

Diriger une école primaire de milieu urbain défavorisé: les perceptions des directions d'écoles à propos de leur travail

Jean Archambault

Université de Montréal

Li Harnois

Université de Montréal

Résumé

Cet article porte sur les perceptions des directions d'écoles de milieu défavorisé à propos de leur travail. Nous nous intéressons à la situation qui prévaut à Montréal, où les écoles bénéficient de mesures particulières de soutien du Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. Nous présentons les résultats d'une recherche menée auprès de quarante-cinq directions d'écoles primaires de milieu défavorisé de Montréal. L'objectif principal était d'identifier, de décrire et de documenter les caractéristiques du travail d'une direction d'école de milieu défavorisé. Quelques constats émergent des données recueillies. Les directions considèrent leur tâche différente de celle des directions d'une école de milieu moyen ou favorisé. Ces différences portent principalement sur la lourdeur de la tâche, sur les compétences et les attitudes particulières requises, sur la nécessité d'exercer un leadership de justice sociale, sur la nécessité de développer une certaine vision de l'éducation et finalement sur l'importance du développement professionnel.

Mots-clés: Direction d'école, école primaire, rapport au travail, milieu défavorisé, discours

Abstract

This paper presents school principals' perceptions about their work in disadvantaged areas. Our focus is on Montréal's particular situation in which schools receive special support from Québec's Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. Forty-five elementary school principals participated in our study. Our goal was to identify, describe, and document their work's features. Our data show that principals believe their work-load to be different from the work-load of their peers in more advantaged areas, as well as perceiving this workload to be heavier, needing particular competencies and attitudes, and having to incorporate elements of leadership for social justice. Given this perceived difference, principals have to consider the importance of on-going professional training and develop a particular vision of education.

Diriger une école primaire de milieu urbain défavorisé: les perceptions des directions d'écoles à propos de leur travail

Introduction

Cet article porte sur les perceptions de directions d'écoles primaires de milieu défavorisé de l'île de Montréal à propos de leur travail. Nous décrivons ici le contexte des écoles primaires en milieu défavorisé sur l'île de Montréal et les mesures de soutien du Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, la problématique de la recherche, la méthodologie et les participants, puis nous illustrons et discutons des résultats de recherche.

Problématique

Au Québec, c'est à Montréal que sont concentrées les écoles de milieu défavorisé. Plusieurs éléments caractérisent la situation particulière de l'île de Montréal : la réussite scolaire inégale, la variation dans l'obtention des diplômes, le retard scolaire marqué chez les élèves de milieu défavorisé, la concentration de l'immigration, la concentration des facteurs en jeu. On remarque aussi que bon nombre d'élèves issus des milieux les plus défavorisés éprouvent plus de difficultés, présentent un retard scolaire plus marqué et des apprentissages moins consolidés, réussissent moins bien, sont moins nombreux à obtenir un diplôme et quittent souvent l'école plus tôt et sans qualifications (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport [MELS], 2009).

Pour faire face à cette réalité, le ministère de l'Éducation du Québec a créé en 1997, le Programme de soutien à l'école montréalaise (PSÉM) comme l'une des pistes d'action de la Réforme de l'éducation (Ministère de l'Éducation du Québec [MEQ], 1997), avec le mandat de soutenir la réussite des élèves issus de milieu défavorisé des trois commissions scolaires francophones et des deux commissions scolaires anglophones de l'île de Montréal. Le gouvernement reconnaît donc ainsi les défis des écoles de milieu défavorisé, défis que doivent relever de façon particulière les directions d'écoles.

Le PSÉM identifie, à l'aide d'indicateurs reconnus par le MELS (seuil de faible revenu, SFR, et indice de milieu socioéconomique, IMSÉ), les écoles primaires les plus défavorisées de l'île de Montréal. Ce sont ces écoles cibles qui bénéficient des ressources financières, humaines et matérielles du PSÉM dans le but de « soutenir la réussite personnelle et la réussite des apprentissages chez des élèves issus de milieu défavorisé, tout en tenant compte de leurs besoins et de leurs caractéristiques et en contribuant à la mise en place d'une communauté éducative engagée. » (MELS, 2009, p. 5).

La présente recherche s'inscrit dans la réflexion de l'équipe professionnelle du PSÉM et du chercheur principal, sur la question du travail de la direction d'écoles primaires dans les milieux défavorisés à Montréal.

Fondements théoriques de la recherche

Diriger un établissement scolaire est une entreprise complexe qui demande des compétences spécifiques (Dupuis, 2004; Lapointe & Gauthier, 2005). De plus, le travail d'une direction d'école s'exerce maintenant dans un contexte de changement que la direction doit concourir à installer (Fullan, 2003); changement qui se doit d'être large et durable (Hargreaves & Fink, 2004). Qu'en est-il du travail de la direction d'une école de milieu défavorisé? Un premier examen de la littérature scientifique nous amène à constater l'absence d'études portant

spécifiquement sur la direction d'école en milieu défavorisé. C'est pourquoi nous nous sommes inspirés des travaux sur les écoles performantes en milieu défavorisé.

Plusieurs études ont fait ressortir les caractéristiques d'écoles de milieu défavorisé dont les élèves réussissaient à des niveaux élevés (Haberman, 1999; Kannapel, Clements, Taylor, & Hibpshman, 2005; Lyman & Villani, 2004; Muijs, Harris, Chapman, Stoll, & Russ, 2004). Ces caractéristiques se recourent, d'une étude à l'autre. Ce sont : une vision claire et partagée des buts à atteindre, des attentes élevées, un leadership pédagogique, une orientation claire en rapport avec l'apprentissage des élèves, le travail collectif des enseignants, une communication et un travail avec les parents, l'engagement de la communauté, l'amélioration des pratiques pédagogiques, la production et l'utilisation de données sur le fonctionnement de l'école pour en faciliter la gestion. Cependant, on sait peu de choses des comportements des directions nécessaires pour mettre en place ces caractéristiques ou des compétences et des attitudes requises des directions d'écoles de milieu défavorisé (Haberman & Dill, 1999).

Alors que certains chercheurs identifient des compétences particulières pour diriger une école de milieu défavorisé, notamment l'importance pour une direction de croire dans le potentiel de tous les élèves, la capacité de la direction de mobiliser tous les acteurs pour l'apprentissage et la réussite de tous les élèves, la capacité de la direction d'aborder et de démanteler les fausses croyances et des préjugés, le leadership par l'exemple, le leadership démocratique, etc. (Haberman, 1999, Haberman & Dill, 1999), d'autres font remarquer que le leadership de la direction d'école est non seulement un facteur important dans la réussite scolaire des élèves, mais que ce leadership est encore plus important et a encore plus d'impact dans les milieux les plus difficiles, les plus défavorisés (Leithwood, Seashore Louis, Anderson, & Wahlstrom, 2004). D'autres encore mettent en évidence l'aspect de justice sociale et d'équité qui devrait caractériser le leadership des directions d'écoles de milieu défavorisé (Riester, Pursh, & Skrla, 2002; Scheurich & Skrla, 2003). Lyman et Villani (2004) considèrent comme primordiale la croyance dans le potentiel de développement de chaque élève et dans sa capacité d'apprendre à des niveaux élevés. Elles font cependant remarquer que la recherche est actuellement muette sur les façons, pour la direction, d'influencer les croyances et les attitudes du personnel à cet égard.

La recherche demeure peu abondante et il est difficile d'en extraire des principes pour la pratique ou pour la formation des directions d'école. C'est ce qui nous a incités à entreprendre cette recherche collaborative, avec le PSÉM. Pour reprendre l'idée de Lieberman (1986, cité par Desgagné, Bednarz, Couture, Poirier, & Lebuis, 2001), la recherche collaborative dont il est ici question consiste à faire de la recherche « avec » plutôt que « sur » les praticiens, c'est-à-dire, avec les directions d'école ainsi que les ressources professionnelles du PSÉM. C'est bien avec les directions d'écoles que nous chercherons à comprendre en quoi consiste leur travail, dans une école de milieu défavorisé. En ce sens, les données de la recherche sont construites en collaboration par les chercheurs, les directions d'école et des professionnels du Programme de soutien à l'école montréalaise et sont produites pour comprendre une situation éducative problématique, du point de vue des directions, afin de pouvoir y dégager des éléments de solution (Van der Maren & Poirier, 2007). Compte tenu du peu de connaissances scientifiques sur le sujet et compte tenu de l'intérêt pour le PSÉM d'en connaître davantage sur le sujet, puisqu'il est responsable d'offrir des services aux directions d'écoles, il a été convenu d'élaborer un programme de recherche qui répondrait aux questions des collaborateurs.

Questions de recherche et objectifs

Sur la base d'une connaissance concrète du milieu et de l'examen de la littérature sur le sujet, l'équipe de recherche, formée de ressources professionnelles du Programme, dont certaines directions d'école, du chercheur principal et d'une professionnelle de recherche, a donc émis l'idée que le travail de la direction de telles écoles pouvait comporter des caractéristiques propres et exiger des compétences particulières de la part des directions de ces écoles. Mais qu'en est-il réellement? Nous avons donc formulé ainsi les questions de recherche: Quel est le discours des directions d'école de milieu défavorisé à propos de leur travail? Comment le décrivent-elles? Quels sont les attributs que doivent détenir ou développer les directions d'écoles qui œuvrent dans les milieux défavorisés?

Cette recherche a donc pour objectif d'identifier, de décrire et de documenter les caractéristiques et les particularités du travail de la direction d'une école de milieu défavorisé, en milieu montréalais.

Méthodologie

Participants

Quarante-cinq (45) directions d'écoles primaires de milieu défavorisé des cinq commissions scolaires : six (6) participants provenant des deux commissions scolaires anglophones et trente-neuf (39) participants provenant des trois commissions scolaires francophones de l'île de Montréal ont participé à la collecte de données. Une invitation était distribuée aux 120 directions des écoles ciblées du PSÉM lors d'un événement organisé par celui-ci. Les participants ont pris part à la recherche sur une base volontaire.

Collecte des données

Des *focus groups* ont servi à collecter les données. Les entretiens ont été semi-dirigés (De Ketele & Roegiers, 1996) à l'aide d'un canevas d'entretien et d'un résumé de la littérature scientifique sur les écoles performantes de milieu défavorisé. L'équipe de recherche a produit le canevas d'entretien à partir d'éléments de la recherche sur les écoles de milieu défavorisé et sur les compétences requises de la direction dont nous avons fait état plus haut, à partir des questions de recherche, de la connaissance qu'ont les membres de l'équipe de recherche du travail d'une direction et enfin, des données d'un *focus group* exploratoire réalisé avec six (6) directions d'école de milieu défavorisé. Le canevas comprend de grands thèmes autour desquels il y aura échanges verbaux (Savoie-Zajc, 2004) et porte sur les caractéristiques du travail d'une direction d'école de milieu défavorisé (aspects éducatifs, administratifs, vision, etc.), sur les différences perçues avec le travail d'une direction d'une école en milieu plus favorisé, sur les attributs de la direction d'une école de milieu défavorisé (compétences, attitudes, atouts, etc.). Le tableau 1 présente des exemples de thèmes et de questions du canevas.

Tableau 1.

Exemples de thèmes et de questions du canevas des premiers focus group.

Thèmes	Questions
1- Les tâches de gestion	<p>Qu'est-ce que gérer une école en milieu défavorisé? (aspects éducatifs, administratifs)</p> <p>En quoi gérer une école de milieu défavorisé est-il différent de gérer une école ordinaire?</p> <p>En quoi est-ce semblable?</p>
2- Les attributs de la direction (compétences, attitudes, qualités, atouts, visions)	<p>La gestion d'une école de milieu défavorisé exige-t-elle des compétences particulières? Si oui, lesquelles? (aspects éducatifs, administratifs)</p> <p>En quoi se distinguent-elles de celles exigées par la gestion d'une école ordinaire?</p> <p>Quels atouts devrait posséder une direction d'école de milieu défavorisé?</p>

Lors de la constitution des *focus groups*, les directions ont été réparties au hasard, en nous assurant toutefois d'une représentation équivalente des trois commissions scolaires francophones dans chacun des sept *focus groups* francophones. Un groupe de directions d'école anglophone a été constitué.

Déroulement et contenu des rencontres

Les directions ont participé à deux rencontres en *focus group*, d'une durée d'environ deux heures et demie chacune, et distantes d'environ quatre semaines. Lors de chacune des rencontres, les échanges ont fait l'objet d'enregistrement audionumérique. La première rencontre portait sur le travail d'une direction d'école de milieu défavorisé et sur les différences perçues avec le travail d'une direction d'école en milieu plus favorisé (ces différences sont apparues spontanément dans le discours des directions). Lors de la deuxième rencontre, nous avons présenté un résumé des propos de la première rencontre ainsi que les résultats d'une recension des écrits sur les écoles performantes en milieu défavorisé (Archambault & Harnois, 2006). Une période d'échanges portant sur ces contenus a suivi la présentation. L'objectif de cette deuxième rencontre était d'amener les directions à exprimer leurs commentaires et à confronter leurs idées aux contenus présentés, dans le but d'augmenter ou de compléter l'information recueillie, de la consolider.

Les rencontres ont été animées par le chercheur principal ou l'intervieweur, une ressource professionnelle du PSÉM qui travaille auprès des directions d'école. Ils ont été accompagnés par

la professionnelle de recherche qui a agi à titre d'observatrice et qui a pris des notes détaillées tout au long de la séance.

Traitement des données

Transcription des entretiens

Afin d'effectuer l'analyse thématique des contenus manifestes des entretiens (Van der Maren, 1995), nous avons procédé à une transcription des entretiens. Des vérifications aléatoires des transcriptions ont été effectuées afin d'assurer la fidélité aux propos des différents interlocuteurs.

Saisie des données et identification des participants. Les données ont été saisies et codées grâce au logiciel de traitement de données *Atlas.ti 5.0*. Chaque *focus group* suivait la nomenclature : A *FocusGroup* B, A étant un chiffre correspondant à la 1^{ère} ou à la 2^e rencontre des *focus groups* et B correspondant à un chiffre désignant le groupe de directions (1 à 8). Ainsi, 1FG8 correspond à la première rencontre du huitième groupe de directions. Afin d'assurer la confidentialité et l'anonymat des participants, aucune référence n'a été faite à des renseignements personnels ou professionnels les concernant. De plus, nous ne disposons pas d'information au sujet du parcours professionnel des directions, à savoir si elles ont ou non aussi travaillé dans les écoles de milieu plus favorisé. Nous ne pouvons en faire état systématiquement dans notre analyse, malgré que certaines aient dit avoir œuvré dans les deux milieux ou collaborer avec des collègues travaillant en milieu favorisé. Finalement, nous n'utilisons pas de variables comme le genre ou la langue de l'institution dans l'analyse des données étant donné la forte prédominance de femmes et de participants de commissions scolaires francophones.

Codage et catégorisation des unités de sens. Le codage consiste à délimiter les unités de sens des discours produits lors des échanges en leur attribuant un mot ou une expression succincte qu'elles suggèrent. Les grands thèmes contenus dans le canevas des *focus groups* ont constitué les premiers éléments de la grille permettant d'identifier les unités de sens (voir tableau 2). Des recoupements ont été effectués par la suite. Ceci n'a toutefois pas empêché de nouveaux codes d'apparaître en cours de route. Dans de tels cas, nous procédions à une révision systématique de l'ensemble du contenu afin d'inclure les citations se rapportant à ce nouveau code.

Tableau 2.

Exemples de codes en lien avec le travail de gestion des directions.

soutien des personnes/émotions/bien-être
administrative
budget
créer des conditions gagnantes
environnement, sécuritaire
éducative/pédagogique
formation continue, développement, accompagnement
organisation/charge de travail/temps/priorisation
participative
personnes/ressources /services
problèmes, conflits
projets, activités
sentiment d'urgence/imprévu/résistances
stabilité/engagement du personnel
suivi, évaluation
travail d'équipe/solidarité/entraide

La catégorisation des unités de sens consiste en l'identification d'unités plus globales, comportant un sens commun plus large et caractérisant d'une même manière la variété des énoncés qui peuvent y être rattachés, en dépit de leurs éventuelles différences de formulation. C'est une sorte de dénominateur commun auquel peut être ramené un ensemble d'énoncés qui se ressemblent sans en forcer le sens. Cette opération permet de déduire, par la suite, le sens émergent du discours.

Différents modèles de catégorisation existent (L'Écuyer, 1997). Ici, le modèle ouvert s'applique puisqu'aucune catégorie n'avait été prévue au départ. Dans ce cas, le chercheur doit pouvoir définir toutes les catégories pertinentes à partir du matériel analysé.

Résultats

À partir du discours des directions, nous avons pu identifier quatre éléments de la tâche de gestion des directions qui se retrouvent dans les écoles de milieu défavorisé: 1- la lourdeur de la tâche d'une direction; 2- l'exercice du rôle d'une direction qui demande des compétences et des attitudes particulière; 3- la nécessité d'exercer un leadership de justice sociale; 4- l'identification de compétences à développer et l'importance du développement professionnel des directions.

Des éléments de la tâche de gestion présents dans les écoles de milieu défavorisé

La lourdeur de la tâche de la direction

À la lumière de l'analyse de ce discours, une première conclusion s'impose : les directions ont l'impression que la tâche de gestion d'une école de milieu défavorisé est plus lourde que celle d'écoles de milieux non défavorisés. Elles décrivent cette lourdeur de la tâche à plusieurs égards. Les directions parlent, entre autres, d'un horaire de travail allongé:

You don't breathe... You know, someone says if you can't manage your job within an 8 hours day then you can't manage your job. Well, I'm doing a terrible job. Because I'm not managing. You know, I work on the weekends, or I work in the evenings. (1FG4/47)

Elles disent aussi devoir faire face à la réalité souvent difficile des milieux défavorisés qu'elles décrivent comme étant des milieux complexes, diversifiés, hétérogènes où l'on trouve de la pauvreté cyclique (de génération en génération) ou épisodique (par exemple, avec l'immigration. Elles font également état de la situation difficile des familles (besoins de base non comblés, faible scolarisation, isolement social, santé physique et mentale déficiente, etc.). Elles disent devoir consentir des efforts supplémentaires pour obtenir la collaboration des parents (particulièrement au niveau de la communication). «L'enfant, il vient à l'école avec son bagage. Il vient à l'école avec sa famille. Il vient à l'école avec tout son contexte. ...c'est différent dans un milieu défavorisé parce que... Ça prend souvent toute la place.» (XFG1/29).

On est au fait de toutes les petites misères et les grandes misères des enfants. ... Dans une année scolaire... il y a des périodes qui sont très, très, très, très effervescentes et il y a des périodes qui le sont moins. Il n'y a jamais de périodes qui ne sont pas effervescentes... il y a toujours des situations de crise, et quand tu es dans un milieu où le tissu social est défait, je sais pas moi, des enfants trouvent un cadavre dans la ruelle, parce que ça nous est arrivés vendredi passé, ou t'as des piqueries... des enfants qui traînent dans la rue jusqu'à 10 h le soir et qui ont 7-8 ans là. C'est aussi gérer ces enfants-là, appeler la DPJ. (1FG3/19)

Les directions soulignent à maintes reprises le sentiment d'urgence et les imprévus auxquels elles sont quotidiennement confrontées.

C'est devenu une farce chez moi. Les gens entrent « as-tu 2 minutes? » « je n'ai que ça des 2 minutes»... je trouve que dans une école en milieu défavorisé, il n'y a pas de temps, il y a comme pas de temps mort. (1FG7/30)

Il faut accepter ça, d'être happé je dirais, d'être siphonnée par les gens qui nous entourent. ... c'est toujours pour des problèmes... Et leur problème est toujours urgent... C'est toujours eux tout seuls et faut toujours que tu règles leur problème tout de suite. (1FG2/33)

Les directions disent devoir faire face à un nombre plus élevé d'élèves en difficulté d'apprentissage, ce qui occasionne une gestion des ressources humaines et financière accrue (sentiment d'impuissance et d'épuisement des intervenants du milieu scolaire; nombre élevé de professionnels au sein de l'équipe-école; grande mobilité du personnel; importance du travail d'équipe; gestion de budgets supplémentaires).

La tâche est plus lourde ... On est en contact avec beaucoup plus de personnel et on doit faire en sorte que ce personnel-là qu'on engage va donner des résultats au niveau de la réussite des élèves. (1FG2/8)

Il faut aussi ramener l'équipe-école à voir la réalité des parents... Il faut s'informer, il faut lire, il y a des connaissances à avoir, il y a des recherches à lire. On n'intervient pas dans un milieu défavorisé comme on intervient dans n'importe quelle école. (1FG7/17)

Les directions disent devoir collaborer avec un nombre important de partenaires communautaires afin de mieux répondre aux besoins des enfants et des familles (temps nécessaire au développement et à la consolidation des partenariats, familiarisation avec d'autres modes de fonctionnement, grande sollicitation des partenaires, etc.). «C'est ça aussi gérer une école en milieu défavorisé, c'est s'adjoindre une foule de partenaires. Sans ces partenaires-là, on n'arriverait pas à gérer efficacement l'école.» (1FG3/11).

Des compétences et des attitudes particulières

Le contexte particulier de l'exercice du travail d'une direction d'école de milieu défavorisé nécessite, selon les directions, des compétences et des attitudes professionnelles particulières. « C'est pas tout le monde qui peut aller travailler dans un milieu défavorisé. » (1FG7/24). Le travail des directions dans ces écoles exige de pouvoir organiser son temps, prioriser les tâches, comprendre la réalité, analyser et résoudre des problèmes complexes.

C'est la capacité de réagir et d'agir. Oui, ça demande une gestion de l'instantané... On gère toutes sortes de choses inattendues. On gère la porte ouverte, et on gère l'instant présent... C'est la faculté de se retourner sur un 5¢, tout le temps... Et ça c'est unique... c'est spécifique à nos milieux. (1FG6/91).

Et être capables de prendre du recul par rapport à notre milieu parce que des fois on est un petit peu ensevelis sous toutes sortes d'affaires et on dit... mettre nos priorités aux bons endroits pour justement pas être ensevelis sous ce qui s'accumule. (1FG5/94)

Compte tenu de la charge de travail élevée, les directions trouvent important de savoir déléguer et gérer de façon participative. « One of the keys to success... is the concept of decentralizing my leadership and sharing it with everybody. » (1FG4/27). Les directions se considèrent actrices de changement, porteuses d'une vision qu'elles doivent incarner.

Être un leader qui va amener un changement. Et ça, c'est pas toujours facile, parce que, qui dit changement dit peur aussi. Mais je pense qu'il faut être capables de confronter les positions... ça demande d'être leader, d'être courageux. (1FG3/149)

Finalement, les directions doivent être capables d'établir des relations avec des personnes d'horizons variés (notamment avec les parents et les partenaires de la communauté). « Créer des liens. Une habileté relationnelle hors du commun. » (1FG6/94). Les directions identifient plusieurs attitudes qu'elles jugent aussi importantes que les compétences : disponibilité, écoute, dévouement, ouverture, souplesse, adaptabilité, empathie et respect.

C'est aussi beaucoup l'accueil, l'accueil des différentes problématiques, l'accueil du vécu des élèves, l'accueil des parents des élèves, l'accueil des communautés culturelles aussi qui se retrouvent souvent en milieu défavorisé... Ça commence au secrétariat. (1FG3/11)

La nécessité d'exercer un leadership de justice sociale.

Les directions se considèrent comme des leaders de changement, porteuses d'une vision. Elles évoquent l'importance de combattre les fausses croyances et les préjugés principalement en ce qui a trait à la réussite de tous les élèves, les caractéristiques des milieux défavorisés, la collaboration avec les parents.

C'est toujours dans la méconnaissance que vont naître les préjugés et les jugements de valeurs... Ça nous ramène à bien connaître les réalités des gens, s'informer... C'est notre rôle de le ramener, faire attention aux jugements trop vite faits. Bon, c'est facile de juger les gens, les classes ; essayons d'être à leur place 5 minutes... C'est en apprenant, connaissant qu'on comprend mieux, donc il faut en parler. (2FG6/50)

Les directions insistent sur l'importance de croire que tous les élèves peuvent réussir, qu'ils en sont capables. « You have to believe that these children are going to succeed no matter what they are doing now! (1FG4/117) ».

Des gens vont dire que parce qu'un enfant est socioéconomiquement faible, donc en partant, il n'est pas capable. Moi, je ne crois pas à ça du tout. C'est pas vrai qu'ils n'ont pas de qualités et qu'ils n'ont pas de compétences. C'est important de la part d'une direction d'école d'avoir cette certitude-là et de la faire partager aux enseignants et aux professionnels. (1FG5/87)

Des compétences à développer et l'importance du développement professionnel

Pour plusieurs directions, certaines compétences s'acquièrent par le développement professionnel. Ainsi, il semble qu'elles doivent développer leur compréhension des milieux

défavorisés et de leurs réalités. « Je pense qu'il y a un minimum de connaissances de ce que c'est un milieu défavorisé ... autant pour les directions d'écoles que pour les enseignants, ça devrait faire partie des connaissances à acquérir. » (1FG7/24). Elles doivent aussi apprendre à communiquer et à coopérer avec des personnes provenant de milieux divers, autant les parents que les partenaires de la communauté. « On a besoin de perfectionnement au niveau des relations interpersonnelles, d'outils pour interagir avec les parents qui sont en crise, des parents... ou des enfants. » (1FG5/81).

Les directions ont aussi évoqué la difficulté, en début de carrière, à combattre les fausses croyances et les préjugés dans leur milieu. De là la nécessité d'un développement professionnel qui porterait sur ce type de leadership.

... on apprend ça beaucoup avec l'expérience, parce que quand on commence comme gestionnaire on fait face à une enseignante qui est peut-être plus âgée et elle s'aperçoit absolument pas ce qu'elle a comme impact. Quand on est une jeune direction, peut-être que, on ne sait pas trop quoi faire. Quand on a un petit peu plus d'expérience, ben à ce moment-là... (1FG3/53)

Finalement, certaines directions ont dit devoir apprendre à gérer des budgets supplémentaires. En effet, ces budgets spéciaux accordés aux écoles de milieu défavorisé, ne se gèrent pas tout à fait comme le budget ordinaire de l'école.

Les budgets sont là, qu'est-ce qu'on fait avec ça? Qui on engage? Comment on fonctionne? Et ça, ça prend quelqu'un qui est à la tête et qui est capable de comprendre. Moi, je dirais je ne les comprends pas encore tous les budgets, mais c'est quelque chose ça aussi pour une direction, de gérer les budgets, et savoir à partir des besoins des élèves... (1FG3/inconnu)

Une certaine vision de l'éducation

Dans les milieux défavorisés, il semble que l'aspect « socialisation » contenu dans la mission de l'école québécoise joue un rôle plus important que dans d'autres milieux. « Ça prend une vision autre de la réussite... Le problème d'ordre social est plus criant, rejoint plus d'élèves... Sinon, on se décourage, on ne persiste pas dans ce milieu-là! » (XFG1/223). « Je veux qu'ils soient équipés pour faire face à la société qui les attend, à tous les points de vue : connaissances, apprentissages, habiletés sociales, bien-être personnel, habiletés de vie, habitudes de santé. C'est vaste. » (1FG8/90).

Certaines directions mentionnent l'importance de développer une vision autre de la réussite. Elles croient qu'il faut tenir compte des différentes formes de difficultés rencontrées par les élèves, et se donner une vision beaucoup plus globale de la réussite et même revoir leurs attentes à l'égard de la réussite.

C'est vrai que dans les milieux défavorisés les attentes réalistes versus l'excellence... il faut se poser la question, « oui, la réussite scolaire, mais c'est quoi la réussite scolaire? ». Je pense qu'il y a des gens qui sont tannés de l'entendre celle-là, mais elle est tellement importante. C'est quoi la réussite pour cet enfant-là? Est-ce que c'est la même chose pour cet enfant-là que pour celui-là? Mais non, c'est pas la même chose. (1FG7/32).

...il faut faire une distinction entre attentes élevées et attentes irréalistes. Les attentes élevées, moi j'ai des profs en tête dans mon école qui je pense ont des attentes élevées. Quand je parle d'attentes irréalistes... c'est de penser que les jeunes vont réussir en étant dans un milieu qui est démotivant, qui n'est pas stimulant, puis de penser qu'ils vont réussir comme s'ils étaient dans une classe où toutes les conditions gagnantes sont là. (2FG1/187)

Par ailleurs, les directions abordent peu d'elles-mêmes la gestion pédagogique, du curriculum, de l'organisation scolaire, de l'appropriation du changement. Lorsque l'intervieweur leur en fait la remarque, certaines se disent surprises de cette situation car la gestion pédagogique demeure un rôle prioritaire chapeautant leurs actions.

C'est notre rôle premier. C'est évident qu'on est les gardiens de la cohérence du projet éducatif et de ce qui va se faire au niveau pédagogique. Et moi finalement, j'accorde une très grande importance à tout ça, parce que je suis au départ une pédagogue... C'est notre rôle d'insuffler une vision pédagogique... C'est un rôle extrêmement important et non le moindre. ... c'est pas simple cette mobilisation-là et cette motivation-là. (1FG6/70)

D'autres directions se disent moins surprises, reconnaissant être mobilisées par la surcharge de travail induite par les tâches administratives, mais souhaiteraient exercer davantage un rôle de leader pédagogique. D'autres disent qu'il n'est pas possible d'assumer un leadership pédagogique de fine pointe, faute de temps.

Tu peux être bon en pédagogie, tu peux connaître la pédagogie, mais c'est pas toi le leader pédagogique. Tu ne peux pas être le leader. Tu n'es plus à la fine pointe. T'as pas le temps! Mais pour moi leader pédagogique, ça veut dire être à la fine pointe de la pédagogie, connaître tous les derniers courants à la mode. (1FG8/65)

C'est ça qui est le pire. On aime ça la gestion, c'est correct. Mais le principe est qu'on adore la pédagogie, on aime ça rassembler notre monde, on aime ça donner de l'information, on aime ça... mais...de pédagogie prend toujours le chemin de l'évitement. (1FG5/131)

Finalement, certaines directions remettent profondément en question le fait que le leadership pédagogique relève de la direction. Dans certains cas, on affirme qu'il est impossible, dans une école en milieu défavorisé, d'assumer ce rôle, d'autres réalités étant prioritaires.

Le rôle du leader pédagogique, on nous disait, dans les années 80 « il faut que tu sois un leader pédagogique... » Je ne dirai pas que c'est de la "m", parce que ça n'en n'est pas, mais ventre affamé n'a pas d'oreilles. On va à l'essentiel... Les leaders pédagogiques là, depuis qu'on a des CP [conseillers pédagogiques], on a des CP dans nos écoles, c'est leur rôle, ça. J'ai rien contre la pédagogie, mais c'est le rôle des CP. (1FG8/55)

Là on se fait dire « eh ton premier rôle, c'est d'être un leader pédagogique ». Bien en milieu défavorisé, regarde, on a bien d'autres choses plus criantes des fois que ça. Oui on l'a en tête, mais dans la réalité de tous les jours, c'est une autre paire de manches. (1FG8/54)

Discussion

Les résultats recueillis font état des perceptions des directions d'écoles de milieu défavorisé face à leur travail. Les directions l'ont clairement fait savoir : selon elles, diriger une école de milieu défavorisé est différent de diriger une école en milieu plus favorisé en raison notamment des caractéristiques des milieux défavorisés, du nombre plus élevé d'élèves en difficulté d'apprentissage, et de l'apport de financement et de projets supplémentaires, ce qui occasionne une gestion des ressources humaines et financière accrue. Les perceptions des directions sont à l'effet que leur travail apparaît plus lourd et que l'exercice de leur leadership prend plus d'importance, comme l'ont d'ailleurs fait remarquer Leithwood et ses collègues (2004), compte tenu des difficultés rencontrées dans les milieux défavorisés.

On peut se demander si le travail des directions d'écoles en milieu défavorisé est si différent de celui de directions d'écoles de milieu plus favorisé. En effet, qui n'a pas entendu cette perception remise en question en indiquant que les directions en milieu favorisé ont d'aussi longues journées de travail et que la seule différence réside dans les types de dossiers à traiter et de dossiers à régler. Pourtant, on peut aisément croire que le nombre plus élevé d'élèves en difficulté d'apprentissage, l'ajout de personnel financé à même les mesures spéciales (PSÉM, Stratégie d'Intervention Agir Autrement) et géré totalement par la direction, le financement supplémentaire et donc, un budget additionnel à gérer, occasionnent des tâches supplémentaires que la direction doit accomplir. Néanmoins, il est toujours possible que des tâches s'ajoutent aussi à la tâche ordinaire d'une direction d'école en milieu plus favorisé. Seule une observation rigoureuse et comparative du travail des directions pourrait trancher la question de la lourdeur effective de la tâche en milieu défavorisé.

Par ailleurs, on peut accorder quelque crédibilité à ces résultats puisque l'ensemble des directions participantes travaillent en réseau avec d'autres directions d'école de milieu plus favorisé et elles sont à même d'échanger avec ces dernières au sujet de leur travail respectif. De plus, bon nombre d'entre elles ont aussi travaillé comme direction d'une école de milieu plus favorisé. Certaines l'ont clairement évoqué au cours des entretiens, d'autres sont connues comme telles par les chercheurs. En outre, force est de constater que ces résultats vont aussi dans le sens des travaux de plusieurs chercheurs (Haberman & Dill, 1999; Lyman & Villani, 2004) et viennent confirmer nos impressions de départ. Quoiqu'il en soit, ce qui importe, c'est la perception des directions d'écoles en milieu défavorisé : elles perçoivent leur tâche comme plus lourde. Chercher à savoir si ces perceptions correspondent la réalité pourrait faire l'objet d'une étude complémentaire.

Les directions identifient aussi des compétences et des attitudes particulières qu'elles considèrent comme essentielles en milieu défavorisé, comme l'ont aussi fait remarquer Haberman et Dill (1999), Lyman et Villani (2004), Dupuis (2004) et Lapointe et Gauthier, (2005). Elles parlent notamment de l'importance d'organiser leur temps, de prioriser les tâches, de comprendre la réalité de leur milieu, d'analyser et de résoudre des problèmes complexes, de savoir déléguer et de gérer de façon participative. Elles se considèrent actrices de changement, porteuses d'une vision qu'elles doivent incarner. Finalement, elles doivent être capables d'établir

des relations avec des personnes d'horizons variés (notamment avec les parents et les partenaires de la communauté). Les directions identifient plusieurs attitudes qu'elles jugent aussi importantes que les compétences : disponibilité, écoute, dévouement, ouverture, souplesse, adaptabilité, empathie et respect. Ces compétences et ces attitudes de la direction sont-elles spécifiques aux écoles de milieu défavorisé? Rien dans notre étude ne nous permet de le supposer, si ce n'est le fait que les directions interrogées insistent sur celles-ci et les considèrent indispensables en milieu défavorisé. Peut-être s'agit-il seulement d'une question d'intensité. Telle attitude est requise de la part de toutes les directions, mais elle devient primordiale en milieu défavorisé. C'est d'ailleurs ce que constatent certains chercheurs : le leadership de la direction d'école est un facteur important dans la réussite scolaire des élèves, qu'ils soient en milieu défavorisé ou non, mais ce leadership est encore plus important et a encore plus d'impact dans les milieux les plus difficiles, les plus défavorisés (Leithwood et al., 2004).

Par ailleurs, nos entretiens nous renseignent peu au sujet des comportements des directions ainsi que des moyens nécessaires pour mettre en place des conditions de réussite pour tous ou encore de l'actualisation des compétences et des attitudes requises des directions d'école de milieu défavorisé. Haberman et Dill (1999) et Lyman et Villani (2004) avaient eux aussi soulevé ce manque dans les écrits scientifiques.

Dans la recherche sur le travail de la direction d'une école de milieu défavorisé, un nouvel élément se profile : la nécessité d'exercer un leadership de justice sociale. À titre d'exemple, les travaux de Normore et Bianco (2006) et de Riestler, Pursh et Skrla, (2002) mettent en lumière la demande faite de plus en plus aux directions de tenir compte des questions de justice sociale et d'équité dans l'exercice de leur leadership. Les directions interrogées ne font pas exception. Elles ont clairement fait ressortir cette nécessité dans leur rôle ainsi que leurs besoins de développement professionnel, tant pour elles-mêmes que pour leur équipe-école (Archambault & Harnois, 2009).

Finalement, les directions rencontrées sont claires face à la nécessité de croire en la réussite de tous les élèves. Lyman et Villani (2004) ont aussi fait ressortir cet élément. On ne sait toutefois pas comment les directions s'y prennent pour influencer les croyances et les attitudes du personnel à cet égard.

Certains aspects de cette recherche méritent qu'on s'y arrête. D'abord, le fait que les directions abordent peu la question pédagogique et qu'il faut les confronter à cet élément pour qu'elles en parlent. Certaines directions ne sont pas surprises de la prédominance des tâches administratives dans leur travail. D'autres au contraire sont très surprises de ces résultats et déplorent le fait de ne pas pouvoir s'occuper davantage de pédagogie en raison des demandes d'ordre administratif. Il y a même certaines directions qui disent ne pas pouvoir assumer ce rôle de leader pédagogique, en milieu défavorisé. Ces résultats ne sont pas nouveaux. Déjà en 1986, Pépin le soulignait et Brassard (2009) allait jusqu'à dire que la tension des directions entre tâche administrative et tâche éducative remontait aux années 1970. Cela est quand même surprenant compte tenu de la réforme qui met l'accent sur la réussite de tous les élèves et de la littérature scientifique qui place en premier le rôle de leader pédagogique de la direction (Archambault, Ouellet, & Harnois, 2006; Darling-Hammond, LaPointe, Meyerson, Orr, & Cohen, 2007).

Dans le même ordre d'idées, il a fallu questionner à plusieurs reprises les directions avant qu'elles reconnaissent l'existence de préjugés et de fausses croyances dans leur école. Elles affirment croire en la capacité de réussir de tous les élèves à des niveaux élevés et indiquent la

nécessité de combattre les préjugés. Cependant, on peut se demander si les directions sont conscientes des enjeux de justice sociale, et si cela se concrétise dans leur pratique.

Limites de la recherche

Des précautions méthodologiques ont été prises afin d'assurer la plus grande rigueur à la collecte des données et la plus grande qualité aux données. Toutefois, une certaine prudence s'impose dans l'interprétation des résultats.

D'abord, nous nous sommes limités à collecter le discours des directions à l'égard de leur travail et nous avons opté pour des *focus groups* comme méthode de collecte de ces données. La limite tient ici au fait que nous avons recueilli des perceptions à l'égard d'une pratique et non des faits. Que plusieurs directions partagent les mêmes perceptions ne change rien au fait qu'il s'agisse de perceptions et qu'il existe une distance entre les perceptions et les faits, distance qu'il est bien malaisé d'évaluer. De plus, comme nous ne connaissons pas le parcours professionnel des directions, nous ne sommes pas en mesure d'identifier celles qui ont travaillé à la fois comme direction d'une école de milieu défavorisé et de milieu plus favorisé.

En second lieu, les données des *focus groups* permettent d'identifier l'occurrence des thèmes abordés. En effet, au moment d'une discussion, plusieurs personnes peuvent aborder un même thème, et ce à plusieurs reprises. Que plusieurs personnes en aient parlé ou qu'une personne en ait parlé plusieurs fois au cours de l'entretien ne peut conduire à interpréter ce thème comme plus important que les autres. L'inverse est aussi vrai. Un thème peu abordé n'est pas nécessairement moins important. Ainsi, comme il s'engage une forme de dialogue, d'échanges entre les participants, nous avons fréquemment rencontré des situations où un participant ajoutait aux propos d'un autre participant, verbalement ou sous forme non verbale. Comme l'intervieweur n'a pu relever toutes ces situations, seules les données explicites ont été retenues. La dynamique de groupe peut aussi avoir une incidence sur les participants : inhibant pour certains, alors que d'autres mobiliseront les échanges. Certains participants peuvent éprouver des réticences à exprimer leurs idées et à faire preuve d'une certaine retenue. Par ailleurs, l'enthousiasme de certains pour un sujet peut avoir suscité l'intérêt des autres et faire en sorte que ce thème soit sur-représenté dans les échanges. Malgré la vigilance des intervieweurs et de la professionnelle de recherche, certains sujets peuvent ne pas se retrouver dans les discussions.

Conclusion

Comme nous l'avons constaté à travers la recension des écrits, certaines recherches portent à croire qu'il existe une différence entre le travail de la direction d'une école de milieu défavorisé et celui de la direction d'une école de milieu plus favorisé. Dans les écoles, chacun a son avis à ce sujet: tantôt l'on croit qu'il n'y a pas de différence et que le travail des directions est le même partout, complexe et lourd; tantôt l'on croit que de réelles différences existent, généralement dans le sens d'une plus grande lourdeur en milieu défavorisé. Par cette recherche, nous avons voulu mettre en lumière ces perceptions.

La présente recherche renforce l'idée de la différence : les directions interrogées perçoivent unanimement que cette différence existe et l'ont même abondamment décrite. En ce sens, cette recherche a atteint ses objectifs de production de connaissances scientifiques et professionnelles sur la direction d'une école en milieu défavorisé. Elle a en effet permis d'enrichir la connaissance du travail de la direction d'une école de milieu défavorisé et d'intégrer ces résultats

directement dans les interventions des professionnels du PSÉM et des directions des écoles qui ont participé à la recherche. Elle a aussi permis d'identifier des besoins en développement professionnel et de produire des recommandations destinées au PSÉM. En outre, les résultats de cette recherche sont maintenant intégrés dans la formation offerte aux directions par l'Université de Montréal.

Cependant, nous croyons que les hésitations des directions à parler de pédagogie, la position de certaines directions qui disent ne pouvoir s'occuper de pédagogie en milieu défavorisé, de même que la difficulté des directions à reconnaître et à identifier les préjugés dans leurs milieux, devraient être pris en compte plus largement dans la formation des directions et dans leur développement professionnel. Il s'agit en effet d'aspects majeurs du travail des directions qu'il faut aussi continuer à investiguer.

Recherches à venir

Bien que le discours des directions ait porté sur leurs tâches et sur les conditions d'exercice de leur rôle, il ne décrit pas ce qu'elles font précisément, ni pourquoi elles le font. Par exemple, dire que la gestion est alourdie compte tenu des budgets supplémentaires et du personnel additionnel ne décrit pas comment se passe cet alourdissement dans la vie d'une direction d'école. De plus, les directions croient que leur journée de travail est plus chargée que celle des autres directions d'écoles de milieu plus favorisé et que des attributs spécifiques (compétences, attitudes) leurs sont nécessaires pour travailler dans ces écoles. Est-ce le cas? Est-ce que les raisons pour expliquer cette lourdeur sont spécifiques aux milieux défavorisés? C'est pour répondre à ces questions que nous poursuivons la recherche sur le sujet. Nous avons tout juste terminé une étude des pratiques des directions d'écoles de milieu défavorisé, par observation et autoobservation (Archambault, Garon, & Harnois, 2010). Par ailleurs, nous sommes à comparer les données amassées jusqu'ici à celles que nous obtiendrons de directions d'écoles qui travaillent en milieu plus favorisé.

Enfin, toujours dans le but de mieux comprendre le travail complexe de la direction d'une école de milieu défavorisé, d'autres recherches pourraient aussi aborder les perceptions des intervenants proche des directions d'écoles (enseignants, parents, personnels de soutien, élèves, etc.) de façon à enrichir et à trianguler les données recueillies jusqu'ici ou bien encore, la question du leadership de la direction d'une école dans un contexte de changement. Certaines données nous portent à croire que les chercheurs se sont moins penchés sur le processus de changement en milieu défavorisé ainsi que sur la plus grande difficulté qu'il peut représenter, dans ces milieux (Muijs et al., 2004).

Références

- Archambault, J., Garon, R., & Harnois, L. (2010). *Diriger une école en milieu défavorisé: Observations des pratiques de directions d'école primaire de la région de Montréal*. Rapport de recherche. Montréal: Université de Montréal, Faculté des sciences de l'éducation.
- Archambault, J., & Harnois, L. (2006). *Des caractéristiques des écoles efficaces, provenant de la documentation scientifique*. Montréal: Université de Montréal et Québec: Programme de soutien à l'école montréalaise, Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.
- Archambault, J., & Harnois, L. (2009). Diriger une école primaire de milieu urbain défavorisé: la justice sociale au cœur du travail des directions d'école. *Éthique publique*, 11(1), 86-93.
- Archambault, J., Ouellet, G., & Harnois, L. (2006). *Diriger une école en milieu défavorisé: Ce qui ressort des écrits scientifiques et professionnels*. Montréal: Université de Montréal et Québec: Programme de soutien à l'école montréalaise, Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.
- Brassard, A. (2009). De principal d'école ou supérieur à directeur d'établissement au primaire et au secondaire (1840-2009). *Le Point en administration de l'éducation*, 12(1), 9-15.
- Darling-Hammond, L., LaPointe, M., Meyerson, D., Orr, M. T., & Cohen, C. (2007). *Preparing school leaders for a changing world: Lessons from exemplary leadership development programs*. Stanford, CA: Stanford University, Stanford Educational Leadership Institute.
- De Ketele, J. M., & Roegiers, X. (1996). *Méthodologie de recueil d'informations* (3^e éd.). Bruxelles: De Boeck Université.
- Desgagné, S., Bednarz, N., Couture, C., Poirier, L., & Lebuis, P. (2001). L'approche collaborative de recherche en éducation: Un nouveau rapport à établir entre recherche et formation. *Revue des sciences de l'éducation*, 27(1), 33-64.
- Dupuis, P. (2004). L'administration de l'éducation: Quelles compétences? *Éducation et francophonie*, 32(2), 132-157.
- Fullan, M. (2003). Les leaders du changement. *Vie pédagogique*, 128, 5-8.
- Haberman, M. (1999). *Star principals serving children in poverty*. Indianapolis, IN: Kappa, Delta, Pi.
- Haberman, M., & Dill, V. (1999). Selecting star principals for schools serving children in poverty. *Instructional leader*, 12(1), 1-5.
- Hargreaves, A., & Fink, D. (2004). Leading in tough times. The seven principles of sustainable leadership. *Educational leadership*, 61(7), 8-13.
- Kannapel, P. J., Clements, S. K., Taylor, D., & Hibpshman, T. (2005). *Inside the black box of high-performing high-poverty schools*. Lexington, KY: Prichard Committee for Academic Excellence.
- Lapointe, C., & Gauthier, M. (2005). Le rôle des directions d'écoles dans la dynamique de la réussite scolaire. In L. DeBlois & D. Lamothe (Eds.), *La réussite scolaire: Comprendre et mieux intervenir*. Ste-Foy: Presses de l'Université Laval.

- L'Écuyer, R. (1997). L'analyse de contenu: Notions et étapes. In J. P. Deslauriers (Eds.) *Les méthodes de la recherche qualitative* (pp. 49-65). Sillery: Presses de l'Université du Québec.
- Leithwood, K., Seashore Louis, K., Anderson, S., & Wahlstrom K. (2004). *Review of research: How leadership influences student learning*. University of Toronto: OISE.
- Lyman, L. L., & Villani, C. J. (2004) *Best leadership practices for high-poverty schools*, Lanham, MD: Scarecrow Education.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2009). *Le Programme de soutien à l'école montréalaise*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec. (1997). *Prendre le virage du succès. Plan d'action ministériel pour la réforme de l'éducation*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Muijs, D., Harris, A., Chapman, C., Stoll, L., & Russ, J. (2004). Improving schools in socioeconomically disadvantaged areas – A review of research evidence. *School effectiveness and school improvement*, 15(2). 149-175.
- Normore, A. H., & Blanco, R. I. (2006). Leadership for social justice and morality: Collaborative partnerships, school-linked services and the plight of the poor. *International Electronic Journal For Leadership in Learning*, 10(27).
- Pépin, R. (1986). Une étude descriptive sur le comportement de gestion des directeurs d'école secondaire au Québec. Unpublished doctoral dissertation, Université de Montréal, Montréal, Québec, Canada.
- Riester, A. F., Pursch, V., & Skrla, L. (2002). Principals for social justice: Leaders of school success for children from low-income homes. *Journal of School Leadership*, 12(3), 281-304.
- Savoie-Zajc, L. (2004). L'entrevue semi-dirigée. In B. Gauthier (Ed.), *Recherche sociale: De la problématique à la collecte des données* (pp. 294-332). Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec.
- Scheurich, J. J., & Skrla, L. (2003). *Leadership for equity and excellence*. Thousand Oaks: Corwin Press.
- Van der Maren, J.-M. (1995). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Bruxelles: PUM et Montréal: De Boeck Université.
- Van der Maren, J.-M., & Poirier, L. (2007). Produire des savoirs en pédagogie, avec les enseignants. In V. Dupriez & G. Chapelle (Eds.), *Enseigner* (pp. 189-201). Paris: Presses Universitaires de France.