre à son égard dans l'organisation de son horaire de travail. Comme lui-même, il nous l'explique, le concierge organise son horaire de travail d'une façon qui lui permet de faire ses autres activités. Il est souvent à l'école dimanche pour faire son travail de concierge, ce qui lui permet d'avoir du temps libre au cours de la semaine pour ses activités parascolaires.

« Je ne suis pas quelqu'un qui fait du 7 à 4, moi je suis ici le dimanche, ça me laisse du temps à la semaine le lundi, parce que mon école est propre. Lundi maintenant, j'ai du temps pour faire mes activités, j'ai du temps pour faire mon club de lecture, j'ai du temps pour faire toutes ces choses-là »

(Entrevue 6, Alain, concierge)

En plus, c'est la directrice elle-même qui lui a suggéré de siéger au Conseil d'établissement, car elle pense qu'il a de bonnes idées et que sa présence est utile.

« [...] Parce que je fais beaucoup de choses, donc j'allais expliquer les choses que je fais, même parfois les travaux dans l'école je fais un bon suivi, donc je peux arriver puis expliquer aux parents comme là on a des toilettes qui vont se faire, ça va probablement être avant la fin de l'école, je connais un peu comment ça va se passer et toutes ces choses-là. Tu sais comme le club de lecture, je leur explique tout ce que je faisais dans le club de lecture et les parents aiment ça »

(Entrevue 6, Alain, concierge)

4.5.2 Actions pour surmonter les obstacles à la justice sociale

Les actions de la direction pour surmonter les obstacles à la justice sociale sont : agir pour l'intégration des élèves à besoins spécifiques et adopter une attitude directive au besoin.

4.5.2.1 Agir pour l'intégration des élèves à besoins spécifiques

Tout au long de notre observation, nous avons pu constater tous les efforts déployés par la direction pour promouvoir cette vision et lutter pour l'intégration des élèves à besoins spécifiques auprès du personnel, mais aussi auprès d'autres acteurs.

- Intervention auprès de l'enseignant de l'éducation physique et sport pour le mettre au courant de l'état d'un élève présentant une hypersensibilité au toucher afin de prévoir des activités qui prennent en considération son état (Observation1).
- Échange avec son éducatrice spécialisée autour de deux cas d'élèves à besoins spécifiques et réitération des règles qui mettent à l'avant sa vision : tout essayer en classe avant d'orienter l'élève vers une classe spéciale (Observation 1).
- Plusieurs appels téléphoniques à la directrice adjointe d'une école à projets particuliers pour essayer de voir les possibilités d'intégrer un élève à besoins spécifiques au programme Sports/Études (Observation1)

4.5.2.2 Adopter une attitude directive au besoin

Tout ce que nous avons dit sur les qualités humaines qui caractérisent l'exercice du leadership porté sur la justice sociale n'empêche pas la direction de l'école d'adopter une attitude directive quand il le faut.

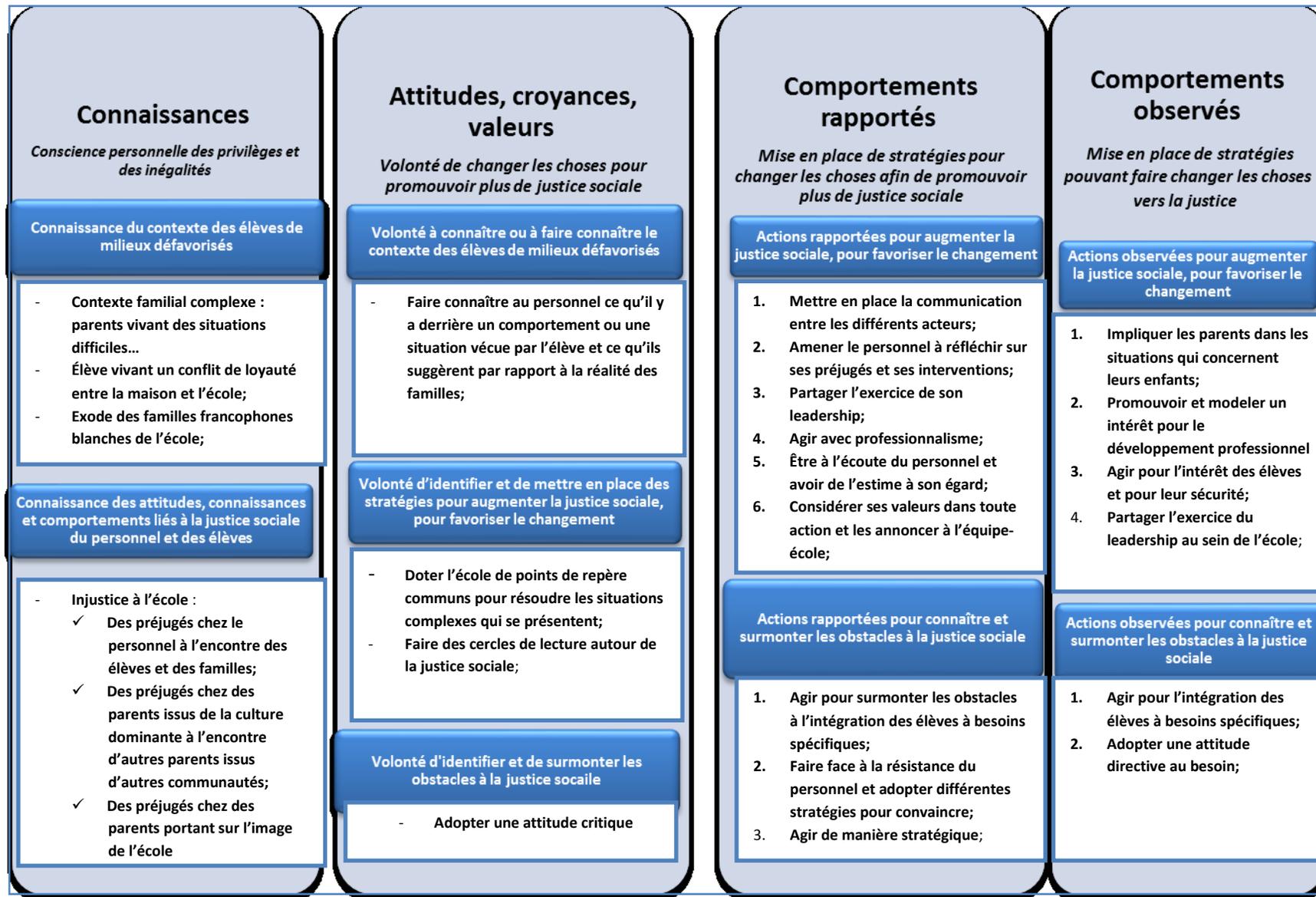
Le cas que nous avons pu observer dans ce sens est relatif à la sécurité des élèves lorsque la responsable des services de garde lui rapporte qu'une enseignante refuse de se soumettre à la consigne sécuritaire de ne pas faire sortir les élèves à la cour, car la température hivernale ne le permettait pas et commence à argumenter. La direction de l'école va immédiatement la voir avec à la main la Charte des pédiatres du Canada qui montre les attitudes sécuritaires à adopter quand les températures hivernales atteignent certaines limites; elle lui montre la température sur son cellulaire intelligent et lui demande de se soumettre à la consigne. La direction nous exprime, à la suite de cette intervention son malaise de devoir faire des interventions de cette nature, mais estime qu'il est de son devoir de le faire quand il le faut.

4.6 Portrait émergent de leader de justice sociale

Le cadre opérationnel pour l'étude du leadership transformatif (Archambault et Garon, 2011a) nous aura permis de décrire le portrait du leadership de justice sociale exercé par la direction de l'école. Ce portrait est bâti sur la base des entrevues que nous avons faites avec la direction et certains membres de l'équipe-école, puis complété par des données de notre observation.

Le tableau VII suivant présente le portrait que nous avons obtenu dans le cadre de cette étude de cas. Il reprend dans les faits, les éléments présentés dans le chapitre IV, et qui caractérisent le leadership porté sur la justice sociale exercé par la direction de l'école.

Figure 8 : Portrait émergent du leader de justice sociale



CHAPITRE 5 DISCUSSION ET INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS

Chapitre 5 Discussion des résultats

L'objectif de cette étude de cas est de décrire le leadership de justice sociale exercé par la direction de l'école choisie, en se basant sur le cadre opérationnel pour l'étude du leadership transformatif (Archambault et Garon, 2011a). Ce cadre nous a permis en quelque sorte de tracer le portrait émergent que nous avons présenté à la fin du chapitre précédent. Ce portrait est complété par la perception du leadership de justice sociale de la direction de l'école.

Dans ce chapitre, nous allons discuter et interpréter ce portrait en nous basant, notamment sur notre cadre conceptuel et l'objectif spécifique que nous avons retenu. Notre discussion portera donc sur les éléments suivants :

- La perception du leadership de justice sociale;
- Les connaissances du leader;
- Attitudes, croyances et valeurs;
- Comportements rapportés;
- Comportements observés;

5.1 La perception du leadership de justice sociale

D'entrée de jeu, notons tout d'abord cette particularité de la direction étudiée : elle fait preuve de connaissance de la notion de leadership de justice sociale et a même sa propre définition de la notion. Dans sa définition du leadership de justice sociale, la direction insiste sur le fait de le considérer comme « une sensibilité » qui guide toutes les actions et les réflexions du leader dans le but de démystifier les situations d'injustice ou d'iniquité vécues à l'école d'une part et de voir à leur redressement d'autre part. Cette perspective place la définition de la direction de l'école dans la perspective de celle de Starratt (1991) qui voit la fonction des administrateurs de l'éducation comme une tâche plus large qui consiste à « établir un environnement scolaire éthique dans lequel l'éducation peut prendre place de manière éthique » (Starratt, 1991, p. 187).

Dans ce sens, Starratt accorde beaucoup d'importance à cette sensibilité que doit avoir tout gestionnaire de l'éducation qui l'amène à se poser des questions et réfléchir constamment sur les structures de l'école et du système, tout en considérant qu'aucun arrangement social ou

institutionnel n'est neutre. Pour lui « l'administrateur qui présume que l'environnement éducatif, l'organisation, le système, les arrangements institutionnels [...] sous-entendent une neutralité des valeurs ou au pire incarnent d'emblée les standards éthiques voulus, est éthiquement naïf sinon coupable » (Starratt, 1991, p. 187, traduction libre).

5.2 Les connaissances

Dans le cadre opérationnel pour l'étude du leadership transformatif (Archambault et Garon, 2011a), cette rubrique rapporte les connaissances du leader qui traduisent sa conscience personnelle des privilèges et des inégalités. Il s'agit plus précisément des connaissances qui se rapportent à la culture dominante, au contexte des élèves de milieux défavorisés, aux attitudes et comportements du personnel et des élèves à l'égard de la justice sociale, aux actions pour augmenter la justice sociale à l'école et favoriser le changement et aux actions pour connaître et surmonter les obstacles à la justice sociale.

Le cas étudié révèle des connaissances qui se rapportent au contexte des élèves de milieux défavorisés et aux attitudes et comportements qui révèlent selon la direction de l'école des problèmes se rapportant à la justice sociale.

5.2.1 Contexte des élèves de milieu défavorisé

Les connaissances de la direction portent sur le contexte des élèves de milieux défavorisés, décrit par elle comme étant un contexte complexe dans lequel les élèves et les parents vivent des défis de taille relatifs aux besoins spécifiques éprouvés.

Pour plusieurs auteurs, connaître le contexte de l'école est primordial à toute action. Dans la recherche de Ryan (2010), cette composante est exprimée par les directions interviewées dans un discours plus global : « comprendre le contexte politique ». Il s'agit de connaître les gens, les enseignants, les élèves, les parents et les leaders du milieu dans leurs valeurs, leurs priorités et les enjeux qui les entourent. Pour Shields (2010), « effectuer des changements profonds et éthiques » qui représente une composante essentielle de son modèle de leadership transformatif est tributaire de comprendre d'abord les besoins des élèves issus de familles défavorisées.

L'image des milieux défavorisés décrite par la direction de l'école reprend des faits révélés par les recherches menées par d'autres chercheurs sur les directions d'école de milieux défavorisés dans le contexte montréalais, notamment celles entreprises par Archambault et Harnois (2009a), Archambault et Garon (2011a). Dans toutes ces recherches, les directions d'école associaient l'exercice d'un leadership de justice sociale tout d'abord à la connaissance et la compréhension du milieu défavorisé présenté comme un milieu complexe, diversifié et hétérogène (Archambault et Harnois, 2009a).

5.2.2 Attitudes et comportements liés à la justice sociale

Sur un autre niveau, les connaissances de la direction de l'école portent sur des attitudes et comportements qui révèlent selon la direction de l'école des problèmes se rapportant à la justice sociale qu'elle relie justement à cette méconnaissance des milieux défavorisés chez le personnel et les parents issus de la culture dominante. Ces connaissances portent sur les préjugés que des membres du personnel et des parents ont à l'égard des milieux défavorisés, lesquels se manifestent en des propos tenus ou des attitudes adoptées par les uns et les autres. Ces propos peuvent traduire un discours déficitaire chez le personnel à l'égard des élèves qui sont perçus comme incapables d'exécuter certaines tâches ou encore une incapacité de la part du personnel de revoir leurs interventions sur la base des réalités nouvelles de l'école et du milieu servi en général. Ici encore, ces résultats viennent corroborer ceux mis en évidence par les recherches déjà citées qui font état de « l'existence de préjugés et de jugements de valeur issus de la méconnaissance des milieux défavorisés » (Archambault et Harnois, 2009a).

5.3 Attitudes, croyances et valeurs

Dans cette rubrique le cadre opérationnel pour l'étude du leadership transformatif (Archambault et Garon, 2011a) classe les attitudes, les croyances et les valeurs qui traduisent la volonté du leader de changer les choses et promouvoir plus de justice sociale.

Dans la présente étude de cas, la direction de l'école exprime sa volonté de faire connaître à son personnel le contexte des élèves de milieux défavorisés et de mettre en place des stratégies pour augmenter la justice sociale et favoriser le changement à l'école.

5.3.1 Faire connaître le contexte des élèves de milieu défavorisé

La première volonté exprimée par la direction de l'école se traduirait par son insistance sur la nécessité d'amener son personnel à se questionner et à aller voir ce que suggère un comportement ou une situation par rapport à la réalité des élèves et des familles. Cette attitude rejoint aussi l'attitude révélée par les autres recherches faites dans le contexte montréalais auprès de directions d'école de milieux défavorisés. En effet, ces recherches laissent entendre que, selon le point de vue des directions étudiées, il est important dans le cadre de leur exercice d'un leadership de justice sociale au sein de l'école de « bien connaître et comprendre la réalité des gens, de s'informer et de parler de ces réalités » (Archambault et Harnois, 2009a).

5.3.2 Mettre en place des stratégies pour augmenter la justice sociale

La volonté de la direction de l'école porte également sur sa motivation à mettre en place des stratégies pour augmenter la justice sociale et favoriser le changement à l'école. Il apparaît important pour elle de doter l'école de points de repère communs pour résoudre les situations complexes qui se présentent et faire des cercles de lecture autour de la justice sociale.

5.3.2.1 Doter l'école de points de repère communs pour résoudre les situations complexes

La première stratégie porte essentiellement sur des balises communes qu'elle aimerait instaurer au sein de son école afin d'uniformiser les moyens d'interventions des membres du personnel pour résoudre les problèmes disciplinaires des élèves. Nous pouvons nous demander ici, si cette volonté traduit un souci spécifique pour la justice sociale ou tout simplement un intérêt pour uniformiser les interventions des membres du personnel de l'école qui serait valable dans tout autre contexte et qui ne décrirait pas forcément l'exercice d'un leadership de justice sociale. Dans tous les cas, cette volonté est exprimée par la direction dans le cadre de ce qu'elle considère être l'exercice d'un leadership de justice sociale et elle la relie à son intérêt pour considérer la réalité des élèves et de leur famille dans la gestion des situations et des comportements des élèves qui ont trait à la discipline.

5.3.2.2 Organiser des cercles de lecture autour de la justice sociale

L'autre volonté exprimée par la direction d'organiser des cercles de lecture autour de la justice sociale traduit certes un intérêt pour la justice sociale et s'inscrit dans des stratégies qui décrivent bien un leadership de justice sociale selon plusieurs auteurs. Chez Starratt (1991), ce souci décrit l'éthique de la justice que doit avoir le leader et qui fait qu'il est soucieux de réaliser des activités autour de sujets reliés à la justice sociale. Ryan (2006) aussi, dans son modèle de leadership inclusif, accorde beaucoup d'importance aux échanges autour de sujets reliés à la justice sociale.

Les recherches faites dans le contexte montréalais (Archambault et Harnois, 2009a, Archambault et Garon, 2013 notamment), révèlent également un intérêt chez les directions d'école pour parler de justice sociale sans pour autant préciser le cadre dans lequel devrait se concrétiser cette volonté. Dans la présente recherche, le cadre est bien précisé par la direction (cercles de lecture), mais la forme demeure inconnue étant donné qu'elle exprime ici une volonté qui traduit plutôt ses projets pour les années suivantes. Il serait alors intéressant de voir de quoi pourraient avoir l'air ces cercles de lecture.

5.3.3 Surmonter les obstacles à la justice sociale

Une attitude qui ressort du discours de la direction est le fait d'être critique vis-à-vis certaines politiques éducatives. Cette attitude se manifeste par ses positions relatives à certains aspects des politiques de gestion axée sur les résultats qui, pour elle, présente des problèmes par rapport à la justice sociale. Selon elle, certains aspects de ces politiques représentent des problèmes dans la mesure où l'on insiste trop sur les statistiques qui seraient révélatrices des apprentissages. Pour la direction de l'école, les statistiques restent des statistiques et ne révèlent pas l'apprentissage des élèves et encore moins le chemin parcouru par eux pour apprendre. Cette attitude cadre avec le modèle de leadership de Starratt (1991) et répond à sa première composante éthique de la critique, laquelle prend beaucoup d'importance dans un contexte de systèmes éducatifs qui présentent des déficiences structurelles graves (Starratt, 1991). Cette situation devient encore plus alarmante, selon l'auteur, lorsque les obstacles au renouveau et au changement prennent une ampleur historique. Devant une telle réalité, il est tout à fait approprié qu'une pratique éthique de l'administration de l'éducation commence par

le thème de la critique. Plusieurs aspects devraient alors être dans la mire de la critique, notamment cette attitude techniciste et simpliste de l'enseignement apprentissage qui voudrait réduire les résultats de l'apprentissage à son aspect mesurable et quantifiable (Starratt, 1991).

L'attitude de la direction de l'école cadre également avec quelques aspects du leadership comme activité subversive décrite par MacBeath (2007). En effet, selon lui « [...] ses attentes (le leadership) sont trop intellectuellement pointues pour être assimilées aux normes telles que conçues par les législateurs ou aux indicateurs pervers par lesquels, les gouvernements mesurent le succès » (p. 245, traduction libre)

Dans le contexte montréalais et dans le cadre des recherches entreprises dans les milieux défavorisés, présentées dans le cadre conceptuel, nous retrouvons une attitude similaire à l'égard des politiques de gestion axée sur les résultats (GAR) dans la recherche d'Archambault et Garon (2013). En effet, Charlene (un nom fictif que nous accordons à l'une des directions) voit les nouvelles politiques de la GAR comme source d'injustice à l'école et estime qu'il est important pour un leader de justice sociale d'être critique à leur égard en particulier, mais de l'être en général vis-à-vis des injustices à l'école et des politiques.

5.4 Comportements rapportés

Plusieurs actions sont rapportées par la direction et les autres participants comme faisant partie des stratégies mises en œuvre par la direction de l'école, pour augmenter la justice sociale et favoriser le changement à l'école : mettre en place la communication entre les différents acteurs, amener le personnel à réfléchir sur ses préjugés et ses interventions, agir avec professionnalisme, être à l'écoute du personnel, partager l'exercice du leadership à l'école, agir stratégiquement et considérer ses valeurs dans toute action et les annoncer à l'équipe-école.

D'autres actions sont rapportées pour surmonter les obstacles à la justice sociale : agir pour l'intégration des élèves à besoins spécifiques, adopter différentes stratégies pour convaincre et agir de manière stratégique. Toutes ces actions sont rapportées comme étant des réponses aux situations liées à la justice sociale décrite précédemment par la direction de l'école.

5.4.1 Actions pour augmenter la justice sociale à l'école

5.4.1.1 Mettre en place la communication entre les différents acteurs

Son action consistant à mettre en place la communication entre les différents acteurs représente pour la direction sa réponse à la méconnaissance du personnel de la réalité des élèves et des familles. L'exemple qu'elle a donné consiste à impliquer les parents dans les situations qui concernent leurs enfants notamment dans les plans d'intervention préparés par l'école, ce qui devrait permettre d'avoir des informations importantes du côté de la famille, selon la perception de la direction, pour décider de ce qui doit être fait dans le cadre de sa perspective basée sur « le cas par cas » et sur le dépassement de l'approche « punitive ».

« Mettre en place la communication entre les différents acteurs » est une stratégie qui revient assez souvent dans la littérature scientifique dans le cadre de l'exercice de leadership porté sur la justice sociale. Dans le modèle de Ryan (2006), favoriser le dialogue est une composante essentielle qui consiste à créer des occasions de communication et d'échange à l'école. Le leader devrait selon lui, favoriser le dialogue entre les différents membres de la communauté scolaire, mais aussi créer le besoin d'échanger et de communiquer au sein de l'école. La forme que prend cette stratégie dans le cas de la présente recherche la relie plus à une action routinière qui consiste à impliquer les parents davantage dans les plans d'intervention préparés pour leurs enfants. La direction de l'école la présente toutefois comme étant une stratégie pour favoriser plus de justice sociale à l'école et qui n'est pas observée systématiquement par toutes les directions des écoles selon son point de vue.

5.4.1.2 Amener le personnel à réfléchir sur ses préjugés et ses interventions

« Amener le personnel à réfléchir sur ses préjugés et ses interventions » est une stratégie en lien direct avec la justice sociale et les problèmes qui lui sont reliés et qui ont été observés à l'école. Dans le modèle de Starratt (1991), cette composante est intégrée dans son « éthique de la justice »; en effet, un leader éthique selon lui devrait veiller à la réalisation d'activités liées à la justice sociale. Cette action a pris forme dans le cas de la présente recherche telle que rapportée par la direction de l'école dans une rencontre du personnel animée par une ressource externe au cours de laquelle le personnel a été amené à réfléchir sur les comportements des

élèves et la façon de les approcher, tenant compte des préjugés des intervenants. Cette action ressort aussi du discours des directions interviewées dans le cadre de la recherche d'Archambault et Garon (2013) comme faisant partie de leurs actions entreprises pour redresser la justice sociale. En effet, une des trois directions (Charlene) rapporte recourir à des rencontres d'équipe pour parler de leurs préjugés plutôt que de les ignorer.

5.4.1.3 Distribuer l'exercice du leadership à l'école

Une autre stratégie rapportée par la direction de l'école consiste à « partager l'exercice de son leadership », cette stratégie est exprimée par la direction selon deux aspects, d'une part, permettre que d'autres membres de l'équipe-école exercent un leadership auprès de leurs collègues ou auprès d'elle-même et d'autre part, permettre que certaines décisions qui lui reviennent soient prises en partie ou en totalité par le personnel dans le cadre de comités dûment constitués. Le cas concret sur lequel elle est revenue est celui du concierge de l'école, qui exerce un leadership réel au sein de l'école et qui mériterait selon nous qu'une étude lui soit consacrée étant donné que c'est quand même assez rare de trouver un concierge avec un statut pareil.

Dans leurs études sur le leadership distribué, Spillane et ses collègues (Spillane, Camburn et Pareja, 2007) aboutissent à des résultats importants parmi lesquels l'exercice du leadership par la direction de l'école implique des individus multiples dont certains sont sans position formelle de leadership. En plus, leur recherche suggère que ces personnes exercent le leadership de plus du quart de toutes les activités auxquelles les directions des écoles étudiées rapportent avoir pris part, sans pour autant y avoir assumé le rôle du leader.

Spillane et ses collègues ont donné des exemples de personnes sans position formelle de leader exerçant un leadership au sein de leur école. Il s'agit généralement d'enseignants, d'élèves ou encore de parents. La présente recherche révèle une autre catégorie de personnes sans position formelle, capable d'exercer un leadership à l'école et nous estimons que ce fait mérite d'être étudié de plus près.

« Distribuer l'exercice de son leadership » est une caractéristique que certaines recherches ont reliée à l'exercice de leadership de justice sociale, c'est le cas par exemple de la

recherche de Shields (2010) qui explique que les deux directions étudiées travaillaient pour « l'amélioration de la nature distribuée et partagée de leur leadership » (p. 582). C'est également le cas pour le leadership subversif de MacBeath (2007), pour lequel ce modèle n'accorde pas d'importance à la position d'autorité des individus, mais bien aux efforts déployés par les leaders et par ceux qui les entourent pour améliorer la vie des autres. Selon lui,

« [...] leadership is expressed in activity. It cares little for positional authority. It pays regard to the nature and quality of what individuals, or groups, do to affect and enhance the lives of others. It is measured not only by the activity of the appointed leader but by the activities of those around him or her »
(MacBeath, 2007. p. 244)

5.4.1.4 Agir avec professionnalisme

« Agir avec professionnalisme » est une caractéristique qui ressort du discours des autres participants comme distinguant le leadership porté sur la justice sociale exercé par la direction de l'école. L'exemple donné par une participante se rapporte à la façon d'agir de la direction de l'école pour redresser une situation liée à la justice sociale dans laquelle elle était la victime. Pour la direction de l'école, cette caractéristique est liée au fait qu'elle ne s'implique par émotivité dans la résolution des situations qui se présentent à l'école. Nous pouvons nous demander ici si cette caractéristique distingue les directions d'école qui ont un intérêt pour la justice sociale ou si elle relève de l'exercice de la fonction de direction de manière générale.

5.4.1.5 Être à l'écoute du personnel et démontrer de l'estime à son égard

« Être à l'écoute » et « estimer son personnel » sont deux caractéristiques qui font l'unanimité parmi les participants comme éléments caractérisant le profil de leadership de la direction de l'école. Elle porte sur une dimension importante qui caractérise l'exercice d'un leadership porté sur la justice sociale à savoir, la dimension humaine. Dans le modèle de Starratt (1991), cette dimension prend beaucoup d'importance. Elle est l'essence de son éthique de la prise en charge (*Ethics of caring*). « Cette éthique place les personnes humaines en relation comme occupant les unes par rapport aux autres une position de valeur absolue »

(Starratt, 1991). Le respect et l'estime sont alors d'une grande importance. Dans le modèle inclusif de Ryan (2006), il est également fait référence à cette caractéristique, en effet le leader inclusif s'engage dans des relations favorisant échange, communication et écoute. Dans une autre étude, Ryan (2010) rapporte dans ses « *political strategies* », l'importance d'instaurer de bonnes relations avec l'équipe-école avant de leur parler de justice sociale. Un directeur d'école interviewé dans le cadre de cette recherche exprime l'importance de commencer par cet élément dans ces mots :

« You can't even talk about inclusion until they kind of know that you're going to care about them and genuinely care about them... You have to build the relationships up with your staff first, before you get into the heart of the matter because equity and inclusion are only one piece of the puzzle »
(Ryan, 2010, p. 366)

Cette attitude exprimée par ce directeur d'école est similaire à celle exprimée par la direction de l'école étudiée dans le cadre de la présente recherche qui estime aussi qu'il est important de créer un cadre relationnel propice avec son personnel avant de parler de justice sociale.

« Ce que je veux faire là c'est faire plus de cercles de lecture autour de sujets qui touchent à la justice sociale, je veux ouvrir plus de discussions. Mais avant de faire ça, je voulais que les gens me connaissent, je veux créer un lien... Je veux qu'ils sachent que c'est moi et ce que je vous présente c'est les bases sur lesquelles je veux travailler avec vous, mais ça me prend premièrement un contexte relationnel »
(Entrevue 8, direction)

Les recherches faites dans les milieux défavorisés montréalais révèlent aussi l'importance de cet élément dans l'exercice de la fonction de direction dans ces contextes, les directions interviewées mentionnent en effet qu'il est important d'adopter « plusieurs attitudes jugées aussi importantes que les compétences pour travailler dans les milieux défavorisés : disponibilité, écoute, dévouement, ouverture, souplesse, adaptabilité, empathie et respect » (Archambault et Harnois, 2009a, p. 89).

5.1.4.6 Considérer ses valeurs dans toute action et les annoncer à l'équipe-école

La dernière composante du profil de leadership exercé par la direction de l'école porte sur les valeurs. « Considérer ces valeurs dans ces actions et les annoncer à l'équipe-école » est une autre caractéristique rapportée par la direction, qui pourrait être considérée comme l'essence du leadership de justice sociale. En effet, comme nous l'avons mentionné dans notre cadre conceptuel, ce leadership est fortement ancré dans l'éthique, la morale et les valeurs (Archambault et Harnois, 2009a; 2011a; Cuban, 1988; Langlois, 2002; Ryan, 2006; Sergiovanni, 1999; Starratt, 1991).

L'importance des valeurs se traduit, dans le cas de la direction étudiée, sur son insistance pour les considérer dans ses actions, mais aussi de les annoncer à son équipe-école et les leur rappeler à chaque fois que l'occasion le permet. Considérer les valeurs dans ses actions veut dire pour elle, s'y référer sans cesse et faire de son mieux pour agir en cohérence avec. Même quand elle est amenée à agir à contre-courant de ses valeurs, elle garde quand même cette conscience qu'elle agit « en décalage par rapport à ses valeurs » (Entrevue1) comme elle l'explique.

Annoncer ses valeurs revient à les partager avec son équipe-école et les leur rappeler quand l'occasion se présente. Dans le cadre de la présente recherche, la direction a choisi le moment de la rentrée scolaire et le discours officiel qu'elle doit donner à cette occasion pour rappeler les valeurs auxquelles elle aimerait voir son personnel adhérer. La recherche d'Archambault et Garon (2013) révèle une pratique similaire qui consiste en des rappels que les directions font régulièrement à leur équipe-école. Ces rappels portent sur la vision, les valeurs et les préjugés.

5.4.1 Actions pour surmonter les obstacles à la justice sociale à l'école

5.4.1.1 Agir pour l'intégration des élèves à besoins spécifiques

Les deux autres actions rapportées par la direction pour surmonter les obstacles à la justice sociale portent sur ses efforts pour favoriser l'intégration des élèves à besoins spécifiques et les efforts consentis par la direction de l'école pour éliminer les obstacles à cette intégration. En effet, la direction est convaincue de la possibilité de faire des choses pour les

élèves à besoins spécifiques avant de décider de les orienter vers une classe spéciale comme nous l'avons expliqué auparavant.

5.4.1.2 Faire face aux résistances et adopter différentes stratégies pour convaincre

Dans ce sens, la résistance des enseignants en général est pointée du doigt. Sa première stratégie consiste à imposer une sorte de protocole qui exige que tout soit tenté dans la classe, avant de décider d'orienter un élève vers une classe spéciale et aussi adopter différentes stratégies pour convaincre. Deux de ses stratégies ont été nommées par la direction : s'appuyer sur les résultats de recherches scientifiques et présenter des exemples de réussites aux enseignants réticents. Pour Ryan (2010), « convaincre les autres » est un point important de ses stratégies politiques. Il rapporte que les directions d'école étudiées dans le cadre de sa recherche se sont souvent retrouvées dans une position où elles devaient convaincre les autres pour mener à bien leurs initiatives pour plus d'équité à l'école. Parmi les techniques qu'elles utilisaient, on peut voir le recours aux articles scientifiques et aussi l'utilisation des histoires de gens.

5.4.1.3 Agir de manière stratégique

« Agir de manière stratégique » est une autre composante qui caractérise l'exercice du leadership de justice sociale de la direction de l'école. En effet, dans l'exemple qu'elle a présenté, ses critiques des politiques de la GAR l'ont conduite à adopter des actions que nous pouvons qualifier de prudentes et de stratégiques en même temps. Il ne s'agit pas pour elle d'abolir tout recours à ces politiques dans le cadre de l'exercice de sa fonction, mais plutôt de répondre aux commandes de la commission scolaire tout en gardant un œil critique sur ce qui se fait et en ramenant le débat parmi l'équipe-école. L'étude de Ryan (2010) laisse entendre que cette composante du leadership axé sur l'activisme est la pierre angulaire de l'exercice d'un leadership efficace porté à instaurer un environnement scolaire juste et équitable. Il s'agit selon lui de considérer ses actions avant d'agir et d'être prudent avant de prendre la décision d'entamer une action.

5.5 Comportements observés

Notre observation de la direction de l'école nous a permis de voir quelques actions reliées à la justice sociale, parmi lesquelles certaines viennent confirmer les actions rapportées par la direction elle-même ou par les autres participants : impliquer les parents dans les situations qui concernent leurs enfants, partager l'exercice du leadership au sein de l'école et agir pour surmonter les obstacles à l'intégration des élèves à besoins spécifiques.

Nous avons également pu repérer d'autres actions qui caractérisent le leadership de la direction de l'école et qui sont reliées d'une manière ou d'une autre à la justice sociale : promouvoir et modeler un intérêt pour le développement professionnel, agir pour l'intérêt des élèves et pour leur sécurité et adopter une attitude directive au besoin.

5.5.1 Actions pour augmenter la justice sociale

5.5.1.1 Impliquer les parents dans les situations qui concernent leurs enfants

La première stratégie est l'exemple que la direction a donné de ses actions pour promouvoir la communication entre les différents acteurs à l'école, la deuxième concerne le partage du leadership à l'école que nous avons pu constater à travers les fonctions exercées par le concierge de l'école, son implication dans des activités parascolaires et dans les instances à l'école (le conseil de l'établissement). La troisième stratégie qui s'est confirmée par notre observation de la direction de l'école est reliée à ses efforts déployés pour l'intégration des élèves à besoins spécifiques.

Les trois autres actions que nous avons pu observer se rapportent aux actions de la direction pour promouvoir et modeler un intérêt pour le développement professionnel, à l'intérêt qu'elle a montré pour la sécurité et le bien-être des élèves et à l'attitude directive de son leadership qui s'est manifestée à l'occasion d'une situation particulière.

5.5.1.2 Promouvoir et modeler un intérêt pour le développement professionnel

Pour la première stratégie, l'intérêt que la direction accorde au développement professionnel est manifeste à travers son implication personnelle dans un groupe de codéveloppement, mais également, à travers ses efforts auprès du personnel de l'école pour les

motiver à profiter des occasions de développement professionnel offertes par la Commission scolaire ou par d'autres instances.

Cette stratégie vient confirmer une caractéristique des directions d'école exerçant dans les milieux défavorisés de Montréal telle que mise en avant par les recherches menées par Archambault et Garon (2011 b). Cette recherche révèle, en effet, l'importance que les directions d'école accordent au développement professionnel comme moyen incontournable pour acquérir plusieurs compétences relatives à la fonction de diriger une école de milieux défavorisés.

Dans la présente recherche, la direction de l'école manifeste cet intérêt et le modèle par son implication personnelle et par la promotion qu'elle en fait parmi les membres de l'équipe-école. Une autre particularité qui doit être soulignée est l'intérêt particulier pour les sujets reliés à la justice sociale dont fait preuve la direction de l'école.

5.5.1.3 Agir pour l'intérêt des élèves et leur sécurité

Pour la deuxième stratégie, reliée à la sécurité des élèves et leur bien-être, que nous avons démontrée à travers quelques actions observées, elle est intégrée au modèle de leadership de Starratt (1991). La composante de son modèle « *Ethics of caring* » porte, entre autres, sur un intérêt pour la dignité des gens en général et le respect de leur droit. Dans le cas de la présente recherche, cet intérêt serait plus accentué sur les élèves, comme nous avons pu observer. Il pourrait être expliqué par l'engagement de la direction d'école, qui se présente comme un leader de justice sociale, préoccupée par le bien-être et la sécurité des élèves en premier lieu.

5.5.1.4 Distribuer l'exercice du leadership au sein de l'école

Distribuer son leadership est une caractéristique importante du leadership porté sur la justice sociale exercé par la direction de l'école, comme en témoigne la description qu'elle en fait et qui met en avant sa nature distribuée.

Dans la littérature scientifique, le leadership porté sur la justice sociale est soucieux de permettre à plusieurs acteurs de l'école de participer à la réalisation des objectifs de celle-ci.

Dans le modèle inclusif de Ryan (2006), l'inclusion est un objectif qui prend plusieurs sens, c'est un souci quotidien qui implique la quête de structures inclusives impliquant l'ensemble de la communauté scolaire. Pour MacBeath (2007), ce leadership s'exprime en activité et se soucie peu de la position d'autorité. Il est mesuré pas seulement par les activités du leader lui-même, mais aussi par celles des gens autour de lui.

L'exemple que nous avons pu observer dans le cadre de cette recherche est encore plus important, car il met au-devant le leadership exercé par le concierge de l'école comme nous l'avons expliqué.

5.5.2 Actions pour surmonter les obstacles à la justice sociale

Dans cette rubrique, notre observation a confirmé l'intérêt que la direction accordait à l'intégration des élèves à besoins spécifiques et a mis en avant une intervention qui permet de mettre en évidence une autre facette du leadership exercé par la direction.

5.5.2.1 Agir pour l'intégration des élèves à besoins spécifiques

L'intérêt porté pour l'intégration des élèves à besoins spécifiques est confirmé par notre observation à travers les exemples que nous avons présentés et témoigne de sa nature inclusive.

5.5.2.2 Adopter une attitude directive au besoin

Cette autre facette de leadership exercé par la direction de l'école met en évidence ce balancement qui caractérise l'exercice du leadership porté sur la justice sociale entre un leadership distribué et un leadership directif dépendamment du contexte de l'école, des défis et des enjeux auxquels elle est soumise. C'est ce que nous retenons de l'étude de Muijs et al (2010) qui nous apprend que certaines approches de leadership sont souhaitées pour certains contextes spécifiques.

« For example, more directive leadership may be necessary where a school is performing poorly and needs to be “turned round”. Similarly, where a safe and orderly environment for learning does not exist »

(Muijs et al, 2010, p. 156)

Ce portrait ainsi tracé de la direction de l'école la placerait dans la lignée des directions exemplaires dans le sens d'Archambault et Garon (2013). En effet, ces directions ont une conscience qui porte sur la justice sociale et essayent d'implanter un leadership transformatif au sein de leurs écoles. En plus, et dans le sens de Pires (1998), cette direction est exemplaire, dans la mesure où elle permet, par ses perceptions, ses attitudes et ses actions, d'apprendre sur la nature du leadership porté sur la justice sociale qui pourrait être exercé dans les milieux défavorisés de Montréal. Dans ce sens, il serait intéressant de s'arrêter sur les spécificités de ce cas (portrait) afin d'essayer d'en interpréter le sens. Rappelons que ce portrait est bâti sur la base du cadre opérationnel pour l'étude du leadership transformatif (Archambault et Garon, 2011a) à partir d'entrevues semi-dirigées avec la direction de l'école et d'autres membres de l'équipe-école et à partir de l'observation continue (shadowing) de la direction pendant trois journées consécutives.

La conscience que la direction de l'école a pour le leadership de justice sociale est manifeste dans l'intérêt qu'elle porte à cette notion comme le révèlent entre autres, ses intérêts de recherche dans le cadre de ses études supérieures. Cette conscience est confirmée dans les résultats de la recherche par la définition du leadership de justice sociale qu'elle a donnée et aussi par les connaissances qu'elle a démontrées pour certains aspects de ses (connaissance du contexte des élèves de milieux défavorisés et des attitudes, connaissance et comportements liés à la justice sociale du personnel, des élèves et des parents).

Au regard du cadre opérationnel pour l'étude du leadership transformatif (Archambault et Garon, 2011a), nous pouvons noter, néanmoins, l'absence de plusieurs catégories dans le portrait émergent. Pouvons-nous pour autant conclure à une méconnaissance de la direction de ces aspects manquants? Si nous considérons, à titre d'exemple, les catégories relatives à la culture dominante (sur la première ligne horizontale du cadre), pouvons-nous dire que la direction n'a aucune conscience de ces éléments, ce qui s'est traduit dans les résultats présentés par l'absence de connaissances, d'attitude, de comportements rapportés ou observés les concernant?

Dans les faits, les données recueillies ne nous permettent pas de nous prononcer sur ce point, compte tenu de la nature des instruments utilisés pour la collecte des données. Les

entrevues semi-dirigées comprenaient des questions ouvertes qui n'incitaient pas les interviewés à s'arrêter sur chaque catégorie du cadre opérationnel. Quand nous invitons la direction à se prononcer sur la situation de l'école au regard de la justice (voir canevas en annexe 1), nous l'invitions par la même occasion à parler des situations qui la préoccupaient le plus. Ce qui s'est traduit dans le portrait par l'accent mis sur le contexte des élèves de milieux défavorisés et sur les attitudes et comportements liés à la justice sociale du personnel, des élèves et des parents (Connaissances). À partir de là, et considérant le fait que la direction a démontré un niveau de connaissance assez élevé de la justice sociale en général et du leadership de justice sociale en particulier, nous supposons que l'absence de certaines catégories du cadre est à mettre plutôt sur le compte des choix méthodologiques qui ont été faits.

Si nous considérons la deuxième ligne du cadre opérationnel qui porte sur le contexte des élèves de milieux défavorisés, nous constatons que la connaissance du contexte s'est traduite chez la direction de l'école par une volonté exprimée de faire connaître ce contexte. Toutefois, elle ne s'est pas concrétisée en comportements (rapportés ou observés) pour faire connaître ce contexte auprès du personnel. Ici encore, nous ne pouvons pas conclure à un manque d'intérêt chez la direction pour cet aspect de l'exercice du leadership transformatif, mais plus aux priorisations qu'elle avait à faire par rapport aux préoccupations majeures qu'elle devait faire. Nous pouvons également avancer pour cet élément, le temps qu'elle a passé (huit mois) à l'école qui ne lui permettrait pas encore de mettre en œuvre des actions pour répondre à ce souci. Elle l'a d'ailleurs clairement exprimé à un certain moment quand elle a dit que le peu de temps passé à l'école ne lui permettait pas de faire beaucoup de choses pour promouvoir la justice sociale et favoriser le changement au sein de l'école.

Nous pouvons dire la même chose pour les trois dernières lignes du cadre opérationnel pour lesquelles nous remarquons aussi que certains éléments manquent et qu'il faut interpréter dans la même logique des idées, plus par les choix méthodologiques et les instruments utilisés pour la collecte des données que sur les compétences de la direction elle-même. Un autre point important est à considérer ici, il s'agit du contexte de l'école qui impose à la direction des choix et des priorisations à faire par rapport aux actions à entreprendre. C'est dans ce sens, justement, que Hallinger (2011b) insistait, comme nous l'expliquions dans notre cadre

conceptuel, sur le contexte de l'exercice du leadership, élément important à considérer pour comprendre le leadership exercé à l'école.

En guise de conclusion, nous pouvons dire que cette étude de cas nous a permis généralement de répondre à l'objectif poursuivi, celui de décrire en quoi consiste l'exercice d'un leadership porté sur la justice sociale dans les milieux défavorisés francophones de Montréal. Le portrait émergent de l'étude de cas présente plusieurs dimensions reliées à la justice sociale, compatibles à celles recensées par la recherche dans d'autres contextes. Néanmoins, certaines dimensions ne sont pas spécifiques aux milieux défavorisés, ce qui remet en question leurs rapports à l'exercice d'un leadership de justice sociale.

La présente recherche aura contribué, malgré tout, de manière générale à l'avancement des connaissances sur l'exercice du leadership porté sur la justice sociale dans le contexte montréalais. Elle a mis en avant des éléments à considérer pour le développement professionnel des directions d'école des milieux défavorisés, certains défis et enjeux sur lesquels il faut davantage mettre l'accent. Elle a aussi révélé un besoin de réflexion sur la nature du leadership porté sur la justice sociale, sur les attitudes, les actions reliées à ce modèle.

Sur le plan méthodologique, cette recherche a permis de mettre en évidence l'utilité du cadre opérationnel pour l'étude du leadership transformatif (Archambault et Garon, 2011a) et son efficacité pour renseigner sur plusieurs aspects de l'exercice d'un leadership porté sur la justice sociale. Sa force aussi pour ce qui est des aspects méthodologiques est à souligner, en effet, il nous a permis de bâtir plus aisément notre grille de codage pour laquelle nous avons obtenu un accord interjuge initial de 46 % qui est un score révélateur sur la validité de la grille. Il gagnerait peut-être à être revu pour intégrer d'autres acteurs qui devraient être considérés pour les questions reliées à la justice sociale à l'école, notamment les parents dont le rôle est mis en évidence par la présente recherche.

5.6 Limites de la recherche

Cette recherche présente quelques limites qu'il convient de mettre au clair. En effet, les résultats obtenus à partir de cette étude de cas ne peuvent être généralisés, car ils répondent à

un cas et à un contexte particuliers. C'est la limite la plus évidente que l'on rencontre quand on choisit l'étude de cas comme méthode de recherche.

Nous pouvons aussi ajouter à cela le fait que le sujet de la recherche était connu de la direction et que cela a pu jouer sur ses comportements lors de l'observation continue (*shadowing*) ainsi que ses propos lors des entrevues, pouvant entraîner un biais de confirmation de sa part.

Par ailleurs, il convient de noter que la généralisation des résultats de la présente recherche n'a pas été un souci, mais plutôt présenter un cas exemplaire, comme nous avons expliqué, qui permettrait d'opérationnaliser en quelque sorte l'exercice d'un leadership de justice sociale dans un contexte défavorisé spécifique (francophone de Montréal).

CHAPITRE 6 CONCLUSION

Chapitre 6 Conclusion

L'objectif de cette étude de cas était de décrire le leadership de justice sociale exercé par une direction d'école primaire francophone de milieu défavorisé de Montréal choisie pour son intérêt pour la justice sociale et l'équité. Nous avons utilisé le cadre opérationnel pour l'étude du leadership transformatif (Archambault et Garon, 2011a) pour tracer le portrait de la direction d'école. Le portrait émergent présente une direction exemplaire dont le leadership de justice sociale exercé répond au contexte de l'école étudiée. L'exemplarité du cas est à considérer, ici, dans le sens de Pires (1997), c'est-à-dire, du cas présentant des possibilités d'apprendre, mais également dans le sens de directions qui ont quelques choses à dire à propos de la justice sociale, qui démontraient une connaissance du concept et qui implantaient en plus, un leadership porté sur la justice sociale au sein de leurs écoles (Archambault et Garon, 2013).

La direction a démontré l'intérêt que nous supposions qu'elle avait par rapport à la justice sociale et au leadership de justice sociale. Elle a sa définition de la notion de leadership de justice sociale à l'école. Elle a démontré aussi quelques connaissances reliées à l'équité et à la justice sociale à l'école notamment, le contexte des élèves de milieux défavorisés et les préjugés à leur égard ou à l'égard de leurs familles que peuvent avoir les acteurs de son école.

Elle a démontré aussi une volonté de changer les choses pour promouvoir plus de justice sociale à l'école : elle aimerait faire connaître le contexte des élèves des milieux défavorisés au personnel et même à d'autres parents. Elle aimerait également mettre en place des stratégies pour augmenter la justice sociale et favoriser le changement, elle a exprimé sa volonté de faire des cercles de lecture autour de la justice sociale et a démontré une attitude critique à l'égard de certaines politiques éducatives.

Dans les comportements rapportés par elle ou par les autres participants, nous pouvons voir plusieurs actions et stratégies qui répondent globalement aux préoccupations qu'elle a exprimées par rapport à la justice sociale au sein de son école. Certaines actions ou stratégies sont spécifiques et répondent plus au portrait de leader de justice sociale d'une école de milieu défavorisé comme nous pouvons le voir dans la littérature scientifique. D'autres sont plus générales et devraient être observées dans tous les contextes. Quand il s'agit « d'agir avec

professionnalisme » à titre d'exemple, il faut reconnaître que dans tout contexte, un bon leader devrait être capable d'adopter une telle attitude. Toutefois, il peut paraître pertinent de dire que dans le contexte des milieux défavorisés, cette stratégie prendrait une autre allure comme nous l'expliquions auparavant.

Les comportements observés ont confirmé certaines actions et stratégies rapportées, mais ils en ont révélé d'autres. Les soucis portant sur la justice sociale exprimés par la direction de l'école sont généralement en cohérence avec les attitudes et les actions rapportées pour redresser les injustices constatées.

Toutefois, certaines actions entreprises ne sont pas allées jusqu'au bout, ce qui aurait permis de voir leur ampleur et l'impact réel qu'elles pourraient avoir sur l'école. Si nous prenons l'exemple de « mettre en place la communication entre les différents acteurs », qui a pris concrètement une forme assez rudimentaire, à travers l'exemple présenté par la direction, il serait certainement intéressant de voir d'autres actions plus poussées dans ce sens et qui seraient plus portées sur la justice sociale. En effet, le fait d'impliquer les parents dans les situations qui concernent leurs enfants, notamment dans les plans d'intervention, est une pratique qui est de plus en plus présente dans les écoles et ne traduit pas nécessairement la volonté de mettre en place la communication entre les acteurs de l'école.

Un autre exemple en lien direct avec la justice sociale est l'attitude de la direction exprimée dans sa volonté de faire des cercles de lecture autour de la justice sociale à l'école. Son discours rapporté laisse entendre des rencontres d'équipe animées par des personnes ressources, où il était question de parler de sujets reliés à la justice sociale. Nous n'avons pas pu observer un exemple de ces rencontres ce qui nous aurait permis d'avoir plus de détails sur leur fond et forme.

Une caractéristique importante du leadership exercé par la direction de l'école qui ressort du discours rapporté et des données de l'observation est sa nature distribuée. L'exemple du concierge, que cette étude a révélé comme exerçant un leadership reconnu et soutenu par plusieurs personnes au sein de l'école, est un cas important qui mériterait qu'une recherche ultérieure lui soit consacrée.

Si la présente étude a répondu à l'objectif général retenu dans le sens qu'elle a permis d'avoir un portrait type du leadership exercé par la direction d'école, elle a aussi mis à l'avant des éléments importants :

Premièrement, l'utilité du cadre opérationnel pour l'étude du leadership transformatif (Archambault et Garon, 2011a), qui nous a énormément facilité la tâche en ciblant des aspects précis du leadership porté sur la justice sociale pendant tous les moments de la réalisation de cette étude de cas.

Deuxièmement, il faut voir certaines préoccupations que nous exprimions ci-haut à la lumière des choix méthodologiques : choisir une direction qui démontre un intérêt pour le leadership de justice sociale, mais qui dirige son école seulement depuis quelques mois.

Troisièmement, il serait sans doute important de revenir à l'école dans le cadre d'une recherche ultérieure, ce qui permettrait de voir les stratégies de longue haleine que la direction de l'école pourrait entreprendre pour répondre aux préoccupations qu'elle a exprimées à l'égard de l'équité et la justice sociale à l'école.

En plus et parallèlement à l'observation continue de la direction, il aurait peut-être été utile de prévoir plusieurs moments ciblés d'observation qui porteraient sur des moments choisis pris dans une perspective longitudinale et prolongée dans le temps.

RÉFÉRENCES

Références

- Alig-Mielcarek, J. M. et Hoy, W. K. (2005). Instructional leadership: its nature, meaning, and influence. Dans W. K. Hoy et C. G. Miskel, (dir.), *Educational leadership and reform* (p. 29-51). É.-U. : Information Age Publishing.
- Archambault, J., et Garon, R. (2011a). Transformative Leadership: How Do Montréal School Principals Ensure Social Justice in Their Disadvantaged School? Dans C.M. Shields (dir.), *Transformative Leadership: A Reader* (p. 291-306). Peter Lang.
- Archambault, J. et Garon, R. (2011 b). Elementary school principals in low socio-economic-status schools: a university-based research programme designed to support mandated reform. *International journal of leadership in education*, 15(1), 1-22. doi : 10.1080/13603124.2011.617471.
- Archambault, J., et Garon, R. (2013). How Principals Exercise Transformative Leadership in Urban Schools in Disadvantaged Areas in Montréal, Canada. *International Studies in Educational Administration*, 41(2), 49-66.
- Archambault, J., Garon, R. et Harnois, L. (2010). *Diriger une école en milieu défavorisé : observation des pratiques des directions d'école primaire de la région de Montréal*. Rapport de recherche présenté au Programme de soutien à l'école montréalaise. Ministère de l'Éducation des Loisirs et du Sport. Repéré à <https://www.webdepot.umontreal.ca/Usagers/archaj/MonDepotPublic/Diriger>
- Archambault, J. et Harnois, L. (2008). *Diriger une école en milieu défavorisé : ce que disent les directions d'école primaire de la région de Montréal*. Rapport de recherche présenté au Programme de soutien à l'école montréalaise. Ministère de l'Éducation des Loisirs et du Sport. Repéré à <https://www.webdepot.umontreal.ca/Usagers/archaj/MonDepotPublic/Diriger>
- Archambault, J. et Harnois, L. (2009a). Diriger une école primaire de milieu urbain défavorisé. *Éthique publique. Justice scolaire et école publique*, 11(1), 86-93. Repéré à <https://www.webdepot.umontreal.ca/Usagers/archaj/MonDepotPublic/Diriger>
- Archambault, J. et Harnois, L. (2009 b). *Le leadership de justice sociale : fausses croyances et préjugés au sujet de la pauvreté. Extraits de la littérature*. Document présenté au

programme de soutien de l'école montréalaise, Ministère de l'Éducation, des Loisirs et du Sport. Repéré à

<https://www.webdepot.umontreal.ca/Usagers/archaj/MonDepotPublic/Diriger>

Archambault, J. et Harnois, L. (2012). Diriger une école primaire de milieu urbain défavorisé : les perceptions des directions d'écoles à propos de leur travail. *Revue canadienne de l'éducation*, 35(1), 3-21. Repéré à

<https://www.webdepot.umontreal.ca/Usagers/archaj/MonDepotPublic/Diriger>

Archambault, J., et Richer, C. (2014). Leadership for Social Justice throughout Fifteen Years of Intervention in a Disadvantaged and Multicultural Canadian Urban Area: The Supporting Montréal Schools Program. Dans I. E. Bogotch et C. M. Shields (dir.), *International Handbook of Social [In] Justice and Educational Leadership* (vol. 2, p. 1023-1045). New York : Springer.

Augustine, C. H, G. Gonzalez, G. S. Lkemoto, J. Russell, G. L. Zellman, L. Constant, J. Armstrong et J. W. Dembosky (2009). Improving School Leadership: The Promise of Cohesive Leadership. Repéré à <http://www.wallacefoundation.org/knowledge-center/school-leadership/key-research/Documents/The-Promise-of-Cohesive-Leadership-Systems.pdf>

Barber, M., et Mourshed, M. (2007). *How the world's best-performing school systems come out on top*. London : McKinsey and Company.

Bass, B. M. (1985). *Leadership and performance beyond expectation*. New York: Free Press.

Basse, M. (2007). Case study. Dans A.R.J. Briggs, et M. Colman, (dir.), *Research method in educational leadership and management* (142-155). London : SAGE Publications Ltd.

Berthelot, J. (2006). *Une école pour le monde, une école pour tout le monde : l'éducation québécoise dans le contexte de la mondialisation*. Montréal (Québec) : VLB.

Bernard, P-Y. (2011). *Le décrochage scolaire*. Paris, France : Presse Universitaire de France.

Benoit, M., Rousseau, C., Ngirumpatse, P. et Lacroix, L. (2008). Relations parents — immigrants-école dans l'espace montréalais : au-delà des tensions, la rencontre des rêves. *Revue des sciences de l'éducation*. 34(2), 313-332, doi : 10.7202/019683ar

Bohn, A.P. (2006). A framework for understanding Ruby Payne. *Rethinking schools online*. 21(2). Repéré à

http://www.rethinkingschools.org/archive/21_02/fram212.shtml

- Bouchard, I. (2001). *Les milieux à risque d'abandon scolaire : Quand pauvreté, conditions de vie et décrochage scolaire vont de pair*. Recherche présentée au Conseil Régional de prévention de l'abandon scolaire. Repéré à http://www.crepas.qc.ca/userfiles/ancien_site/editeur10/DOC_9_16.pdf
- Bouchard, P. et St-Amant, J.C. (1996). Le retour aux études : les facteurs de réussite dans quatre écoles spécialisées au Québec. *Revue Canadienne de l'éducation*, 21(1), 1-17. Repéré à www.csse-scee.ca/CJE/Articles/..._1/CJE21-1.pdf
- Bourdieu, P. et Passeron, J.C. (1970). *La reproduction*. Paris, France : Les Éditions de Minuit.
- Boyles, D., Carusi, T. et Attick, D. (2009). *Historical and critical interpretations of social justice*. Dans W. Ayers, T. Quin et D. Stoval (dir.), *Handbook of social justice in education*. New York, États-Unis: Taylor and Francis.
- Brassard, A. (2007). *La question de la décentralisation en faveur de l'établissement dans le système d'éducation préscolaire et de l'enseignement primaire et secondaire. Rapport de recherche*. Québec : Fédération québécoise des directions d'établissements d'enseignement.
- Bressoux, P. (1994). Les recherches sur les effets-écoles et les effets-maitres. *Revue Française de Pédagogie*, 108, 91-137.
- Brookover, W.B. et Lezotte, L. (1979). *Changes in school characteristics coincident with changes in student achievement*. Michigan, États-Unis: The Institute for Research on Teaching. Repéré à <http://education.msu.edu/irt/PDFs/OccasionalPapers/op017.pdf>
- Brown, E. R. (2009). Education and the Law: Toward conquest or social justice. Dans. W. Ayers, T. M. Quinn et D. Stovall (dir). *Handbook of Social justice in education* (p. 59-94). New York, États-Unis: Routledge.
- Bush, T. (1999). Introduction: Setting the scene. Dans T. Bush, L. Bell, R. Bolam, R. Glatter et P. Ribbins (dir.), *Educational management: Redefining theory, policy and practice*. Londres, Angleterre: Paul Chapman.
- Bustamante, R. M., Nelson, J. A. et Onwuegbuziel, A. J. (2009). Assessing Schoolwide Cultural Competence: Implications for School Leadership Preparation. *Educational Administration Quarterly*, 45(5), 793-827. doi : 10.1177/0013161X09347277.
- Chalifoux, G. (1993). *L'école à recréer*. Montréal (Québec) : Les Éditions Saint-Martin.

- Chilaca Gomez, P. L. (2011). *Relations entre le leadership transformationnel de directions d'établissement, le contexte scolaire et les conditions favorisant l'engagement du personnel enseignant tels que perçus par des enseignants de quatre écoles primaires de Montréal lors de l'implantation du renouveau pédagogique*. (Mémoire de maîtrise, Université de Montréal). Repéré à <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/6288>
- Centre de transfert pour la réussite éducative au Québec, (2011). Cadre de référence. Accessible au : <http://www.ctreq.qc.ca/publications/documents.html#cadre>
- Cherkaoui, M. (1978). Sur l'égalité des chances scolaires : à propos du « Rapport Coleman ». *Revue française de sociologie*, 19(19-2), 237-260. Repéré à http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/issue/rfsoc_0035-2969_1978_num_19_2
- Coleman, J. S. (1966). *Equality of educational opportunity (Coleman) study*. Michigan, États-Unis: Inter-university Consortium for Political and Social Research. Repéré à <http://www.icpsr.umich.edu/icpsrweb/ICPSR/studies/06389>
- Comité de gestion de la taxe scolaire de l'île de Montréal (2013a). *Classification des écoles primaires et classification des écoles secondaires selon leur indice de défavorisation Inscriptions au 7 novembre 2012*. Repéré à <http://www.cgtsim.qc.ca>
- Comité de gestion de la taxe scolaire de l'île de Montréal (2013 b). *Portrait socioculturel des élèves inscrits dans les écoles publiques de l'île de Montréal au 7 novembre 2012*. Repéré à <http://www.cgtsim.qc.ca>
- Conseil scolaire de l'île de Montréal. (1998). *Le poids de la défavorisation sur la réussite scolaire des élèves de l'île de Montréal*. Montréal (Québec): Bibliothèque nationale du Québec.
- Cuban, L. (1988). *The Managerial Imperative and the Practice of Leadership in Schools*. Albany, NY, State University of New York Press.
- Day, C., et coll. (2009). *The Impact of School Leadership on Pupil Outcomes*, Research Report No. DCSF- RR108, University of Nottingham.
- Deniger, M. A. (2012). Les politiques québécoises d'intervention en milieux scolaires défavorisés : regard historique et bilan critique. *Revue française de pédagogie*. Recherche en éducation : Les politiques de lutte contre les inégalités scolaires d'un pays à l'autre, 178, 67 — 84.

- Dewey, J. (1975). *Démocratie et Éducation : Introduction à la philosophie de l'éducation*. (traduit de l'anglais par Gérard Deledalle) Paris, France : Armand Colin.
- Dewey, J. (1997). *Democracy and education: An introduction to the philosophy of education*. United States of America: The Free Press.
- Edmonds, R. (1979). Effective schools for the urban poor. *Educational Leadership*, 37(1), 15-24. Repéré à http://www.ascd.org/ASCD/pdf/journals/ed_lead/el_197910_edmonds.pdf
- Fraser, N. (1998). Penser la justice sociale : entre redistribution et revendications identitaires. *Politiques et Sociétés*, 17(3), 9-36. doi : 10.7202/040127a
- Fraser, N. (2005). *Qu'est-ce que la justice sociale? Reconnaissance et redistribution*. (Traduit de l'anglais par Estelle Ferraese). Paris, France : Éditions de la Découverte.
- Galsman, D. (2000). Le décrochage scolaire : une question sociale et institutionnelle. *VEI Enjeux*, (122), 10-25. Repéré à <http://www2.cndp.fr/revueVEI/122/01002511.pdf>
- Gauthier, C., Mellouki, Bissonnette, S. et Richard, M. (2005). *Écoles efficaces et réussite scolaire des élèves à risque. Un état de la recherche*. Recherche préparée pour le fonds québécois de la recherche sur la société et la culture. Repéré à [http://www.frqsc.gouv.qc.ca/upload/editeur/RF-ClermontGauthier_0305\(1\).pdf](http://www.frqsc.gouv.qc.ca/upload/editeur/RF-ClermontGauthier_0305(1).pdf)
- Gauthier, C., Mellouki, M., Simard, D., Bissonnette, S. et Richard, M. (2004). *Interventions pédagogiques efficaces et réussite scolaire des élèves provenant de milieux défavorisés. Une revue de littérature*. Recherche préparée pour le Fonds québécois de la recherche sur la société et la culture. Repéré à <http://www.fqsc.gouv.qc.ca/upload/editeur/File/RF-ClermontGauthier.pdf>
- Good, T. L. et Brophy, J. E. (1986). School effects. Dans M. Wittrock (dir.), *Handbook of Research on Teaching* (3^e éd.), New York, É.-U. : Macmillan.
- Gorski, P. C. (2008). The Myth of the Culture of Poverty. *Poverty and Learning*, 65(7), 32-36. Repéré à <http://www.ascd.org/publications/educational-leadership/apr08/vol65/num07/The-Myth-of-the-Culture-of-Poverty.aspx>
- Gouvernement du Québec (2009). *Le Programme de soutien à l'école montréalaise*. Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, Bibliothèque nationale du Québec. Accessible au : http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/publications/publications/EPEPS/Coord_interv_mili_eudfavorise/ProgSoutienEcoleMontrealaise_Brochure2009_f.pdf

- Hallinger, P. (2003). Leading educational change on the practice of instructional and transformational leadership. *Cambridge Journal of Education*, 33(3), 329-351. Repéré à <http://www.philiphallinger.com/papers/CCJE%20Instr%20and%20Trans%20Lship%202003.pdf>
- Hallinger, P. (2007). Instructional leadership and the school principal: a passing fancy that refuses to fade away. *Leadership and policy in school*, 4(3), 221-239. doi: 10.1080/15700760500244793
- Hallinger, P. (2011a). A review of three decades using the Principal Instructional Management Rating Scale: A lens on Methodological progress in educational leadership. *Educational Administration Quarterly*, 47(2), 271-306, doi : 10.1177/0013161X10383412
- Hallinger, P. (2011 b). Leadership for learning: lessons from 40 years of empirical research. *Journal of Educational Administration*, 49(2), 125-142. doi: 10.1108/09578231111116699
- Hallinger, P. et Heck, R. (1996). Reassessing the principal's role in school effectiveness : A review of empirical research, 1980-1995. *Educational Administration Quarterly*, 32(1), 5-44.
- Harris, A. et Spillane, J. (2008). Distributed leadership through the looking glass. *British Educational Leadership, Management & Administration Society (BELMAS)*, 22(1), 31-34, doi: 10.1177/0892020607085623
- Heck, R.H. et Hallinger, P. (2005). The Study of Educational Leadership and Management: Where Does the Field Stand Today? *Educational Management Administration & Leadership*, 33(2), 229-244. doi: 10.1177/1574143205051055
- Henchey, N., Dunnigan, M., Gardner, A., Lessard, C., Muhtadi, N., Raham, H., et Violato, C. (2001). *Schools That Make a Difference: Final Report Twelve Canadian Secondary Schools in Low-Income Settings*. Society for the Advancement of Excellence in Education.
- Huberman, A. M., et Miles, M. B. (1991). *Analyse des données qualitatives : Recueil de nouvelles méthodes* (traduit de l'anglais par Catherine De Backer et Vivian Lamongie). Belgique : De Boeck-Wesmael.
- Jansen, J. D. (1995). Effective schools. *Comparative Education*, 31(2), 181-200. Repéré à <http://www.jstor.org/stable/3099646>

- Karsenti, T., et Demers, S. (2004). L'étude de cas. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation : étapes et approches*. Sherbrooke (Québec) : Éditions du CRP.
- Keddie, A. et Mills, M. (2009). Global Politics, Gender, Justice, and Education: Contemporary Issues and Debates. Dans. W. Ayers, T. Quin et D. Stoval (dir.), *Handbook of social justice in education*, (107-119). New York, États-Unis : Taylor and Francis.
- Khan, S. (2011). La relativité historique de la réussite et de l'échec scolaires. *Éducation et Francophonie*, 39(1), 54-66. doi : 10.7202/1004329ar
- Khun, T. S. (1962). *The structure of Scientific Revolutions*. Chicago, États-Unis : University of Chicago Press.
- Kunz, J. L. et Frank, J. (2004). L'hydre de la pauvreté. *Horizons*. 7(2), 4-8. Repéré à <http://www.horizons.gc.ca/sites/default/files/Publication-alt-format/2004-0186-fra.pdf>
- Laferrière, T., Bader, B., Barma, S., Beaumont, C., Delbois, L., Gervais, F., Makdissi, H., Pouliot, C., Savard, D., Viau-Guay, A., Allaire, S., Therriault, G., Deslandes, R., Rivard, M. C., Boudreau, C., Bourdon, S., Debeurme, G. et Lessard, A. (2011). L'étude de la réussite scolaire au Québec : une analyse historicoculturelle de l'activité d'un centre de recherche, le CRIRES. *Éducation et francophonie*, 39(1), 156-182.
- Langevin, L. (1999). *L'abandon scolaire : on ne naît pas décrocheur!* (2^e éd.) Outremont (Québec) : Éditions Logiques.
- Langlois, L. (2002). Un leadership éthique : utopie ou nécessité? Dans. L. Langlois et C. Lapointe (dir.), *Le leadership en éducation : plusieurs regards, une même passion* (1-10). Montréal (Québec) : Les éditions de la Chenelière Inc.
- Langlois, L. et Lapointe, C (2002). Le concept de leadership éducationnel : origines et évolution. Dans. L. Langlois et C. Lapointe (dir.), *Le leadership en éducation : plusieurs regards, une même passion* (1-10). Montréal (Québec) : Les éditions de la Chenelière Inc.
- Lapointe, P., Archambault, J., et Chouinard, R. (2008). *L'environnement éducatif dans les écoles publiques et la diplomation des élèves de l'île de Montréal*. Rapport de recherche présenté au Comité de gestion de la taxe scolaire de l'île de Montréal. Université de Montréal, Faculté des sciences de l'éducation, département d'Administration et fondements de l'éducation.

- Lapointe, P., Brassard, A., Garon, R., Girard, A. et Ramdé, P. (2011). La gestion des activités éducatives de la direction et le fonctionnement de l'école primaire. *Revue Canadienne de l'éducation*, 34(1), 179-214.
- 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 et au Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport dans le cadre du Programme d'actions concertées sur la persévérance et la réussite scolaires (projet 2005 — AC-103493). Université de Montréal, Faculté des sciences de l'éducation.
- Leithwood, K. (1992). The move toward transformational leadership. *Educational Leadership*, 49(5), 8–12. Repéré à http://edst.educ.ubc.ca/sites/edst.educ.ubc.ca/files/courses/eadm/eadm582_transformation_all.pdf
- Leithwood, K. (2005). *Educational leadership*. Document préparé pour The Laboratory for Student Success at Temple University center for research in Human Development and Education. Repéré à <http://www.temple.edu/lss>
- Leithwood, K., Begley, P. T. et Cousins, J. B. (1994). *Developing expert leadership for future schools*. London, Angleterre: Falmer.
- Leithwood, K. et Jantzi, D. (2000). The effects of transformational leadership on organizational conditions and student engagement with school. *Journal of Educational Administration*. 38(2), 112-129. Repéré à <http://www.emerald-library.com>
- Leithwood, K., Seashore, L. K., Anderson, S. et Wahlstrom, K. *Review of research: How leadership influences student learning*. Repéré à <http://mt.educarchile.cl/MT/jjbrunner/archives/libros/Leadership.pdf>
- Lezotte, I.W. (1995). Effective Schools: The Evolving Research and Practices. Dans J. H. Block, S. T. Everson et T. H. Guskey, *School Improvement Programs*. New York, États-Unis: Scholastic Inc.
- Lüthi, F. G. (2010). *Le leadership des directions d'établissement scolaire : Vers une optimisation par des pratiques de Gestion des Ressources Humaines*. Paris, France: L'Harmattan.

- MacBeath, J. (2006). A story of change: growing leadership for learning. *Journal of educational change*, 7(1-2), 33-46. <http://dx.doi.org/10.1007/s10833-006-0011-6>
- MacBeath, J., Gray, J., Cullen, J., Cunningham, H., Ebbutt, D., Frost et D., Steward, S., (2005). *Responding to challenging circumstances Evaluation of the 'Schools facing exceptionally challenging circumstances' Project*. Cambridge, Angleterre : Université de Cambridge. Repéré à <https://www.education.gov.uk/publications/eOrderingDownload/RW90.pdf>
- MacBeath, J. (2007). Leadership as a subversive activity. *Journal of Educational Administration*, 45(3), 242-264. doi: [10.1108/09578230710747794](https://doi.org/10.1108/09578230710747794)
- MacBeath, J. et Swaffield, S. (2008, janvier). *Leadership for learning: a matter of principle*. Communication présentée au 21^{ème} Congrès international sur l'efficacité et l'amélioration des écoles, New Zelande. Repéré à http://www.educ.cam.ac.uk/centres/lfl/hcdimages/LFL/MacBeath_Swaffield_icsei08.pdf
- McDonald, S. (2005). Studying actions in context: a qualitative shadowing method for organizational research. *Qualitative Research*, 5(4), 455-473. doi : 10.1177/1 468 794 105 056 923
- Martinez, J. P. (dir). (2008). *La prévention de l'échec scolaire : une notion à redéfinir*. Canada: Presse de l'université du Québec.
- Marzano, R. J. (2000). *A new era of school reform: Going where the research takes us*. Colorado, États-Unis: Mid-continent Research for Education and Learning.
- Matthews, P. (2009). *Twenty outstanding primary schools: excelling against the odds*. London, Angleterre: Ofsted. Repéré à <http://www.ofsted.gov.uk/resources/twenty-outstanding-primary-schools-excelling-against-odds>
- Merriam, S. B. (1988). *Case study research in education: A qualitative approach*. San Francisco, États-Unis : Jossey — Bass.
- Moreau, L. (1995). *La pauvreté et le décrochage scolaire ou la spirale de l'exclusion*. Direction de la recherche, de l'évaluation et de la statistique (Ministère de la sécurité du revenu).

- Moyles, J. (2007). Observation as a research tool. Dans. A. R. J. Briggs, et M. Coleman (dir.), *Research method in educational leadership and management* (237-256). London, Angleterre: SAGE Publications Ltd.
- Muijs, D., Harris, A., Chapman, C., Stoll L. et Russ, J. (2004), Improving schools in socio-economically disadvantaged areas - a review of research evidence, *School Effectiveness and School Improvement*, 15(2), 149-175.
- Muijs, D., Ainscow, M., Dyson, A., Raffo, C., Goldrick, S., Kerr, K., Lennie, C. et Miles, S. (2010). Leading under pressure: leadership for social inclusion. *School Leadership and Management*, 30(2), 143-157. <http://dx.doi.org/10.1080/13632431003663198>
- Mucchielli, A. (1996). *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales*. Paris, France: Armand Colin.
- Murphy, J. (1990). Principal instructional leadership. *Advances in Educational Administration: Changing Perspectives on the School*, 1(B) 163-200.
- Murphy, J., Elliott, S. N., Goldring, E., et Porter, A. C. (2007). Leading for learning: a research-based model and taxonomy of behaviors. *School leadership and Management*, 27(2), 179-201. doi : 10.1080/13 632 430 701 237 420
- Northouse, P. G. (2013). *Leadership, theory and practice* (6^e éd.). California, États-Unis : Sage Publications.
- OECD. (2012). Equity and Quality in Education: Supporting Disadvantaged Students and Schools. OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264130852-en>
- Pires, A. (1997). Échantillonnage et recherche qualitative : essai théorique et méthodologique. Dans Poupart J. (dir.), *La recherche qualitative. Enjeux épistémologiques et méthodologiques* (113-169). Montréal (Québec) : Gaëtan Morin
- Peariso, J. F. (2011). *A Study of Principals' Instructional Leadership Behaviors and Beliefs of good Pedagogical Practice among Effective California High Schools Serving Socioeconomically Disadvantaged and English Learners* (Thèse de doctorat). Accessible par ProQuest Dissertations & Theses.
- Perrenoud, P. (1992). La triple fabrication de l'échec. Dans B. Pierrehumbert. (dir). *L'échec à l'école : échec de l'école* (85-102). Paris, France : Delachaux et Niestlé.

- Pont, B., Nusche, D. et Moorman, H. (2008). *Améliorer la direction des établissements scolaires, Volume 1 : Politiques et pratiques*. Paris, France : OCDE. Repéré à www.oecd.org/editions/corrigenda
- Potvin, P. (2012). *Prévenir le décrochage scolaire : mieux comprendre la réussite ou l'échec scolaire de nos enfants et adolescents*. Longueuil (Québec) : Béliveau éditeur.
- Purkey, S. et Smith, M. (1983). Effective schools : A review. *The Elementary School Journal*, 83(4), 427-452.
- Ramdé, P. (2010). *La perception du climat par les enseignants et les élèves et la gestion de la direction à l'école primaire*. (Mémoire de maîtrise, Université de Montréal). Repéré à <http://hdl.handle.net/1866/5209>
- Rawls, J. (2009). *Théorie de la justice*. (Traduit par C. Audard). Paris, France : Éditions Points
- Rawls, J. (2004). *La justice comme équité : une reformulation de théorie de la justice*. (Traduit par B. Guillarme). Montréal (Québec): Les Éditions du Boréal.
- Reynolds, D., Creemers, B., Stringfield, S. et Teddlie, C. (2002). *World Class Schools: International perspectives on school effectiveness*. Londres, Angleterre: Routledge Falmer Press.
- Ribbins, P. et Gunter, H. M. (2002). Mapping leadership studies in education: towards a typology of knowledge domains. *Educational Management and Administration*, 30(4), 359-386.
- Rizvi, F. et Engel, L. C. (2009). Neo-Liberal Globalization, Educational Policy, and the Struggle for Social Justice. Dans. W. Ayers, T. M. Quinn et D. Stovall (dir). *Handbook of Social Justice in Education* (p. 529-541). New York, États-Unis: Routeledge.
- 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. doi: 10.1177/0013161X08321509
- Ryan, J. (2006). Inclusive Leadership and Social Justice for Schools. *Leadership and policy in Schools*. 5(1), 3-17. doi: 10.1080/15700760500483995
- Ryan, J. (2010). Promoting social justice in schools: principals' political strategies. *International Journal of Leadership in Education*, 13(4), 357 — 376. doi : 10.1080/13603124.2010.503281
- Ryan, D. F. et Katz, S. J. (2007). Just thinking, reflecting, and acting: A case for social justice

- Leadership. *Journal of Cases in Educational Leadership*, 10(2), 46-65.
- Savoie-Zajc, Lorraine, (2004). La recherche qualitative interprétative en éducation. Dans. T., Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir). *La recherche en éducation : étapes et approches*. Sherbrooke (Québec): Éditions du CRP.
- Sen, A. (1991). *Development as freedom*. New York: États-Unis: Anchor Books.
- Sen, A. (2000). *Repenser l'inégalité* (traduit par P. Chemla). Paris, France : Éditions du Seuil.
- Sen, A. (2010). *The idea of justice*. Cambridge, É.-U. : The Belknap Press.
- Sen, A. (2010). *L'idée de justice*. (Traduit par P. Chemla avec la collaboration d'É. Laurent). Paris, France : Flammarion.
- Sergiovanni, T. J. (1991). *The Principalship : A Reflective Practice Perspective* (2^e éd.) Boston, États-Unis : Allyn and Bacon.
- Sergiovanni, T. J. (1992), *Moral Leadership: Getting to the Heart of School Improvement*, San-Francisco, États-Unis: Jossey Bass.
- Shields, C. M. (2010). Transformative Leadership: Working for Equity in Diverse Contexts. *Educational Administration Quarterly*, 46(4), 558–589.
doi: 10.1177/0013161X10375609
- Spillane, J. P. (2006). *Distributed leadership*. San Francisco, États-Unis : Jossey-Bass
- Spillane, J. P, Camburn, E. M et Pareja, A. S. (2007). Taking a distributed perspective to the school principal's workday. *Leadership and policy and Schools*, 6(103). 103-125. doi: 10.1080/15700760601091200
- Starratt, R. J., (1991). Building an ethical school: A theory for practice in educational leadership. *Educational Administration Quarterly*, 27(2), 185-202. doi: 10.1177/001316X91027002005.
- Taysum, A., et Gunter, H. (2008). A critical approach to researching social justice and school leadership in England. *Education, Citizenship and Social Justice*, 3(2), 183-199. doi : 10.1177/1 746 197 908 090 083
- Teddlie, C., Kirby, P. C. et Stringfield, S. (1989). Effective versus Ineffective Schools: Observable Differences in the Classroom. *American Journal of Education*, 97(3). 221-236.
- Teddlie, C. et Reynolds, R., (2000). *The International Handbook of School Effectiveness Research*. Londres, Angleterre: Falmer Press.

- Teddlie, C., et Stringfield, S. (1993). *Schools make a difference: Lessons learned from a 10 year study of school effects*. New York, États-Unis: Teachers College Press.
- Teddlie, C. et Stringfield, S. (2007). A history of school effectiveness and improvement research in the USA focusing on the past quarter century. Dans. T. Townsend (dir), *International Handbook of school effectiveness and improvement* (131-166). Dordrecht, Hollande: Springer.
- Theoharis, G. (2007). Social Justice Educational Leaders and Resistance: Toward a Theory of Social Justice Leadership. *Educational Administration Quarterly*, 43(2), 221-258. doi : 10.1177/0013161X06293717
- UEMPT (2013), récupéré du site web <http://www.ecolemontrealaise.info/> consulté le 18 octobre 2013.
- Valéau, P. (1997). *La gestion des volontaires dans les associations humanitaires : un passage par les contingences de l'implication* (Thèse de doctorat, Université des sciences et technologies de Lille, France). Récupéré au http://www.e-rh.org/documents/these_VALEAU.pdf
- Van der Berg, S. (2008). *Poverty and education*. Les publications du « The International Institute for Educational Planning ». Repéré au www.iiep.unesco.org/fileadmin/user.../EdPol10.pdf
- Van der Maren, J. M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Bruxelles, Belgique : De Boeck et Larcier.
- Weber, G. (1996). Leading the instructional program. Dans. S. Smith et P. K. Piele (dir.), *School leadership* (253-278). Eugene, OR: Clearinghouse of Educational Management
- Weber, G. (1971). *Inner-City children can be taught to read: Four successful schools*. Washington, États-Unis: Council for Basic Education.
- Wendel, T. (2000). *Creating Equity and Quality. A literature review of school effectiveness and improvement*. Kelowna, Canada: Society for the Advancement of Excellence in Education (SAEE). Repéré à: <http://education.devenir.free.fr/Documents/CreatingEquity.pdf>
- Westbrook, R. B. (2000). John Dewey. *Perspectives : revue trimestrielle d'éducation comparée*. 23(1-2), 277-293. Repéré à

http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/archive/publications/ThinkersPdf/deweyf.PDF

Yin, R. K. (2003). *Case study research. Design and methods* (3^e éd.). Thousand Oaks, États-Unis : Sage Publications.

Young, I. M. (2011). *Justice and politics of difference*. New Jersey, États-Unis : Princeton University Press.

ANNEXES

**ANNEXE 1 : Canevas de l'entrevue semi-dirigée (préliminaire)
avec la direction d'école inspiré de Archambault et Garon, 2013**

Canevas de l'entrevue semi-dirigée (préliminaire) avec la direction d'école inspiré de Archambault et Garon, 2013

- 1) Comment définissez-vous le leadership de justice sociale?**
- 2) Comment évaluez-vous la situation de votre école au regard de la justice sociale?**
 - Vivez-vous dans votre école ou avez-vu vécu des problèmes reliés à la justice sociale (des injustices, des questions de préjugés, de la discrimination, des exclusions...)**
- 3) Généralement, sur quoi portent ou ont porté les problèmes de justice sociale que vous venez de rapporter? Où ont-ils (eu) lieu? À quel(s) moment (s)? Et dans quelles circonstances?**
- 4) Quelles stratégies ou actions avez-vous mis en œuvre pour faire face aux différents problèmes relatifs à la justice sociale que vous avez rapportés?**

ANNEXE 2 : Grille sommaire d'observation continue

Grille sommaire d'observation continue

DATE DE L'OBSERVATION :			
	QUOI?	QUI?	QUAND/OÙ?
DESCRIPTION DU MOMENT DE L'OBSERVATION	<p>Sur quoi porte l'observation : quelle(s) personne(s) est (sont) observée(s)? Quelle instance ou quel comité? Quelle intervention?</p>	<p>Quels sont les différents acteurs impliqués dans le moment observé? Quels sont leurs différents statuts? Etc.</p>	<p>Dans quelles circonstances se déroule le moment?</p>
DESCRIPTION DÉTAILLÉE DU MOMENT	<p>Description des actions, des stratégies, des échanges, des attitudes qui prennent place au moment observé sur la base du cadre opérationnel pour l'étude du leadership transformatif de justice sociale — Comportements observés (Archambault et Garon, 2011a).</p>		

Annexe 3 : Canevas de l'entrevue semi-dirigée (Enseignants et autres membres de l'équipe-école)

Canevas de l'entrevue semi-dirigée (Enseignants et autres membres de l'équipe-école)

- 1) Introduction portant sur le sujet de recherche (leadership de justice sociale de la direction de l'école) et présentation d'une définition du leadership de justice sociale;**
- 2) Y a-t-il des injustices, des préjugés, des biais culturels, des exclusions dans votre école? Si oui, comment et où se manifestent-ils? Donnez des exemples.**
- 3) La direction intervient-elle pour prévenir ou contrer ces préjugés, biais culturels ou exclusions? Comment? Donnez des exemples.**
- 4) À la lumière de la définition que je vous ai présentée sur le leadership de justice sociale, comment qualifiez-vous le leadership exercé par la direction de votre école? Sur quoi vous basez-vous pour parvenir à cette évaluation?**
- 5) Avez-vous en tête des situations, des moments ou des actions qui vous ont permis d'évaluer comme vous le faites, le leadership de justice sociale de la direction de votre école?**

ANNEXE 4 : Canevas de l'entrevue — semi dirigée (Parents)

Canevas de l'entrevue — semi dirigée (Parents)

- 1) Introduction portant sur le sujet de recherche (leadership de justice sociale de la direction de l'école) et présentation d'une définition du leadership de justice sociale;**
- 2) Y a-t-il des injustices, des préjugés, des biais culturels, des exclusions dans votre école? Si oui, comment et où se manifestent-ils? Donnez des exemples.**
- 3) La direction intervient-elle pour prévenir ou contrer ces préjugés, biais culturels ou exclusions? Comment? Donnez des exemples.**
- 4) À la lumière de la définition que je vous ai présentée sur le leadership de justice sociale, comment qualifiez-vous le leadership exercé par la direction de votre école? Sur quoi vous basez-vous pour parvenir à cette évaluation?**
- 5) Avez-vous en tête des situations, des moments ou des actions qui vous ont permis d'évaluer comme vous le faites, le leadership de justice sociale de la direction de votre école?**

ANNEXE 5 : Canevas de l'entrevue semi-dirigée (communauté)

Canevas de l'entrevue semi-dirigée (communauté)

- 1) Êtes-vous satisfait(e) des partenariats que vous avez conclus avec l'école?**
- 2) Sur quoi portent les partenariats, les projets sur lesquels vous avez travaillé ou vous travaillez encore avec l'école?**
- 3) Comment évaluez-vous les efforts consentis par la direction de l'école pour promouvoir la justice sociale au sein de l'école et de son leadership?**
- 4) Êtes-vous satisfaits de votre partenariat avec l'école et la direction de l'école?**

**ANNEXE 6 : FORMULAIRE DE CONSENTEMENT (Direction
de l'école)**



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

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT :

Titre de la recherche : Leadership de justice sociale des directions d'école : cas d'une école primaire francophone de milieu défavorisé de Montréal.

Chercheur : Ibrahim Sballil

Directeur de recherche : M. Jean Archambault

A) RENSEIGNEMENTS AUX PARTICIPANTS

1. Objectifs de la recherche :

Notre objectif de recherche est de décrire et documenter l'exercice du leadership de justice sociale de la direction d'école primaire de milieu défavorisé dans le contexte francophone montréalais. Il s'agit plus spécifiquement de :

1. Décrire la perception de la direction d'école de la notion de leadership de justice sociale;
2. Décrire les actions, les stratégies adoptées par la direction pour promouvoir l'équité et la justice sociale au sein de leur école;
3. Décrire les défis et les résistances auxquels la direction fait face à l'égard de son action pour promouvoir l'équité et la justice sociale au sein de son école;
4. Décrire les perceptions des autres membres de l'équipe-école et de la communauté en général du leadership exercé par la direction d'école et son importance pour la réussite scolaire des élèves

2. Participation à la recherche :

La participation à cette recherche consiste en :

- **Une entrevue semi-structurée préliminaire individuelle** d'une durée de 90 minutes maximum à un moment et portera sur votre perception de la notion de leadership de justice sociale, les actions et les stratégies que vous avez mises en place pour promouvoir la justice sociale au sein de votre école et faire face aux résistances à son égard.
- **Une observation d'une journée entière** selon la technique du Shadowing dont l'objectif est d'avoir une idée sur la journée typique et les différentes tâches et activités que vous avez à faire et aussi voir l'ampleur de vos interventions, vos actions qui se rapportent à la justice sociale.

- **L'observation d'un comité ou d'une instance** (ça peut être par exemple la réunion de votre Conseil d'Établissement).
- **L'observation d'une intervention planifiée ou non planifiée** pour redresser une situation reliée à la justice sociale.
- **Une entrevue semi-structurée individuelle finale** qui nous permettra de revenir sur des éléments nouveaux que nous aurons recueillis des autres participants ou d'autres activités de collecte qui seraient reliées à votre exercice de leadership de justice sociale.

3. Confidentialité :

Les renseignements que vous nous donnerez demeureront confidentiels. Les entrevues seront transcrites et les enregistrements effacés; les transcriptions ainsi obtenues, les notes d'observation et de l'analyse des documents seront codées et anonymisées. Toute informations vous concernant ou concernant votre école et susceptible de révéler votre identité sera soumise à des mesures de confidentialité selon le principe de codage ou d'anonymisation. Chaque participant à la recherche se verra attribuer un numéro et seuls le chercheur principal et/ou la personne mandatée à cet effet auront la liste des participants et des numéros qui leur auront été attribués. De plus, les renseignements seront conservés dans un classeur sous clé situé dans un bureau fermé. Aucune information permettant de vous identifier d'une façon ou d'une autre ne sera publiée. Ces renseignements personnels seront détruits 7 ans après la fin du projet. Seules les données ne permettant pas de vous identifier seront conservées après cette date, le temps nécessaire à leur utilisation

4. Avantages et inconvénients

En participant à cette recherche, vous pourrez contribuer à l'avancement des connaissances concernant l'exercice d'un leadership de justice sociale dans les écoles de milieux défavorisés de Montréal. Votre participation à la recherche pourra également vous donner l'occasion de mieux vous connaître et de mieux comprendre votre leadership.

Par contre, il est possible que le fait de raconter votre expérience suscite des réflexions ou des souvenirs émouvants ou désagréables. Si cela se produit, n'hésitez pas à en parler avec le chercheur. S'il y a lieu, le chercheur pourra vous référer à une personne-ressource.

5. Droit de retrait :

Votre participation est entièrement volontaire. Vous êtes libre de vous retirer en tout temps sur simple avis verbal, sans préjudice et sans devoir justifier votre décision. Si vous décidez de vous retirer de la recherche, vous pouvez communiquer avec le chercheur, au numéro de téléphone indiqué ci-dessous. Si vous vous retirez de la recherche, les renseignements qui auront été recueillis au moment de votre retrait seront détruits.

6. Compensation :

Le (la) participant (e) ne recevra aucune compensation financière pour sa participation à la recherche

1. Diffusion des résultats :

Un rapport sera transmis au (à la) participant(e) décrivant les conclusions générales de cette recherche au cours de l'année prochaine, lorsque les analyses auront été effectuées

B) CONSENTEMENT :

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

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

Signature : _____ Date : _____
 Nom : _____ Prénom : _____

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

Signature du chercheur _____ Date : _____
 Nom : _____ Prénom : _____

Pour toute question relative à la recherche ou pour vous retirer du projet, vous pouvez communiquer avec (Ibrahim Sballil, Étudiant en M.A Faculté des sciences de l'éducation — Université de Montréal),

Toute plainte relative à votre participation à cette recherche peut être adressée à l'ombudsman de l'Université de Montréal,

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

**ANNEXE 7 : FORMULAIRE DE CONSENTEMENT
(Enseignants et autres membres de l'équipe-école)**



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

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT :

Titre de la recherche : Leadership de justice sociale des directions d'école : cas d'une école primaire francophone de milieu défavorisé de Montréal.

Chercheur : Ibrahim Sballil

Directeur de recherche : M. Jean Archambault

A) RENSEIGNEMENTS AUX PARTICIPANTS

1. Objectifs de la recherche :

Notre objectif de recherche est de décrire et documenter l'exercice du leadership de justice sociale de la direction d'école primaire de milieu défavorisé dans le contexte francophone montréalais. Il s'agit plus spécifiquement de :

1. Décrire la perception de la direction d'école de la notion de leadership de justice sociale;
2. Décrire les actions, les stratégies adoptées par la direction pour promouvoir l'équité et la justice sociale au sein de leur école;
3. Décrire les défis et les résistances auxquels la direction fait face à l'égard de son action pour promouvoir l'équité et la justice sociale au sein de son école;
4. Décrire les perceptions des autres membres de l'équipe-école et de la communauté en général du leadership exercé par la direction d'école et son importance pour la réussite scolaire des élèves

2. Participation à la recherche :

La participation à cette recherche consiste en une **entrevue semi-structurée individuelle** de 60 minutes maximum à un moment et un lieu de votre choix. Elle portera sur votre perception de la situation de la justice sociale au sein de votre école et sur le leadership exercé par la direction de votre école pour promouvoir l'équité et la justice sociale.

3. Confidentialité :

Les renseignements que vous nous donnerez demeureront confidentiels. L'entrevue sera transcrite et les enregistrements effacés. Toute information vous concernant et susceptible de révéler votre identité sera soumise à des mesures de confidentialité selon le principe de codage ou d'anonymisation. Chaque participant à la recherche se verra attribuer un numéro et seuls le

chercheur principal et/ou la personne mandatée à cet effet auront la liste des participants et des numéros qui leur auront été attribués. De plus, les renseignements seront conservés dans un classeur sous clé situé dans un bureau fermé. Aucune information permettant de vous identifier d'une façon ou d'une autre ne sera publiée. Ces renseignements personnels seront détruits 7 ans après la fin du projet. Seules les données ne permettant pas de vous identifier seront conservées après cette date, le temps nécessaire à leur utilisation

4. Avantages et inconvénients

En participant à cette recherche, vous pourrez contribuer à l'avancement des connaissances concernant l'exercice d'un leadership de justice sociale dans les écoles de milieux défavorisés de Montréal.

Par contre, il est possible que le fait de raconter votre expérience suscite des réflexions ou des souvenirs émouvants ou désagréables. Si cela se produit, n'hésitez pas à en parler avec le chercheur. S'il y a lieu, le chercheur pourra vous référer à une personne-ressource.

5. Droit de retrait :

Votre participation est entièrement volontaire. Vous êtes libre de vous retirer en tout temps sur simple avis verbal, sans préjudice et sans devoir justifier votre décision. Si vous décidez de vous retirer de la recherche, vous pouvez communiquer avec le chercheur, au numéro de téléphone indiqué ci-dessous. Si vous vous retirez de la recherche, les renseignements qui auront été recueillis au moment de votre retrait seront détruits.

6. Compensation :

Le (la) participant € ne recevra aucune compensation financière pour sa participation à la recherche

7. Diffusion des résultats :

Un rapport sera transmis au (à la) participant(e) décrivant les conclusions générales de cette recherche au cours de l'année prochaine, lorsque les analyses auront été effectuées

B) CONSENTEMENT :

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

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

Signature : _____ Date : _____
 Nom : _____ Prénom : _____

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

Signature du chercheur _____ Date : _____
Nom : _____ Prénom : _____

Pour toute question relative à la recherche ou pour vous retirer du projet, vous pouvez communiquer avec (Ibrahim Sballil, Étudiant en M.A Faculté des sciences de l'éducation — Université de Montréal),

Toute plainte relative à votre participation à cette recherche peut être adressée à l'ombudsman de l'Université de Montréal,

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

ANNEXE 8 : FORMULAIRE DE CONSENTEMENT (Parents)

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

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT :

Titre de la recherche : Leadership de justice sociale des directions d'école : cas d'une école primaire francophone de milieu défavorisé de Montréal.

Chercheur : Ibrahim Sballil

Directeur de recherche : M. Jean Archambault

A) RENSEIGNEMENTS AUX PARTICIPANTS

1. Objectifs de la recherche :

Notre objectif de recherche est de décrire et documenter l'exercice du leadership de justice sociale de la direction d'école primaire de milieu défavorisé dans le contexte francophone montréalais. Il s'agit plus spécifiquement de :

1. Décrire la perception de la direction d'école de la notion de leadership de justice sociale;
2. Décrire les actions, les stratégies adoptées par la direction pour promouvoir l'équité et la justice sociale au sein de leur école;
3. Décrire les défis et les résistances auxquels la direction fait face à l'égard de son action pour promouvoir l'équité et la justice sociale au sein de son école;
4. Décrire les perceptions des autres membres de l'équipe-école et de la communauté en général du leadership exercé par la direction d'école et son importance pour la réussite scolaire des élèves

2. Participation à la recherche :

La participation à cette recherche consiste en une **entrevue semi-structurée individuelle** de 60 minutes maximum à un moment et un lieu de votre choix. Elle portera sur l'objet de vos partenariats avec l'école, sur votre satisfaction de la relation avec l'école en général et sur votre perception des efforts déployés par la direction de l'école pour impliquer la communauté dans la vie de l'école et l'impact que cela aurait sur la réussite scolaire des élèves de milieux défavorisés.

3. Confidentialité :

Les renseignements que vous nous donnerez demeureront confidentiels. L'entrevue sera transcrite et les enregistrements effacés. Toute information vous concernant et susceptible de révéler votre identité sera soumise à des mesures de confidentialité selon le principe de codage ou

d'anonymisation. Chaque participant à la recherche se verra attribuer un numéro et seuls le chercheur principal et/ou la personne mandatée à cet effet auront la liste des participants et des numéros qui leur auront été attribués. De plus, les renseignements seront conservés dans un classeur sous clé situé dans un bureau fermé. Aucune information permettant de vous identifier d'une façon ou d'une autre ne sera publiée. Ces renseignements personnels seront détruits 7 ans après la fin du projet. Seules les données ne permettant pas de vous identifier seront conservées après cette date, le temps nécessaire à leur utilisation

4. Avantages et inconvénients

En participant à cette recherche, vous pourrez contribuer à l'avancement des connaissances concernant l'exercice d'un leadership de justice sociale dans les écoles de milieux défavorisés de Montréal. Par contre, il est possible que le fait de raconter votre expérience suscite des réflexions ou des souvenirs émouvants ou désagréables. Si cela se produit, n'hésitez pas à en parler avec le chercheur. S'il y a lieu, le chercheur pourra vous référer à une personne-ressource.

5. Droit de retrait :

Votre participation est entièrement volontaire. Vous êtes libre de vous retirer en tout temps sur simple avis verbal, sans préjudice et sans devoir justifier votre décision. Si vous décidez de vous retirer de la recherche, vous pouvez communiquer avec le chercheur, au numéro de téléphone indiqué ci-dessous. Si vous vous retirez de la recherche, les renseignements qui auront été recueillis au moment de votre retrait seront détruits.

6. Compensation :

Le (la) participant(e) ne recevra aucune compensation financière pour sa participation à la recherche

7. Diffusion des résultats :

Un rapport sera transmis au (à la) participant(e) décrivant les conclusions générales de cette recherche au cours de l'année prochaine, lorsque les analyses auront été effectuées

B) CONSENTEMENT :

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

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

Signature : _____ Date : _____
 Nom : _____ Prénom : _____

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

Signature du chercheur _____ Date : _____
Nom : _____ Prénom : _____

Pour toute question relative à la recherche ou pour vous retirer du projet, vous pouvez communiquer avec (Ibrahim Sballil, Étudiant en M.A Faculté des sciences de l'éducation — Université de Montréal),

Toute plainte relative à votre participation à cette recherche peut être adressée à l'ombudsman de l'Université de Montréal, _____

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

**ANNEXE 9 : FORMULAIRE DE CONSENTEMENT
(Communauté)**



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

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT :

Titre de la recherche : Leadership de justice sociale des directions d'école : cas d'une école primaire francophone de milieu défavorisé de Montréal.

Chercheur : Ibrahim Sballil

Directeur de recherche : M. Jean Archambault

A) RENSEIGNEMENTS AUX PARTICIPANTS

1. Objectifs de la recherche :

Notre objectif de recherche est de décrire et documenter l'exercice du leadership de justice sociale de la direction d'école primaire de milieu défavorisé dans le contexte francophone montréalais. Il s'agit plus spécifiquement de :

1. Décrire la perception de la direction d'école de la notion de leadership de justice sociale;
2. Décrire les actions, les stratégies adoptées par la direction pour promouvoir l'équité et la justice sociale au sein de leur école;
3. Décrire les défis et les résistances auxquels la direction fait face à l'égard de son action pour promouvoir l'équité et la justice sociale au sein de son école;
4. Décrire les perceptions des autres membres de l'équipe-école et de la communauté en général du leadership exercé par la direction d'école et son importance pour la réussite scolaire des élèves

2. Participation à la recherche :

La participation à cette recherche consiste en une **entrevue semi-structurée individuelle** de 60 minutes maximum à un moment et un lieu de votre choix. Elle portera sur votre perception de la justice sociale et du leadership de justice sociale exercé par la direction de l'école.

3. Confidentialité :

Les renseignements que vous nous donnerez demeureront confidentiels. L'entrevue sera transcrite et les enregistrements effacés. Toute information vous concernant et susceptible de révéler votre identité sera soumise à des mesures de confidentialité selon le principe de codage ou d'anonymisation. Chaque participant à la recherche se verra attribuer un numéro et seul le chercheur principal et.../ou la personne mandatée à cet effet auront la liste des participants et des numéros qui

leur auront été attribués. De plus, les renseignements seront conservés dans un classeur sous clé situé dans un bureau fermé. Aucune information permettant de vous identifier d'une façon ou d'une autre ne sera publiée. Ces renseignements personnels seront détruits 7 ans après la fin du projet. Seules les données ne permettant pas de vous identifier seront conservées après cette date, le temps nécessaire à leur utilisation

4. Avantages et inconvénients

En participant à cette recherche, vous pourrez contribuer à l'avancement des connaissances concernant l'exercice d'un leadership de justice sociale dans les écoles de milieux défavorisés de Montréal.

Par contre, il est possible que le fait de raconter votre expérience suscite des réflexions ou des souvenirs émouvants ou désagréables. Si cela se produit, n'hésitez pas à en parler avec le chercheur. S'il y a lieu, le chercheur pourra vous référer à une personne-ressource.

5. Droit de retrait :

Votre participation est entièrement volontaire. Vous êtes libre de vous retirer en tout temps sur simple avis verbal, sans préjudice et sans devoir justifier votre décision. Si vous décidez de vous retirer de la recherche, vous pouvez communiquer avec le chercheur, au numéro de téléphone indiqué ci-dessous. Si vous vous retirez de la recherche, les renseignements qui auront été recueillis au moment de votre retrait seront détruits.

6. Compensation :

Le (la) participant(e) ne recevra aucune compensation financière pour sa participation à la recherche

7. Diffusion des résultats :

Un rapport sera transmis au (à la) participant(e) décrivant les conclusions générales de cette recherche au cours de l'année prochaine, lorsque les analyses auront été effectuées

B) CONSENTEMENT :

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

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

Signature : _____

Date : _____

Nom : _____ Prénom : _____

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

Signature du chercheur _____ Date : _____

Nom : _____ Prénom : _____

Pour toute question relative à la recherche ou pour vous retirer du projet, vous pouvez communiquer avec Ibrahim Sballil, étudiant en M.A Faculté des sciences de l'éducation — Université de Montréal, au numéro de téléphone : _____

Toute plainte relative à votre participation à cette recherche peut être adressée à l'ombudsman de l'Université de Montréal, _____

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

ANNEXE 10 : Certificat d'approbation éthique



Comité plurifacultaire d'éthique de la recherche

13 janvier 2014

Monsieur Ibrahim Sballil
Candidat à la maîtrise
Administration et fondements de l'éducation - Faculté des sciences de l'éducation

OBJET: Reconnaissance d'une approbation éthique

M. Ibrahim Sballil,

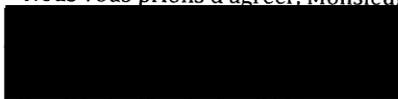
Le Comité plurifacultaire d'éthique de la recherche (CPER) a étudié le projet de recherche intitulé « Leadership de justice sociale des directions d'école : cas d'une école primaire francophone de milieu défavorisé de Montréal. » et a délivré le certificat d'éthique demandé suite à la satisfaction des exigences précédemment émises. Vous trouverez ci-joint une copie numérisée de votre certificat; copie également envoyée à votre directeur/directrice de recherche et à la technicienne en gestion de dossiers étudiants (TGDE) de votre département.

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

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

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

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



Comité plurifacultaire d'éthique de la recherche (CPER)
Université de Montréal
PL/RS/rs

c.c. Gestion des certificats, BRDV
Jean Archambault, professeur agrégé, Administration et fondements de l'éducation, Faculté des sciences de l'éducation
Lucie Lefrançois
p.j. Certificat CPER-13-123-D

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

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

Comité plurifacultaire d'éthique de la recherche

CERTIFICAT D'APPROBATION ÉTHIQUE

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

Titre du projet	Leadership de justice sociale des directions d'école : cas d'une école primaire francophone de milieu défavorisé de Montréal.
Étudiant requérant	Ibrahim Sballil [REDACTED] Candidat à la maîtrise, Administration et fondements de l'éducation - Faculté des sciences de l'éducation Université de Montréal
Organisme	Non financé
Programme	--
Titre de l'octroi si différent	--
Numéro d'octroi	--
Chercheur principal	--
No de compte	--
Approbation émise par	non
Certificat:	s.o.

MODALITÉS D'APPLICATION

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

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

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



Comité plurifacultaire d'éthique de la recherche
Université de Montréal

13 janvier 2014
Date de délivrance

1 février 2015
Date de fin de validité

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

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