

Jean Archambault et Li Harnois

## Diriger une école primaire de milieu urbain défavorisé

---

### Avertissement

Le contenu de ce site relève de la législation française sur la propriété intellectuelle et est la propriété exclusive de l'éditeur.

Les œuvres figurant sur ce site peuvent être consultées et reproduites sur un support papier ou numérique sous réserve qu'elles soient strictement réservées à un usage soit personnel, soit scientifique ou pédagogique excluant toute exploitation commerciale. La reproduction devra obligatoirement mentionner l'éditeur, le nom de la revue, l'auteur et la référence du document.

Toute autre reproduction est interdite sauf accord préalable de l'éditeur, en dehors des cas prévus par la législation en vigueur en France.

**revues.org**

Revues.org est un portail de revues en sciences humaines et sociales développé par le Cléo, Centre pour l'édition électronique ouverte (CNRS, EHESS, UP, UAPV).

---

### Référence électronique

Jean Archambault et Li Harnois, « Diriger une école primaire de milieu urbain défavorisé », *Éthique publique* [En ligne], vol. 11, n° 1 | 2009, mis en ligne le 06 août 2014, consulté le 07 janvier 2016. URL : <http://ethiquepublique.revues.org/1331> ; DOI : 10.4000/ethiquepublique.1331

Éditeur : Éditions Nota bene

<http://ethiquepublique.revues.org>

<http://www.revues.org>

Document accessible en ligne sur :

<http://ethiquepublique.revues.org/1331>

Document généré automatiquement le 07 janvier 2016. La pagination ne correspond pas à la pagination de l'édition papier.

Tous droits réservés

Jean Archambault et Li Harnois

## Diriger une école primaire de milieu urbain défavorisé

- 1 Au Québec, la majorité des écoles en milieu défavorisé se concentrent à Montréal. On y trouve plusieurs caractéristiques particulières : réussite scolaire inégale, variation dans l'obtention des diplômes, concentration de l'immigration, etc. On remarque que bon nombre d'élèves issus des milieux les plus défavorisés éprouvent plus de difficultés, présentent un retard scolaire plus marqué, ont des apprentissages moins consolidés, réussissent moins bien, sont moins nombreux à obtenir un diplôme et quittent souvent l'école plus tôt et sans qualification<sup>1</sup>.
- 2 Le ministère de l'Éducation du Québec a créé, en 1997, le programme de soutien à l'école montréalaise comme l'une des pistes d'action de la réforme de l'éducation<sup>2</sup>. Son objectif est de soutenir la réussite personnelle et l'apprentissage des élèves du primaire issus de milieux défavorisés des trois commissions scolaires francophones et des deux commissions scolaires anglophones de l'île de Montréal, en tenant compte des besoins et des caractéristiques des milieux et en développant ainsi une communauté éducative engagée<sup>3</sup>. De ce fait, le gouvernement reconnaît les défis et les besoins spécifiques des écoles de milieux défavorisés.
- 3 Le programme de soutien à l'école montréalaise identifie, à l'aide d'indicateurs reconnus, les écoles primaires les plus défavorisées de l'île de Montréal. Ces écoles bénéficieront des ressources financières, humaines et matérielles à travers sept mesures ayant des effets positifs significatifs sur le cheminement, les apprentissages et la motivation des élèves de milieux défavorisés. Ces mesures sont 1) pratiques éducatives au service de l'apprentissage de tous, 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 les parents, 7) collaboration avec la communauté.
- 4 Le présent travail s'inscrit dans la réflexion de l'équipe professionnelle de ce programme et des auteurs de cet article sur la direction d'écoles primaires en milieux défavorisés à Montréal.

### Problématique

- 5 Diriger un établissement scolaire est une entreprise complexe qui demande des compétences spécifiques et qui s'exerce maintenant dans un contexte de changement que la direction d'école doit concourir à installer, changement qui se doit d'être large et durable<sup>4</sup>. Mais qu'en est-il de la direction d'une école en milieu défavorisé ? Est-ce différent de la direction d'une autre école ? Cela exige-il des attitudes ou des compétences particulières ? Certains le pensent<sup>5</sup> ; d'autres font remarquer que si le leadership de la direction d'école est déjà un facteur important dans la réussite scolaire des élèves mais encore plus dans les milieux les plus défavorisés<sup>6</sup>.
- 6 Dans les dernières décennies, plusieurs se sont intéressés au concept de justice sociale et au leadership des directions d'école en milieu défavorisé. Une majorité de chercheurs américains auxquels nous faisons référence situent 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, etc. Ce changement serait en partie dû à une augmentation de la pauvreté, des écarts économiques et de l'immigration. On constate un nombre important et persistant d'inégalités, d'injustices, de discrimination de toutes sortes liées aux multiples formes que prend la diversité. On peut penser au sexisme, aux limitations individuelles, au racisme et aux inégalités de classe et à l'homophobie. Ces formes d'injustices sont reproduites par les structures politiques, économiques, sociales, par les groupes ainsi que par les individus<sup>7</sup>.
- 7 Selon Normore et Bianco, les structures sociales traditionnelles sont en déclin, se transforment<sup>8</sup>. On ne peut plus dès lors concevoir un système unique de valeurs. La justice sociale naît donc d'un 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<sup>9</sup>. Pour plusieurs, la justice

sociale met donc l'accent sur des valeurs morales, de justice, de démocratie, d'équité, de bien-être, de tolérance et de respect<sup>10</sup>.

8 Selon ces chercheurs, le système d'éducation contribue parfois à maintenir de multiples formes d'oppression et d'injustice. Mais l'école peut aussi jouer un rôle clé dans le 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.

9 Selon Bates, le système d'éducation pourrait permettre de susciter un changement culturel à travers l'exploration, la reconnaissance et la négociation des différences<sup>11</sup>. Comme le soulignent Koschoreck et Slatter, l'école doit offrir un environnement sécuritaire où chacun peut afficher ses différences et répondre à ses besoins<sup>12</sup>. Il importe aussi de mettre au point un curriculum et une pédagogie qui s'inspirent des expériences et de la réalité des élèves et de leur milieu<sup>13</sup>. Lyman et Villani ajoutent que l'on doit porter une attention aux questions de pauvreté et de justice sociale si l'on souhaite favoriser l'apprentissage et la réussite de tous les élèves<sup>14</sup>. Frattura et Capper ont parlé de la nécessité de prendre en compte les besoins spécifiques de tous les élèves dans une approche d'intégration plutôt que de ségrégation ou d'isolement de ceux qui font face à des difficultés<sup>15</sup>.

10 L'école doit développer la conscience des jeunes<sup>16</sup>. Furman et Shields soulignent l'importance de l'école dans la préparation des jeunes à vivre dans des sociétés démocratiques diversifiées<sup>17</sup>. Pour Kose, l'objectif central de l'éducation doit être celui de former des citoyens à part entière, soucieux de justice sociale tant à l'échelle locale et nationale qu'internationale<sup>18</sup>. L'apprentissage socialement juste devrait reposer sur la notion d'équité dans l'affirmation de la diversité, dans l'apprentissage et la réussite de tous les élèves, dans leur développement personnel et dans leur développement sociopolitique, c'est-à-dire leur capacité de comprendre et d'aborder les questions sociales au-delà des frontières. Furman et Starratt proposent une reconceptualisation de la communauté démocratique, d'une communauté où la différence est célébrée et l'interdépendance reconnue pour le bien commun<sup>19</sup>.

11 Plusieurs chercheurs ont mentionné le rôle d'influence des directions sur les croyances et les attitudes du personnel. Ces croyances et ces attitudes portent sur deux types de sujets. Les premiers font référence à la vie sociale : la race, l'ethnie, la culture, la pauvreté, les rapports de classe, la diversité, les différences, la justice, les injustices, la réalité des familles, les rapports homme-femme, les rapports de pouvoir et finalement la religion<sup>20</sup>.

12 Un deuxième type de sujets porte sur l'éducation. Divers chercheurs ont fait état de la réussite éducative de tous les élèves, d'un curriculum pour la justice sociale, des capacités d'apprentissage, des attentes élevées à l'égard des élèves, de la différenciation, de l'intégration de tous, de l'apprentissage d'une langue seconde, de la discipline<sup>21</sup>. D'autres considèrent comme primordial de croire dans le potentiel de développement de chaque élève et dans sa capacité d'apprendre et de réussir<sup>22</sup>. Il s'agit donc pour eux de favoriser l'égalité des chances.

13 On a aussi proposé des façons pour la direction d'école d'influer sur les croyances et les attitudes du personnel sur ces différentes questions<sup>23</sup>. Il s'agit notamment d'acquérir des connaissances sur le milieu, d'organiser des rencontres interculturelles, de visiter le quartier et les familles, d'utiliser des déclarations provocatrices ou des mises en situation, d'engager un échange régulier et une réflexion au sujet des valeurs, des croyances et des pratiques avec tous les membres de leur équipe, de faire de l'observation en classe.

14 Cependant, la recherche demeure peu abondante et il est difficile d'en extraire des principes pour la pratique ou pour la formation des directions d'écoles. C'est ce qui nous a incités à entreprendre cette recherche collaborative, avec les ressources professionnelles du programme de soutien à l'école montréalaise du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.

## Questions de recherche et objectifs

15 Sur la base d'une connaissance concrète du milieu ainsi que de l'examen de la littérature sur le sujet, l'équipe de recherche a émis l'hypothèse que diriger des écoles de milieux défavorisés pouvait comporter des caractéristiques propres et exiger des compétences particulières de la

part de la direction. Y a-t-il vraiment des différences dans la direction d'une école de milieu défavorisé montréalais ? Si oui, lesquelles ? En quoi consiste la direction d'une école en milieu défavorisé ? Quels sont les attributs requis ? Cette recherche a donc pour premier objectif d'identifier, de décrire et de documenter les caractéristiques et les particularités de la direction d'une école de milieu défavorisé, et pour second objectif, d'identifier les besoins de développement professionnel des directions d'école.

16 Pour les fins de cet article, seuls les résultats concernant le leadership exercé par les directions en matière de justice sociale seront présentés. Deux autres articles, l'un portant plus largement sur les données relatives au premier objectif, l'autre sur les résultats correspondant au deuxième objectif paraîtront ultérieurement. En conséquence, le présent texte vise tout particulièrement à répondre aux questions suivantes : en essayant d'identifier les particularités de l'exercice de leur fonction dans une école de milieu urbain défavorisé, les directions sont-elles préoccupées par la justice sociale ? En œuvrant dans une telle école, cherchent-elles à exercer un leadership en matière de justice sociale ?

## Méthodologie

17 Quarante-cinq directions d'écoles primaires de milieux défavorisés des cinq commissions scolaires anglophones (6 participants) et francophones (39 participants) de l'île de Montréal ont participé à la collecte de données.

18 Des entretiens focalisés (*focus groups*) semi-dirigés ont servi à collecter les données, à l'aide d'un canevas d'entretien élaboré par l'équipe de recherche et 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. Un enregistrement audionumérique des échanges a été effectué.

19 Lors de la constitution des *focus groups*, les directions ont été réparties au hasard, en assurant une représentation équivalente des trois commissions scolaires francophones dans chacun des sept *focus groups* francophones. Un groupe de directions d'écoles anglophones a été constitué. Les participants se sont engagés à assister à deux rencontres avec un même groupe lors desquelles ils sont conviés à échanger pendant une période de deux heures trente.

20 À la première rencontre, les directions sont invitées à répondre aux questions tirées du canevas d'entretien. À la deuxième rencontre, elles sont invitées à échanger sur le contenu d'une revue de littérature sur les écoles efficaces ou performantes en milieu défavorisé qui leur est présenté, cela dans le but d'enrichir les données déjà collectées. L'un des aspects présentés montrait l'importance d'un leadership moral, éthique, en matière de justice sociale : un engagement moral, la connaissance du milieu, des inégalités sociales et des questions entourant la pauvreté, le rejet des fausses croyances et des préjugés, l'importance d'être un agent de changement.

## Le traitement des données

22 Les données des entretiens ont été transcrites et le verbatim a servi pour l'analyse. Des vérifications aléatoires du verbatim et l'écoute des enregistrements ont permis d'assurer la fidélité aux propos des différents interlocuteurs.

23 Les données ont été saisies et codées à l'aide du logiciel de traitement de données Atlas ti 5.0. Lors de la saisie, chaque focus group a reçu un numéro permettant d'assurer la confidentialité des participants et d'identifier les différents groupes, la rencontre (première ou deuxième) ainsi que le lieu (paragraphe) de la citation codée.

24 La plupart des codes utilisés ont été générés lors du codage d'un focus group témoin. Cela n'a toutefois pas empêché de nouveaux codes d'apparaître en cours de route.

25 Par la suite, la catégorisation des unités de sens a permis d'identifier des unités plus globales, formant une sorte de dénominateur commun. Cette opération a servi à déduire le sens émergent du discours. Le modèle de catégorisation ouvert s'applique puisque aucune catégorie n'avait été prévue au départ, laissant au chercheur l'identification de toutes les catégories pertinentes à partir du matériel analysé.

## Présentation des résultats

- 26 Les directions d'école ont produit un discours riche sur leur pratique qui permet d'en connaître davantage sur les représentations qu'elles se font de leur travail et de celui des directions en milieu favorisé. Les différences identifiées par les directions sont basées sur leur expérience professionnelle – certaines directions ayant travaillé tant dans les milieux favorisés que dans des milieux défavorisés – ou sur les échanges qu'elles entretiennent avec leurs collègues des milieux favorisés.
- 27 Tout d'abord, les directions ont largement fait mention de la réalité complexe, diverse et hétérogène des milieux défavorisés : la pauvreté de génération en génération, la pauvreté épisodique (immigration, santé, emploi, etc.), la situation précaire des familles (besoins de base non comblés, faible scolarisation, faible connaissance du français, isolement social, santé physique ou mentale fragile, etc.), le sentiment d'urgence et les imprévus (intervention de la Direction de la protection de la jeunesse, violence, etc.), le nombre d'élèves en difficulté d'apprentissage, etc.
- 28 Ensuite, il semble que cette réalité complexe exige des directions des compétences et des attitudes professionnelles différentes. « C'est pas tout le monde qui peut aller travailler dans un milieu défavorisé » (IFG7/24). On parle, entre autres, d'organiser son temps, d'établir une hiérarchie des tâches, de comprendre la réalité spécifique des élèves et de leur famille, d'analyser et de résoudre des problèmes variés. Les directions se considèrent comme actrices de changement, porteuses d'une vision de réussite pour tous les élèves, de collaboration avec leur famille et la communauté. Elles insistent sur l'importance de combattre les idées préconçues, les fausses croyances et les attitudes négatives à l'égard du milieu. Elles doivent être capables d'établir des relations avec des personnes d'horizons variés (notamment avec les familles et les partenaires de la communauté), dont la réalité et le fonctionnement sont souvent différents du leur. À cela s'ajoutent plusieurs attitudes jugées par les directions aussi importantes que les compétences pour travailler dans les milieux défavorisés : disponibilité, écoute, dévouement, ouverture, souplesse, adaptabilité, empathie et respect.

## Exercer un leadership en matière de justice sociale

- 29 Pour la majorité des directions, diriger une école en milieu défavorisé est une question de choix motivé par un désir de faire la différence dans la vie des élèves et de leur famille, un désir d'une plus grande égalité et d'une plus grande justice sociale. Les directions parlent d'assurer une équité sociale, une paix sociale, de donner la même chance aux enfants de milieux défavorisés d'être en santé, d'intégrer la société. Certaines constatent qu'elles ont le feu sacré. Elles souhaitent s'attaquer aux inégalités sociales et disent qu'il faut faire quelque chose pour ces enfants. « Je souhaite seulement qu'ils aient des chances égales », dira l'une d'elles.
- 30 Elles évoquent l'importance d'un leadership en matière de justice sociale. Le leadership renvoie au fait d'indiquer la direction à l'équipe-école et à celui d'exercer une influence sur ses membres<sup>24</sup>. Les leaders en matière de justice sociale placent les questions de race, de classe, de sexe et les autres conditions marginalisantes au centre de leur plaidoyer pour la justice et de leurs pratiques<sup>25</sup>. Dans le contexte de cette étude, le leadership en matière de justice sociale vise à développer une compréhension à l'égard des milieux défavorisés et à combattre les fausses croyances et les préjugés à l'égard de ces milieux et des familles, et de la réussite de tous les élèves. Ainsi, les directions interrogées confirment l'existence de préjugés et de jugements de valeurs issus de la méconnaissance des milieux défavorisés. De là l'importance de bien connaître et comprendre la réalité des gens, de s'informer, et de parler de ces réalités. Les directions considèrent donc qu'elles doivent faire prendre conscience aux membres de leur équipe des jugements trop rapides et des préjugés. Pour plusieurs, il s'agit d'être un agent de changement et d'aider les agents d'éducation à se remettre en question.

## Comprendre les milieux défavorisés

- 31 Pour les directions, la plupart des intervenants en milieu scolaire ne sont pas issus de milieux défavorisés et ne connaissent pas nécessairement ces milieux. Elles insistent donc sur la

nécessité d'amener le personnel à se familiariser avec les multiples réalités des milieux défavorisés, de développer une attitude d'ouverture, d'empathie à l'égard des familles. Pour elles, il est nécessaire de comprendre les différents aspects des inégalités sociales et de la pauvreté et de prendre en considération la différence de culture puisque « on travaille souvent avec une culture qui n'est pas la nôtre », dira une direction. Cependant, cette direction dit être consciente de devoir demeurer ouverte et compréhensive, de devoir partager cette culture et de s'y ajuster, ce qui représente un certain défi.

32 Une autre direction fait état de l'importance pour l'équipe-école de voir et de comprendre la réalité des parents. Ici aussi, il est primordial de s'informer des conditions de vie des gens du quartier, mais aussi de se tenir au courant des recherches sur le sujet et des interventions pertinentes en milieux défavorisés. Une direction l'exprime ainsi : « Il faut là aussi s'arrêter, il faut s'informer, il faut lire, on n'intervient pas dans un milieu défavorisé comme on intervient dans n'importe quelle école. »

33 Pour les directions, plusieurs enseignants semblent complètement démunis devant la réalité familiale des élèves. Les membres de l'équipe-école éprouvent souvent un sentiment d'impuissance dans l'exercice de leur travail. Les directions disent devoir accompagner leur équipe, dédramatiser les situations et les difficultés auxquelles les enseignants sont souvent confrontés. Ces directions estiment que, dans de telles conditions, les enseignants « s'usent plus facilement » et qu'elles doivent les accompagner, les valoriser et les soutenir.

### Croire en la réussite de tous les élèves

34 Les directions considèrent comme important de croire que tous les élèves peuvent réussir, sans exception. Elles s'insurgent contre la croyance selon laquelle un enfant de milieu socioéconomiquement faible soit moins capable d'apprendre. Au contraire, elles sont convaincues des capacités et des compétences de l'élève. Les directions croient que celui-ci doit être placé au cœur de l'apprentissage et qu'il importe de bien comprendre ses besoins, sa réalité, son rythme et d'adapter la pédagogie en conséquence. Toutefois, elles doivent faire certains rappels à leurs enseignants et considèrent que cela fait partie de leur rôle : elles doivent rappeler le contexte dans lequel évolue l'élève, inciter les enseignants à voir les forces des élèves et à les exploiter, les amener à transformer leur regard, à ne pas voir les comportements des élèves sous l'angle des carences, de la sous-stimulation ou d'un manque de connaissances.

35 Il est difficile pour plusieurs enseignants de maintenir des attentes élevées à l'égard de tous les élèves. Certaines directions parlent d'établir des attentes réalistes et de la nécessité de différencier. Toutefois, il semble que les interventions ne permettent pas toujours le développement du plein potentiel de tous les élèves : malgré qu'elles soient d'accord avec le fait de maintenir des attentes élevées vis-à-vis des élèves, plusieurs directions se sentent quelque peu confuses à l'égard du discours de la réforme scolaire qui met en avant la différenciation pédagogique. Elles se demandent si ce discours ne conduit pas justement à une baisse des attentes. Pour une direction, il faut faire bien attention de ne pas niveler par le bas les attentes à l'égard des élèves et plutôt s'efforcer de tenir compte des besoins des élèves en leur présentant des défis qui leur conviennent.

36 Les directions ont aussi souligné la difficulté des enseignants à s'arrêter et à prendre du recul par rapport à leurs interventions afin de répondre aux besoins de l'ensemble des élèves. Certains enseignants n'arrivent plus à voir les élèves dans leur contexte. Ils sont davantage centrés sur le contenu du programme. Une direction l'exprime ainsi : « Il n'y a pas de place pour l'enfant dans la classe. C'est le programme ou c'est le projet qui compte et c'est à l'enfant à s'adapter à ça plutôt que le contraire. Je dirais que c'est des profs qui ne voient pas l'enfant en milieu défavorisé, ils voient juste la matière. »

37 Les directions croient important d'offrir des stratégies, des outils et des approches différenciées et adaptées afin de répondre à la diversité des besoins des élèves, et elles disent devoir soutenir leur équipe en ce sens. Elles veulent encourager l'innovation pédagogique et soutenir les enseignants dans leur réflexion pédagogique et dans leurs réalisations.

## Établir une collaboration avec la famille et avec la communauté

- 38 Pour les directions, la réussite de l'élève passe par la collaboration avec les parents. Ceux-ci se voient donc offrir différentes activités et différents services, en collaboration avec les partenaires de la communauté. Plusieurs directions se sentent fières d'avoir pu établir des contacts avec les parents et de parvenir à les aider. En outre, elles insistent sur l'importance pour l'école de faire partie de sa communauté et de bénéficier des ressources qu'on y trouve.
- 39 Pour parvenir à ces collaborations, les écoles doivent s'ouvrir à d'autres façons de faire et s'adapter à d'autres fonctionnements. Une direction dira : « Il faut avoir l'ouverture d'accepter aussi les parents de ces enfants, qui n'ont pas nécessairement les mêmes valeurs ni les mêmes façons de voir les choses que nous. » Par ailleurs, cette ouverture doit aussi s'exercer à l'égard des organismes communautaires où les gens ne travaillent pas du tout de la même façon que les agents d'éducation.
- 40 Les directions déploient diverses stratégies pour parvenir à cette collaboration avec les familles, entre autres au regard des communications et du climat d'ouverture, d'accueil et de respect : elles organisent du perfectionnement, donnent de la formation, parlent de leur milieu, sensibilisent leur équipe-école aux particularités des familles et des élèves. Bref, elles s'emploient à faire connaître le milieu afin de mieux le comprendre.
- 41 Pour certaines directions, le plus gros travail consiste cependant à convaincre les membres de l'équipe-école de collaborer avec les familles et la communauté. En effet, certains enseignants sont peu ouverts à cette collaboration.

## Discussion

- 42 Au cours des dernières décennies, plusieurs chercheurs se sont intéressés au concept de justice sociale et au leadership des directions d'écoles en milieu défavorisé. Le sujet n'est certes pas nouveau. L'institution qu'est l'école s'est largement démocratisée au cours du dernier demi-siècle. L'éducation n'est plus réservée à une classe plus favorisée de la population. Des mesures ont été mises en place afin de faciliter l'accès à tous les enfants sur l'ensemble du territoire.
- 43 Dans la recherche sur la direction d'une école en milieu défavorisé, un nouvel élément se profile : la nécessité d'exercer un leadership en matière de justice sociale<sup>26</sup>. Les chercheurs mettent l'accent sur les dimensions sociales et sur les enjeux de l'éducation en prônant la justice sociale, l'éducation socialement juste et les attentes élevées de réussite à l'égard des élèves de milieux défavorisés.
- 44 Les directions ayant participé à notre étude l'ont aussi clairement fait ressortir dans la description de leur rôle et ont exprimé des besoins de développement professionnel à cet égard, tant pour elles-mêmes que pour leur équipe-école. Elles considèrent comme important de développer une compréhension des milieux défavorisés et des familles et de combattre préjugés et fausses croyances. Croire en la réussite de tous les élèves est aussi primordial, ce que Lyman et Villani ont mis en évidence<sup>27</sup>. On ne sait toutefois pas comment les directions s'y prennent pour influencer sur les croyances et les attitudes du personnel à cet égard.
- 45 Doit-on conclure à un regain pour les questions sociales en éducation ? En effet, une certaine tradition critique semble réapparaître en éducation, tradition qui aurait été mise de côté au profit des seules questions d'apprentissage et de didactique<sup>28</sup>.

## Les limites de la recherche

- 46 Malgré leur intérêt, ces résultats doivent être interprétés avec prudence. D'abord, la collecte est limitée au discours des directions à l'égard de leur travail. Nous avons recueilli des perceptions à l'égard d'une pratique et non des faits. Ensuite, il semble difficile pour les directions de décrire ce qu'elles font. Plusieurs ont exprimé qu'il est inhabituel de prendre part à un espace réflexif par rapport à leur travail. Troisièmement, les *focus groups* permettent de recueillir une quantité considérable de données sur un sujet, pour une période de temps restreinte, et ils offrent un espace d'échanges et de réflexion unique. Toutefois, les données sont difficilement quantifiables, si ce n'est que pour fournir une indication sur la fréquence des thèmes abordés. Cependant, cette fréquence ne peut pas conduire à interpréter l'importance

relative des thèmes. De plus, nous avons rencontré des situations où un participant manifestait une forme d'accord ou de désaccord (verbal ou non) avec les propos d'un autre participant, sans expliquer pourquoi. Du fait de la rapidité des échanges, il n'a pas toujours été possible de demander aux participants de préciser leur pensée. Certaines données n'ont donc pas pu être encodées. De plus, la dynamique de groupe peut avoir un impact sur les participants : certains se feront discrets, d'autres envahissants. Enfin, nous avons recueilli uniquement le discours des directions d'école de milieux défavorisés, négligeant ainsi d'autres sources d'informations : les enseignants, les élèves, les parents, les directions d'écoles de milieux moyens ou favorisés, etc.

## Des recherches à venir

- 47 Le discours des directions porte sur leurs tâches et sur les conditions d'exercice de leur rôle, mais ne décrit pas ce qu'elles font précisément, ni pourquoi elles le font. Il serait intéressant d'observer comment les directions exercent le leadership en matière de justice sociale. Il serait aussi intéressant de voir comment aider les directions à développer de nouvelles compétences dans l'interprétation et dans l'exercice de ce « leadership en matière de justice sociale » et comment influencer sur les croyances et les attitudes de leur personnel. Par ailleurs, d'autres recherches pourraient aussi porter sur la perception des autres agents d'éducation (enseignants, parents, personnels de soutien, élèves...) de façon à enrichir les données recueillies jusqu'ici à l'égard du leadership en matière de justice sociale exercé par les directions dans un contexte de changement<sup>29</sup>.
- 48 Plusieurs recherches portent à croire que la réalité des milieux défavorisés incite les directions d'écoles à inclure des éléments de justice sociale dans leur façon d'exercer leur leadership. La présente recherche renforce cette idée. Les directions interrogées sont unanimes : leur motivation à travailler dans les milieux défavorisés repose sur un profond désir de faire une différence dans la vie des enfants et des familles de ces milieux, dans l'esprit d'une plus grande justice sociale. Loin d'être en contradiction avec les réflexions pédagogiques bien actuelles dans les écoles, les directions voient plutôt que la justice sociale vient renforcer leur conviction que tous les élèves peuvent réussir.

---

### Notes

- 1 Gouvernement du Québec, *Le programme de soutien à l'école montréalaise*, Québec, ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2005.
- 2 Gouvernement du Québec, *Prendre le virage du succès. Plan d'action ministériel pour la réforme de l'éducation*, Québec, ministère de l'Éducation, 1997.
- 3 Gouvernement du Québec, *Le programme de soutien à l'école montréalaise*, op. cit., p. 5.
- 4 P. Dupuis, « L'administration de l'éducation : quelles compétences ? », *Éducation et francophonie*, vol. 32, no 2, 2004, 132-157 ; C. Lapointe et M. Gauthier, « Le rôle des directions d'écoles dans la dynamique de la réussite scolaire », L. DeBlois et D. Lamothe (dir.), *La réussite scolaire. Comprendre et mieux intervenir*, Québec, Presses de l'université Laval, 2005, p. 39-64 ; M. Fullan, « Les leaders du changement », *Vie pédagogique*, no 128, 2003, p. 5-8 ; A. Hargreaves et D. Fink, « Leading in tough times. The seven principles of sustainable leadership », *Educational Leadership*, vol. 61, no 7, 2004, p. 8-13.
- 5 M. Haberman, *Star Principals Serving Children in Poverty*, Indianapolis, Kappa Delta Pi, 1999 ; M. Haberman et V. Dill, « Selecting star principals for schools serving children in poverty », *Instructional Leader*, vol. 12, no 1, 1999, p. 1-5.
- 6 K. Leithwood, K. S. Louis, S. Anderson et K. Wahlstrom, *Review of Research : How Leadership Influences Student Learning*, New York, The Wallace Foundation, 2004.
- 7 F. Beachum, « Toward a transformational theory of social justice », dans I. Bogotch, F. Beachum, J. M. Blount, J. Brooks et F. English, *Radicalizing Educational Leadership. Dimensions of Social Justice*, Rotterdam, Sense Publishers, 2008, p. 39-60.
- 8 A. H. Normore et R. I. Bianco, « Leadership for social justice and morality : collaborative partnerships, school-linked services and the plight of the poor », *International Electronic Journal for Leadership in Learning*, vol. 10, no 27, 2006.
- 9 F. Beachum, art. cité.

- 10 N. Cambron-McCabe et M. M. McCarthy, « Educating school leaders for social justice », *Educational Policy*, vol. 19, no 1, 2005, p. 201-222 ; M. E. Dantley et L. Tillman, « Social justice and moral transformative leadership », dans C. Marshall et O. Maricela (dir.), *Leadership for Social Justice : Making Revolutions in Education*, Boston, Pearson, 2006, p.16-30 ; L. L. Lyman et C. J. Villani, « The complexity of poverty : a missing component of educational leadership programs », *Journal of School Leadership*, vol. 12, no 3, 2002, p. 246-279 ; C. Marshall et L. Parker, *Case Studies of Leaders' Social Justice Dilemmas : Alternative Strategies for Teaching Social Justice and Leadership*, Washington, American Educational Research Association, 2004 ; A. Taysum et H. Gunter, « A critical approach to researching social justice and school leadership in England », *Education, Citizenship and Social Justice*, vol. 3, no 2, 2008, p. 183-199.
- 11 R. Bates, « Educational administration and social justice », *Education, Citizen and Social Justice*, vol. 1, 2006, p. 141-156.
- 12 J. W. Koschorecke et P. Slattery, « Meeting all students' needs : transforming the unjust normative of heterosexism », dans C. Marshall et O. Maricela (dir.), op. cit., p. 145-166.
- 13 J. P. Portelli, C. M. Shields et A. B. Vibert, *Toward an Equitable Education : Poverty, Diversity, and Students at Risk*, Ottawa, National Library and Archives Canada Cataloguing in Publication, 2007 ; C. J. Riehl, « The principal's role in creating inclusive schools for diverse students : a review of normative, empirical, and critical literature on the practice of educational administration », *Review of Educational Research*, vol. 70, no 1, 2000, p. 55-81 ; C. M. Shields, « Creating spaces for values-based conversations : the role of school leaders in the 21st century », *International Journal of Educational Administration*, vol. 34, no 2, sous presse ; C. M. Shields, « Dialogic leadership for social justice : overcoming pathologies of silence », *Educational Administration Quarterly*, vol. 40, no 1, 2004, p. 19-132.
- 14 L. L. Lyman et C. J. Villani, « The complexity of poverty : a missing component of educational leadership programs », art. cité, p. 246-279.
- 15 E. M. Frattura et C. A. Capper, *Leading for Social Justice. Transforming Schools for All Learners*, Thousand Oaks (Ca.), Corwin Press, 2007.
- 16 G. C. Furman et D. A. Gruenewald, « Expanding the landscape of social justice : a critical ecological analysis », *Educational Administration Quarterly*, vol. 40, no 1, 2004, p. 47-76.
- 17 G. C. Furman et C. M. Shields, « How can educational leaders promote and support social justice and democratic community in schools ? », *Annual Meeting of the American Educational Research Association*, Chicago, 2003.
- 18 B. Kose, « One principal's influence on sustained, systemic, and differentiated professional development for social justice », *Middle School Journal*, vol. 39, no 2, 2007, p.34-42.
- 19 G. C. Furman et R. J. Starratt, « Leadership for democratic community in schools », dans J. F. Murphy (dir.), *The Educational Leadership Challenge : Redefining Leadership for the 21st Century*, Chicago, University of Chicago Press, 2002, 105-133.
- 20 C. A. Capper, G. Theoharis et J. Sebastian, « Toward a framework for preparing leaders for social justice », *Journal of Educational Administration*, vol. 44, no 3, 2006, p. 209-224 ; Elise M. Frattura et C. A. Capper, op. cit. ; G. C. Furman et C. M. Shields, op. cit. ; G. C. Furman et R. J. Starratt, art. cité ; J. W. Koschoreck et P. Slattery, « Meeting all students' needs : transforming the unjust normative of heterosexism », dans C. Marshall et O. Maricela (dir.), *Leadership for Social Justice : Making Revolutions in Education*, Boston, Pearson, 2006, p. 145-166 ; C. L. Larson et K. Murtadha, « Leadership for social justice », dans J. Murphy (dir.), op. cit., p. 134-161 ; L. L. Lyman et J. C. Villani, « The complexity of poverty : a missing component of educational leadership programs », *Journal of School Leadership*, vol. 12, no 3, 2002, p. 246-279 ; K. B. McKenzie et al., « From the field : a proposal for educating leaders for social justice », *Educational Administration Quarterly*, vol. 44, no 1, 2008, p. 111-138 ; A. H. Normore et R. I. Blanco, art. cité ; J. P. Portelli, C. M. Shields et A. B. Vibert, op. cit. ; C. J. Riehl, art. cité ; C. M. Shields, « Creating spaces for values-based conversations », art. cité ; C. M. Shields, « Dialogic leadership for social justice », art. cité ; G. Theoharis, « Social justice educational leaders and resistance : toward a theory of social justice leadership », *Educational Administration Quarterly*, vol. 43, no 2, 2007, p. 221-258.
- 21 E. M. Frattura et C. A. Capper, op. cit. ; L. L. Lyman et C. J. Villani, *Best Leadership Practices for High-Poverty Schools*, Lanham, Rowman & Littlefield Education, 2004 ; J. J. Scheurich et L. Skrla, *Leadership for Equity and Excellence. Creating High-Achievement Classrooms, Schools, and Districts*, Thousand Oaks, Corwin Press, 2003 ; C. M. Shields, « Creating spaces for values-based conversations », art. cité ; C. M. Shields, « Dialogic leadership for social justice » ; G. Theoharis, art. cité.
- 22 E. M. Frattura et C. A. Capper, op. cit. ; L. L. Lyman et C. J. Villani, op. cit. ; A. H. Normore et R. I. Blanco, art. cité ; C. M. Shields, « Creating spaces for values-based conversations », art. cité ; C. M. Shields, « Dialogic leadership for social justice », art. cité ; G. Theoharis, art. cité.
- 23 K. M. Brown, « Leadership for social justice and equity : weaving a transformative framework and pedagogy », *Educational Administration Quarterly*, vol. 40, no 1, 2004, p. 77-108 ; N. Cambron-McCabe

- et M. M. McCarthy, art. cité ; C. A. Capper, G. Theoharis et J. Sebastian, « Toward a framework for preparing leaders for social justice », *Journal of Educational Administration*, vol. 44, no 3, 2006, p. 209-224 ; E. M. Frattura et C. A. Capper, op. cit. ; G. C. Furman et C. M. Shields, op. cit. ; G. C. Furman et R. J. Starratt, art. cité ; H. Landorf et A. Nevin, « Inclusive global education : implications for social justice », *Journal of Educational Administration*, vol. 45, no 6, 2007, p. 711-723 ; K. Bell McKenzie et al., « From the field : a proposal for educating leaders for social justice », *Educational Administration Quarterly*, vol. 44, no 1, 2008, p. 111-138 ; C. J. Riehl, art. cité ; C. M. Shields, « Creating spaces for values-based conversations », art. cité ; C. M. Shields, « Dialogic leadership for social justice », art. cité.
- 24 K. Leithwood, K. S. Louis, S. Anderson et K. Wahlstrom, op. cit.
- 25 G. Theoharis, art. cité.
- 26 A. H. Normore et R. I. Blanco, art. cité ; A. F. Riester, V. Pursch et L. Skrla, « Principals for social justice : Leaders of school success for children from low-income homes », *Journal of School Leadership*, vol. 12, no 3, 2002, p. 281-304 ; J. J. Scheurich et L. Skrla, *Leadership for Equity and Excellence. Creating High-Achievement Classrooms, Schools, and Districts*, Thousand Oaks, Corwin Press, 2003.
- 27 L. L. Lyman et C. J. Villani, op. cit.
- 28 M. Tardif, « Les inégalités sociales : un retour du refoulé dans la recherche éducative ? », *Bulletin du CRIFPE*, vol. 15, no 2, 2008, p. 2-3.
- 29 D. Muijs, A. Harris, C. Chapman, L. Stoll et J. Russ, « Improving schools in socioeconomically disadvantaged areas – A review of research evidence », *School Effectiveness and School Improvement*, vol. 15, no 2, 2004, p. 149-175.

---

### ***Pour citer cet article***

#### Référence électronique

Jean Archambault et Li Harnois, « Diriger une école primaire de milieu urbain défavorisé », *Éthique publique* [En ligne], vol. 11, n° 1 | 2009, mis en ligne le 06 août 2014, consulté le 07 janvier 2016.  
URL : <http://ethiquepublique.revues.org/1331> ; DOI : 10.4000/ethiquepublique.1331

---

### ***À propos des auteurs***

#### **Jean Archambault**

Jean Archambault est professeur agrégé au département d'administration et fondements de l'éducation de l'université de Montréal.

#### **Li Harnois**

Li Harnois est professionnelle de recherche au même département.

---

### ***Droits d'auteur***

Tous droits réservés

---

### ***Résumé***

Le concept de justice sociale ressort clairement comme étant primordial dans l'exercice du leadership des directions d'écoles, et ce, particulièrement en milieu défavorisé. Cet article examine d'abord le contexte du programme de recherche dans lequel s'inscrit l'étude dont il présente des données. Il rappelle ensuite la littérature sur le concept de justice sociale en éducation et présente les données d'une étude menée auprès de quarante-cinq directions d'écoles primaires de milieux défavorisés de l'île de Montréal. Amenées à parler de leur travail de direction, celles-ci ont clairement exprimé qu'elles trouvent nécessaire d'exercer un tel leadership, entre autres pour contrer les préjugés des intervenants de l'école à l'égard des familles et des élèves, et d'utiliser divers moyens pour le faire. L'article décrit enfin comment les directions disent exercer ce leadership.