

Université de Montréal

**Relation entre le sentiment d'empowerment
et l'insertion professionnelle
de nouveaux directeurs et directeurs adjoints d'établissement
d'enseignement primaire et secondaire**

par

Jocelyne Chevrier

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

Thèse présentée à la Faculté des études supérieures
en vue de l'obtention du grade de Philosophiae Doctor (Ph.D.)
en administration de l'éducation

octobre 2014

© Jocelyne Chevrier, 2014

Université de Montréal
Faculté des études supérieures et postdoctorales

Cette thèse intitulée :

Relation entre le sentiment d'empowerment et l'insertion professionnelle
de nouveaux directeurs et directeurs adjoints
d'établissement d'enseignement primaire et secondaire

Présentée par :
Jocelyne Chevrier

a été évaluée par un jury composé des personnes suivantes :

Pierre Lapointe, président-rapporteur
Jean-Guy Blais, directeur de recherche
Richard Boudreault, co-directeur
Roseline Garon, membre du jury
Yamina Bouchamma, examinateur externe
Pierre Lapointe, représentant du doyen de la FES

RÉSUMÉ

Cette recherche vise à augmenter les connaissances sur le processus d'insertion professionnelle des nouveaux directeurs et directeurs adjoints du primaire et du secondaire au Québec lors de la première année en fonction. Pour mieux connaître cette étape de la vie professionnelle, quatre dimensions du processus d'insertion professionnelle ont été étudiées : la nature de la tâche, le contexte d'exercice, le soutien et l'accompagnement et les caractéristiques motivationnelles. Le sentiment d'empowerment des nouveaux gestionnaires a été étudié simultanément afin d'examiner leur motivation à exercer la nouvelle fonction. La question générale de la recherche était de savoir si la mesure du sentiment d'empowerment utilisé pour traiter de la motivation pouvait apporter de l'information sur la façon dont se vit le processus d'insertion professionnelle des nouveaux directeurs et directeurs adjoints d'établissement d'enseignement.

Les données ont été recueillies auprès de dix nouveaux directeurs et directeurs adjoints d'établissement. Une conception de l'insertion professionnelle en tant que processus ayant été retenue, chaque participant a été rencontré à trois moments au cours de l'année scolaire, soit quelques semaines après l'entrée en fonction, au milieu de l'année et à la fin de celle-ci. Lors de chaque rencontre, les participants ont été interrogés à l'aide d'une grille d'entrevue semi-dirigée sur les quatre dimensions du processus d'insertion professionnelle mentionnées précédemment. Ils complétaient par la suite un questionnaire pour mesurer le sentiment d'empowerment. Ce questionnaire est une adaptation validée par Boudreault (1990) d'un outil développé par Tymon (1988).

La recherche tend à confirmer l'utilité du sentiment d'empowerment comme source d'information sur le déroulement du processus d'insertion professionnelle. Ainsi, des relations semblent possibles entre le sentiment d'empowerment et certains aspects étudiés. Il s'agit de relations qu'il faudra cependant analyser avec de plus grands échantillons pour les valider. Tout d'abord, concernant la nature de la tâche, les constats indiquent que les directeurs

adjoints affichant les meilleurs sentiments d'empowerment géraient moins de dossiers différents et que la plupart des dossiers dont ils étaient responsables faisaient appel à des habiletés développées antérieurement lors d'affectation intérimaire ou lors de leur participation à des comités à titre d'enseignants. De plus, ces participants avaient moins de gestion de personnel à effectuer, et particulièrement au regard du personnel de soutien. Ensuite, une tendance marquée a ensuite été constatée en ce qui concerne le soutien et l'accompagnement. Il est apparu que les participants (directeurs et directeurs adjoints) avec les meilleurs sentiments d'empowerment étaient ceux qui bénéficiaient du meilleur soutien et accompagnement de leur supérieur immédiat. Puis, en ce qui a trait aux caractéristiques motivationnelles, les participants exprimant les meilleurs sentiments d'empowerment se sentaient plus capables d'accomplir leur tâche et remettaient moins en question l'exercice de leur fonction.

La recherche a indiqué d'autres relations possibles entre le sentiment d'empowerment et certains aspects des dimensions de l'insertion professionnelle, qui bien que moins marquées dans l'échantillon, mériteraient d'être approfondies dans des travaux futurs. Il s'agit de la relation entre le sentiment d'empowerment et le climat organisationnel de l'établissement, de la marge de manœuvre consentie dans l'exercice de la fonction et de la motivation des directeurs adjoints à postuler à un poste de directeur.

Finalement, la recherche a mis en lumière la conviction des nouveaux directeurs de vivre une nouvelle phase d'insertion professionnelle et la différence entre les tâches des directeurs adjoints du primaire et ceux du secondaire.

Mots-clés : insertion professionnelle, empowerment, directeurs, directeurs adjoints, enseignement, établissement primaire, établissement secondaire, développement professionnel, renouvellement du personnel de direction

ABSTRACT

This research contributes to the discussion regarding the induction process of new Québec elementary and high school principals and vice-principals during the year following their appointment. To understand better this stage in one's career, we analyzed four of its main components: the nature of newly assigned professional responsibilities, working conditions and context, the degree of support provided by direct supervisors and the school board, and new vice-principals and principals' motivational characteristics. Simultaneously, this research evaluated individuals' feeling of empowerment, in order to measure their motivation to carry on their new positions. The main goal was to determine whether the degree of principals and vice-principals' perceived empowerment could provide information about how they are experiencing their professional induction.

Ten incoming Québec elementary and high school principals and vice-principals were met through a process of semi-structured interviews. Seeing the notion of "professional induction" as a process, rather than a discrete moment in one's career, each participant was interviewed on three occasions over the course of the school year: a few weeks after the participant took office, halfway through the school year, and at the end of the school year. During each interview, participants answered questions relating to the four components of the professional induction process that were previously mentioned. They were then asked to fill in a written questionnaire designed to measure their own perceived level of empowerment. The questionnaire used was an adaptation by Boudreault (1990) of a tool initially developed by Tymon (1988).

This research seems to confirm the usefulness of the feeling of empowerment as an indicator of how professional induction is unfolding. More precisely, the findings suggest that there exist correlations between the degree of perceived empowerment and certain aspects of the four components of the professional induction process under study. Further studies with

larger samples will nevertheless be necessary in order to validate these findings. Firstly, vice-principals with the highest levels of perceived empowerment were those with less variety in files to manage and who were mainly responsible for files that required skills they had already developed during previously-held interim positions or during their participation in committees as teachers. These vice-principals also had fewer responsibilities relating to human resources management, and particularly few responsibilities regarding support staff. Secondly, results regarding the quality of support available to the participants showed a marked tendency. Indeed, participants (both principals and vice-principals) with the highest levels of perceived empowerment were those who reported having received satisfactory support from their direct supervisor. Thirdly, participants with the highest levels of perceived empowerment were those who felt more able to satisfy their professional responsibilities and who questioned less whether they ought to remain in their current positions.

The findings also suggest links between individuals' perceived empowerment and other aspects of their professional induction process that, while less clear from the present research, deserve further investigation. These other aspects include the school's organizational climate, the level of discretion given to new vice-principals and principals, and whether vice-principals plan to apply for positions as principals.

Finally, the research has highlighted new principals' belief that they are experiencing a unique induction process in their career and the differences between the tasks of elementary and high school vice-principals.

Keywords: professional induction, empowerment, principal, vice-principal, teaching, elementary school, high school, professional development, principal turnover, vice-principal turnover

TABLE DES MATIÈRES

| | |
|---|------------|
| ABSTRACT | V |
| LISTE DES TABLEAUX | X |
| LISTE DES FIGURES | XIV |
| INTRODUCTION | 1 |
| CHAPITRE 1 : PROBLÉMATIQUE ET QUESTIONS DE RECHERCHE | 5 |
| 1.1 RENOUELEMENT DES CADRES..... | 6 |
| 1.1.1 <i>Perspective générale</i> | 6 |
| 1.1.2 <i>Perspective spécifique du renouvellement du personnel enseignant et de direction des établissements d'enseignement</i> | 7 |
| 1.1.3 <i>Particularités de la carrière des directeurs et directeurs adjoints d'établissement d'enseignement</i> | 17 |
| 1.2 INSERTION PROFESSIONNELLE..... | 23 |
| 1.3 EMPOWERMENT | 29 |
| 1.4 PROBLÉMATIQUE SPÉCIFIQUE ET QUESTIONS DE RECHERCHE..... | 31 |
| 1.4.1 <i>Question générale</i> | 32 |
| 1.4.2 <i>Questions spécifiques</i> | 32 |
| CHAPITRE 2 : CADRE CONCEPTUEL | 34 |
| 2.1 LE CONCEPT D'INSERTION PROFESSIONNELLE..... | 34 |
| 2.1.1 <i>Conceptions du développement professionnel</i> | 34 |
| 2.1.2 <i>Objectifs de l'insertion professionnelle</i> | 37 |
| 2.1.3 <i>Phases et délimitations temporelles de l'insertion professionnelle</i> | 39 |
| 2.1.4 <i>Recherches sur l'insertion professionnelle</i> | 41 |
| 2.2 L'EMPOWERMENT | 61 |
| 2.2.1 <i>Origine et conceptions du construit de l'empowerment</i> | 61 |
| 2.2.2 <i>Recherches sur l'empowerment</i> | 75 |
| 2.3 SYNTHÈSE DU CADRE CONCEPTUEL | 82 |
| CHAPITRE 3 : MÉTHODOLOGIE | 86 |
| 3.1 TYPE DE RECHERCHE | 86 |
| 3.2 CONSTITUTION DE L'ÉCHANTILLON | 87 |

| | | |
|--|---|------------|
| 3.3 | COLLECTES DE DONNÉES | 90 |
| 3.3.1 | <i>Description des outils</i> | 90 |
| 3.3.2 | <i>Développement des outils</i> | 98 |
| 3.3.3 | <i>Déroulement des collectes de données auprès des participants</i> | 108 |
| 3.4 | TRAITEMENT DES DONNÉES | 110 |
| CHAPITRE 4 : PRÉSENTATION ET ANALYSE DES RÉSULTATS..... | | 115 |
| 4.1 | CARACTÉRISTIQUES PERSONNELLES ET PROFESSIONNELLES DES PARTICIPANTS ET CARACTÉRISTIQUES DE LEUR ÉTABLISSEMENT | 115 |
| 4.1.1 | <i>Caractéristique des participants</i> | 116 |
| 4.1.2 | <i>Caractéristiques des établissements</i> | 117 |
| 4.2 | RÉSULTATS RELATIFS À L'EXAMEN DE L'INSERTION PROFESSIONNELLE | 120 |
| 4.2.1 | <i>Résultats pour chacun des participants</i> | 121 |
| 4.2.2 | <i>Résultats pour l'ensemble des participants selon la fonction et l'ordre d'enseignement</i> | 216 |
| 4.3 | RÉSULTATS RELATIFS À L'EXAMEN DU SENTIMENT D'EMPOWERMENT | 273 |
| 4.3.1 | <i>Les scores globaux d'empowerment</i> | 274 |
| 4.3.2 | <i>Les résultats pour chaque dimension de l'empowerment</i> | 277 |
| 4.4 | RÉSULTATS RELATIFS À LA RELATION ENTRE LE SENTIMENT D'EMPOWERMENT ET LE PROCESSUS D'INSERTION PROFESSIONNELLE..... | 285 |
| CHAPITRE 5 : DISCUSSION SUR LES RÉSULTATS | | 305 |
| 5.1 | CONSTATS CONCERNANT L'INSERTION PROFESSIONNELLE | 305 |
| 5.1.1 | <i>Nature de la tâche</i> | 307 |
| 5.1.2 | <i>Contexte d'exercice de la fonction</i> | 317 |
| 5.1.3 | <i>Soutien et accompagnement</i> | 322 |
| 5.1.4 | <i>Caractéristiques motivationnelles</i> | 329 |
| 5.1.5 | <i>Modification de l'identité professionnelle</i> | 341 |
| 5.2 | CONSTATS CONCERNANT LE SENTIMENT D'EMPOWERMENT ET RELATION AVEC LE PROCESSUS D'INSERTION PROFESSIONNELLE..... | 342 |
| 5.2.1 | <i>Relation entre le sentiment d'empowerment et la nature de la tâche</i> | 345 |
| 5.2.2 | <i>Contexte d'exercice de la fonction</i> | 349 |
| 5.2.3 | <i>Soutien et accompagnement</i> | 355 |
| 5.2.4 | <i>Caractéristiques motivationnelles</i> | 358 |
| CONCLUSION | | 371 |
| BIBLIOGRAPHIE..... | | 388 |
| ANNEXE I : CITATIONS ORIGINALES | | XIX |

| | |
|--|------|
| ANNEXE II : CERTIFICAT D'APPROBATION ÉTHIQUE | XX |
| ANNEXE III : LETTRES D'AUTORISATION..... | XXII |
| ANNEXE IV : FORMULAIRE DE CONSENTEMENT | XXV |
| ANNEXE V : OUTILS DE COLLECTE DE DONNÉES | XXIX |
| ANNEXE VI : ENTREVUES EXPLORATOIRES..... | LII |
| ANNEXE VII : DONNÉES DU QUESTIONNAIRE SUR L'EMPOWERMENT DES PARTICIPANTS À LA RECHERCHE | LXX |

LISTE DES TABLEAUX

| | | |
|------------|--|-----|
| Tableau 1 | <i>Mouvements d'effectifs à la direction d'établissement dans trois commissions scolaires québécoises entre les années scolaires 2006-2007 et 2008-2009</i> | 20 |
| Tableau 2 | <i>Mouvements d'effectifs à la direction d'établissement dans trois commissions scolaires québécoises entre les années scolaires de 2009-2010 et 2012-2013</i> | 22 |
| Tableau 3 | <i>Relations entre les composantes organisationnelles émergentes à l'âge post-industriel</i> | 70 |
| Tableau 4 | <i>Description de l'échantillon</i> | 90 |
| Tableau 5 | <i>Énoncés du questionnaire sur l'empowerment</i> | 98 |
| Tableau 6 | <i>Catégories et sous catégories de la rubrique nature de la tâche et codes associés à chacune</i> | 101 |
| Tableau 7 | <i>Catégories et sous-catégories de la rubrique contexte d'exercice et codes associés à chacune</i> | 104 |
| Tableau 8 | <i>Catégories et sous-catégories de la rubrique soutien et accompagnement et codes associés à chacune</i> | 106 |
| Tableau 9 | <i>Catégories et sous-catégories de la rubrique caractéristiques motivationnelles et codes associés à chacune</i> | 108 |
| Tableau 10 | <i>Synthèse des données personnelles et professionnelles des participants</i> | 119 |
| Tableau 11 | <i>Données sur les établissements des participants</i> | 120 |
| Tableau 12 | <i>Résultats pour Antoine, DÉ au secondaire</i> | 121 |
| Tableau 13 | <i>Résultats pour Béatrice, DÉ au primaire</i> | 133 |
| Tableau 14 | <i>Résultats pour Corinne, DAÉ au primaire</i> | 143 |
| Tableau 15 | <i>Résultats pour David, DAÉ au secondaire</i> | 153 |
| Tableau 16 | <i>Résultats pour Esther, DAÉ au secondaire</i> | 163 |
| Tableau 17 | <i>Résultats pour Florence, DAÉ au primaire</i> | 172 |
| Tableau 18 | <i>Résultats pour Gabrielle, DAÉ au secondaire</i> | 181 |
| Tableau 19 | <i>Résultats pour Héloïse, DAÉ au primaire</i> | 191 |

| | | |
|------------|--|-----|
| Tableau 20 | <i>Résultats pour Ingrid, DÉ au primaire</i> | 200 |
| Tableau 21 | <i>Résultats pour Julianne, DAÉ au secondaire</i> | 209 |
| Tableau 22 | <i>Nouveaux dossiers pour les DÉ lors des trois collectes de données</i> | 221 |
| Tableau 23 | <i>Dossiers confiés aux DAÉ du primaire lors des 3 collectes de données</i> | 222 |
| Tableau 24 | <i>Dossiers confiés aux DAÉ du secondaire lors des trois collectes de données</i> | 223 |
| Tableau 25 | <i>Dossiers préférés des DÉ lors des trois collectes de données</i> | 228 |
| Tableau 26 | <i>Dossiers préférés des DAÉ du primaire lors des trois collectes de données</i> | 228 |
| Tableau 27 | <i>Dossiers préférés des DAÉ du secondaire lors des trois collectes de données</i> | 229 |
| Tableau 28 | <i>Dossiers moins appréciés des DÉ lors des trois collectes de données</i> | 236 |
| Tableau 29 | <i>Dossiers moins appréciés des DAÉ du primaire lors des trois collectes de données</i> | 236 |
| Tableau 30 | <i>Dossiers moins appréciés des DAÉ du secondaire lors des trois collectes de données</i> | 237 |
| Tableau 31 | <i>Dossiers préférés et dossiers moins appréciés pour l'ensemble des participants</i> | 238 |
| Tableau 32 | <i>Caractéristiques des élèves des établissements des participants au cours des trois collectes de données</i> | 242 |
| Tableau 33 | <i>Collaboration des parents des établissements des participants au cours des trois collectes de données</i> | 245 |
| Tableau 34 | <i>Caractéristiques du personnel enseignant des établissements des participants au cours des trois collectes de données</i> | 251 |
| Tableau 35 | <i>Perception du climat organisationnel de l'établissement des participants au cours des trois collectes</i> | 254 |
| Tableau 36 | <i>Scores moyens de la dimension « signifiante » (1^e colonne) et score moyen d'empowerment lors de chaque collecte (2^e colonne) pour l'ensemble des participants</i> | 277 |

| | | |
|------------|---|-----|
| Tableau 37 | <i>Scores moyens de la dimension « impact » (1^e colonne) et score moyen d'empowerment lors de chaque collecte (2^e colonne) pour l'ensemble des participants</i> | 278 |
| Tableau 38 | <i>Scores moyens de la dimension « choix » (1^e colonne) et score moyen d'empowerment lors de chaque collecte (2^e colonne) pour l'ensemble des participants</i> | 278 |
| Tableau 39 | <i>Scores moyens de la dimension « compétence » (1^e colonne) et score moyen d'empowerment lors de chaque collecte (2^e pour l'ensemble des participants</i> | 278 |
| Tableau 40 | <i>Classement des perceptions des dimensions pour l'ensemble des participants lors des trois collectes de données, selon leur perception générale d'empowerment</i> | 281 |
| Tableau 41 | <i>Scores moyens des dimensions de l'empowerment lors des trois collectes / Antoine.....</i> | 285 |
| Tableau 42 | <i>Scores moyens des dimensions de l'empowerment lors des trois collectes / Béatrice.....</i> | 287 |
| Tableau 43 | <i>Scores moyens des dimensions de l'empowerment lors des trois collectes / Corinne</i> | 289 |
| Tableau 44 | <i>Scores moyens des dimensions de l'empowerment lors des trois collectes / David</i> | 291 |
| Tableau 45 | <i>Scores moyens des dimensions de l'empowerment lors des trois collectes / Esther.....</i> | 293 |
| Tableau 46 | <i>Scores moyens des dimensions de l'empowerment lors des trois collectes / Florence.....</i> | 295 |
| Tableau 47 | <i>Scores moyens des dimensions de l'empowerment lors des trois collectes / Gabrielle.....</i> | 297 |
| Tableau 48 | <i>Scores moyens des dimensions de l'empowerment lors des trois collectes / Héloïse.....</i> | 299 |
| Tableau 49 | <i>Scores moyens des dimensions de l'empowerment lors des trois collectes / Ingrid.....</i> | 301 |

| | | |
|------------|--|-----|
| Tableau 50 | <i>Scores moyens des dimensions de l'empowerment lors des trois collectes / Julianne</i> | 303 |
| Tableau 51 | <i>Scores moyens d'empowerment globaux et pour chaque collecte pour l'ensemble des participants</i> | 343 |
| Tableau 52 | <i>Scores moyens pour chaque dimension et lors des trois collectes pour les DAÉ et les DÉ</i> | 343 |
| Tableau 53 | <i>Perceptions des dimensions « signifiante » et « compétence » lors de la troisième collecte de données selon le cheminement professionnel des participants</i> | 368 |

LISTE DES FIGURES

| | | |
|--------------------|--|-----|
| <i>Figure 1</i> : | Les dimensions de la pratique professionnelle (Fortin, 2006, p. 18)..... | 27 |
| <i>Figure 2</i> : | Les champs de l'identité professionnelle selon Charlier, E. et Donnay, J. (2002) Cité dans la présentation du DET de la Faculté de Namur Identité professionnelle et identité des directions d'école | 39 |
| <i>Figure 3</i> : | Modèle cognitif de l'empowerment de Thomas et Velthouse (1990) (traduction libre) | 66 |
| <i>Figure 4</i> : | Modèle de Charlier et Donnay (2002) adapté incluant les dimensions de l'insertion professionnelle examinées et celles du modèle cognitif de l'empowerment de Thomas et Velthouse (1990) utilisées dans la recherche..... | 83 |
| <i>Figure 5</i> : | Démarche d'analyse des données qualitatives (insertion professionnelle)..... | 113 |
| <i>Figure 6</i> : | Scores moyens d'empowerment lors de chaque collecte pour de l'ensemble des participants..... | 275 |
| <i>Figure 7</i> : | Scores moyens d'empowerment et de chacune des dimensions pour l'ensemble des participants lors des trois collectes | 279 |
| <i>Figure 8</i> : | Scores moyens d'empowerment et de chacune des dimensions pour les DÉ lors des trois collectes | 282 |
| <i>Figure 9</i> : | Scores moyens d'empowerment et de chacune des dimensions pour les DAÉ lors des trois collectes..... | 283 |
| <i>Figure 10</i> : | Scores moyens d'empowerment et pour chaque dimension pour les participants du primaire et du secondaire lors des trois collectes..... | 284 |

LISTES DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES

| | |
|-------|---|
| AAEE | American Association for Employment in Education |
| AAEQ | Association des administrateurs des écoles anglaises du Québec |
| ACSQ | Association des cadres scolaires du Québec |
| AAEAQ | Association des administrateurs des écoles anglaises du Québec |
| AMDES | Association montréalaise des directions d'établissements scolaires |
| AQDER | Association québécoise des directions d'écoles retraitées |
| AQPDE | Association québécoise du personnel de direction des écoles |
| COFPE | Comité d'orientation de la formation du personnel enseignant |
| CPE | Centre de la petite enfance |
| CPER | Comité plurifacultaire d'éthique de l'Université de Montréal |
| DAÉ | Directeur adjoint d'établissement |
| DÉ | Directeur d'établissement |
| FCE | Fédération canadienne des enseignantes et enseignants |
| FCEI | Fédération canadienne de l'entreprise indépendante |
| FCSQ | Fédération des commissions scolaires du Québec |
| FQDE | Fédération québécoise de directeurs et directrices d'établissement d'enseignement |
| IMSE | Indice de milieu socioéconomique |
| MELS | Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport |
| NAESP | Association of Elementary School Principals |
| NASSP | National Association of Secondary School Principals |

| | |
|------|--|
| NCES | National Center for Education Statistics |
| SME | Sentiment moyen d'empowerment |

Je dédie cette thèse avec amour et gratitude à mes parents Rita Tremblay et André Chevrier qui ont toujours encouragé chez leurs enfants la poursuite de leurs études comme leviers de connaissances et de liberté.

REMERCIEMENTS

Je remercie mes directeurs de recherche, Jean-Guy Blais et Richard Boudreault, pour leur soutien au cours de ce projet, ainsi que tous les participants pour leur apport à la recherche.

Je remercie mon mari Serge Trahan pour son soutien indéfectible durant cette aventure exigeante ainsi que mes enfants Gabrielle, Vincent et Camille pour leur compréhension et leur encouragement. Leur cheminement est pour moi une grande source d'inspiration et de fierté. Je remercie également ma sœur Anne et mon frère Michel pour leur support ainsi que plusieurs amis et collègues pour leur relecture et commentaires et surtout pour leur générosité et leur écoute.

INTRODUCTION

Dans le domaine de l'éducation, le renouvellement important des cadres des établissements d'enseignement préoccupe les commissions scolaires et les associations professionnelles. Le recrutement et la rétention de ces gestionnaires présentent des difficultés étant donné la complexité de la fonction des directeurs. Les compétences requises sont nombreuses et les conditions de travail exigeantes sur les plans de la reddition de comptes et des divers encadrements légaux. Ces considérations incitent à réfléchir sur le processus d'insertion professionnelle du nouveau personnel de direction des établissements d'enseignement primaire et secondaire. Comment cette étape de la vie professionnelle est-elle vécue par ces directeurs (DÉ) et directeurs adjoints (DAÉ)? Quelles sont les connaissances à ce sujet et comment celles-ci pourraient-elles être enrichies par une nouvelle recherche?

Des recherches canadiennes et étrangères ont été menées sur l'insertion professionnelle dans différents domaines d'activités et certaines concernaient l'éducation. On en retrouve davantage concernant l'insertion professionnelle des enseignants de la part de Karsenti et Collin (2009), Karsenti, Collin, Villeneuve, Dumouchel et Roy (2008), Martineau et Vallerand (2005), Sénéchal (2003), Mukamurera (1999) et à l'étranger, Howe (2006), Findlay (2006), Huberman (1989) et Vonk et Schras (1987) par exemple. L'insertion professionnelle des professeurs d'université a aussi fait l'objet d'une recherche au Québec (Dyke, 2006) et au Royaume-Uni (Harrison et McKeon, 2008). La littérature est cependant un peu moins abondante sur les directeurs (DÉ) et les directeurs adjoints d'établissement (DAÉ). À l'étranger, on retrouve, entre autres, les études de Walker et Kwan (2009), Petzko (2008), Crow (2006), ainsi que celles de Sue, Gamage et Miniberg (2003). Au Canada, on retrouve l'enquête de Cattonar et al. (2007), celle de Simon (2006) et la recherche de Fortin (2006) traitant de l'insertion professionnelle du personnel de direction des établissements scolaires au Québec.

La carrière en direction d'établissement scolaire présente deux particularités. Elle est généralement plus brève que celle d'autres professionnels étant donné l'exigence d'une expérience préalable en enseignement avant d'accéder à un poste de DAÉ. On observe aussi assez souvent une progression rapide vers un poste de DÉ, assorti de nouvelles responsabilités qui distinguent la nouvelle tâche de façon appréciable (par exemple la gestion des ressources humaines et du budget de l'établissement, l'organisation du conseil d'établissement et les relations avec la commission scolaire et d'autres intervenants externes). Cette deuxième considération permet de supposer que lors de sa nomination, un DÉ pourrait vivre une seconde insertion professionnelle, et ce, assez rapidement après une première comme DAÉ.

Le renouvellement général des cadres puis celui du personnel de direction des établissements d'enseignement ayant été observé, le concept d'insertion professionnelle a été examiné et une définition pour les DÉ et DAÉ a été élaborée. Cette définition s'appuie sur une conception de l'insertion professionnelle en tant que processus de modification de l'identité professionnelle qui se déroule dans le temps. Par la suite, plusieurs recherches menées auprès d'enseignants et du personnel de direction d'établissement d'enseignement ont été consultées afin d'examiner les dimensions de l'insertion professionnelle observées. Celles qui ont été retenues pour cette recherche sont la nature de la tâche, le contexte d'exercice de la fonction, le soutien et l'accompagnement et les caractéristiques motivationnelles. Une attention plus particulière est portée sur la motivation des nouveaux DÉ et DAÉ dans l'exercice de leur nouvelle fonction.

Parmi les théories de la motivation au travail recensées, le construit de l'empowerment a été privilégié pour examiner la motivation des nouveaux DÉ et DAÉ dans l'exercice de leur nouvelle fonction. En éducation, le construit de l'empowerment a été utilisé dans plusieurs recherches traitant du leadership des enseignants et des directeurs, mais peu, sinon pas du tout, pour examiner l'insertion professionnelle des DAÉ et DÉ. C'est la proposition de cette recherche. Le modèle utilisé est celui élaboré par Thomas et Velthouse (1990), qui s'inscrit dans la perspective mixte du construit de l'empowerment, où le sentiment d'empowerment est considéré comme une caractéristique d'une personne et tient compte aussi des caractéristiques sociostructurelles de l'environnement. Le sentiment d'empowerment est examiné par des

perceptions liées à l'évaluation d'une tâche selon quatre dimensions (impact, signifiante, compétence et choix), comme validé par Spreitzer (1995).

L'identité professionnelle se modifie durant ce passage de la fonction d'enseignant à celle de DAÉ et également lors d'une promotion comme DÉ. Le modèle des champs de l'identité professionnelle de Charlier et Donnay (2002) a été utilisé afin de refléter la perspective dynamique de modification de l'identité professionnelle vécue par le nouveau DÉ ou DAÉ. Les dimensions de l'insertion professionnelle étudiées (nature de la tâche, contexte d'exercice, soutien et accompagnement et caractéristiques motivationnelles) sont situées à l'intérieur de ce modèle.

Les recherches antérieures concernant l'insertion professionnelle des DÉ et DAÉ ont pour la plupart mis à contribution des participants cumulant jusqu'à cinq ans d'expérience dans la fonction. Cette recherche propose une perspective différente en ayant pour objectif d'approfondir les connaissances actuelles sur la façon dont les DÉ et les DAÉ du primaire et du secondaire vivent leur insertion professionnelle au cours de la première année d'exercice de la fonction.

La problématique de la recherche, décrite au premier chapitre, s'intéresse donc à l'insertion professionnelle des DAÉ et des DÉ durant la première année d'exercice de la nouvelle fonction en examinant quatre dimensions (nature de la tâche, contexte d'exercice, soutien et accompagnement et caractéristiques motivationnelles) et de façon plus particulière à leur motivation exprimée par le sentiment d'empowerment. Trois questions spécifiques ont été élaborées pour examiner le processus d'insertion professionnelle des nouveaux DÉ et DAÉ et répondre à la question générale suivante :

Comment le sentiment d'empowerment peut-il apporter de l'information sur le processus d'insertion professionnelle des directeurs et directeurs adjoints d'établissement d'enseignement primaire et secondaire?

Dans le cadre conceptuel qui constitue le deuxième chapitre, le concept d'insertion professionnelle est exploré de façon d'abord générale, puis chez les enseignants et finalement chez les directeurs afin de déterminer les aspects examinés pour chacune des dimensions : nature de la tâche, contexte d'exercice, soutien et accompagnement et caractéristiques motivationnelles. Le développement du construit de l'empowerment utilisé pour traiter de la motivation des nouveaux DÉ et DAÉ est ensuite exposé et des recherches qui ont utilisé ce construit en éducation et dans d'autres domaines d'activités sont présentées.

La méthodologie de cette recherche exploratoire inspirée de celles de travaux examinés dans la revue de littérature est présentée au troisième chapitre et expose les outils de collectes et l'organisation de celles-ci ainsi que leur traitement des données.

Le chapitre quatre expose et analyse les résultats obtenus suite aux collectes de données au sujet de l'insertion professionnelle et du sentiment d'empowerment en lien avec les questions de la recherche.

Le chapitre cinq discute des résultats obtenus. Des constats et de nouvelles interrogations par rapport aux travaux consultés lors de l'élaboration du cadre conceptuel sont identifiés.

La conclusion reprend les principaux constats de la recherche en lien avec les limites de celle-ci et en souligne les contributions pour une meilleure connaissance du processus d'insertion des DAÉ et DÉ vécu lors de la première année en fonction et sur l'utilité du sentiment d'empowerment comme source d'information sur le déroulement de cette phase de la vie professionnelle. Des perspectives de recherches futures sont finalement esquissées en lien avec ces constats.

CHAPITRE 1 :

PROBLÉMATIQUE ET QUESTIONS DE RECHERCHE

Cette recherche s'intéresse au personnel de direction des établissements d'enseignement primaires et secondaires. La situation quant au renouvellement des effectifs à cette fonction, le recrutement, la rétention et l'accompagnement des nouveaux DÉ (directeur d'établissement) et DAÉ (directeur adjoint d'établissement) est une préoccupation bien présente au sein des instances gouvernementales (MELS, 2008; Simon, 2006), des organisations scolaires (FCSQ/Charuest, 2001) et des associations professionnelles (FQDE, 2006; FCE, 2004). Les difficultés constatées dans la problématique du renouvellement de ces gestionnaires scolaires suscitent une réflexion sur les conditions d'insertion professionnelle de ces derniers.

Afin de mieux définir les particularités de ce contexte de renouvellement du personnel de direction des établissements scolaires primaires et secondaires, la situation du renouvellement du personnel cadre de différents domaines d'activités est présentée. La problématique est par la suite circonscrite dans le domaine de l'éducation par l'examen de la situation spécifique du personnel enseignant et finalement par celle des directions des établissements d'enseignement en identifiant les particularités des carrières des DÉ et DAÉ.

Elle s'intéresse ensuite à l'insertion professionnelle en exposant les différentes conceptions présentées par les recherches, en débutant par un cadre général pour examiner ensuite celles présentes en éducation. En conclusion, une définition de l'insertion professionnelle des DÉ et DAÉ est proposée. Après avoir examiné des enquêtes et des recherches qui ont pour objet l'insertion professionnelle des directions d'établissement d'enseignement au Mexique (Slater, Garcia & Gorosave, 2008), au Royaume-Uni, en Australie et aux États-Unis (Nelson, de la Colina & Boone, 2008), les travaux de Karsenti, Collin, Villeneuve, Dumouchel et Roy (2008), Cattonar et al. (2007), Simon (2006), Fortin (2006) et Charuest (2001) sont utilisés pour déterminer des aspects de la fonction de direction d'établissement d'enseignement à examiner dans le processus d'insertion professionnelle.

La recherche traite ensuite de la motivation des nouveaux DÉ et DAÉ. Le modèle utilisé est celui de l'empowerment de Thomas et Velthouse (1990), présenté en troisième partie du chapitre.

La quatrième partie du chapitre définit la problématique spécifique et les questions de la recherche. Ainsi, pour examiner le processus d'insertion professionnelle des nouveaux DÉ et DAÉ du primaire et du secondaire, quatre dimensions sont observées : nature de la tâche, contexte d'exercice, soutien et accompagnement ainsi que caractéristiques motivationnelles. L'examen de leur motivation pour la fonction est ensuite approfondi, en utilisant leur perception du sentiment d'empowerment.

1.1 Renouvellement des cadres

La problématique de l'insertion professionnelle aborde d'abord la situation du renouvellement des cadres en général, puis dans les établissements d'enseignement, en exposant les particularités des carrières de direction.

1.1.1 Perspective générale

Bruce (2006) a effectué une étude pour la Fédération canadienne de l'entreprise indépendante (FCEI) auprès de 9 347 dirigeants de PME. Les résultats indiquent que dans un horizon de cinq ans, 34 % des dirigeants de PME actifs en 2006 (autant francophones qu'anglophones) quitteraient leur fonction et permettraient de prévoir que sur 10 ans, il y aurait 66 % de départs.

Hartle et Smith (2004) ont exposé la situation générale du renouvellement des gestionnaires au Royaume-Uni avec des données recueillies auprès de 25 organisations des secteurs public et privé. Ils mentionnent que de plus en plus d'organisations ont des difficultés à recruter des cadres tant opérationnels qu'exécutifs. Différents facteurs expliqueraient ce problème : une croissance économique rapide dans les années 1990; une augmentation du nombre de prises de retraite hâtive et une diminution du bassin de candidats éligibles à des

promotions à la suite de rationalisations d'effectifs. Les organisations sont donc souvent en concurrence pour recruter les meilleurs gestionnaires.

L'Institut Manpower (2008) a mené une enquête auprès de 43 000 employeurs dans 32 pays et territoires (dont 1 555 en France). Il a dressé une liste des dix catégories d'activités les plus touchées par une pénurie de candidats qualifiés pour les années 2006-2008. La catégorie « managers/cadres dirigeants », se retrouvait en dixième place en 2006, en neuvième place en 2007 et en cinquième place en 2008.

La question est de connaître la problématique particulière du renouvellement du personnel de direction des établissements d'enseignement. Quelles recherches étrangères et canadiennes en ont traité et qu'en ont-elles conclu?

1.1.2 Perspective spécifique du renouvellement du personnel enseignant et de direction des établissements d'enseignement

Cette section du chapitre se divise en deux parties. La première s'intéresse, en amont, aux postulants à une fonction de direction d'établissement d'enseignement soit les enseignants, et la seconde, à ceux déjà en poste de direction. Pour ces deux parties, quelques études et recherches réalisées aux États-Unis, en Australie, au Royaume-Uni et au Canada sont présentées.

Les enseignants constituant le bassin « naturel » de recrutement des futurs DAÉ, l'examen de leur taux d'abandon de la profession et surtout de leurs motifs dans cette décision peuvent indiquer si les conditions de leur insertion professionnelle sont en cause. Par la suite, pour ceux qui demeurent dans la profession, leur intérêt pour un poste de DAÉ puis leur degré de participation aux formations préalables à l'obtention d'un tel poste peuvent refléter les possibilités de renouvellement des effectifs en direction. Gates et al. (2006) ont d'ailleurs utilisé des éléments de recherches traitant du renouvellement des effectifs enseignants pour élaborer leur propre recherche. Ils ont identifié des similarités dans les motifs pouvant expliquer ce renouvellement et des possibilités de transfert sur le plan méthodologique.

1.1.2.1 Abandon de la fonction d'enseignant

Des données de 2009 recueillies auprès du département de l'éducation du Royaume-Uni indiquent que le taux d'abandon de la profession enseignante est important. Ainsi, durant cette année, 0,6 % des enseignants ont quitté leur emploi pour un autre dans un secteur différent que l'éducation et 38 % l'ont également fait sans que des spécifications sur la nouvelle occupation ne soient disponibles. Ces données excluent les départs à la retraite (6,8 %) et d'autres types de congés (par exemple les congés de maternité). Par ailleurs, on n'indique pas, dans ce pays, la présence de programme structuré d'insertion professionnelle pour les enseignants qualifiés et habilités à enseigner (Commission européenne éducation et culture, 2010, p.12).

Aux États-Unis, la problématique du manque d'enseignants et du renouvellement des effectifs a été traitée dans la perspective des prises de retraite massives et de l'augmentation de la fréquentation scolaire. Dans sa recherche, Ingersoll (2001) s'était intéressé plutôt aux facteurs organisationnels pouvant expliquer ce déficit d'enseignants qualifiés dans les établissements scolaires. À la suite de ses analyses, l'auteur soutient que les problèmes de recrutement et de maintien en fonction des enseignants ne seraient causés que faiblement par des départs importants à la retraite ou la hausse de la fréquentation scolaire. Parmi les enseignants qui changeraient de lieu d'établissement ou quitteraient leur fonction en éducation, les facteurs plus significatifs se retrouveraient plutôt parmi les conditions organisationnelles (particulièrement l'insatisfaction au travail). Dans une étude subséquente, Ingersoll et Smith (2003) mentionnent que l'abandon de la fonction d'enseignant est significativement plus important que dans d'autres professions. Ils situent entre 40 et 50 % la proportion des nouveaux enseignants qui quittent lors des cinq premières années d'exercice. À l'aide d'un questionnaire administré à des enseignants au cours de la première année d'exercice de la fonction, ils ont pu identifier que parmi ceux qui avaient quitté la profession, 29 % l'avait fait principalement à cause d'une insatisfaction vis-à-vis de leur travail. Quant aux motifs de cette insatisfaction, en plus du salaire insuffisant, les répondants mentionnaient le manque de support de la part de leur direction, les problèmes relatifs aux élèves (discipline, manque de motivation) et le peu d'influence qu'ils avaient sur le processus de décision dans

leur classe et l'établissement. Trevelen (2000) mentionne à cet effet que dans d'autres domaines d'activités par exemple la médecine, l'ingénierie ou l'architecture, les tâches confiées aux débutants augmentent progressivement alors que les nouveaux enseignants se voient souvent assigner les groupes plus lourds que les enseignants expérimentés ne veulent pas, manquent parfois de matériel et ne sont que peu accompagnés dans leur insertion professionnelle.

Au Canada, Karsenti et Collin (2009) mentionnent que les données sont moins précises, mais que les taux d'abandon de la profession pourraient se situer à environ 30 % selon la Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants (FCE, 2004) et à 20 % au Québec, selon le Comité d'orientation de la formation du personnel enseignant (Gouvernement du Québec, 2002). Une tendance s'observe : l'abandon de la carrière serait plus manifeste chez les enseignants à statut précaire et elle surviendrait plus tôt (Mukamurera, Bourque et Gingras, 2008).

Dans un article traitant de l'abandon de la profession chez les nouveaux enseignants, Karsenti et Collin (2009) indiquent que cet abandon ne serait pas toujours aussi « volontaire » et qu'il faudrait plutôt le qualifier de « départ prématuré de la profession enseignante », surtout en raison de l'accumulation de problèmes et de défis lors des premières années. Ce départ se réaliserait au cours des sept premières années d'exercice de la profession d'enseignant. Dans la recherche de Mukamurera et al. (2008) visant à documenter l'insertion dans l'enseignement, les résultats indiquent un taux d'abandon de 21 %. Les trois motifs d'abandon de la fonction concernent principalement les conditions d'emploi et d'exercice du métier : la lourdeur et la difficulté de la tâche, le fait d'enseigner à des groupes difficiles et la précarité de l'affectation. Les conclusions de la recherche mentionnent l'importance du soutien de la direction pour les débutants et identifient comme pistes de réflexion la prise en compte des phases du développement professionnel et l'accompagnement fourni aux enseignants débutants.

Un témoignage extrait du rapport de Barber et Mourshed (2007) sur les systèmes scolaires les plus performants au niveau mondial semble bien résumer la situation difficile rencontrée par plusieurs nouveaux enseignants au début de leur carrière:

« Il ne viendrait jamais à l'idée à un médecin fraîchement diplômé d'aller opérer un patient avant trois ou quatre ans de pratique encadrée. C'est pourtant ce que l'on fait avec les enseignants : on les propulse dans des salles de classe et on les laisse se débrouiller. » (p. 29) (Angus McBeath, ancien directeur des écoles de la ville d'Edmonton, Alberta)

1.1.2.2 Intérêt pour la fonction de directeur d'établissement

Parmi les enseignants qui poursuivent leur carrière, quelle proportion d'entre eux s'intéresse à la fonction de direction d'établissement? En examinant les données recueillies pour l'Ordre des enseignants de l'Ontario (McIntyre, 1999) on y observe la difficulté des conseils scolaires de cette province à combler les postes de DÉ. Le nombre de prises de retraite par les DÉ était estimé à 64 % entre 1999 et 2008. Pour combler ces postes vacants, cet organisme constatait le nombre insuffisant d'enseignants s'inscrivant aux programmes de formation et permettant de postuler à un poste de direction d'un établissement d'enseignement. Ainsi, on estimait les besoins annuels à environ 1 000 nouveaux enseignants qualifiés, alors que dans les faits environ 60 % de cette cible était atteinte. Le nombre d'autorisations provisoires permettant à des personnes non qualifiées d'occuper ces postes était passé de 3 à 74 pour les DAÉ et de 3 à 5 pour les DÉ en une seule année (1997-1998 à 1998-1999). D'autre part, la répartition des enseignants qualifiés selon les groupes d'âges laissait entrevoir une persistance de cette problématique, car la moitié d'entre eux avaient 51 ans ou plus. En 2007, des données compilées par ce même organisme¹ indiquaient que le nombre d'enseignants qualifiés pour occuper un poste de directions avait graduellement augmenté pour se chiffrer à 17 335 comparativement à 16 357 en 2003. Cependant, l'âge moyen de ces enseignants qualifiés était plus élevé car 56 % de ces derniers avaient plus de 51 ans. Du côté des enseignants les plus jeunes (35 ans et moins) à peine 0,9 % avaient suivis la deuxième partie de la formation, alors que chez les 36 à 50 ans, cette proportion se chiffrait à 9,6 %.

¹ Données extraites du document « Rapport Final / Planification de la relève : écoles et conseils scolaires » préparé par l'organisme Partenariat en Éducation pour l'Institut de leadership en éducation de l'Ontario. Juin 2008. 128 pages.

Après cet état de la situation chez les enseignants qui démontre des difficultés rencontrées au début de l'exercice de la profession, d'une part, les taux d'abandon de la profession préoccupants et, d'autre part, le nombre insuffisant d'enseignants intéressés par la fonction de direction d'établissement, la seconde partie de cette section examine la situation spécifique du renouvellement du personnel de direction des établissements d'enseignement.

1.1.2.3 Aux États-Unis et en Australie

Le renouvellement assez important et parfois difficile des directions dans les établissements scolaires n'est pas un phénomène particulier au Canada. Hartle et Smith (2004) ont souligné cette problématique de la relève chez les DÉ du Royaume-Uni. Plus près de nous, aux États-Unis, un article de Williams (2001) cite une étude de 1998 réalisée par l'Association des directeurs d'établissements élémentaires (NAESP) et l'Association nationale des directeurs d'écoles secondaires (NASSP) qui indique aussi des difficultés de recrutement de nouvelles directions dans la moitié des districts scolaires. Williams rapporte en exemple une donnée de Lord (2000) indiquant que dans la seule ville de New York, 163 postes étaient vacants en août 2000, ce qui représentait 15 % des effectifs non comblés.

L'Association Américaine de l'emploi en éducation (AAEE) publie annuellement un rapport sur les besoins et surplus dans les différents champs d'activités en éducation (par exemple : enseignement des mathématiques, de l'éducation physique, direction d'école primaire, etc.) pour chaque région des États-Unis. En considérant les offres d'emploi et les postulants possibles, les données pour chaque champs sont classées selon cinq catégories : en « demande importante », en « demande modérée », en « équilibre », en « surplus modéré » ou en « surplus important ». En 2002, les postes de DÉ dans les écoles élémentaires, intermédiaires et secondaires (*elementary, middle et high schools*) étaient identifiés dans la catégorie en « demande importante » dans une région, en « demande modérée » dans 7 régions et dans la catégorie « en équilibre » dans une autre région. On constatait que moins de candidats postulaient à des postes de direction. Le rapport identifiait comme explications à cette situation l'accroissement des responsabilités, dont les redditions de comptes exigées par l'État et le gouvernement central et l'écart décroissant entre le salaire d'un directeur et celui

d'un enseignant expérimenté. Au même moment, de nombreux DÉ sont devenus éligibles à la retraite. Cette situation a fait en sorte que les administrations scolaires ont dû faire appel à des directeurs qui venaient de prendre leur retraite pour combler certains des postes vacants. Certains états ont même légiféré afin de permettre à des candidats ne possédant pas les compétences légales d'occuper la fonction de directeur (p. 9). Le rapport de l'année 2005 inclut deux états de plus : l'Alaska et Hawaï. Il indique cette fois que trois régions se retrouvent en équilibre quant aux postes comblés, que cinq sont en situation de « demande modérée » et que les trois autres se retrouvent à la fois avec des situations d'équilibre pour les postes de directeurs d'écoles élémentaires et en « demande modérée » en ce qui a trait à des écoles intermédiaires et secondaires (sauf une région en équilibre pour les directeurs d'école intermédiaires). Le rapport n'indique pas toutefois si, parmi ces postes, certains sont occupés par des directeurs retraités. En 2008, la demande pour combler des postes de directeur semblait plus importante, alors que seulement deux régions affichaient des données reflétant une situation d'équilibre, que sept autres se trouvaient en situation de « demande modérée » et que deux autres étaient à la fois en équilibre pour les postes dans les écoles secondaires mais en « demande modérée » pour les écoles intermédiaires et élémentaires (sauf une région). Le même commentaire que pour le rapport de l'année 2005 s'applique concernant le manque d'information sur les postes occupés par des retraités.

Au même moment, le Département du Travail des États-Unis (bureau des statistiques sur l'emploi) indiquait dans l'*Occupational Outlook Handbook, 2008-2009* que les perspectives d'emploi pour les nouveaux administrateurs de l'éducation (incluant les garderies et l'enseignement post-secondaire) étaient excellentes car une grande proportion des gestionnaires prendra sa retraite dans les dix prochaines années. Cet ouvrage mentionnait que moins de candidats étaient intéressés par des postes de directeur à cause des facteurs suivants : augmentation des responsabilités, réglementations gouvernementales, niveau de stress élevé, imputabilité accrue quant aux résultats des élèves et difficulté à recruter des enseignants. Plusieurs enseignants considéraient également que l'augmentation du salaire des directeurs ne compensait pas pour l'accroissement des responsabilités. Cette situation faisait en sorte que même si le nombre de postes de directeurs au primaire et au secondaire était plus réduit, les perspectives d'emploi demeuraient bonnes pour les candidats intéressés.

Des données extraites du rapport *The Condition of Education 2007* (Aud et al., 2012), produit par le Centre national des statistiques sur l'éducation du Département de l'Éducation des Etats-Unis, indiquent, d'une part, que la proportion des directeurs de moins de 40 ans ainsi que celle des cadres des directions proches de la retraite (55 ans et +) étaient devenues plus importantes entre les années 1999-2000 et 2007-2008 et que, d'autre part, la proportion des directeurs ayant moins de neuf ans d'expérience dans la fonction avait augmenté de près de 10 %.

Barty, Thomson, Backmore et Sachs (2005) ont étudié durant trois ans (2002-2005) les difficultés de dotation des postes de directeurs dans deux états de l'Australie. Au-delà de certains facteurs comme la lourdeur de la tâche, les chercheurs ont cherché à savoir pourquoi certaines écoles ont plus de difficulté que d'autres à recruter des directeurs. Ils ont identifié quatre considérations des postulants à ces postes. La localisation de l'école est un premier facteur qui semble avoir de l'influence. Les écoles en régions très éloignées attirent peu de candidats. En second lieu, les très petites écoles (moins de 200 élèves) ou inversement très grandes écoles (plus de 800 élèves) sont également peu populaires. Les écoles ayant entre 200 et 800 élèves, à moins d'être reconnues difficiles, n'éprouvent pas de difficulté à recruter des directeurs. Troisièmement, les chercheurs ont noté le respect d'un certain code (secret business) qui fait en sorte que les DÉ ne postulaient pas sur les postes vacants dans certaines écoles, parce qu'ils revenaient de droit à des collègues pour différentes raisons. Quatrièmement, la complexité (non décrite par les auteurs) et la longueur du processus de mise en candidature, ainsi que les insatisfactions quant à la sélection (pas toujours au mérite selon les répondants) faisaient en sorte que des postulants renonçaient à signifier leur intérêt pour un poste en particulier.

Les résultats de l'étude indiquent que les candidats sont toujours intéressés aux postes de direction, mais qu'ils sont beaucoup plus sélectifs quant aux postes pour lesquels ils postulent; cela entraîne une baisse du nombre de candidatures pour des postes de direction dans des établissements en particulier, mais non pour celui de direction d'établissement d'enseignement en général.

1.1.2.4 Au Canada

La difficulté à combler les postes de directeurs mentionnée pour l'ensemble du Canada par Williams (2001) mais avec une précision concernant la localisation des établissements. Ainsi cette situation de renouvellement difficile serait plus ou moins accentuée selon les régions. L'auteur ne spécifie toutefois pas les régions ni leurs caractéristiques. Steffenhagen (2000), cité par Williams (2001), n'est pas plus explicite sur les régions visées, mais il apporte une précision concernant l'ordre d'enseignement.

« Plusieurs districts déplorent la rareté de bons candidats pour des postes dans leurs écoles et on peut envisager que la situation deviendra davantage problématique dans les cinq à dix années à venir, spécialement au niveau de l'enseignement secondaire ». (p. A1, traduction libre, la citation originale se retrouve à l'annexe I).

Une étude sur les perspectives d'emploi des DÉ, réalisée par l'organisme gouvernemental (Service Canada – emploi Avenir 2007), indique que le recrutement et le maintien en poste des nouveaux directeurs sont de plus en plus difficiles en raison de la lourdeur de la tâche, des exigences administratives, des problèmes plus complexes auxquels sont confrontés les directeurs et des difficultés à concilier la vie au travail avec la vie personnelle. Malgré une baisse prévisible du nombre de postes disponibles en raison d'une diminution du nombre d'enfants, les nombreux départs à la retraite prévus parmi les directeurs d'établissement amèneront un renouvellement des effectifs à cette fonction. Pour estimer ce renouvellement, des données de Statistique Canada fournies par le recensement de 2006 (les plus récentes disponibles), situent à 49,4 ans l'âge médian des DÉ. Ce recensement indique également que la profession de directeur d'établissement primaire ou secondaire occupe le 7^e rang du tableau des professions associées aux âges médians les plus élevés. Il importe de noter qu'étant donnée l'exigence de l'expérience préalable en enseignement avant d'accéder à un poste de direction, ces gestionnaires entrent en fonction plus tard. Ce qui pourrait expliquer en partie l'âge médian plus élevé.

Une enquête pancanadienne menée par Cattonar et al. (2007) s'est intéressée à la restructuration de l'exercice de la profession de directeur au primaire et au secondaire à la

suite des transformations des systèmes éducatifs et des nouvelles politiques scolaires. En 2005, 2 144 directions d'établissements publics et privés des provinces et territoires du Canada ont participé à l'enquête. Le chapitre de cette enquête consacré au profil socioprofessionnel des DÉ fournit un éclairage sur la répartition des directions d'établissement d'enseignement primaire et secondaire selon le groupe d'âge et le genre durant cette même période. Cette recherche utilise plus particulièrement, mais non exclusivement, les données de cette enquête provenant des répondants du Québec afin de les comparer avec les données recueillies. Des données extraites de cette enquête montrent qu'environ la moitié des directeurs québécois du primaire et du secondaire avait plus de 50 ans en 2005.

L'ampleur du renouvellement des effectifs dans les postes de direction d'établissement a également été l'objectif d'une recherche, en 2006, par Isabelle et al. (2008) afin d'examiner les contextes de formation qui sembleraient plus favorables auprès de 234 DÉ et DAÉ francophones en milieu minoritaire au Canada. Dans cette recherche, la situation générale au Canada du renouvellement de ces gestionnaires est décrite ainsi :

« Par exemple, en Ontario, près de 64% des directions d'écoles partiront à leur retraite avant 2009 (McIntyre, 1999). À partir de son étude sur l'offre et la demande de personnel au Nouveau-Brunswick, Mercier (2009) prévoit une pénurie de personnel de direction et de direction adjointe qui ira en augmentant de 2004-2005 jusqu'en 2012-2013 pour les secteurs francophone et anglophone. En Saskatchewan, près du tiers des directions et directions adjointes prendront leur retraite d'ici cinq ans (Roy, 2004). À Terre-Neuve et Labrador, le tiers des directions francophones prendra sa retraite d'ici cinq ans (Landry, 2004). À l'Île-du-Prince Édouard, la totalité des directions d'écoles francophones aura été renouvelée d'ici cinq ans. En Nouvelle-Écosse, la situation est pour ainsi dire la même (Ferron, 2004). » (p. 2)

Dans le cas du Québec, où cette recherche s'est effectuée, l'étude de Simon (2006) indique qu'en 2004, la proportion des directions âgées de plus de 50 ans avait diminué à 40 %. Cette tendance au rajeunissement du personnel de direction a été confirmée par la Fédération québécoise des directions d'établissement d'enseignement (FQDE), qui évaluait en 2006 à 36 % la proportion de ses membres âgés de plus de 50 ans. On pourrait donc supposer que les nouveaux DÉ et DAÉ accèdent à leur poste plus jeune en 2013. Ce qui est confirmé par Simon (2006), soulignant l'augmentation des DÉ et DAÉ de moins de 35 ans. La représentation de ce

groupe d'âge était assez stable jusqu'en 1997. Elle était en croissance constante pour atteindre un niveau de 11 % en 2004. Dans leur étude respective de 2006 s'intéressant aux directeurs ayant au plus cinq ans d'expérience dans la fonction, Simon note que 22 % des nouveaux DÉ et DAÉ participant à la recherche ont moins de 35 ans (nombre total de répondant : 372) et Fortin (2006) obtient un pourcentage voisin de 19 % (nombre total de répondants : 365).

Au sujet du renouvellement des effectifs de la direction des établissements, le Bulletin statistique de l'Éducation (Gouvernement du Québec 2000), indiquait que :

« De 1989-1990 à 1997-1998, la proportion des personnes qui quittaient leur poste à la direction d'école (directeur adjoint ou directeur d'établissement et excluant les centres d'éducation pour adultes) est passée de 7,5 % des effectifs annuels à près de 14 %, en hausse constante. Traduits en nombre de personnes, ces départs sont passés d'un peu moins de 300 à près de 500 personnes annuellement (p. 2) [...] l'âge moyen au 30 septembre des personnes qui quittent pour prendre leur retraite a très peu varié et est resté autour de 56 ans durant cette même période d'observation. Avec le vieillissement des effectifs de direction d'école qui s'est accéléré durant les années 90, et sachant que plus de la moitié des effectifs a plus de 50 ans, nous verrons qu'à moyen terme une part importante des postes sera à renouveler. » (p. 3).

Dans un article du quotidien *Le Devoir*, Chouinard (2002) dressait un portrait de la pénurie de candidats pour combler des postes de directions d'établissement scolaire à partir de données de l'enquête commandée par la Fédération des commissions scolaires du Québec (Charuest, 2001). La journaliste indiquait que de 1995 à 2005, 100 % des 3000 directions d'écoles auraient été remplacées. L'enquête révélait les difficultés importantes des commissions scolaires pour recruter de nouveaux DÉ et DAÉ afin de combler des postes vacants à la suite des nombreux départs à la retraite en 1999 et 2000. Cela les obligeait à embaucher temporairement des cadres retraités. Des données de l'Association québécoise des directions d'écoles retraitées (AQDER) indiquent que 791 DÉ et DAÉ ont pris leur retraite entre le 1^{er} janvier 2002 et le 13 mars 2007². Toujours selon l'AQDER, 101 DÉ ou DAÉ ont pris leur retraite entre le 1^{er} juillet 2007 et le 1^{er} juillet 2008. Quarante-deux autres ont fait de

² Données communiquées par madame Louise Meunier, Fédération québécoise des directrices et directeurs d'établissement d'enseignement retraités.

même entre le 1^{er} août 2008 et le 1^{er} septembre 2009. L'âge de la retraite a peu changé et est d'environ 57 ans. Il est important de mentionner que toutes les associations professionnelles régionales de directions d'enseignement ne sont pas affiliées à la Fédération québécoise des directions d'établissement d'enseignement. Ainsi, une autre association, l'Association québécoise du personnel de direction des écoles (AQPDE), laquelle regroupe 450 membres répartis dans dix sections localisées sur le territoire de trois régions administratives, estime à une vingtaine le nombre annuel de prises de retraites³.

Le Bulletin statistique de l'Éducation (Gouvernement du Québec 2000) précisait les motifs des départs des DÉ et DAÉ. La moitié était imputable à quatre facteurs : prises de retraite, démissions, départs pour des fonctions ailleurs que dans des commissions scolaires et décès. L'autre moitié concernait en proportions équivalentes l'obtention d'un poste de cadre dans une commission scolaire ou un retour à l'enseignement (p. 2).

1.1.3 Particularités de la carrière des directeurs et directeurs adjoints d'établissement d'enseignement

Afin de mieux comprendre la problématique du renouvellement des effectifs en direction d'établissement, il faut souligner les deux particularités professionnelles suivantes : la durée de l'exercice de la fonction comparativement à celle d'autres professions ainsi que la promotion souvent rapide de la fonction de DAÉ à celle de DÉ.

1.1.3.1 La durée des carrières à la direction

La carrière en direction d'établissement d'enseignement est souvent moins longue que d'autres, parce qu'il s'agit d'une deuxième carrière pour un enseignant ou un autre professionnel de l'éducation. Ainsi, au Québec, le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) exige des postulants aux postes de DAÉ qu'ils aient un minimum de cinq ans d'expérience comme enseignant. Et depuis 2001, le MELS a inclus dans le règlement régissant les conditions d'emploi des cadres des commissions scolaires, l'exigence d'avoir complété six

³ Données communiquées par madame Nicole Renaud de l'Association québécoise du personnel de direction des écoles

crédits d'un programme universitaire de deuxième cycle en gestion de l'éducation pour accéder à un poste de direction d'établissement (Gouvernement du Québec, 2008). Les nouveaux DAÉ, sauf exception, entrent donc en fonction plus tard que d'autres professionnels, comme les avocats ou les ingénieurs. La carrière à la direction est en conséquence plus courte et le *Bulletin statistique de l'Éducation* (2000) l'estimait entre neuf et douze ans. Certains enseignants peuvent aussi opter pour cette deuxième carrière assez tard, ce qui réduit d'autant leur durée d'affectation à la direction. Ces facteurs font en sorte que les besoins de renouvellement sont plus rapides. La même source indiquait que, de 1989 à 1997, la moitié des DAÉ et DÉ avaient quitté leur fonction.

1.1.3.2 La progression rapide des carrières

Les besoins importants depuis quelques années font en sorte que plusieurs nouveaux DAÉ sont promus rapidement à un poste de DÉ. Plusieurs enseignants sont aussi promus à la direction d'établissement sans avoir été DAÉ. C'est le cas de 44 % des répondants de la recherche de Fortin (2006) et de 80 % des répondants de l'étude de Simon (2006) sur les pratiques de soutien et d'accompagnement des nouvelles directions d'établissements.

La Fédération québécoise des directions d'établissement d'enseignement a commandé une recherche (Fortin 2006) dans le but de dresser un portrait de l'insertion professionnelle des nouvelles directions, puis d'identifier des pistes d'action afin de faciliter cette étape de la vie professionnelle. Dans le cadre de celle-ci, un questionnaire a été envoyé à 1 000 nouveaux DÉ et DAÉ et 365 l'ont rempli en 2004.

L'étude de Simon (2006), à la demande du MELS, visait à répertorier et à analyser les pratiques d'accompagnement et de soutien aux nouvelles directions d'établissement pour ensuite identifier des pistes d'amélioration et d'adaptation des besoins exprimés par les nouvelles directions et les instances responsables de leur organisation. Cette recherche regroupait des répondants de 44 commissions scolaires répartis en six catégories : 372 accompagnés (nouvelles directions), 382 aspirants (engagés dans un programme de formation initiale universitaire requis pour accéder à un poste de DAÉ ou faisant partie d'une banque de

relève dans une commission scolaire), 130 accompagnants (dont le mandat est de soutenir au moins une nouvelle direction en phase d'insertion professionnelle), 42 superviseurs (membres des directions générales des commissions scolaires responsables de la mise en œuvre des mesures de soutien et d'accompagnement) (seules 2 commissions scolaires sur une possibilité de 44 n'étaient pas représentées), 13 formateurs universitaires et, finalement, les représentants de 5 associations professionnelles de directions d'établissement scolaires : Association des cadres scolaires du Québec (ACSQ), Fédération québécoise de directeurs et directrices d'établissement d'enseignement (FQDE), Association des administrateurs des écoles anglaises du Québec (AAEAQ), Association montréalaise des directions d'établissement scolaire (AMDES) et Association québécoise du personnel de direction des écoles (AQPDE). Pour ces deux recherches, Fortin (2006) et Simon (2006), les nouveaux DÉ et DAÉ devaient être en fonction depuis moins de cinq ans.

Seulement 56 % des DÉ de la recherche de Fortin (2006) avaient précédemment occupé le poste de DAÉ durant une brève période, soit 1,9 an en moyenne. De plus, 40 % de l'ensemble des répondants avaient déjà assuré l'intérim à la direction d'établissement pour une durée moyenne de 6,15 mois. En examinant ces données, on peut se demander, étant donné les différences entre la fonction de direction adjointe et celle de direction, si ces nouveaux gestionnaires ne vivent pas deux processus d'insertion professionnelle différents et assez rapprochés dans le temps. Cette réflexion a amenée à inclure dans cette recherche, comme l'ont fait Simon (2006) et Fortin (2006), autant les nouveaux DAÉ que les nouveaux DÉ.

Pour compléter l'examen du renouvellement des effectifs en direction, les données de trois commissions scolaires québécoises incluant celle d'où proviennent les participants de cette recherche ont été colligées. Les trois commissions scolaires présentent des similitudes quant au nombre d'élèves qu'elles desservent, au nombre d'établissements primaires et secondaires et à leur situation géographique similaire à proximité d'un grand centre. Cet exercice a été réalisé afin de comparer le renouvellement des effectifs à des postes de direction dans des milieux semblables. Les données recueillies par la chercheuse au début de l'année scolaire 2008-2009, à partir des listes d'effectifs fournies par ces commissions scolaires, représentent les changements observés durant une période de deux ans (de l'année scolaire

2006-2007 au début de 2008-2009) et concernent uniquement les établissements primaires et secondaires. On constate de ces données que plusieurs nouveaux DAÉ sont entrés en fonction et qu'il y a du renouvellement dans les postes de DÉ, même si ces postes sont moins nombreux. Le tableau 1 présente ces données.

Tableau 1

Mouvements d'effectifs à la direction d'établissement dans trois commissions scolaires québécoises entre les années scolaires 2006-2007 et 2008-2009

| Nominations, promotions et départs entre 2006-2007 et 2008-2009 | Com. scolaire A N (% changement) | Com. scolaire B N (% changement) | Com. scolaire C N (% changement) |
|--|---|---|---|
| Nouveaux directeurs adjoints | 9 (15 %) | 11 (21 %) | 47 (69 %) |
| Promotion à des postes de directeurs | 6 (10 %) | 7 (11 %) | 4 (5,9 %) |
| Départs (Retraites, autres affectations, congés ou autre) | | | |
| ●directeurs adjoints | 3 (4,8 %) | 4 (7,7 %) | 37 (54 %) |
| ●directeurs | 6 (10 %) | 18 (27 %) | 24 (36 %) |
| Nombre total de postes | | | |
| ●directeurs adjoints | 62 | 52 | 68 |
| ●directeurs | 58 | 66 | 67 |

Le tableau 2 présente, pour les trois mêmes commissions scolaires, des données spécifiques aux répondants pour lesquels le processus d'insertion professionnelle a été observé (les nouveaux DAÉ et les nouveaux DÉ du primaire et du secondaire) pour trois ans (de l'année scolaire 2009-2010 au début de celle de 2012-2013). Les données concernant les centres de formation professionnelle sont toujours exclues. Les données concernant les commissions scolaires B et C ont été extraites des listes de personnel de direction des établissements obtenues sur les sites Internet de ces commissions scolaires. Elles peuvent toutefois comporter quelques erreurs. Par exemple, certains des nouveaux DAÉ pouvaient avoir exercé leur fonction précédente dans une autre commission scolaire. Les données sont cependant plus exactes quant aux DAÉ déjà à l'emploi des mêmes commissions scolaires et qui ont accédé à la direction avec la révision de la liste des directions d'établissement au début

de chaque année scolaire pour les commissions scolaires B et C. D'autres nominations en cours d'année ont pu toutefois avoir lieu et ne pas avoir été comptabilisées pour la dernière année observée (2008-2009).

Les données de la commission scolaire A, où la recherche s'est déroulée ont pu être vérifiées et correspondent à la situation réelle. En analysant ces résultats et ceux de la première collecte (présentés dans le tableau 1), on constate que dans la commission scolaire C, le nombre de nouveaux DAÉ (reflété par le pourcentage de nouveaux DAÉ de l'effectif total de cette catégorie) est beaucoup moindre que ce qui a été constaté lors de la période 2006-2007 à 2008-2009 et que, par contre, celui des nouveaux DÉ est plus important entre 2009-2010 et 2012-2013. Les proportions des nouveaux DÉ, parmi l'effectif total de cette catégorie, sont légèrement supérieures dans les commissions scolaires A et B lors de la deuxième période examinée.

Les proportions des nouveaux DAÉ sont beaucoup plus élevées lors de la deuxième période que dans la première pour les commissions scolaires A et B et même si l'on observe une diminution du renouvellement des DAÉ dans la commission scolaire C, celui-ci demeure toutefois important et se situe entre ceux des deux autres commissions scolaires. Dans les cas des commissions scolaires A et B, le taux de renouvellement est plus important que la projection réalisée à partir des données recueillies pour la période 2006-2007 à 2008-2009, et il en est de même pour les DÉ, mais cette fois pour les trois commissions scolaires.

Tableau 2

Mouvements d'effectifs à la direction d'établissement dans trois commissions scolaires québécoises entre les années scolaires de 2009-2010 et 2012-2013

| Entre 2009-2010 et 2012-2013 | Com. scolaire A N (% changement) | Com. scolaire B N (% changement) | Com. scolaire C N (% changement) |
|---|-------------------------------------|-------------------------------------|-------------------------------------|
| Nouveaux directeurs adjoints | 36 (53 %) | 25 (38 %) | 28 (44 %) |
| <i>Projection du pourcentage à partir des données 2006-2007 à 2008-2009</i> | 23 % | 32 % | 100 % |
| Promotion à des postes de directeur | 10 (16 %) | 12 (20 %) | 13 (20 %) |
| <i>Projection du pourcentage à partir des données 2006-2007 à 2008-2009</i> | 15 % | 17 % | 9 % |
| # de postes | | | |
| ●directeurs adjoints | 68 | 66 | 64 |
| ●directeurs | 62 | 61 | 65 |

Tout comme celui des gestionnaires en général l'est pour les organisations, le renouvellement du personnel de direction des établissements d'enseignement est une préoccupation importante des commissions scolaires et des associations professionnelles. Même dans un contexte de décroissance démographique, où on observe une diminution des postes en direction d'établissement, les nouveaux cadres qui entrent en fonction chaque année sont assez nombreux, entre autres, à cause du nombre significatif de prises de retraites, des particularités de la carrière, de la brièveté de cette carrière comparée à celles de gestionnaires dans d'autres domaines, ainsi que de la progression souvent rapide de la direction adjointe au poste de direction. Cette entrée en fonction de nouveaux DÉ et DAÉ est une phase importante et il apparaît important d'en savoir davantage sur l'insertion professionnelle de ces nouveaux gestionnaires.

L'importance du renouvellement étant présentée, la section suivante expose comment le concept d'insertion professionnelle a été traité dans la littérature sur les enseignants et le personnel de direction des établissements.

1.2 Insertion professionnelle

Pour mieux comprendre l'insertion professionnelle des DÉ et DAÉ, il faut d'abord examiner les définitions que la littérature donne de ce terme. Certaines relatives aux enseignants sont présentées dans la première section. Cependant on n'en a pas retrouvé qui s'intéressent spécifiquement au personnel de direction des établissements d'enseignement. À partir de celles recensées pour les enseignants, une proposition est élaborée pour le personnel de direction des établissements d'enseignement. Par la suite, une revue des recherches sur l'insertion professionnelle est proposée afin d'identifier les dimensions examinées.

Martineau et Vallerand (2005) ont passé en revue la littérature sur l'insertion professionnelle des enseignants. Les définitions recensées chez différents auteurs ont été classées dans quatre grandes catégories. Ainsi, l'insertion professionnelle des enseignants est considérée comme une période ou un stade de la vie professionnelle, un processus, une transition ou une expérience de vie.

Parmi les définitions de la première catégorie identifiant l'insertion professionnelle comme une période précise, celle de Huberman (1989) associe cette période aux trois premières années d'exercice de la fonction par un enseignant.

Les définitions d'autres chercheurs peuvent être regroupées dans une deuxième catégorie, celle du processus. Legendre (2005) définit l'insertion professionnelle comme un processus d'intégration dans un emploi. Trottier (2007) écrit que l'insertion professionnelle peut être considérée sous l'angle d'un processus de socialisation professionnelle. Quant à la façon dont se déroule ce processus, Dubar (1991) mentionne que l'identité professionnelle se construit selon deux mécanismes : la construction de l'identité pour soi et la construction de l'identité pour autrui. Il décrit le premier mécanisme comme celui qui permet à l'individu de se définir à la lumière de ses expériences personnelles sur les plans familial, académique et professionnel. Le second mécanisme fait référence à un « processus relationnel par lequel on confirme à un individu l'image qu'il projette de lui-même sur la base des savoirs qu'il maîtrise et des compétences qu'il met à l'épreuve ». (Cité par Trottier, 2007, p. 2).

Dans leur troisième catégorie, Martineau et Vallerand (2005) font référence à Griffin (1985), qui définit l'insertion professionnelle comme étant la transition de l'individu entre la situation d'étudiant dans une faculté d'enseignement et celle d'enseignant à temps plein dans une classe du primaire ou du secondaire. Le terme de transition semble référer ici davantage à un moment précis de la carrière qu'à un processus.

Dans une quatrième catégorie, Martineau et Vallerand (2005) mentionnent que l'insertion professionnelle peut aussi être considérée comme une expérience de vie. Par exemple, Lamarre (2003) définit l'insertion professionnelle d'un enseignant comme le passage d'un état d'étudiant en enseignement à celui d'enseignant. Son attention se porte sur l'expérience de vie de l'individu au quotidien, par l'exploration du sens que le nouvel enseignant lui donne.

Après l'examen de ces définitions, laquelle faut-il privilégier pour étudier l'insertion professionnelle des DÉ et DAÉ? Deux balises semblent importantes à considérer : la tâche d'un DÉ ou DAÉ et le moment de la vie professionnelle d'un DÉ ou DAÉ qui vit cette phase d'insertion.

Les fonctions d'enseignant et de DÉ ou DAÉ comportent des différences importantes quant aux définitions de tâche, les encadrements et les diverses réalités organisationnelles qui les encadrent. Par exemple, le nouvel enseignant doit adhérer au projet éducatif de l'établissement et assumer la responsabilité pédagogique des élèves qui lui sont confiés, alors que pour le DÉ ou le DAÉ, à la dimension pédagogique de sa fonction s'ajoute une importante dimension administrative.

Étant donné les nombreux changements à la Loi sur l'Instruction publique, au régime pédagogique et aux diverses collaborations avec les différents partenaires communautaires, ce nouveau gestionnaire se retrouve aujourd'hui confronté à une tâche exigeante, complexe et, de surcroît, en constant changement (Gouvernement du Québec, 2008; Simon, 2006; Fortin, 2006; Corriveau, 2004). De plus, une autre différence observée concerne les affectations. Ainsi, on retrouve assez fréquemment des affectations à temps partiel au primaire et au

secondaire (par exemple 80 % de la tâche, soit quatre jours d'enseignement par semaine). Or, il n'y a pas ou alors très peu d'affectations à temps partiel dans la fonction de direction. Selon Fortin (2006), 94 % des nouveaux DÉ et DAÉ occupent leur fonction à temps plein et, dans le milieu où s'est effectuée cette recherche, toutes les affectations en direction ou en direction adjointe le sont à temps plein avec toutes les responsabilités associées à la fonction.

Le moment où s'inscrit l'insertion professionnelle d'un DÉ diffère aussi de celui où débute celle d'un enseignant. Ainsi, étant donné l'exigence préalable d'avoir une expérience d'enseignement avant d'accéder à la direction, l'entrée dans cette profession n'est pas une intégration au marché du travail. En ce sens, Fortin (2006) affirme que l'insertion professionnelle d'une direction d'établissement débute avant la prise de fonction :

« Cette phase de la vie professionnelle est un processus qui débute lors de la pratique d'enseignement : l'image qu'elle (la nouvelle direction) a d'elle-même, de la fonction de direction, de ses compétences et de ses intérêts commence déjà à se construire. Dès son entrée dans la fonction (de direction), cependant, le processus s'accélère, une nouvelle pratique professionnelle se construit sur la base de la pratique antérieure et l'image initiale se transforme.»
(p. 14)

Les dimensions « nature de la tâche » et « contexte d'exercice de la fonction » qui ont été examinées au moment de l'insertion professionnelle des enseignants sont également pertinentes dans l'observation du processus d'insertion professionnelle des DÉ et DAÉ. Les composantes des deux dimensions ne sont toutefois pas les mêmes pour un enseignant, un DÉ ou un DAÉ. En poursuivant dans l'examen de spécificités des dimensions selon la fonction (en raison des tâches et des responsabilités différentes qui sont confiées à un DÉ et à un DAÉ), il semble réaliste de considérer qu'un DAÉ promu à un poste de DÉ vit une nouvelle insertion professionnelle. Cela conduit à considérer autant l'insertion professionnelle des nouveaux DÉ que celle des nouveaux DAÉ.

L'insertion professionnelle d'un DÉ ou DAÉ sera donc préalablement définie comme étant *un processus s'inscrivant dans le passage d'une fonction d'enseignement à celle de direction adjointe d'établissement ou le passage d'une fonction de direction adjointe à celle*

de direction d'établissement. Durant ce processus, l'identité professionnelle sera modifiée en raison des changements de la tâche et du nouveau contexte d'exercice de la fonction.

La définition retenue pour le terme de « processus », est un « ensemble d'activités logiquement interreliées qui produisent un résultat déterminé ». (Office de la langue française, 2003)

Pour sa part, Simon (2006) souligne l'importance de mesures de soutien et d'accompagnement afin de favoriser l'insertion professionnelle dans la nouvelle fonction. Cette chercheuse situe l'accompagnement et le soutien dans le contexte du renouvellement important du personnel de direction et les changements survenus dans le système scolaire :

« Par surcroît, toutes ces transformations (mouvement généralisé de restructuration du système scolaire québécois) devant s'exercer dans un contexte de remplacement accéléré du personnel et de décroissance de l'effectif scolaire, il devenait incontournable de mettre au point des dispositifs de soutien et d'accompagnement. Ces derniers ont ultimement pour objet de favoriser l'insertion et l'intégration professionnelle réussies du plus grand nombre de directions nouvellement en poste. » (p. 9)

L'importance du soutien et de l'accompagnement en phase d'insertion professionnelle a également été soulignée par le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport dans son document *La formation à la gestion d'un établissement d'enseignement / Les orientations et les compétences professionnelles* (Gouvernement du Québec, 2008, p. 9).

Le modèle d'analyse de Fortin (2006) met en relation plusieurs dimensions à considérer par rapport à l'insertion professionnelle (voir la figure 1). L'examen de ces dimensions met en lumière des éléments relatifs à la tâche, au contexte d'exercice et au soutien et à l'accompagnement : les dimensions politique, technique et théorique. L'auteur propose aussi d'autres éléments en lien avec les caractéristiques motivationnelles des nouveaux DAÉ et DÉ avec les dimensions intentionnelle, éthique et relationnelle. Plus précisément,

« La dimension intentionnelle comprend l'ensemble des finalités, des buts, des objectifs qu'une direction d'établissement poursuit dans sa pratique. Ces intentions sont à la fois de l'ordre de la réalisation de sa vision de l'éducation et de son rôle et de l'ordre de sa réalisation personnelle. » (p. 19)

La dimension éthique y est définie comme « [...] l'ensemble des valeurs, des principes d'action et des devoirs auxquels une direction d'établissement se réfère comme fondement de ses gestes [...] ». (p. 20). Finalement, la dimension relationnelle « [...] couvre les rapports qu'une direction entretient avec les autres, l'image et l'estime qu'elle a d'elle-même et le plaisir et le bien-être qu'elle ressent dans son travail. » (p. 20) Dans une vision globale de la problématique qu'il estime complexe de l'insertion professionnelle, Fortin (2006) considère que ces trois dernières dimensions, intentionnelle, éthique et relationnelle, sont essentielles.



Figure 1 : Les dimensions de la pratique professionnelle (Fortin, 2006, p. 18)

En résumé, dans la revue de littérature sur l'insertion professionnelle du personnel de direction des établissements d'enseignement et dans celle des enseignants, on observe

différents sujets d'interrogation qui ont été regroupés en quatre grandes dimensions de l'insertion professionnelle :

1. Les aspects relatifs à la nature de la tâche;
2. Le contexte d'exercice de la fonction;
3. Le soutien et l'accompagnement;
4. Les caractéristiques motivationnelles des nouveaux DÉ et DAÉ.

À partir de maintenant, ces quatre dimensions seront prises en considération dans cette recherche pour examiner le processus d'insertion professionnelle des DÉ et DAÉ. Le cadre conceptuel revient de façon approfondie sur chacune de ces dimensions à partir de la revue de la littérature et les aspects retenus par chacune sont identifiés afin d'élaborer les outils de collecte de données.

La définition retenue préalablement pour définir l'insertion professionnelle des DÉ et DAÉ donc modifiée et la nouvelle proposition de définition devient :

Insertion professionnelle : Processus de modification de l'identité professionnelle, lors du passage d'une fonction d'enseignant à celle de direction adjointe d'établissement ou du passage de la direction adjointe à la direction d'établissement influencé par quatre dimensions : la nature de la tâche, le contexte d'exercice, le soutien et l'accompagnement et les caractéristiques motivationnelles.

Suite au contexte exposé concernant le renouvellement des effectifs en direction d'établissement, une meilleure connaissance du processus d'insertion professionnelle vécu par les nouveaux DAÉ et DÉ semble importante et devrait s'intéresser également à un examen de leur motivation pour cette nouvelle fonction.

1.3 Empowerment

Dans le domaine de la gestion, le construit de l'empowerment est souvent utilisé pour traiter de la motivation en milieu de travail (Boudrias, Gobert, Savoie & Vanderberghe, 2003; Gagné, Sénécal & Koestner, 1997; Quinn & Spreitzer, 1997; Spreitzer, 1992, 1995, 1996 et 2007; Thomas & Velthouse, 1990; Wilkinson, 1998). Kraimer, Siebert et Linden (1999) ont repris un outil élaboré par Spreitzer (1995) pour examiner, entre autres, la relation entre les quatre dimensions de l'empowerment (signifiante, compétence, choix et impact), le cheminement de la carrière et l'engagement envers l'organisation. Les résultats de la recherche indiquent que les dimensions de l'empowerment « signifiante » et « compétence » sont reliées de façon positive au cheminement de la carrière, défini comme étant la durée du maintien dans l'emploi actuel (celui d'infirmière dans le cas de leur recherche), mais pas nécessairement dans l'organisation actuelle. Quant à l'engagement envers l'organisation, ce sont les dimensions de l'empowerment « choix » et « impact » qui y sont particulièrement reliées.

En éducation, l'empowerment des enseignants a été examiné par Louis, Marks et Kruse (1996), Johnson et Short (1998), Rinehart, Short, P. M., Short, J. R. et Eckley (1998). Boudreault (1999), de son côté, a étudié la relation entre le leadership des directions d'école primaire et l'empowerment des enseignants. Rodriguez (2002) a commenté la formation donnée aux futurs DÉ scolaires aux États-Unis et mentionné que celle-ci doit s'inspirer des réformes importantes du système éducatif. Pour s'actualiser, ces réformes nécessitent des DÉ motivés et démontrant de l'empowerment afin d'assumer un leadership favorisant l'amélioration des établissements scolaires. Boudreault (1999) a identifié une relation faible mais néanmoins significative entre le leadership des DÉ au primaire et l'empowerment des enseignants. Toujours au chapitre des relations entre les DÉ et les enseignants, Moye, Henkin et Egley (2005) ont examiné la relation entre l'empowerment des enseignants et la confiance qu'ils manifestaient envers la direction de leur établissement et conclu que l'empowerment des enseignants était un prédicteur significatif de la confiance envers la direction de l'établissement.

Le modèle de l'empowerment de Thomas et Velthouse (1990) est apparu pertinent pour étudier la motivation des nouveaux DÉ et DAÉ durant leur processus d'insertion professionnelle. Les auteurs ont considéré le concept d'efficacité personnelle défini par Conger et Kanungo (1988) comme contributif au sentiment d'empowerment perçu, mais ils l'ont intégré dans un ensemble de quatre dimensions : la signifiante, le choix, l'impact et la compétence qui sont détaillées au chapitre deux consacré au cadre conceptuel. Ces chercheurs ont proposé un modèle interprétatif de la motivation intrinsèque face à la tâche.

Ce modèle apparaît utile à la présente recherche, car il tient compte des facteurs environnementaux qui peuvent être reliés aux dimensions du contexte d'exercice de la fonction et du soutien et de l'accompagnement retenus pour examiner l'insertion professionnelle. La perspective de l'empowerment de Thomas et Velthouse (1990) a été utilisée lors de recherches ultérieures, par exemple dans l'étude de la relation entre l'empowerment et le leadership (Brunet, 2003; Boudreault, 1999; Quinn & Spreitzer 1997; Rinehart, et al., 1998, 1988). Dans une revue de la littérature sur l'empowerment (à laquelle ils réfèrent comme « habilitation psychologique »), Boudrias, Gobert, Savoie et Vandenberghe (2003) considèrent que « [p]armi les conceptions de l'habilitation personnelle recensées, c'est celle proposée par Thomas et Velthouse (1990), raffinée et opérationnalisée par Spreitzer (1992, 1995), qui constitue la véritable assise du concept. » (p. 46)

Dans le cadre de la problématique spécifique de l'insertion professionnelle des DÉ et DAÉ du primaire et du secondaire, est-ce que le sentiment d'empowerment pourrait apporter de l'information sur la façon dont se déroule ce processus au cours de la première année d'exercice de la fonction?

Après une revue de la littérature sur la motivation en contexte de travail, le construit de l'empowerment a été choisi afin de traiter de la motivation des nouveaux DÉ et DAÉ.

1.4 Problématique spécifique et questions de recherche

La problématique spécifique de cette recherche concerne le processus d'insertion professionnelle vécu au cours de la première année d'exercice par des DÉ et DAÉ du primaire et du secondaire. L'objectif est de mieux comprendre cette période d'insertion professionnelle. Cette période de vie professionnelle de certains individus est une réussite et ils continuent à exercer leur nouvelle fonction alors que chez d'autres, on observe un retour à la fonction précédente (enseignant ou conseiller pédagogique) peu de temps après leur affectation à la direction ou à la direction adjointe d'un établissement.

Dans le contexte actuel où le recrutement et la rétention des nouveaux DÉ et DAÉ sont souvent difficiles, il apparaît pertinent d'en apprendre davantage sur ce qu'ils vivent durant les débuts dans la fonction, plus précisément durant la première année d'exercice. Comment se déroule leur processus d'insertion professionnelle? Qu'est-ce qui le facilite ? Quels sont les aspects de la nouvelle fonction qui posent problème?

La relation entre le sentiment d'empowerment des nouveaux DÉ et DAÉ et leur processus d'insertion professionnelle ne semble pas avoir fait l'objet de recherche jusqu'à présent.

Partant de ce constat, cette recherche explore l'utilité de l'évaluation du sentiment d'empowerment afin de documenter le déroulement du processus d'insertion professionnelle des nouveaux DÉ et DAÉ. Des questions de recherche ont été élaborées concernant l'insertion professionnelle des DÉ et DAÉ dans la perspective d'un processus. La recherche postule que l'exploration d'un lien entre le sentiment d'empowerment et les quatre dimensions retenues (nature de la tâche, contexte d'exercice, soutien et accompagnement, caractéristiques motivationnelles) permettrait d'en apprendre plus sur le processus d'insertion professionnelle des DÉ et DAÉ.

Pour atteindre cet objectif, il fallait identifier les dimensions à considérer dans le processus d'insertion professionnelle puis les examiner. Les informations recueillies des

différentes recherches ont permis d'identifier quatre grandes dimensions qui ont été mises en relation avec l'insertion professionnelle : nature de la tâche, contexte d'exercice de la fonction, soutien et accompagnement, et caractéristiques motivationnelles. En examinant les dimensions de l'insertion professionnelle dans des recherches antérieures (Cattonar, et al. 2007; Simon, 2006; Fortin, 2006), on constate que la motivation à exercer la fonction est fondamentalement rattachée à la nature de la tâche, au contexte d'exercice, ainsi qu'au soutien et à l'accompagnement, éléments qui réfèrent tous à des facteurs organisationnels. Il semble donc raisonnable de supposer qu'un nouveau membre de la direction d'établissement a pu vivre, au cours de deux affectations dans des milieux différents, des conditions particulières d'insertion professionnelle fort différentes d'un milieu à l'autre.

1.4.1 Question générale

Comment le sentiment d'empowerment peut-il apporter de l'information sur le processus d'insertion professionnelle des directeurs et directeurs adjoints d'établissement d'enseignement primaire et secondaire?

1.4.2 Questions spécifiques

1.4.2.1 Première question :

Comment les directeurs et directeurs adjoints d'établissement d'enseignement décrivent-ils leur insertion professionnelle lors de leur première année d'exercice au regard des dimensions : nature de la tâche, contexte d'exercice de la fonction, soutien et accompagnement et caractéristiques motivationnelles

- a) après quelques semaines d'exercice?
- b) au milieu de la première année d'exercice?
- c) à la fin de la première année d'exercice?

1.4.2.2 Deuxième question :

Quel est le sentiment d'empowerment des directeurs et directeurs adjoints d'établissement d'enseignement dans l'exercice de leur fonction

- a) après quelques semaines d'exercice?
- b) au milieu de la première année d'exercice?
- c) à la fin de la première année d'exercice?

1.4.2.3 Troisième question :

Quel type de relation peut-on établir entre le sentiment d'empowerment des nouveaux directeurs et directeurs adjoints d'établissement d'enseignement et leur processus d'insertion professionnelle au regard des dimensions : nature de la tâche, contexte d'exercice de la fonction, soutien et accompagnement et caractéristiques motivationnelles

- a) après quelques semaines d'exercice?
- b) au milieu de la première année d'exercice?
- c) à la fin de la première année d'exercice?

CHAPITRE 2 : CADRE CONCEPTUEL

Le cadre conceptuel présente les concepts, modèles et définitions utiles pour répondre aux questions que soulève la problématique de la recherche. En lien avec la définition proposée précédemment de l'insertion professionnelle des directeurs d'établissement (DÉ) et des directeurs adjoints d'établissement (DAÉ), l'analyse de la littérature aide à identifier les données à collecter et les approches de leur collecte pour orienter par la suite l'élaboration de la méthodologie. Trois parties composent ce deuxième chapitre. La première expose le concept d'insertion professionnelle en présentant d'abord le domaine général du développement professionnel. La seconde relie l'insertion professionnelle au construit de l'empowerment retenu pour traiter de la motivation des nouveaux DÉ et DAÉ et la troisième partie présente dans la synthèse du cadre conceptuel l'ensemble du modèle d'étude de la recherche.

2.1 Le concept d'insertion professionnelle

L'insertion professionnelle s'inscrit dans le contexte général du développement professionnel, dont on retrouve généralement deux grandes perspectives théoriques. La première, centrée autour d'une approche dite développementale, la seconde, axée sur la professionnalisation. La première section décrit ces deux conceptions du développement professionnel et les suivantes exposent des recherches en éducation qui ont traité des objets généraux de l'insertion professionnelle, de ses délimitations temporelles, et d'autres recherches ayant examiné les quatre dimensions privilégiées par cette recherche.

2.1.1 Conceptions du développement professionnel

L'approche développementale induit une vision chronologique et linéaire du développement professionnel. La croissance professionnelle de l'individu y est mise en parallèle avec son développement personnel et est envisagée progressivement. Ces

changements d'attitudes et de comportement ont lieu au fil du temps. Huberman (1989) est l'un des chercheurs les plus connus associés à cette perspective en raison de ses études sur les cycles de vie et la carrière des enseignants. Il situe le début du développement professionnel au moment de l'entrée en fonction. Selon lui, le développement professionnel progresse dans l'exercice de la profession. L'auteur propose que ce développement ait lieu en cinq étapes : *entrée dans la carrière* (exploration et stabilisation) / *diversification* / *remise en question* / *conservatisme ou sérénité* / *désengagement*.

Le contexte actuel d'exercice de la fonction de direction d'établissement tel que décrit précédemment rend difficile d'adhérer à cette conception développementale linéaire pour examiner la problématique de la recherche. En effet, les nombreux changements et les adaptations contextuelles demandées aux DÉ et DAÉ incitent à envisager leur insertion professionnelle selon une perspective plus large, qu'est la *professionnalisation*.

Pour examiner cette seconde approche du développement par la professionnalisation, la composante « professionnalité » est utilisée comme référence. La professionnalité exprime l'idée du développement et de la construction de compétences qu'un individu doit posséder pour exercer une profession et qu'il doit mettre à profit avec ses connaissances afin de démontrer l'aptitude requise pour une fonction donnée. Ainsi, la définition de Perrenoud (2001) du développement professionnel des enseignants semble-t-elle bien représenter certains éléments que ce processus sous-tend. Cette définition pourrait être transposée au personnel de direction des établissements. Perrenoud (2001) mentionne que « la professionnalisation de l'enseignement implique une formation théorique et pratique solide, et repose sur l'autonomie et la place que l'enseignant occupe par rapport aux responsabilités et aux décisions en rapport à son métier. » Toujours selon cette approche, Barbier, Chaix et Demailly (1994), cités par Uwamariya et Mukamurera (2005), proposent que « le développement professionnel soit un processus de transformations individuelles et collectives des compétences et des composantes identitaires mobilisées ou susceptibles d'être mobilisées dans des situations professionnelles. »

En examinant plus particulièrement un aspect du développement professionnel, soit l'insertion professionnelle et sa situation dans les deux conceptions exposées, on constate que ce concept est relativement récent.

Selon Jaminon (2001), on peut en situer l'apparition vers les années 1960 et observer un accroissement de son importance dans les décennies suivantes.

La littérature a utilisé indistinctement différents termes comme *intégration au marché du travail*, *transition vers le marché du travail* (Dubar, 2001), *insertion socioprofessionnelle* (Fournier & Monette, 2000) ou *insertion professionnelle* (Vincens, 1997), pour décrire l'accession à un emploi ou le processus d'introduction à la fonction. À ces termes sont associées des études sur les stratégies de recherches d'emploi, d'autres sur le prolongement des études comme stratégie d'accession aux emplois désirés, des statistiques sur l'obtention d'emploi par des finissants de différentes activités et sur le déplacement des jeunes des régions vers les grands centres pour trouver du travail. En consultant la littérature recensée par Anctil (2006) qui expose les développements différents qu'a connus l'étude de l'insertion professionnelle, on constate qu'il s'est aussi élargi vers l'intégration sociale. Dans la présente recherche, c'est l'intégration dans la profession qui est examinée par l'observation du processus d'insertion professionnelle.

Dupaquier, Foucarde, Gadrey, Parel et Rose (1986) soulignaient que l'absence d'une définition précise du concept d'insertion professionnelle sème la confusion et donne lieu à de multiples interprétations des objets de ce champ de recherche. Selon lui, le concept peut faire référence à « la période qui suit la sortie du système de formation et qui correspond au moment où l'individu va chercher à négocier les savoirs acquis pour accéder à un emploi. » (Dupaquier et al. 1986, p. 65), tout autant qu'à la période qui suit l'obtention d'un poste ou le début d'exercice d'une fonction.

Jaminon (2001) croit qu'il y a trois conceptions de l'insertion sociale et professionnelle. D'abord, la conception *fonctionnaliste*, où la cohésion sociale repose sur l'intériorisation par l'individu des normes et des valeurs. Il propose aussi la conception

conflictuelle, où le rapport de forces existant au sein d'une société définit l'insertion. La troisième conception, dite *constructiviste*, s'intéresse à la réflexivité de l'individu sur les normes sociales. Jaminon (2001) mentionne que cette conception constructiviste est en développement et que la préoccupation de la marge de manœuvre de l'individu dans son processus d'insertion oriente vers cette conception. La conception constructiviste suppose que l'insertion sociale ou professionnelle ne peut être considérée de façon univoque. On parle plutôt d'une réalité construite.

Dubar (2001), qui s'est intéressé à la construction sociale de l'insertion professionnelle dans la perspective constructiviste, croit que cette insertion est la résultante d'un processus socialement construit, complexe, où les acteurs et leur bagage personnel (expérience et scolarité), les institutions, les normes sociales et les conjonctures économiques et sociales interagissent entre eux pour la définir. Il avance plus particulièrement comme hypothèse que l'insertion professionnelle serait la résultante d'une stratégie d'acteurs. Cette importance donnée aux interactions régies par les acteurs dans leur processus d'insertion professionnelle que mentionne Dubar (2001), rejoint la préoccupation de la présente recherche à examiner les caractéristiques motivationnelles des nouveaux DÉ et DAÉ d'enseignement et à analyser leurs rapports avec leur supérieur immédiat ainsi qu'avec les autres acteurs de leur contexte de travail. C'est cette troisième conception qui apparaît la plus intéressante, car on y comprend que l'individu confronté à des contraintes contribue à son processus d'insertion. La notion de pouvoir de l'individu dans le cheminement de son insertion se rapproche de celle de l'empowerment qui est mise à contribution dans cette recherche sur le processus d'insertion professionnelle des DÉ et DAÉ d'enseignement.

2.1.2 Objectifs de l'insertion professionnelle

En examinant les dispositifs de soutien et d'accompagnement offerts aux nouvelles directions d'établissement d'enseignement par les universités, commissions scolaires et associations professionnelles, Simon (2006) a décrit globalement les objectifs du processus d'insertion comme étant l'appropriation de la culture organisationnelle de la commission scolaire et le développement des compétences requises pour exercer la fonction.

L'opérationnalisation de ce soutien et de cet accompagnement durant l'insertion se ferait selon trois axes : le développement personnel, le développement professionnel et le développement organisationnel. Le développement de ces axes entrainerait une nouvelle identité professionnelle pour la nouvelle direction d'établissement. Charlier et Donnay (2002) ont élaboré un modèle (voir figure 2) qui rejoint le développement du nouveau gestionnaire selon les trois axes repris par Simon (2006). Ainsi, ces deux chercheurs envisagent la construction d'une *identité professionnelle située* résultant des interactions de trois champs de l'identité.

Ce modèle semble utile pour visualiser les champs d'identité en présence et leurs interactions chez les DAÉ et DÉ en processus d'insertion professionnelle. Selon Charlier et Donnay (2002), une nouvelle direction d'établissement serait confrontée à trois champs d'identité : son champ personnel, le champ de la profession et celui de l'organisation. Les interactions des champs entre eux contribueraient à définir trois types d'identité : l'identité personnelle dans l'organisation, l'identité professionnelle singulière et l'identité professionnelle organisationnelle. Finalement, l'intersection de ces trois identités déterminerait l'identité professionnelle située, c'est-à-dire l'identité professionnelle propre à l'individu dans l'organisation. Selon ces auteurs, l'identité professionnelle serait la résultante d'une construction de soi, d'une part, consciente et, d'autre part, inconsciente. Cette construction de l'identité professionnelle s'effectuerait au cours du développement personnel et du développement professionnel et elle serait influencée par les interactions et la nature du travail.

Ce modèle apparaît pertinent pour la présente recherche, car, d'une part, l'interaction entre les champs reflète la perspective dynamique de processus privilégiée, et, d'autre part, les dimensions retenues dans la recherche pour examiner l'insertion professionnelle peuvent être associées aux trois champs définis par Charlier et Donnay (2002) :

- Organisation* ► Contexte d'exercice de la fonction, soutien et accompagnement
- Profession* ► Nature de la tâche
- Personne* ► Caractéristiques motivationnelles

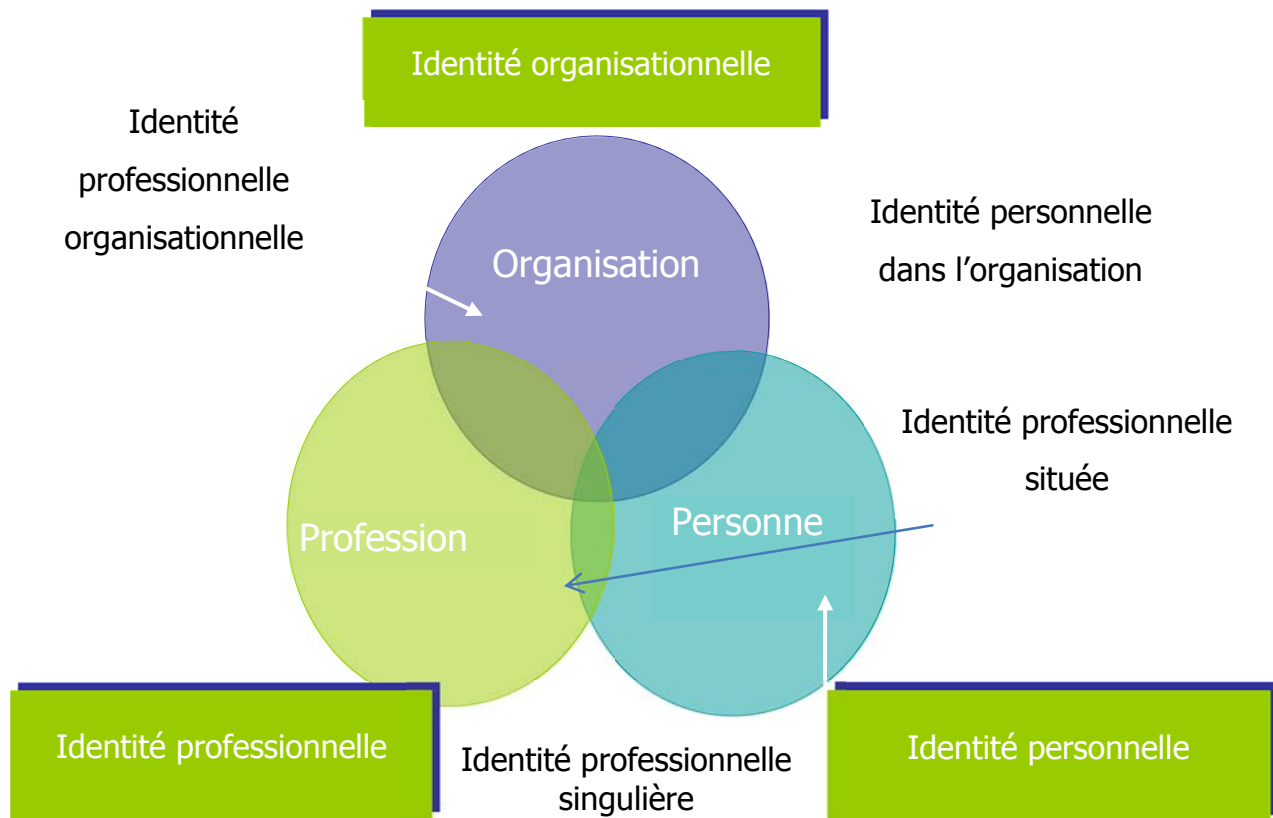


Figure 2 : Les champs de l'identité professionnelle selon Charlier, E. et Donnay, J. (2002)
Cité dans la présentation du DET de la Faculté de Namur Identité professionnelle et identité des directions d'école

Afin de préciser la durée du processus d'insertion professionnelle et ses phases dans le domaine de l'éducation, la section suivante expose des balises retrouvées dans la littérature.

2.1.3 Phases et délimitations temporelles de l'insertion professionnelle

Au sujet de la durée de la période d'insertion professionnelle, certains chercheurs proposent des phases sans délimitations temporelles précises, alors que d'autres sont plus spécifiques, comme l'expose la section suivante.

Huberman (1989) considère que la phase d'insertion professionnelle des enseignants comporte deux temps. Premièrement, une étape *d'entrée dans la carrière* où sont présentes la survie et la découverte, le tâtonnement, la préoccupation de soi. Deuxièmement une étape de

stabilisation quand le nouvel enseignant démontre une plus grande maîtrise, un sentiment de confiance, une autonomie dans l'exercice de sa profession. Quant aux auteurs du guide belge *Démarche d'insertion professionnelle du nouveau personnel enseignant* (CECOSUP, 1997), ils définissent l'insertion professionnelle comme un processus d'introduction à la fonction qui a lieu après que la formation initiale ait été complétée, mais n'en disent pas la durée. Ils écrivent :

« Insertion professionnelle : dans le processus de développement professionnel, moment privilégié d'enracinement des attitudes et des habiletés à développer à l'égard de la profession. L'insertion débute après la formation initiale. Elle favorise la prise en charge autonome des différents aspects de la profession enseignante. » (p. 4)

Certains écrits sont plus explicites concernant la durée. Vonk et Schras (1987), par exemple, situent la phase de l'insertion professionnelle entre le moment où l'étudiant est au terme de sa formation initiale (détenteur d'un baccalauréat en enseignement) et celui où il devient un enseignant à l'aise dans son rôle et compétent dans sa fonction. Cette période pourrait s'étendre sur une durée de sept ans. Vonk (1988) subdivise l'étape de l'insertion professionnelle en trois phases : la première année en fonction, durant laquelle l'objectif du nouvel enseignant est d'être accepté par son milieu de travail (direction, collègues et élèves), est appelée *phase seuil*. La *phase d'acquisition*, qui s'échelonne sur les cinq années suivantes, vise la consolidation des compétences. La troisième phase, la *phase professionnelle*, est définie comme celle où l'enseignant éprouve une aisance dans sa fonction.

De son côté, dans son avis *Offrir la profession en héritage*, le comité d'orientation de la formation du personnel enseignant du gouvernement du Québec (2002) estime que la durée de l'insertion professionnelle dans l'enseignement est difficile à délimiter dans le temps. Toutefois, une enquête de cet organisme effectuée auprès de directions d'établissement indique qu'elles considèrent qu'une période minimale de deux à trois ans dans le cadre des mêmes conditions d'exercice serait nécessaire avant qu'un nouvel enseignant maîtrise les différents aspects de sa tâche (p. 26). La mobilité et la précarité de leur affectation sont ici considérées comme une difficulté dans le processus d'insertion professionnelle des jeunes enseignants.

En privilégiant la perspective de processus de la définition retenue, quelques recherches sont présentées dans les deux sections suivantes pour identifier quelles dimensions pourraient être utiles pour examiner l'insertion professionnelle des nouveaux DÉ et DAÉ.

2.1.4 Recherches sur l'insertion professionnelle

Dans la littérature, on retrouve peu de recherches adoptant la perspective d'un processus sur l'insertion professionnelle dans différentes professions. Les recherches présentent le plus souvent des statistiques sur le taux annuel de diplômés qui accèdent à un emploi dans leur domaine et abordent brièvement la dimension de l'accompagnement des nouveaux venus (ex : Ordre des infirmières et infirmiers du Québec/ Comité Jeunesse, 2007). Dans un bilan raisonné de la littérature traitant de l'insertion professionnelle des policiers, Gauthier (2008) traite de quelques dimensions relatives à l'insertion professionnelle : l'effectif policier du point de vue du marché du travail, la formation et la transmission des connaissances, la féminisation de la profession et les relations intergénérationnelles.

Dans cette section sont présentées des recherches sur l'insertion professionnelle menées dans le domaine de l'éducation. Ensuite, sont examinées des recherches sur l'insertion professionnelle des enseignants puis des directions d'établissement afin de situer l'importance de s'intéresser à l'insertion professionnelle et afin d'identifier les aspects étudiés, parfois similaires, dans les deux cas. La revue de ces recherches servira à déterminer les aspects qui seront retenus et examinés dans la présente recherche.

2.1.4.1 Insertion professionnelle des enseignants

Dans une étude réalisée auprès de nouveaux enseignants australiens (McCormack & Thomas, 2003) soulignent l'importance de l'insertion professionnelle afin d'assurer le développement optimal des habiletés d'enseignement, de la socialisation au sein de l'établissement, le développement professionnel des nouveaux enseignants et ultimement leur maintien dans la profession. Les nouveaux enseignants bénéficieraient de mécanismes de support structurés leur prodiguant de l'encouragement et pourraient ainsi développer leur assurance et leurs capacités.

Une analyse de divers programmes d'insertion professionnelle dans différents pays (Australie, Grande-Bretagne, Canada, France, Allemagne, Japon, Nouvelle-Zélande et États-Unis) réalisée par Howe (2006) a conclu que les programmes les plus efficaces favorisent les échanges entre les nouveaux enseignants et les plus expérimentés, encouragent la collaboration et la réflexion. Des structures de mentorat sont aussi mises en place et un allègement de la tâche est prévu lors de l'entrée en fonction. Plutôt qu'une perspective d'évaluation lors de l'entrée en fonction, on favorise une perspective d'assistance. Findlay (2006) a étudié l'insertion professionnelle de cinq nouveaux enseignants au terme de leur première année d'exercice de la profession. Bien que les résultats doivent être interprétés avec précaution en raison du petit nombre de sujets et que l'on doit tenir compte qu'il s'agit d'un compte-rendu de perceptions des nouveaux enseignants, la chercheuse indique trois aspects à considérer concernant l'insertion professionnelle : en premier lieu, l'importance à donner à cette étape de la carrière et son intégration dans la politique de développement professionnel des organisations scolaires, en deuxième lieu, la différenciation à accorder en fonction des besoins du nouvel enseignant et axée sur la réflexion et, en troisième lieu, le développement et le travail en collaboration.

Au Québec, depuis la réforme du programme de formation initiale des enseignants en 1994, les nouveaux enseignants n'ont plus à faire deux années de probation lors de leur entrée dans la profession. En effet, depuis l'ajout d'une année d'étude universitaire, l'obtention du baccalauréat en enseignement est assortie de la délivrance du brevet d'enseignement. La réforme prévoyait qu'en raison de ce changement, les commissions scolaires devaient mettre en place un dispositif d'insertion professionnelle. Or le rapport du Comité d'orientation de la formation du personnel enseignant du ministère de l'Éducation du Québec (2002) mentionne le peu de moyens adoptés par les commissions scolaires.

Cette insuffisance de l'accompagnement des nouveaux enseignants est également soulignée par Sénéchal (2003) dans sa recherche pour vérifier si le nouveau programme de formation favorisait l'insertion professionnelle des nouveaux enseignants au secondaire et pour documenter la problématique de l'épuisement professionnel dans le contexte de l'insertion. Parmi les répondants de sa recherche (n=187), Sénéchal (2003) a identifié que

28 % des nouveaux enseignants n'avaient bénéficié d'aucune mesure d'aide. Or la recherche a démontré que l'insertion professionnelle a été plus difficile dans ce cas. La mesure d'aide identifiée comme étant la plus efficace par les nouveaux enseignants est le tutorat/mentorat. Cependant, seulement 19 % des répondants y ont eu accès. Autre constat de cette recherche : les enseignants débutants du secondaire se plaignaient de la lourdeur de leur tâche. Toutefois, les résultats de la recherche ne permettaient pas de conclure que l'épuisement professionnel pouvait être considéré comme déterminant dans la réussite ou l'échec de l'insertion professionnelle.

Dans le cas des professeurs d'université, Dyke (2006) mentionne, dans sa recherche sur le renouvellement du corps professoral des universités du Québec, que les contextes d'insertion des nouveaux professeurs sont variables selon les universités et même selon les différentes facultés d'une même institution. Cette chercheuse pose les constats suivants : les parcours d'insertion sont multiples et non linéaires, plusieurs nouveaux professeurs ont cumulé des stages postdoctoraux, des expériences de travail et des charges de cours partielles pendant un certain nombre d'années avant d'accéder à un poste régulier de professeur. De plus, chez un nouveau professeur d'université, la durée des études et l'accession plus tardive à un poste font en sorte que la dimension de la conciliation travail-famille s'ajoute souvent. Une ambiguïté sur les attentes à l'endroit des nouveaux professeurs est aussi un facteur qui rend parfois l'insertion professionnelle difficile. Dyke (2006) observe très peu de mécanismes collectifs d'insertion professionnelle à l'intention des nouveaux professeurs d'université. Elle note plutôt qu'ils déploient des stratégies individuelles. Au Royaume-Uni, Harrison et McKeon (2008) constataient pour leur part que les professeurs d'université manquaient d'information concernant leur tâche, qu'ils recevaient très peu de soutien et n'avaient pas souvent l'occasion de travailler en collaboration avec des collègues.

L'examen d'une autre problématique, celle des nouveaux enseignants qui délaissent la profession, peut aussi éclairer des dimensions qu'il serait pertinent de considérer pour étudier l'insertion professionnelle des directions d'établissement d'enseignement. En examinant l'abandon de la profession par les nouveaux enseignants, qu'ils qualifient « d'autre décrochage scolaire », Karsenti et Collin (2009) mentionnent que trois grandes classes de

facteurs peuvent contribuer à la désaffection des enseignants : a) les facteurs reliés à la tâche (exigences, temps, contraintes, conditions de travail), b) ceux relatifs aux caractéristiques personnelles des individus (psychologiques, émotionnels, démographiques), c) ceux inhérents à l'environnement social (relationnels).

Les facteurs relatifs à la tâche sembleraient plus importants selon la recension de la littérature faite par ces deux chercheurs. L'insertion professionnelle étant étroitement reliée à la problématique du décrochage chez les enseignants, cette phase de leur vie professionnelle devrait selon eux être repensée dans l'optique d'une formation professionnalisant basée sur la construction et le développement des compétences à partir des connaissances.

Karsenti et al. (2008) avaient déjà exploré de façon approfondie l'abandon de la profession par les nouveaux enseignants d'immersion française et les facteurs qui y contribuent. Mukamurera (1999) constate que deux des difficultés auxquelles étaient confrontés les nouveaux enseignants du primaire et du secondaire étaient l'attribution de tâches partielles et la suppléance à effectuer avant d'obtenir un poste d'enseignement à un seul groupe ou dans une seule matière.

Les recherches concernant l'insertion professionnelles des enseignants ont montré l'influence de facteurs reliés à la nature de la tâche (notamment la lourdeur), le soutien et l'accompagnement (par exemple les mécanismes d'échange et de collaboration), les caractéristiques individuelles des nouveaux enseignants ainsi que les facteurs reliés au contexte d'exercice. La section suivante examine des recherches menées auprès de DÉ et DAÉ et présente certains résultats similaires en les explorant de façon plus approfondie.

2.1.4.2 Insertion professionnelle des directions d'établissement d'enseignement

Cette section présente les caractéristiques de l'insertion professionnelle des directions d'établissements à partir des travaux de Crow (2006), Sackney et Walker (2006) et Stevenson (2006) qui ont effectué des revues de littérature sur ce sujet.

Par la suite sont exposés des résultats de recherche issus de différents travaux menés auprès de nouveaux directeurs et directeurs adjoints concernant leur insertion professionnelle.

Afin d'examiner l'entrée dans la profession des DÉ d'enseignement aux États-Unis, Crow (2006) s'est intéressé aux caractéristiques de l'apprentissage et de la pratique de cette fonction. L'auteur décrit la tâche des nouveaux DÉ comme complexe en raison de la nature même du travail au sens général dans les sociétés post-industrielles, des changements en éducation, de l'accroissement des connaissances, de la présence de la technologie, des changements démographiques et de la demande accrue des redditions de comptes. Tous ces facteurs contribuent au processus d'insertion professionnelle des DÉ, qui se vit sans progression, mais plutôt dans un contexte d'immersion totale avec l'ensemble des responsabilités. Deux composantes se retrouvent dans le processus d'insertion professionnelle : une première, concentrée sur la formation initiale dans le contexte de la formation universitaire préparatoire, et la seconde, en contexte d'exercice identifiée comme l'insertion « organisationnelle ». Cette insertion organisationnelle s'opérationnalise par des apprentissages individuels, de l'information de nature informelle et même par le hasard.

Au Canada, Sackney et Walker (2006) ont recensé des recherches s'étant intéressé aux nouveaux DÉ dans le contexte du développement des communautés d'apprentissage. En décrivant le contexte dans lequel les nouveaux directeurs exercent leur fonction, à l'instar de Crow (2006), ces auteurs citent la présence de la technologie et la reddition de comptes et aussi la multiplicité des attentes, l'approche systémique qui tient compte de la communauté et les différentes situations d'enseignement. Selon Sackney et Walker (2006), la conception de l'insertion professionnelle a évolué d'une perspective définie par des étapes précises concernant le développement de la dimension personnelle et de la dimension organisationnelle de l'insertion vers une conception décrivant l'insertion professionnelle comme en constante évolution, où l'individu fait des apprentissages sur lui-même, ses pairs et l'organisation. Les interactions entre ces trois champs font varier les perceptions du nouveau directeur concernant son environnement. L'insertion professionnelle du nouveau directeur est décrite comme un processus d'apprentissage complexe d'un nouveau rôle au sein d'un nouveau groupe de pratique.

Au Royaume-Uni, Stevenson (2006) s'est intéressé au développement d'un cadre conceptuel qui pourrait être utile pour examiner le développement de la carrière des nouveaux DÉ. Pour ce faire, il a identifié les facteurs qui influencent l'insertion dans la profession puis le développement de ces derniers. Comme les auteurs précédemment cités dans cette section, Stevenson (2006) souligne le contexte commandant aux établissements de répondre à des demandes diversifiées avec des ressources limitées, à rendre des comptes de façon plus importante et demandant aux directeurs de négocier avec une zone d'incertitude dans une tâche de plus en plus complexe. Cette situation ne serait pas étrangère aux difficultés de recrutement de directeurs d'établissement par les organisations scolaires. Walker et Kwan (2009) ont examiné quatre catégories de facteurs (professionnels, reliés à l'établissement, démographiques et motivationnels) pouvant influencer des DAÉ du secondaire (n=331) dans leur intention de postuler à un poste de direction. Les résultats de leur recherche les incitent à considérer que les DAÉ intéressés à postuler à un poste de direction sont préoccupés par leur développement personnel et activement engagés dans des activités de développement professionnel, plutôt que d'être centrés sur le maintien d'un climat de travail harmonieux. Les facteurs reliés à l'établissement ne semblaient pas avoir d'incidence significative sur leur intention de carrière.

Après la présentation du contexte dans lequel s'inscrit l'insertion professionnelle des directions d'établissement et l'esquisse de conceptions concernant cette phase de la vie professionnelle, les résultats de quelques recherches sont maintenant exposés.

L'enquête pancanadienne de Cattonar et al. (2007) a été effectuée auprès de 2144 directeurs, novices et expérimentés. Cependant, pour la section de l'enquête traitant de l'insertion professionnelle, seules les personnes qui en étaient à leur première affectation ont été considérées. Ces chercheurs croient que l'insertion professionnelle semble associée à la première affectation à la direction d'établissement. Ils ont examiné deux aspects : les activités d'accueil, de soutien et de mentorat, ainsi que l'évaluation du degré de préparation à exercer la fonction.

Dans une large proportion, les nouveaux directeurs disent avoir participé à des activités d'accueil, de soutien et de mentorat, mais peu d'entre eux affirment en avoir beaucoup bénéficié. Leur plus grande satisfaction est observée pour le mentorat et le soutien. D'autres mesures comme les activités informelles, initiatives personnelles, réseau personnel, recherche personnelle d'un mentor, appui sur leur propre expérience dans des tâches similaires, lecture et programmes de formations divers, ont été utilisées avec satisfaction par 12 % des directeurs.

Les activités d'accueil, de soutien ou de mentorat à l'intention des nouvelles directions varient beaucoup d'une région à l'autre du Canada. C'est en Colombie-Britannique que l'on retrouve le plus d'activités d'accueil et de groupes d'échanges entre pairs, mais il y a beaucoup moins d'activités de mentorat.

Au Québec, il y a moins d'activités d'accueil que la moyenne nationale, la proportion de participation à des groupes d'échanges avec les pairs est plus faible, mais des activités de mentorat y sont en plus forte proportion. Concernant leur préparation à exercer la fonction de direction d'établissement scolaire, les nouveaux gestionnaires canadiens s'entendent à 94 % pour affirmer que l'apprentissage a lieu une fois en fonction. La préparation n'est pas suffisante et plusieurs aspects de la fonction ne s'apprennent qu'en les expérimentant en exercice.

La proportion des directeurs québécois ne s'estimant pas prêts à exercer leur fonction est élevée lorsqu'elle est comparée au reste du Canada. En effet, les directeurs québécois ne s'estimaient prêts que dans une proportion de 61 %, alors que 83 % des directeurs des autres provinces se considéraient prêts à assumer leur fonction lors de leur nomination à la direction.

Au Québec, Poulin (2001) s'est intéressée à la problématique de la relève des directions d'établissement pour le compte de la Fédération des commissions scolaires du Québec. Cette chercheuse mentionne que différents facteurs devaient être considérés pour analyser la problématique du recrutement de nouveaux DÉ et DAÉ : les conditions d'exercice de la fonction et les considérations personnelles et familiales; l'augmentation du niveau de responsabilité; l'importance des nouveaux enjeux et défis inhérents à la réforme; la

multiplicité des rôles de la fonction de direction; le nombre grandissant d'actions urgentes à poser. Quant à la tâche, Poulin (2001) mentionne l'absence d'un poste de transition entre celui d'enseignant et celui de directeur adjoint, le faible écart entre la rémunération d'un enseignant et celui d'un DAÉ et l'absence de soutien lors de l'entrée en fonction.

Dans la recherche de Fortin (2006), seulement 31 % des nouvelles personnes à la direction affirment n'avoir jamais remis en question leur choix d'opter pour un poste de direction. Les explications positives qu'elles invoquent peuvent être regroupées en trois grandes catégories :

1. Réalisation personnelle : la tâche est variée et stimulante, les contacts humains sont enrichissants, le travail d'équipe est motivant, les difficultés sont envisagées comme des opportunités d'apprentissage.
2. Caractéristiques personnelles : ces gestionnaires disent être optimistes, déterminés, engagés. Ils puisent dans leurs expériences antérieures et leurs compétences.
3. Reconnaissance par l'environnement : ces personnes sont motivées par la complicité et la reconnaissance des collègues, des enseignants, de la direction générale, des parents et des élèves. Certains décrivent la reconnaissance politique comme la prise de conscience de leur pouvoir de changer des choses dans leur établissement et à l'extérieur.

Plusieurs répondants envisagent différemment la poursuite de l'exercice de leur nouvelle fonction. Ainsi, 40 % des nouveaux DÉ et DAÉ disent avoir remis une ou deux fois en question leur choix professionnel et 29 % disent l'avoir plusieurs fois remis en question. Les difficultés invoquées sont :

1. L'ampleur de la tâche : la quantité et la variété des dossiers à traiter, les diverses redditions de comptes, la gestion de conflits, le manque de ressources.
2. L'absence de réalisation pédagogique : les différents rôles associés à la gestion pédagogique ont le plus motivé les candidats à postuler à un poste de direction. En avoir été désillusionné est le facteur d'insatisfaction le plus important.

3. Le manque de reconnaissance : le manque de reconnaissance de la compétence du nouveau directeur peut inciter à remettre ce choix professionnel en question.
4. L'isolement et la solitude.
5. La lourdeur de la tâche : le cumul des difficultés rencontrées amène les nouveaux directeurs à s'interroger sur leur compétence à exercer cette fonction.
6. La difficulté à concilier la vie professionnelle et la vie personnelle : l'ampleur et la lourdeur de la tâche font en sorte que certains vivent une situation où leur santé, leur vie personnelle et leur vie professionnelle sont négativement affectées.

Après avoir recensé la littérature, quatre dimensions de l'insertion professionnelle sont retenues afin d'être étudiées dans cette recherche. Pour spécifier les aspects traités dans chacune d'elles, des recherches sont exposées en commençant par celles sur la nature de la tâche qui est identifiée par Karsenti et Collin (2009), comme la dimension prioritaire à examiner après avoir fait leur propre revue de littérature. D'autres recherches sont par la suite présentées sur le contexte d'exercice de la fonction, le soutien et l'accompagnement et, finalement, les caractéristiques motivationnelles, pour mieux en définir les aspects à examiner.

2.1.4.2.1 La nature complexe de la tâche

La tâche des DÉ et DAÉ s'est complexifiée au fil des ans en raison des différents changements qui ont marqué le système scolaire québécois (MELS, 2008; Fortin, 2006; Corriveau, 2004). La réforme de la Loi sur l'instruction publique (Loi 180) a d'abord amené un nouveau partage des pouvoirs et l'implantation des conseils d'établissement. Les écoles et centres de formation se sont dotés d'un projet éducatif et d'un plan de réussite adaptés aux particularités de leur milieu, ainsi que d'une convention de gestion axée sur les résultats selon la convention de partenariat établie entre la commission scolaire et le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). La réforme des programmes d'enseignement (identifiée depuis comme le renouveau pédagogique) a aussi placé les directions d'établissement dans une position stratégique pour réaliser cet important virage.

La tâche des DÉ et DAÉ d'enseignement est également plus complexe depuis le renouvellement des pratiques, les interrogations sur les fondements de l'éducation, la décentralisation, la reddition de comptes et les relations plus importantes avec la communauté, qui prennent le devant de la scène. L'enquête de Cattonar et al. (2007) résume bien la situation prévalant dans plusieurs provinces, dont le Québec. L'enquête rapporte les transformations du mode de régulation exercé par les autorités scolaires, qui l'exercent par le biais d'un double mouvement : plus de contrôle central sur la qualité de l'enseignement, le développement de curriculum et l'évaluation standardisée, en même temps qu'une décentralisation de pouvoirs vers les établissements.

Sue, Gamage et Miniberg (2003), dans la conclusion de leur recension d'écrits américains et australiens, relèvent dans d'autres contextes que canadiens cette complexité du rôle du DÉ d'enseignement, qui est considéré comme un acteur-clé dans le processus de prise de décision, un facilitateur, un intervenant qui résout les problèmes et un agent de changement dans son école.

Dans le document « La formation à la gestion d'un établissement scolaire », le MÉLS (2008) identifie, dans ce contexte de changement, dix compétences attendues des directions d'établissement d'enseignement regroupées en quatre domaines : gestion des services éducatifs, gestion de l'environnement éducatif, gestion des ressources humaines et gestion administrative. Six capacités transversales sont étroitement associées à ces compétences : la méthode/démarche, la communication, le leadership/sens politique, l'interaction/la coopération, l'évaluation/la régulation et l'éthique.

Ces attentes sont manifestes dans les descriptions d'appels de candidatures des commissions scolaires qui recherchent des candidats :

« Capables de décision et d'action dans leur milieu, en collaboration avec les membres du personnel qui y œuvre. Aptes à susciter l'engagement des membres du personnel et reconnus pour leur leadership et leurs facilités de communication. » (Commission scolaire des Affluents, affichage de poste, La Presse, 28 avril 2007)

« [...] possédant un grand esprit d'innovation ainsi que d'excellentes aptitudes en gestion des ressources humaines, en communication et en mobilisation de personnel, en plus de faire preuve de leadership et de créativité. » (Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys, affichage de poste, La Presse, 28 avril 2007).

On constate que la recherche d'efficacité pour les écoles exige des capacités de décision, de mobilisation et de leadership des DÉ et demande qu'ils soient capables d'élaborer une vision et de la partager avec leur équipe-école.

Dans le même sens, selon une étude du MELS (Simon, 2006, p. 50), des compétences requises pour la direction d'établissement, le leadership est identifiée comme la première de toutes par les nouveaux DÉ et DAÉ, tandis que les savoirs et les connaissances préalables au développement des compétences sont très peu mentionnés.

L'examen de la littérature fait ressortir que la nature de la tâche est discutée assez fréquemment dans l'insertion professionnelle du personnel de direction des établissements. Royal (2007), Fortin (2006) et Charuest (2001) observent que la lourdeur de la tâche pose problème aux nouveaux DÉ et DAÉ et suggèrent des pistes de solutions. Par exemple, un soutien administratif pourrait être ajouté pour dégager du temps aux interventions pédagogiques (Fortin 2006).

De leur côté, les DAÉ mentionnent les tensions de rôles qu'ils vivent, entre autres difficultés (Royal, 2007). Dans le même ordre d'idées, Crow (2006) rapporte les observations de Greenfield (1985) selon lesquelles la tâche des DAÉ, particulièrement à l'ordre secondaire, est souvent concentrée que sur quelques aspects, notamment l'encadrement disciplinaire des élèves, ce qui les préparerait moins à assumer l'ensemble des responsabilités dévolues à un DÉ.

2.1.4.2.2 Le contexte d'exercice de la fonction

Plusieurs aspects peuvent être considérés pour étudier le contexte d'exercice de la fonction. Par exemple, l'exercice de la fonction pendant la formation obligatoire de deuxième

cycle universitaire, être nommé à la direction adjointe ou à la direction dans l'école où l'on enseignait, la taille de l'établissement, le type de milieu où il se situe (rural ou urbain), les caractéristiques des élèves, des parents et du personnel et l'indice de défavorisation IMSE⁴.

Sur la formation pendant l'exercice de la fonction, mentionnons que depuis la réforme du programme de formation initiale des enseignants, un enseignant débutant, après avoir réalisé différents stages, a déjà complété sa période probatoire lorsqu'il arrive à l'école. Il en va autrement des DÉ et DAÉ. Depuis 2001, le Règlement sur les conditions d'emploi des gestionnaires des commissions scolaires a rendu obligatoire l'acquisition de six crédits dans un programme universitaire de deuxième cycle en gestion scolaire avant une première affectation à un poste de DAÉ. Le nouveau DAÉ doit obtenir le reste des 30 crédits au cours des cinq années suivantes pour satisfaire à l'exigence du Québec. Le nouveau gestionnaire se retrouve donc à la fois en formation et en fonction, contrairement à l'enseignant qui a complété sa formation initiale avant d'accéder à un poste. De plus, une période probatoire commence dès l'entrée en fonction pour le nouveau DAÉ et pour le nouveau DÉ.

Dans l'étude de Simon (2006), 31 % des répondants avaient un diplôme de deuxième cycle. Quant à Fortin (2006), il mentionne que 43 % des répondants ont accumulé de 25 à 30 crédits au moment de leur nomination. On ne mentionne malheureusement pas le nombre des nouveaux DÉ et DAÉ qui ont complété l'ensemble des 30 crédits avant leur nomination. L'étude de Simon (2006) permet d'estimer qu'environ les deux tiers des nouveaux DÉ et DAÉ poursuivent leur formation universitaire de deuxième cycle tout en exerçant leur fonction. L'étude de Cattonar et al. (2007) indique un pourcentage du même ordre, soit une proportion de 33 % des DÉ d'enseignement du Québec (n=406) participant à la recherche avait un diplôme de deuxième cycle (très majoritairement en éducation ou en administration de l'éducation). Mais les répondants à cette étude n'étaient pas uniquement des nouveaux DÉ. Cette situation particulière, où un nouveau directeur est en poste et poursuit simultanément sa

³ L'indice de milieu socio-économique (IMSE) est calculé selon deux variables. La première représente les deux tiers du poids de l'indice, soit la proportion des familles dont la mère n'a pas de diplôme, certificat ou grade. Le troisième tiers de l'indice est la proportion des familles dont les parents sont inactifs sur le marché du travail. Pour cette deuxième variable, les données proviennent du recensement canadien. L'échelle des indices varie de 1 à 10. La cote 1 indiquant le milieu le plus favorisé et la cote 10 le milieu le plus défavorisé.

formation, est difficile. Ainsi, le temps nécessaire à la formation universitaire n'étant pas toujours accordé sur le temps de travail, les lectures et les travaux demandent un investissement de temps durant les vacances, les fins de semaine et les soirées. Si du temps est accordé par la commission scolaire, le travail à l'école doit être repris au retour au travail. Mentionnons que 50 % des 365 répondants de la recherche de Fortin (2006) souhaiteraient qu'une année supplémentaire soit ajoutée aux cinq années consenties pour compléter la formation obligatoire. Ils aimeraient également que les activités de formation soient réduites durant la première année d'exercice.

Dans l'enquête de Charuest (2001) réalisée au Québec, 28 % des enseignants qui souhaitent postuler à un poste de DAÉ estimaient ne pas être suffisamment préparés par le programme universitaire obligatoire de deuxième cycle. Ce programme leur semble nécessaire et utile, mais nécessiterait des adaptations afin d'être moins axé sur la théorie et davantage sur la pratique et la réalité quotidienne du personnel de direction. En ce qui concerne la gestion du temps, suivre cette formation en même temps qu'ils entrent dans une nouvelle fonction était une source d'inquiétude pour les nouveaux DAÉ et DÉ.

Cinq autres aspects du contexte de travail ont davantage retenu l'intérêt pour cette recherche, parce qu'ils concernent principalement (mais non exclusivement) l'aspect relationnel relié au contexte d'exercice de la fonction. Les voici :

1. Les élèves (intérêt pour l'école, taux de réussite, suivi disciplinaire).
2. Les parents (niveau socioéconomique et de scolarité, collaboration avec les intervenants de l'école).
3. L'équipe-école (enseignants, personnel de soutien et professionnel) concernant la stabilité, l'engagement, le perfectionnement et l'innovation.
4. Le climat organisationnel.
5. L'exercice de la nouvelle fonction de directeur adjoint dans l'établissement où le répondant enseignait précédemment ou l'affectation dans un nouvel établissement.

2.1.4.2.3 *Le soutien et l'accompagnement*

L'enquête de Cattonar et al. (2007) s'est intéressée au type de mesures de soutien et d'accompagnement offertes et au degré de participation des directeurs à ces activités. L'enquête révèle d'abord que ces mesures semblent généralement présentes dans toutes les régions du Canada, mais que la nature des activités offertes varie. Ainsi, au Québec, contrairement à la Colombie-Britannique, il y a peu d'activités d'accueil et de réseaux d'entraide pour les directions, mais comparativement plus d'activités de parrainage ou mentorat et de perfectionnement. Toujours selon cette enquête, les directions du primaire ont davantage bénéficié que leurs collègues du secondaire des quatre types d'activités : activités d'accueil, parrainage ou mentorat, réseau d'entraide entre directeurs et perfectionnement.

Au Québec également, Simon (2006) a mené une vaste étude sur le sujet des mesures de soutien et d'accompagnement offertes aux nouveaux DÉ et DAÉ par les commissions scolaires et les associations professionnelles en plus de celles de la formation (programme universitaire de deuxième cycle) exigée par le MELS. Selon les données recueillies auprès de 372 répondants, la durée habituelle de participation des nouveaux DÉ et DAÉ aux activités de soutien et d'accompagnement s'étend sur un à trois ans. Quatre catégories de répondants ont participé à l'étude : les *accompagnés*, des DÉ ou des DAÉ d'enseignement ayant en moyenne 2,3 années d'expérience dans la fonction; les *accompagnants*, des directeurs expérimentés ou à la retraite; les *aspirants*, des enseignants, cadres, gérants ou professionnels désirant occuper ultérieurement une fonction de direction d'établissement d'enseignement; les *superviseurs*, les responsables des mesures de soutien et d'accompagnement dans les commissions scolaires (généralement des membres de la direction générale de la commission scolaire). Dans cette recherche, seules les réponses fournies par les *accompagnés* ont été examinées.

Lorsqu'ils étaient interrogés par Simon (2006) sur leurs besoins pour exercer la fonction, 98 % des nouveaux DÉ et DAÉ ont identifié le besoin de s'approprier la fonction. Au deuxième rang, on retrouve le besoin d'accompagnement (37 %), au troisième rang, le besoin d'accroître ses connaissances (29 %). Le besoin de formation et de soutien arrive au quatrième rang (25 %) et le cinquième rang est occupé par le besoin d'un réseau d'échanges et

de partage (20 % des répondants). Si l'on examine l'opinion des nouveaux directeurs et directeurs adjoints par rapport au dispositif global de soutien et d'accompagnement, on observe qu'ils l'estiment très satisfaisant dans une proportion de 55 %, et moyennement satisfaisant dans une proportion de 37 %. Il y a 6,3 % de répondants qui se disent peu ou pas satisfaits. Concernant les modèles d'accompagnement, les nouveaux DÉ et DAÉ interrogés indiquent leur préférence pour les groupes de discussion organisés par un service de la commission scolaire où ils peuvent échanger sur leurs préoccupations. Le modèle d'accompagnement individualisé « côte à côte » est un peu plus fréquent, mais un peu moins apprécié. Finalement, un troisième modèle celui des séries de conférences traitant de thèmes relatifs à la nouvelle fonction est moins fréquent que les deux précédents est également moins apprécié.

Comme pistes pour améliorer le dispositif global de soutien et d'accompagnement, quatorze catégories d'actions ont été identifiées et parmi celles-ci, les nouveaux DÉ et DAÉ ont particulièrement souligné le besoin

« 1) D'assouplir les modalités structurantes de l'accompagnement (mentorat, accompagnement individuel),

2) de fournir un accompagnement sur le terrain aux nouvelles directions pendant les premières années d'exercice de leur nouvelle fonction,

3) d'organiser et structurer le processus d'accompagnement. » (Simon, 2006, p. 50)

Simon (2006) mentionne que les associations professionnelles représentant le personnel de direction des établissements d'enseignement leur apportent du soutien et de l'accompagnement. Des activités de perfectionnement visant des dossiers précis et ponctuels et des activités de développement ayant une plus large portée sont offertes, par exemple, par des consultants embauchés par ces associations. Les associations apportent aussi du soutien lors de situations problématiques, comme des conditions d'emploi.

Dans la recherche de Fortin (2006), les nouveaux DÉ et DAÉ ont formulé en termes plus généraux des demandes de soutien et d'appui de la part des commissions scolaires lorsqu'ils entrent en fonction et une meilleure prise en compte de leurs besoins. Les répondants de l'enquête de Charuest (2001) ont demandé la mise en place de mesures d'accompagnement, de formation, de coaching, de stage et de mentorat avant et après la nomination à un poste de direction.

2.1.4.2.4 *Les caractéristiques motivationnelles*

En plus de la nature de la tâche, du contexte d'exercice de la fonction et de l'accompagnement des nouveaux DÉ et DAÉ, après la consultation de plusieurs recherches (Cattonar et al., 2007; Fortin, 2006; Simon, 2006; Charuest, 2001), une quatrième dimension a été choisie pour examiner le processus d'insertion professionnelle des nouveaux gestionnaires, à savoir leurs caractéristiques motivationnelles. Qu'est-ce qui a motivé les répondants à postuler à cette fonction? Est-ce que les DAÉ veulent éventuellement postuler pour un poste de DÉ? Est-ce que les répondants remettent en question l'exercice de leur nouvelle fonction? À ces interrogations seront ajoutées les perceptions des répondants concernant leur capacité à exercer leur nouvelle fonction, son exercice réel et leur perspective pour la poursuite de leur cheminement, puisque l'on postule qu'il existe un impact sur les caractéristiques motivationnelles.

Dans l'enquête de Cattonar et al. (2007), les répondants ont affirmé à 83 % être prêts à assumer leur nouvelle fonction (en combinant les réponses *entièrement d'accord* et *plutôt d'accord* pour les énoncés soumis). Si on extrait de ces données celles concernant les répondants québécois, on observe dans les deux ordres d'enseignement, primaire et secondaire confondus, que seulement 61 % s'estimaient être préparés pour la nouvelle fonction (ce qui représente la plus faible proportion pour l'ensemble des provinces et territoires du Canada). Une proportion de 94 % des répondants de l'enquête a ensuite affirmé avoir appris la nouvelle fonction une fois en poste et les répondants du Québec se distinguent encore en étant les moins nombreux (81 %) à souscrire à cet énoncé.

Les compétences attendues chez les nouveaux DÉ ont été étudiées par Simon (2006, p. 50). Les nouveaux DÉ accompagnés et les superviseurs identifient les deux compétences suivantes : le leadership (accompagnement, mobilisation, motivation et influence sur le projet de l'établissement) et la compétence relationnelle (communication, écoute, expression, échange) comme les plus importantes à posséder dans l'exercice de la fonction de directeur d'établissement. (p. 22) Les autres compétences mentionnées comme nécessaires, mais dans une moindre mesure, sont, en troisième position, la compétence *managériale* (gestion des ressources humaines, matérielles, financières et la gestion des opérations) et en quatrième position, la dimension collective de la compétence (construction et partage des visions, conciliation des points de vue, travail d'équipe, gestion de la diversité et des conflits). Viennent ensuite, en cinquième position, le savoir-être (connaissance personnelle, gestion du stress, éthique, développement professionnel), en sixième position, la métacompétence (lecture, analyse et interprétation du milieu, cohérence avec l'organisation, habiletés politiques) et en dernière position, les savoirs et connaissances préalables au développement des compétences. Des préoccupations similaires ont été observées dans la recherche de Petzko (2008). Cette chercheuse a interrogé 77 nouveaux DÉ et DAÉ d'établissements primaires ou secondaires exerçant depuis un à trois ans concernant les connaissances et habiletés requises pour exercer avec succès leur nouvelle fonction. Les répondants ont identifié, à partir de ce qui leur semble le plus important, 18 connaissances et habiletés. En voici les cinq premières :

1. Les relations humaines : communication, résolution de conflits, motivation, travail en équipe;
2. La gestion du personnel : sélection, insertion, évaluation, stratégies de perfectionnement, autonomie professionnelle;
3. Leadership éducatif : vision, efficacité de l'établissement, leadership situationnel;
4. Curriculum : contenu, encadrement et évolution des programmes, évaluation des élèves;
5. Leadership situationnel : processus d'empowerment des enseignants comme « leaders », approche consensuelle, processus de décision collaboratif, implication d'une large communauté éducative.

Plus en amont, la motivation à occuper la fonction de direction a été explorée par la Fédération des commissions scolaires du Québec (FCSQ), après qu'elle eût observé une baisse du nombre de postulants aux postes de directions. L'organisme a mis sur pied un Comité de la relève des directions d'établissement et commandé une enquête (Charuest, 2001) afin d'identifier chez les enseignants qui pourraient souhaiter postuler pour cette fonction les facteurs qui les inciteraient à le faire et ceux qui seraient défavorables à une telle démarche. Les données ont été recueillies par voie de questionnaires et d'entrevues de groupes. Parmi les 325 répondants de 9 régions du Québec, on retrouvait des enseignants intéressés à postuler pour la fonction et d'autres, identifiés comme de bons candidats, mais ne voulant pas postuler ou ayant quitté la fonction de direction (n=159), des personnes en exercice à la direction nommées récemment, d'autres depuis plusieurs années (n=119), et des membres de la direction générale (n=47). Les répondants n'ont pas répondu à une sollicitation générale pour participer à l'étude. Chaque commission scolaire a plutôt formé ses groupes de répondants selon une série de critères.

Le questionnaire rempli, les enseignants et les directeurs ont classé dans un ordre décroissant en importance les sept facteurs suivants comme étant incitatifs à poser leur candidature à un poste de direction :

1. Succès passés (projet, comités, suppléance à la direction);
2. Être sollicité pour ses qualités;
3. Désir de faire une différence;
4. Désir d'influencer les gens;
5. Défi de la fonction;
6. Être inspiré par un modèle de direction;
7. Prestige de la fonction.

Dans une autre section du questionnaire, les répondants devaient aussi classer les facteurs dissuasifs à la mise en candidature à un poste de direction. Il ressort de cette analyse que les facteurs liés à la charge de travail et ceux relatifs à l'équilibre travail/vie personnelle sont les plus dissuasifs.

Walker et Qian (2006) mentionnent, dans leur revue de littérature, les résultats d'une recherche américaine menée auprès d'enseignants en Louisiane et les raisons invoquées pour ne pas postuler à un poste de direction sont assez semblables à celles relevées par Charuest (2001). Ils sont dans l'ordre : la complexité de la tâche, le niveau de stress plus élevé, le manque de support, le salaire trop bas, l'ajout des jours et des heures de travail et les incidences sur la vie de famille.

Toujours dans la perspective du renouvellement des effectifs, Charuest (2001) mentionne aussi, tout comme Gauthier (2008), l'importance de tenir compte des valeurs différentes observées chez la génération des *baby-boomers* et chez la *génération X*. La relève actuelle du personnel de direction des établissements scolaires proviendra vraisemblablement des individus issus de la génération X. Selon la classification des historiens Strauss et Howe (1991, p. 8), la génération X réfère aux individus nés entre 1961 et 1981. Cette génération suit celle des *Baby-boomers* nés entre 1943 et 1960 et précède la *génération Y* qui selon ces auteurs, s'étendrait approximativement jusqu'au début des années 2000. Il faudrait donc, lors de leur processus d'insertion professionnelle, être attentif aux valeurs des individus de cette génération X concernant le travail, l'équilibre vie personnelle/vie professionnelle et le besoin d'autonomie plus important. Gauthier (2008) avait aussi abordé cette notion des valeurs rattachées au travail dans son bilan raisonné de la littérature sur l'insertion professionnelle des policiers des générations X et Y.

Dans sa recherche sur l'insertion professionnelle du nouveau personnel de direction d'établissement, Fortin (2006) a demandé aux répondants d'identifier lesquels des six facteurs susceptibles de les avoir incités à vouloir occuper la fonction de direction d'établissement s'appliquaient à leur cas. La notion de défi personnel arrive en tête de liste de 90 % des répondants. Le libellé de ce facteur était *Je voulais relever le défi que cela représentait pour moi* (p. 6). Deux facteurs sont de l'ordre de la sollicitation externe : sollicitation par des amis ou des collègues (67 % des répondants) et sollicitation par la commission scolaire ou un directeur d'école (63 %). Trois facteurs identifiés au cheminement professionnel ont été choisis selon les proportions suivantes : 66 % affirment avoir envisagé ce projet depuis un certain temps; 59 % considèrent leur nomination comme une étape normale dans le

cheminement de carrière; 53 % ont exprimé que leur choix a été orienté par la volonté de faire et d'apprendre autre chose.

Simon (2006) a obtenu des résultats différents en posant une question ouverte. Les nouveaux DÉ et DAÉ devaient mentionner deux facteurs qui les avaient incités à vouloir occuper la fonction de DÉ ou DAÉ. Tous les répondants ont mentionné que leur candidature avait été encouragée par le directeur de leur école, l'équipe-école ou une autre personne. Trente-trois pourcent ont mentionné l'attrait de la fonction, l'ascension sociale et l'augmentation de revenu. Vingt-sept pour cent ont souligné la possibilité de relever un nouveau défi, un changement personnel, un contexte de renouvellement. Une proportion de 9,5 % des répondants mentionnaient que c'est leur expérience pratique qui les avait menés à un poste de direction. Finalement, 8,9 % ont donné d'autres motivations, comme l'inspiration par des modèles.

Ces recherches indiquent que l'apprentissage de la pratique de la fonction de DAÉ ou de DÉ se vit dans un contexte d'immersion ou le nouveau gestionnaire doit exercer une nouvelle tâche complexe assortie de demandes multiples. À la suite de la formation initiale ou tout en la poursuivant (programme universitaire de 2^e cycle), le nouveau DAÉ ou DÉ chemine dans un processus d'insertion qui l'amènera vers une nouvelle définition de son identité professionnelle aux niveaux personnel, professionnel et organisationnel, tout en découvrant le contexte d'exercice de la fonction. Les besoins exprimés par rapport au soutien et à l'accompagnement tendent vers des structures différenciées selon les individus et en général plus près de la pratique. Les postulants à la fonction et les nouveaux DAÉ et DÉ sont généralement motivés par un nouveau défi, ils désirent être des agents de changement et ils s'appuient sur leurs expériences passées (le plus souvent comme enseignants ou conseillers pédagogiques).

L'insertion professionnelle est souvent décrite comme cruciale pour la poursuite de l'exercice de la fonction, et on constate qu'il faut en apprendre davantage sur cette phase de la vie des DAÉ et DÉ afin d'assurer un meilleur accompagnement et éventuellement une poursuite de l'exercice de la profession. La présente recherche propose l'utilisation du

sentiment d'empowerment afin de mieux connaître la motivation des nouveaux DAÉ et DÉ pour leur nouvelle fonction et examiner le déroulement du processus d'insertion professionnelle.

Les recherches examinées font état de résultats obtenus auprès de répondants cumulant quelques années de pratique, généralement moins de cinq ans. Pour la présente recherche, les répondants viennent d'être nommés à la fonction de direction et le processus d'insertion professionnelle est observé à trois reprises durant la première année d'exercice afin d'en examiner l'évolution.

2.2 L'empowerment

Dans les paragraphes qui suivent, l'empowerment est d'abord situé dans une revue de littérature concernant les théories de la motivation au travail. En deuxième lieu, un historique de l'émergence et du développement de ce construit est présenté. Cette présentation du développement aborde différentes perspectives pour envisager le construit de l'empowerment et précise celle retenue pour la recherche. En troisième lieu, des recherches sur l'empowerment sont présentées afin d'identifier ce qui, dans leurs résultats, pourrait inspirer l'élaboration de la méthodologie, dont les outils de cueillette de données sur le sentiment d'empowerment.

2.2.1 Origine et conceptions du construit de l'empowerment

L'origine de l'empowerment réfère aux théories de la motivation au travail. Dans sa classification des concepts et théories de la motivation au travail, Roussel (2000), utilise la taxonomie de Kanfer (1990), qui détermine trois catégories en se basant sur trois paradigmes :

1. Les besoins – mobiles-valeurs,
2. Le choix cognitif,
3. L'autorégulation-métacognition (Roussel, 2000, p. 5).

La première catégorie comprend la sous-catégorie des théories classiques de la motivation intrinsèque. Le développement de cette dernière a été observé surtout dans les années 1970 et 1980. Cet ensemble de théories postule que la motivation est déclenchée par le désir de satisfaire des besoins psychologiques supérieurs. Dans leur théorie de l'évaluation cognitive, Deci et Ryan (1985) mentionnent que la motivation intrinsèque résulterait des besoins d'un individu de se sentir compétent et autodéterminé. Ces deux besoins subiraient l'influence de facteurs internes (dispositionnels) ou externes (contextuels).

La seconde catégorie, le choix cognitif, s'intéresse aux buts et aux attentes (expectation) d'un individu dans le choix de son comportement au travail (Vroom, 1964; modèle d'Atkinson, 1957).

La troisième catégorie regroupe les théories plus récentes de l'autorégulation-métacognition que Roussel (2000) décrit ainsi : « Elles [ces théories] étudient les processus qui interviennent entre les mécanismes cognitifs et affectifs de l'individu lorsqu'il cherche à atteindre des objectifs. » (p. 16). Parmi ces théories, on retrouve le sociocognitivism de Bandura (1977), dont le concept d'auto-efficacité aura une influence majeure sur le développement du construit de l'empowerment.

Après avoir brièvement situé l'empowerment dans les théories de la motivation au travail, voyons maintenant comment s'est développé ce construit.

On retrouve possiblement pour la première fois le terme d'« empowerment » dans la recherche en sciences sociales, dans des écrits de Rappaport (1987) qui concernent le phénomène de prise en charge par les individus eux-mêmes des changements nécessaires pour améliorer leurs conditions de vie. Ce psychologue américain, associé au courant de la psychologie communautaire, s'est intéressé à l'étude de groupes sociaux défavorisés et marginalisés et « infantilisés » par différentes autorités et aux moyens de prise en charge par les individus eux-mêmes pour améliorer leur sort. Plus largement, Rappaport (1987) s'est préoccupé de la façon dont ces individus pourraient mieux contrôler le cheminement de leur vie. Dans un écrit réalisé avec Zimmermann (Zimmermann et Rappaport, 1988), il considère

l'empowerment comme un construit pouvant être représenté à trois niveaux : individuel, organisationnel et social. Les auteurs traduisent au sens psychologique le contrôle et l'influence personnelle et estime que cela concerne aussi l'influence sociale, le pouvoir politique et les droits légaux.

La définition de l'empowerment de ces auteurs s'inscrit dans une perspective sociostructurelle ou relationnelle. L'accent est mis sur le processus d'acquisition d'une plus grande maîtrise de leurs conditions de vie par les individus, des groupes ou des organisations. Après Rappaport, c'est Bandura (1977) dans la perspective de la théorie sociocognitive, qui s'est intéressé au concept de l'efficacité personnelle tant sur le plan de ses sources qu'à son implication dans les différentes sphères de l'activité humaine. Le sentiment d'efficacité personnelle, influencé par les processus cognitifs de l'individu et l'environnement, agirait comme un système autorégulateur. Il mentionne quatre sources de l'efficacité personnelle : a) expérience active de maîtrise, b) expérience vicariante, c) persuasion verbale et d) états physiologiques et émotionnels. Plus tard, Ozer et Bandura (1990) ont utilisé les concepts de l'auto-efficacité et du *coping* afin d'expliquer les mécanismes qui gouvernent l'empowerment. L'auto-efficacité y est décrite comme les croyances qu'entretient un individu quant à ses capacités à faire appel à ses ressources cognitives et à agir pour exercer un contrôle sur les événements auxquels il est confronté.

La réflexion sur le sentiment d'efficacité personnelle a été poursuivie par Conger et Kanungo (1988). Ils suggèrent que les informations émanant des quatre sources identifiées par Bandura (1997/2003) soient utilisées pour développer des stratégies d'empowerment. Conger et Kanungo (1988) ont ainsi défini l'empowerment comme étant un processus motivationnel relié à la motivation intrinsèque et ils ont proposé un modèle comportant cinq étapes pour passer d'un état d'absence ou de manque d'empowerment à un état d'empowerment chez les subordonnés. Les étapes qui illustrent les conditions qui favorisent le développement de l'empowerment (1, 2 et 3) et ses conséquences (4 et 5) sont :

1. L'examen des conditions qui contribuent à un sentiment « d'impuissance » chez les subordonnés, par exemple certains facteurs organisationnels, la nature du travail, la supervision et le système de valorisation.
2. L'utilisation des stratégies de gestion qui favorisent l'empowerment : gestion participative, établissement de buts, rétroaction, modelage, valorisation des compétences, enrichissement des tâches.
3. En référence au point 1, la suppression des conditions défavorables et la communication d'information rehaussant le sentiment d'auto-efficacité (directement inspirées de Bandura, 1977).
4. Les résultats des expériences qui procurent un sentiment d'empowerment chez ses subordonnés : augmentation des efforts et de la performance, amélioration du sentiment d'efficacité personnelle.
5. Les comportements observés : initiative et persistance dans l'atteinte des objectifs.

Toujours dans la perspective de la motivation intrinsèque, Thomas et Velthouse (1990) se sont préoccupés des styles interprétatifs associés aux processus cognitifs d'évaluation des tâches par un individu. Ces caractéristiques individuelles (subjectives) s'ajoutent dans leur modèle aux caractéristiques de l'environnement. Ce modèle adjoint à celui de Conger et Kanungo (1988) une perspective relationnelle, étant donné l'importance qu'il accorde à l'environnement et aux interactions sociales. La partie centrale du modèle de l'empowerment de Thomas et Velthouse (1990) s'articule autour de trois composantes formant une boucle : l'environnement, l'évaluation des tâches et les comportements qui en résultent. À partir des événements dans l'environnement organisationnel, l'individu évalue des tâches qui lui sont demandées selon les quatre critères suivants : *l'impact*, c'est-à-dire la conviction de l'individu que l'action d'accomplir la tâche fera une différence, *la compétence*, c'est-à-dire la capacité à accomplir la tâche que se reconnaît l'individu; la *signifiante* qui réfère à la valeur attribuée par l'individu à la tâche qu'on lui demande d'effectuer et le *choix* en lien avec la responsabilité de la tâche. Mentionnons que Thomas et Tyman (1993) ont révisé le critère *impact* qu'ils ont renommé *progrès*. Le sens donné au critère *progrès* fait référence à l'accomplissement ressenti lorsqu'une tâche est accomplie. C'est toutefois le terme *impact* qui est utilisé dans

cette recherche, car c'est celui employé dans l'outil de Tymon (1988), dont une adaptation (Boudreault, 1999) sert à mesurer le sentiment d'empowerment dans la présente recherche.

L'évaluation par ces quatre critères combinés est un processus interprétatif par lequel l'individu reconstruit la réalité après l'avoir interprétée. Ce processus d'évaluation interprétatif entre en jeu lors de l'évaluation d'une tâche spécifique et résulte d'une évaluation plus globale reflétant de façon abstraite les valeurs qu'un individu développe au fil du temps et des expériences vécues. Il induit des comportements comme l'activité, la concentration et l'initiative ainsi que des caractéristiques comme la résilience et la flexibilité.

Deux autres composantes complètent le modèle. L'attribution, l'évaluation et la vision forment la première composante. Il est question ici des styles interprétatifs qui reflètent les tendances personnelles d'un individu par rapport à l'évaluation des événements et qui influencent l'évaluation des tâches. La deuxième composante comprend les interventions spécifiques pour accroître la motivation à accomplir la tâche. Ces interventions peuvent être de deux types. Il peut s'agir de changements environnementaux (leadership, délégation, patron de tâche et système de récompenses) ou de stratégies pour modifier les styles interprétatifs. La figure 3 présente le modèle.

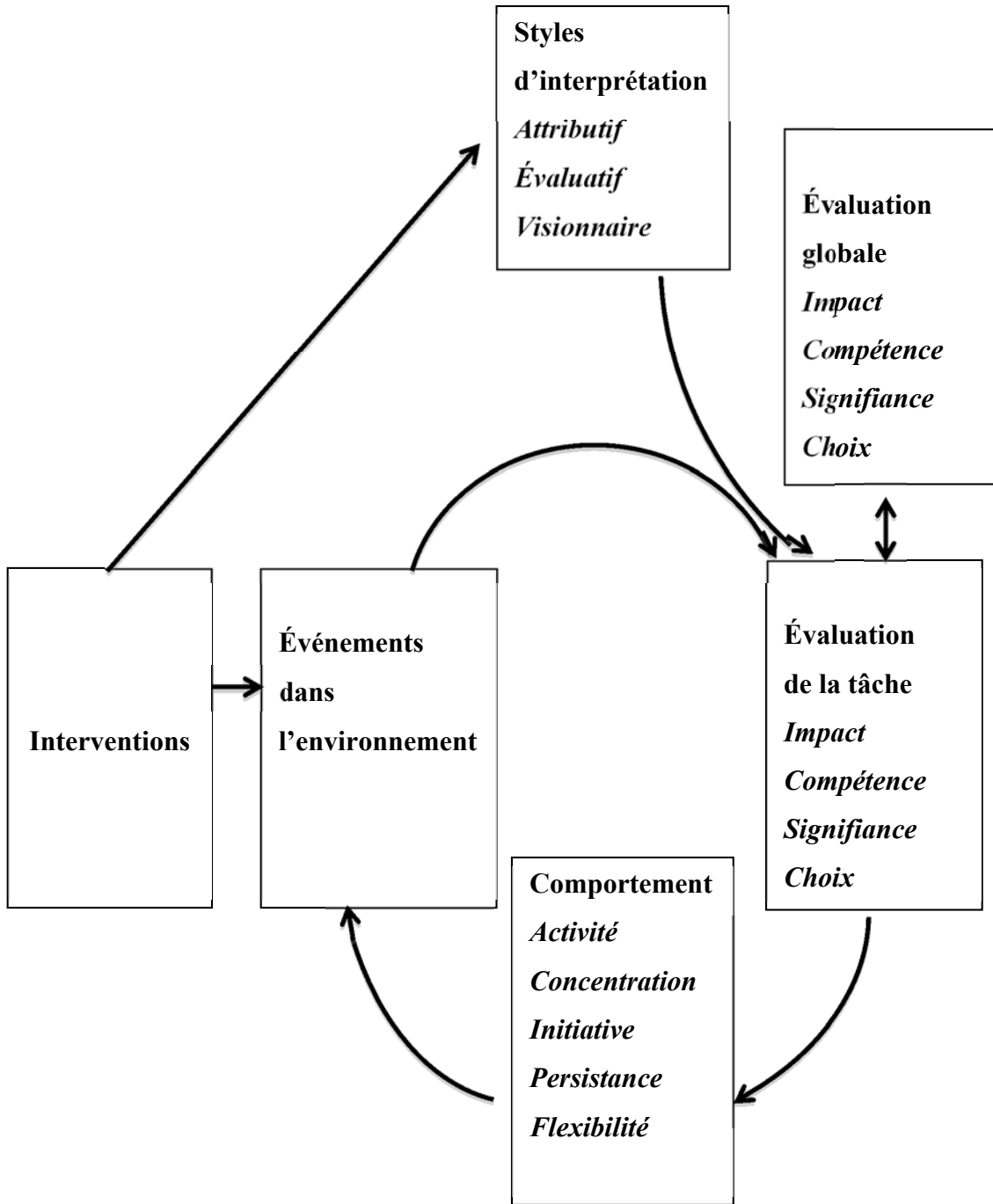


Figure 3 : Modèle cognitif de l'empowerment de Thomas et Velthouse (1990) (traduction libre)

Afin de mieux cerner le construit de l'empowerment, Spreitzer (1992) a, dans un premier temps, fait une revue de littérature sur la notion d'empowerment et identifié trois domaines d'origine de cette notion : la psychologie, la religion et la sociologie. Cette chercheuse a, dans un deuxième temps, validé des dimensions du construit de l'empowerment identifiées par Thomas et Velthouse (1990). Selon elle, les quatre dimensions du modèle (signifiante, choix, compétence et impact) reflèteraient l'essentiel du construit de l'empowerment. Spreitzer (1992) propose que l'empowerment soit considéré comme jouant un rôle de médiation entre l'organisation sociale d'une structure et un certain nombre de résultats organisationnels. Elle considère le sentiment d'empowerment d'un individu, non pas comme un trait stable ou un attribut de la personnalité, mais comme une variable dynamique, liée à un rôle spécifique et pouvant être influencée par le contexte. Un individu qui a reçu ou a pris du pouvoir est décrit par Spreitzer (1992) de la façon suivante :

« Un individu démontrant de l'empowerment (a) trouve une signification dans son engagement par rapport à son rôle dans l'organisation b) se sent efficace en ce qui concerne ses habiletés et capacités face à son travail (c) fait preuve de détermination concernant les moyens spécifiques pour atteindre un résultat dans les limites de son rôle et (d) croit qu'un individu possède un contrôle sur les résultats désirés, donc qu'il peut avoir un impact sur un plus large environnement. » (Spreitzer, 1992, p. 26, traduction libre, la citation originale se retrouve à l'annexe I).

Selon Boudrias, Gobert, Savoie et Vandenberghe (2003), c'est cette conception de l'empowerment de Thomas et Velthouse (1990), opérationnalisée par Spreitzer (1995, 1992), qui est la véritable assise du construit (p. 46). Les dimensions, signifiante, choix, impact et compétence comme définies par Spreitzer (1992) sont complémentaires dans la construction du sentiment d'empowerment.

Bennis (1999), de son côté, a identifié les effets de la présence d'un sentiment d'empowerment chez les gestionnaires. Ces derniers considèrent que chacun peut contribuer au succès d'une organisation et ils perçoivent que l'apprentissage et la maîtrise des compétences sont valorisés. Le sentiment d'appartenance à l'équipe est présent. Les tâches sont stimulantes et elles sont proposées par les supérieurs dans un contexte de défi à relever. Bennis (1999) poursuit en mentionnant que les individus démontrant de l'empowerment

considèrent leurs actions significatives. Ils bénéficient d'une marge de manœuvre, mais sont imputables. La culture organisationnelle est empreinte de respect et de confiance et l'information circule. Les individus peuvent prendre des décisions sans avoir à se référer à une autorité de type paternaliste.

Quinn et Spreitzer (1997), afin de traiter de l'empowerment chez les gestionnaires, ont d'abord clarifié le contexte dans lequel évoluaient les organisations en général et les demandes qui en résultaient pour les individus qui en faisaient partie. Et ils mentionnaient :

« Les organisations sont plus exigeantes que jamais envers leurs employés. Les attentes sont plus élevées de la part des clients, la globalisation accrue, la technologie plus sophistiquée, voilà quelques nouvelles réalités de travail. C'est un environnement où la hiérarchie traditionnelle "commande et contrôle" s'avère de moins en moins appropriée. Au lieu de cela, les employés doivent apprendre à prendre des initiatives, être créatifs et accepter d'être imputables pour leurs actions. Ils ont besoin de développer leur empowerment, selon ce qu'un consensus grandissant indique. » (p. 37, traduction libre, la citation originale se retrouve à l'annexe I).

Ce portrait de situation a été illustré par Spreitzer (1992) et est reproduit dans le tableau 3, qui indique les demandes environnementales auxquelles sont confrontées les organisations depuis l'ère post-industrielle, les stratégies et structures organisationnelles qu'elles ont mises en place, ainsi que les rôles individuels des membres de l'organisation et les résultats individuels et organisationnels. Des similitudes entre des éléments du tableau 3 et certains du contexte des établissements scolaires pourraient être envisagées. Ainsi, au sujet des demandes environnementales, Spreitzer (1992. p. 2) qualifie l'environnement organisationnel comme étant empreint de « turbulence » à cause de différentes composantes, par exemple la compétition entre les organisations. En éducation, on pourrait appliquer cette notion de compétition entre l'école publique/l'école privée illustrée par la comparaison des taux de réussite et sur l'offre de programmes particuliers (exemple ceux d'école internationale, d'anglais intensif ou de sport-étude). Une deuxième composante concerne la rapidité des changements technologiques. Dans le domaine de l'éducation, cette composante pourrait s'opérationnaliser par la présence et l'évolution grandissantes des nouvelles technologies de l'information et de la communication tant en salle de classe (ex : tableaux numériques) et pour

l'enseignement à distance qu'à travers l'utilisation des réseaux sociaux. Les *demandes contradictoires des actionnaires* et les *attentes croissantes des clients* pourraient se traduire par celles des parents et des différents partenaires de l'école, comme la tendance à l'inclusion des élèves à besoins particuliers dans les classes dites « régulières » et les demandes d'accommodements diverses. Spreitzer (1992) mentionne aussi, sans l'inclure dans son tableau, les encadrements gouvernementaux plus rigoureux. Cette composante semble aussi très importante à considérer dans le domaine de l'éducation. Ainsi, des encadrements du MELS ont généré des changements et des adaptations comme le *Programme de formation de l'École québécoise* (Gouvernement du Québec, 2001), identifiée par la suite comme le *renouveau pédagogique* et la politique de l'adaptation scolaire (1999).

Sur le plan des stratégies et des structures déployées par une organisation afin de répondre aux demandes de l'environnement, Spreitzer (1992) identifie la *flexibilité*, la *décentralisation* et souligne l'*importance du partage des valeurs et des alliances stratégiques*. On retrouve ici, d'une part, un des principaux leviers du leadership des directions d'établissement, soit la capacité de faire partager une vision par une équipe-école et, d'autre part, une préoccupation pour le travail en collaboration (par exemple avec la communauté). Les résultats attendus de l'organisation sont similaires à ceux d'un établissement scolaire, *haute performance, responsabilisation, innovation et qualité*, et peuvent être associés à la gestion axée sur les résultats mise de l'avant dans le système scolaire québécois. Pour faire le pont entre les demandes environnementales et ces résultats, en plus des stratégies et des structures organisationnelles, Spreitzer (1992) mentionne deux composantes des rôles individuels des membres de l'organisation : l'empowerment et l'engagement. Selon elle, ces changements observés depuis l'ère post-industrielle ont redéfini le rôle des individus dans les organisations et amènent une préoccupation pour l'empowerment.

Tableau 3

Relations entre les composantes organisationnelles émergentes à l'âge post-industriel

| Demandes environnementales | Stratégies organisationnelles Structures organisationnelles | Rôles individuels | Résultats individuels et organisationnels |
|--|--|--------------------------|--|
| Turbulence | Flexibilité | Empowerment | Haute performance |
| Compétition globale | Diminution hiérarchie | Engagement | Réceptivité |
| Changement technologique | Décentralisation | | Innovation |
| Demades contradictoires des actionnaires | Délimitations souples | | Qualité |
| Attentes croissantes des clients | Important partage des valeurs | | |
| | Alliances stratégiques | | |

(Traduction libre du tableau 1.1, p. 129, G.M. Spreitzer (1992))

Après cet exposé du développement du construit de l'empowerment, les différentes conceptions et définitions sont présentées ainsi que certains travaux associés. En conclusion de cette section, la perspective retenue dans cette recherche est précisée.

En poursuivant ses travaux sur l'empowerment, Spreitzer (2007) a proposé une revue des recherches des vingt années précédentes sur l'empowerment en milieu de travail. Elle identifie d'abord deux conceptions. Une première, « sociostructurelle » de niveau macro, s'intéresse aux conditions contextuelles qui favorisent le développement en milieu de travail, par exemple les structures, les pratiques et les politiques et une seconde, dite « psychologique » de niveau micro, s'intéressant à l'expérience de l'empowerment par un individu et à la motivation intrinsèque de l'individu pour son travail. Par la suite est apparue une troisième conception s'inspirant des deux premières. Ces conceptions différentes ont exigé des définitions particulières et sont présentées dans les paragraphes qui suivent.

2.2.1.1 Conception sociostructurelle de l'empowerment

Spreitzer (2007) précise au départ que cette conception sociostructurelle ou relationnelle de l'empowerment est basée sur les théories de l'échange et du pouvoir social. L'empowerment est considéré selon le partage du pouvoir entre le supérieur et ses subalternes et s'actualise dans les structures organisationnelles, les politiques et les pratiques. Les travaux adoptant cette conception ont été réalisés en observant les structures et les pratiques organisationnelles. Par exemple, la composante *participation aux prises de décision* est très présente dans la conception relationnelle de l'empowerment. Au sujet de l'empowerment des enseignants, Inglis (1997) mentionnait que l'empowerment devait passer par la décentralisation du pouvoir et Mareoff (1988), de son côté, proposait la définition suivante:

« L'empowerment d'un enseignant implique qu'il travaille dans un environnement dans lequel les enseignants sont considérés comme des professionnels [...] l'enseignant a un statut reconnu, il peut obtenir les connaissances requises et il est activement impliqué dans un processus de prise de décision de type collégial. » (Traduction libre, la citation originale se retrouve à l'annexe I).

Cette conception a toutefois des limites, car même si elle permet de relier certaines structures, politiques et pratiques organisationnelles favorisant l'empowerment pour améliorer les performances d'une organisation, elle ne permet pas d'examiner comment l'empowerment est vécu par l'individu et quels sont les comportements qui en résultent. Une deuxième conception est donc utile pour examiner l'empowerment. Cette fois, selon une perspective psychologique.

2.2.1.2 Conception psychologique de l'empowerment

Plutôt que de s'intéresser aux structures et pratiques organisationnelles, la conception psychologique est basée sur la façon dont un individu expérimente l'empowerment et sur les manifestations qui en résultent, comme la satisfaction au travail, l'initiative et la persistance. Conger et Kanungo (1988) ont mis en évidence au-delà de l'importance des structures sociostructurelles, celle de se préoccuper de l'impact des pratiques d'empowerment sur le sentiment d'auto-efficacité de l'individu. Ils ont proposé de définir le terme empowerment

dans l'optique d'un processus. Ce processus d'empowerment, dont le but est d'améliorer la sensation d'auto-efficacité des membres d'une organisation, devait selon eux s'intéresser à l'identification des conditions organisationnelles qui encouragent la perte de pouvoir pour pouvoir ensuite les modifier afin de diminuer leur effet. Le développement du sentiment d'empowerment chez un individu devrait donc selon ces chercheurs, passer par le développement de l'auto-efficacité. Le concept d'auto-efficacité a été largement développé par Bandura (1997/2003) et il est une composante fondamentale de la conception psychologique de l'empowerment.

2.2.1.3 Conception mixte de l'empowerment intégrant les conceptions sociostructurelle et psychologique

Spreitzer (1995), qui s'est inspirée des travaux de Conger et Kanungo (1988) ainsi que du modèle de Thomas et Velthouse (1990), constate les limites d'une approche strictement psychologique de l'empowerment. Cette approche s'est surtout intéressée au niveau individuel de l'empowerment et un peu au collectif, en tenant peu compte de l'organisation et de ses constituantes. Inversement, l'approche sociostructurelle de l'empowerment se concentre davantage sur l'organisation. Spreitzer (1995) suggère d'utiliser les découvertes de chacune des approches et de les mettre en relation pour arriver à mieux comprendre l'empowerment en milieu de travail. Elle est arrivée à ce constat en examinant des recherches plus récentes, où l'on retrouve le plus souvent une conception de l'empowerment à la fois sociostructurelle et psychologique telle que reflétée par le modèle de Thomas et Velthouse (1990).

Certains chercheurs considèrent l'empowerment comme un processus interactif et, en ce sens, ils sont préoccupés par des composantes des deux conceptions. Ainsi, Short et Rinehart (1992) proposent six dimensions pour définir l'empowerment, dont certaines peuvent être associées à une conception psychologique : l'autonomie, l'auto-efficacité et la croissance professionnelle. D'autres dimensions comme la participation aux prises de décisions, l'influence des enseignants ainsi que leur statut sont plus reliées à une conception mixte de l'empowerment intégrant les conceptions sociostructurelle et psychologique.

Des recherches traitant du leadership s'inspirent aussi d'une conception mixte de l'empowerment. Par exemple, Boudreault (1999) présente l'empowerment comme un construit central quant à la motivation au travail, l'organisation et le leadership. Dunst (1991) mentionne qu'il importe que l'individu vive des expériences organisationnelles qui lui permettront de développer son autonomie, l'expression de ses choix, son contrôle et sa responsabilisation. Acquérir ces compétences lui permet l'apprentissage de nouvelles habiletés et renforce la confiance.

La présente recherche privilégie cette approche mixte de l'empowerment. Le sentiment d'empowerment y est considéré comme une caractéristique d'une personne et est examiné par des perceptions liées à l'évaluation d'une tâche à partir de quatre dimensions, impact, signifiante, compétence et choix, selon le modèle cognitif de l'empowerment élaboré par Thomas et Velthouse (1990).

Ces quatre dimensions de l'empowerment ont été reprises par des chercheurs afin de vérifier comment chacune pouvait être un meilleur prédicteur des manifestations de l'empowerment. La recherche de Spreitzer (1997) a établi une relation entre la dimension « signifiante » de l'empowerment et la satisfaction au travail et également, mais à un moindre degré, entre la dimension « compétence » et la satisfaction au travail. Gagné, Sénécal et Koestner (1997) ont mené une recherche auprès de 199 employés et superviseurs d'une compagnie téléphonique canadienne afin d'examiner les relations entre les caractéristiques d'un emploi, l'empowerment envisagé selon les quatre dimensions du modèle de Thomas et Velthouse (1990) et la motivation intrinsèque. Leur hypothèse de recherche supposait que les dimensions de l'empowerment pouvaient être considérées comme des variables médiatrices dans la relation entre les caractéristiques d'un emploi (par exemple la rétroaction donnée) et la motivation intrinsèque au travail. Les résultats de la recherche justifient la reconnaissance de la nature multidimensionnelle du construit de l'empowerment et spécifient que selon les types d'emploi, les relations avec les dimensions de l'empowerment peuvent être contraires. Par exemple, une occupation favorisant un haut niveau d'autonomie peut amener une perception positive par rapport au « choix » et à l'« impact » mais ne favorise pas nécessairement la perception de la « compétence ».

Le concept d'efficacité personnelle a été utilisé afin d'examiner l'insertion professionnelle. Ainsi, dans un autre contexte que celui de l'éducation, Desmette (2001) a étudié la possibilité de considérer le sentiment d'efficacité personnelle comme une composante de l'insertion professionnelle. Sa recherche a été menée auprès d'adultes en formation (la plupart en chômage depuis une longue période) et avançait comme hypothèse qu'un déficit de la confiance en soi pouvait partiellement expliquer un échec du processus d'insertion dans un emploi. Des répondants (n=477) ont participé à cette recherche à différentes étapes de leur parcours de formation et quatre dimensions ont été examinées : l'accès à l'emploi, le développement personnel, l'apprentissage ainsi que la participation sociale. La chercheuse s'est interrogée sur l'évolution du sentiment d'auto-efficacité en cours de formation. Les répondants ont été classés en trois sous-groupes : les *optimistes* (niveau élevé d'auto-efficacité perçue avant la formation), les *modérés* (niveau moyen d'auto-efficacité perçue avant la formation) et les *pessimistes* (bas niveau d'auto-efficacité perçue avant la formation). À l'analyse des résultats, il ressort que les différences observées au départ entre les trois sous-groupes ont diminué en fin de processus. Ainsi, les répondants de la catégorie des *modérés* ont enregistré deux résultats assez semblables (au début et à la fin de la formation) concernant l'auto-efficacité qu'ils percevaient. Les *optimistes* sont moins confiants en fin de processus et enregistrent les résultats les plus différents de la situation de départ. Les *pessimistes* sont plus confiants à la fin qu'au début de la formation.

Du parcours des répondants après leur formation, on constate que 80 % de ceux du sous-groupe des *pessimistes* se sont retrouvés à nouveau au chômage six mois plus tard. Des répondants des deux autres sous-groupes, 58 % ont conservé un emploi. La chercheuse propose donc l'hypothèse qu'un sentiment d'auto-efficacité négatif peut être considéré comme un frein à l'insertion et elle croit que cette hypothèse serait plus valable que celle supposant qu'un sentiment d'auto-efficacité positif soit un « moteur » à l'insertion. La formation sur le terrain, par exemple lors de stages, et l'accompagnement sont deux aspects qui pourraient avoir un effet positif sur le rehaussement du sentiment d'auto-efficacité. Finalement, Desmette (2001) mentionne les limites de sa recherche et la prudence que les conclusions imposent. Ainsi, des facteurs personnels et contextuels non contrôlés ont pu influencer les résultats.

La présente recherche a pour objet l'examen d'un processus avec différents moments de collectes de données. Toutefois, c'est le construit de l'empowerment qui est retenu pour examiner le processus d'insertion professionnelle des nouveaux DAÉ et DÉ.

2.2.2 Recherches sur l'empowerment

Dans cette section, des recherches qui ont utilisé le construit de l'empowerment pour examiner certaines composantes organisationnelles sont présentées. Certaines ont été réalisées dans le domaine de l'éducation et d'autres dans des domaines différents. Les résultats de ces travaux incitent à considérer l'utilité du construit de l'empowerment dans l'examen des dimensions de l'insertion professionnelle des directions d'établissement privilégiées dans cette recherche.

Le choix d'une conception mixte de l'empowerment pour la présente recherche permet de considérer autant les recherches qui s'inspirent de la conception psychologique pour traiter, par exemple, de la satisfaction au travail, que celles orientées sur la conception sociostructurelle, qui s'intéressent entre autres aux structures organisationnelles, au leadership, à la prise de décision, au conflit, au changement organisationnel et à l'apprentissage organisationnel. Ces recherches illustrent l'apport de l'empowerment dans l'étude de différentes composantes organisationnelles et des liens particuliers sont soulignés avec les quatre dimensions du modèle de Thomas et Velthouse (1990) (signifiante, impact, choix et compétence) retenues pour examiner l'insertion professionnelle des nouveaux DÉ et DÉA.

2.2.2.1 Empowerment et satisfaction au travail

Aux États-Unis, dans le contexte d'une restructuration de l'enseignement de la lecture et de l'écriture aux élèves à risque (Reading Recovery Program), Rinehart et Short (1994) ont mené une étude portant sur la relation entre l'empowerment et la satisfaction au travail des enseignants. Trois catégories d'enseignants ont participé à cette étude : des enseignants formés et accompagnés dans l'enseignement de cette méthode et qui étaient responsables de la diffusion auprès des autres enseignants (n=38), les enseignants dispensant cette méthode à mi-temps et poursuivant l'enseignement à des groupes réguliers pour l'autre portion de leur tâche

(n=152) et finalement des enseignants dispensant leur enseignement exclusivement auprès des groupes dits réguliers (n=88). L'analyse des résultats recueillis à l'aide de deux outils, le *School Participant empowerment scale* (un outil qu'avaient élaboré précédemment Rinehart et Short, 1992) et le *Teacher Job Satisfaction questionnaire* a démontré une relation significative entre la perception d'empowerment et la satisfaction au travail. Cette relation a été observée particulièrement chez les répondants de la première catégorie (Reading Recovery Teachers Leaders). En examinant la description de tâche des participants, les auteurs ont remarqué que ces derniers avaient une meilleure connaissance du programme en raison de l'année de formation reçue, qu'ils pouvaient planifier plus librement leurs activités, choisir les enseignants et qu'ils bénéficiaient d'une marge de manœuvre budgétaire. Ces enseignants exprimaient qu'ils avaient un impact sur les apprentissages des élèves. De plus, ils recevaient une rétroaction de la part de mentors. Les deux autres catégories de répondants ressentaient plus de bureaucratie dans leur tâche, percevaient moins d'empowerment et exprimaient moins de satisfaction au travail. Les auteurs suggéraient que la satisfaction au travail des enseignants pouvait favoriser l'augmentation de l'efficacité des établissements scolaires et que le développement de structures qui favorisent le développement de l'empowerment constituait un vecteur intéressant.

2.2.2.2 Empowerment et prise de décision

Johnson et Short (1998) dans une étude (dont on retrouve la description plus loin) réalisée auprès d'enseignants, considèrent l'empowerment de ceux-ci comme un processus par lequel ils peuvent développer leurs compétences à prendre des initiatives concernant leur croissance et à résoudre des problèmes. Les enseignants démontrant de l'empowerment auraient confiance en leurs capacités de faire face à différentes situations, voire à les améliorer. La participation aux prises de décisions serait intimement liée au développement des capacités d'apprentissage organisationnel.

2.2.2.3 Empowerment et leadership

L'examen de la relation entre l'empowerment et le leadership est un terrain très riche d'exploration pour le construit de l'empowerment. Les recherches sur la relation entre

l'empowerment et le leadership sont assez nombreuses et s'intéressent à différents aspects. Certains chercheurs examinent le lien entre le leadership du directeur de l'école et le développement de l'empowerment chez les enseignants en explorant les composantes de l'influence (Rinehart, Short P. M., Short J. R. et Eckley, 1998). Ces auteurs ont fait appel à 525 enseignants de 25 écoles primaires y exerçant depuis au moins un an ainsi qu'aux directeurs de ces établissements, lesquels devaient avoir occupé ce poste depuis au moins deux ans. Ils ont recueilli leurs données en utilisant deux questionnaires avec des réponses selon une échelle de Likert. D'autres chercheurs, (Johnson et Short, 1998) ont examiné les bases du pouvoir utilisées par un directeur pour exercer son leadership et tenté d'identifier les plus susceptibles de favoriser l'émergence de l'empowerment chez les enseignants. Celles-ci seraient les bases personnelles du pouvoir : le pouvoir expert et le pouvoir de référence.

Dans un article, Quinn et Spreitzer (1997) mentionnent leur recherche menée dans une entreprise manufacturière qui devenait de moins en moins compétitive dans son environnement. Afin de contrer cette tendance, les gestionnaires de cette entreprise souhaitaient prioriser le développement de l'empowerment chez leurs employés dans leur plan d'affaires. Pour favoriser l'atteinte de cet objectif, Quinn et Spreitzer (1997) ont identifié ce qu'ils qualifient de leviers clés devant être utilisés par un leader pour développer l'empowerment chez ses subalternes :

1. Vision et buts envisagés clairement définis;
2. Climat ouvert et valorisation du travail d'équipe;
3. Discipline et contrôle;
4. Soutien et sentiment de sécurité.

Dans un chapitre d'un ouvrage consacré à la gestion des ressources humaines en milieu scolaire, Brunet (2003) mentionne que pour favoriser le développement de l'empowerment dans son équipe, un DÉ devrait exercer un leadership polyvalent et multicomposite. Le leadership est défini par cet auteur comme étant un mécanisme interactionnel qui permet à un DÉ de répondre aux besoins des membres du personnel en les orientant, les soutenant en les valorisant leurs actions. Ce leadership est qualifié de composite en raison des multiples

facteurs qui influencent les comportements de leadership. Ces facteurs sont reliés au directeur lui-même (traits de personnalité, intelligence émotionnelle et antécédents), à son supérieur hiérarchique, à ses collègues, à ses subordonnés (traits de personnalité, antécédents, attentes et besoins), à la philosophie de l'organisation, à la situation (nature de la tâche, structure organisationnelle, contraintes du milieu) et aux résultats (rendement, satisfaction, motivation, absentéisme) (p. 276). À la suite de l'identification de ces facteurs, Brunet (2003) indique que l'exercice d'un leadership composite requiert du directeur d'établissement la capacité d'intégrer les différents facteurs reliés à son environnement dans son mode de fonctionnement.

L'efficacité de ce leadership composite est cependant tributaire d'une variable modératrice, soit un climat organisationnel favorable dans l'établissement. À ce sujet, Brunet (2003) mentionne :

« Le climat organisationnel d'une école constitue en fait sa personnalité, il sert de référent comportemental pour les enseignants, les professionnels, le personnel de soutien, mais aussi pour la direction. » (p. 280)

Boudreault (1999) a étudié spécifiquement la relation entre le leadership des directions d'écoles primaires et l'empowerment des enseignants. Dans sa recherche, à laquelle ont participé 183 enseignants d'écoles de la région de Montréal, il met en relation l'empowerment considéré comme une caractéristique personnelle (des enseignants) et l'empowerment comme modèle de leadership (des directions d'école). Il utilise donc une conception de l'empowerment que l'on pourrait qualifier de mixte comme il a été mentionné précédemment. Les résultats de sa recherche supposent un lien faible, mais significatif entre la perception des enseignants de leur propre empowerment et leur perception du leadership d'empowerment de leur direction d'école.

2.2.2.4 Empowerment et structures organisationnelles

Spreitzer (1992) a exposé la relation entre le type de structure organisationnelle et l'impact sur le rôle exercé par un individu dans l'organisation. Comme elle le mentionnait :

« Les structures organisationnelles *aplaties* et décentralisées requièrent des individus qu'ils assument un rôle plus actif et assorti de défis dans l'organisation, c'est-à-dire empreint d'empowerment. De nouvelles théories qui reflètent ce monde en changement et qui reconnaissent le rôle actif de l'individu dans l'organisation doivent commencer à être développées. » (Spreitzer, 1992, traduction libre, la citation originale se retrouve à l'annexe I).

Dans un contexte de travail différent du domaine scolaire, Spreitzer (1996) a mené une autre recherche afin d'examiner la relation entre cinq variables sociostructurelles de l'organisation et la perception d'empowerment de cadres intermédiaires (« middle managers »). Les 393 participants provenaient de différentes unités d'une même entreprise et un questionnaire à retourner par la poste était l'outil utilisé. Cette recherche, même réalisée dans un contexte de travail différent, a toutefois un intérêt pour la présente recherche, car les dimensions de l'empowerment étudiées sont celles de Thomas et Velthouse (1990) : signifiante, compétence, choix et impact. Spreitzer (1996) a examinés cinq variables : l'ambiguïté de rôle, l'étendue des responsabilités du supérieur immédiat du participant, le support sociopolitique, l'accès à l'information et aux ressources et le climat de travail. Les résultats de cette recherche indiquent qu'une perception d'empowerment est présente lorsque l'ambiguïté au niveau du rôle est faible, qu'on observe un support sociopolitique important, que l'information est accessible et qu'un climat participatif est noté. Le fait de travailler avec un supérieur bénéficiant d'une importante étendue de responsabilité serait également relié à la perception d'empowerment. (p. 40) La variable « ambiguïté de rôle » serait celle la plus fortement reliée à la perception d'empowerment.

En ce qui concerne les structures organisationnelles, la décentralisation du pouvoir semble contribuer au développement de l'empowerment. Cependant, la décentralisation du pouvoir n'implique pas automatiquement que les enseignants pourront « s'approprier » ce nouveau partage et démontrer des comportements associés à l'empowerment. Ainsi, pour fonctionner efficacement lors d'une décentralisation, l'équipe-école doit-elle développer ses capacités d'apprentissage organisationnel, estiment Rinehart, Short et Johnson (1997).

À partir des pistes suggérées par l'examen de ces recherches, la dimension *contexte* de l'insertion professionnelle est, dans cette recherche, le lieu d'interrogations concernant, entre

autres, les caractéristiques du personnel et le climat de l'établissement. On examine ensuite, dans la partie *soutien et accompagnement*, la consultation et la marge de manœuvre des DÉ et DAÉ ainsi que le support qu'ils reçoivent de différentes sources.

Dans leur recherche citée précédemment, Rinehart et Short (1994) identifiaient certaines questions en lien avec le développement de l'empowerment des enseignants. Entre autres, ces chercheuses se demandaient si le nombre de conflits était plus important dans ce cas. L'hypothèse avancée est que des changements dans les rôles ou les orientations dans le processus d'empowerment où les enseignants ont une plus grande influence sur les décisions auraient conduit à ces tensions. Johnson et Short (1998), dans une recherche effectuée aux États-Unis, ont également suggéré que la présence d'un programme d'empowerment à l'échelle d'une école et adapté à la réalité de ce milieu, serait préférable à un programme d'empowerment standardisé et appliqué à grande échelle (pour tout un État) afin de tenir compte des particularités du milieu. Les participants de leur recherche, 154 enseignants d'école de type *elementary school*, *middle school* et *high school* ont rempli quatre questionnaires et les ont retournés par la poste.

2.2.2.5 Empowerment et apprentissage organisationnel

Marks et Louis (1999) se sont intéressées à la relation entre certaines manifestations de l'empowerment et la capacité d'apprentissage des équipes d'enseignants. Les manifestations de l'empowerment retenues étaient les suivantes :

- a) influence des enseignants sur les politiques de l'école;
- b) influence des enseignants sur leur vie au travail;
- c) influence des enseignants sur les expériences des élèves;
- d) influence des enseignants sur les contenus enseignés.

Une importante équipe de recherche a été déployée pour rencontrer les enseignants de 24 écoles (8 *elementary schools*, 8 *middle schools* et 8 *high schools*) situées dans 16 États américains. Les enseignants devaient d'abord remplir un questionnaire, puis une équipe de trois chercheurs rencontraient chacun d'eux en deux occasions.

Les composantes de la capacité d'apprentissage organisationnel auxquelles ces manifestations de l'empowerment ont été confrontées étaient : 1) la structure de l'école, 2) l'engagement partagé et les activités de collaboration, 3) les connaissances et les habiletés, 4) le leadership et 5) la rétroaction et l'imputabilité. Notons que les écoles qui ont participé à la recherche vivaient un processus de restructuration. Lors de l'examen des résultats, on a rapporté une corrélation positive entre la perception d'empowerment des enseignants sur les politiques de l'école et toutes les composantes de la capacité d'apprentissage organisationnel. (Lors d'une précédente recherche, Louis, Marks et Kruse (1996) identifiaient que l'empowerment serait un bon prédicteur de la présence d'une communauté professionnelle dans un établissement d'enseignement). Les manifestations de l'empowerment *vie au travail* et *expériences scolaires des élèves* sont reliées de façon modérée à forte aux capacités d'apprentissage organisationnel. Finalement, l'influence des enseignants sur les contenus enseignés est faiblement reliée à la capacité d'apprentissage organisationnel. En conclusion, les auteures mentionnent une relation significative entre l'empowerment des enseignants d'une école et la capacité d'apprentissage organisationnel de cette équipe-école.

2.2.2.6 Empowerment et changements organisationnels

Wong (2005) s'est intéressé à l'efficacité de l'empowerment dans un contexte d'amélioration organisationnelle. Sa recherche s'est déroulée au British Columbia Institute of Technology dans le cadre d'une restructuration. Les neuf employés du service ont participé à la recherche en remplissant des questionnaires en lignes et en intégrant des groupes de discussions dont on a recueilli, par des questions ouvertes, des données principalement qualitatives. Le chercheur a misé sur l'empowerment des employés pour modifier la structure de cet institut qui désirait accroître son efficacité. Il apparaît que cette expérience d'empowerment des employés dans un contexte d'amélioration d'un service a été positive sur la loyauté envers l'entreprise. Ainsi, les employés ont participé au développement de solutions. Toutefois le chercheur mentionne qu'il importe d'évaluer la préparation pour les questions d'imputabilité et la maturité d'une équipe de travail avant de s'engager dans un processus de développement de l'empowerment.

Il se dégage de toutes ces recherches des cadres méthodologiques et des résultats qui permettront d'utiliser le construit de l'empowerment afin de répondre aux questions de cette recherche et d'explorer comment l'observation du sentiment d'empowerment pourrait fournir de l'information sur le processus d'insertion professionnelle vécu par les DÉ et DAÉ au cours de la première année d'exercice de leur fonction.

2.3 Synthèse du cadre conceptuel

Pour examiner le processus d'insertion professionnelle des nouveaux DÉ et DAÉ au cours de leur première année d'exercice, quatre dimensions sont retenues : la nature de la tâche, le contexte d'exercice, les mesures de soutien et d'accompagnement et les caractéristiques motivationnelles. L'insertion professionnelle est considérée comme un processus constitué selon ces quatre dimensions. Le modèle des champs de l'identité professionnelle élaboré par Charlier et Donnay (2002) semble bien refléter le caractère dynamique du processus. Dans ce modèle, l'identité personnelle, l'identité professionnelle et l'identité organisationnelle contribuent à la définition de l'identité professionnelle située tout au long du processus d'insertion professionnelle et les quatre dimensions retenues peuvent être reliées aux trois champs qui contribuent à élaborer cette nouvelle identité professionnelle située. La figure 4 présente une adaptation du modèle de Charlier et Donnay (2002) illustrant le lien avec les quatre dimensions de l'insertion professionnelle examinées dans cette recherche et les quatre dimensions du modèle cognitif de l'empowerment de Thomas et Velthouse (1990) relatifs à l'évaluation des tâches.

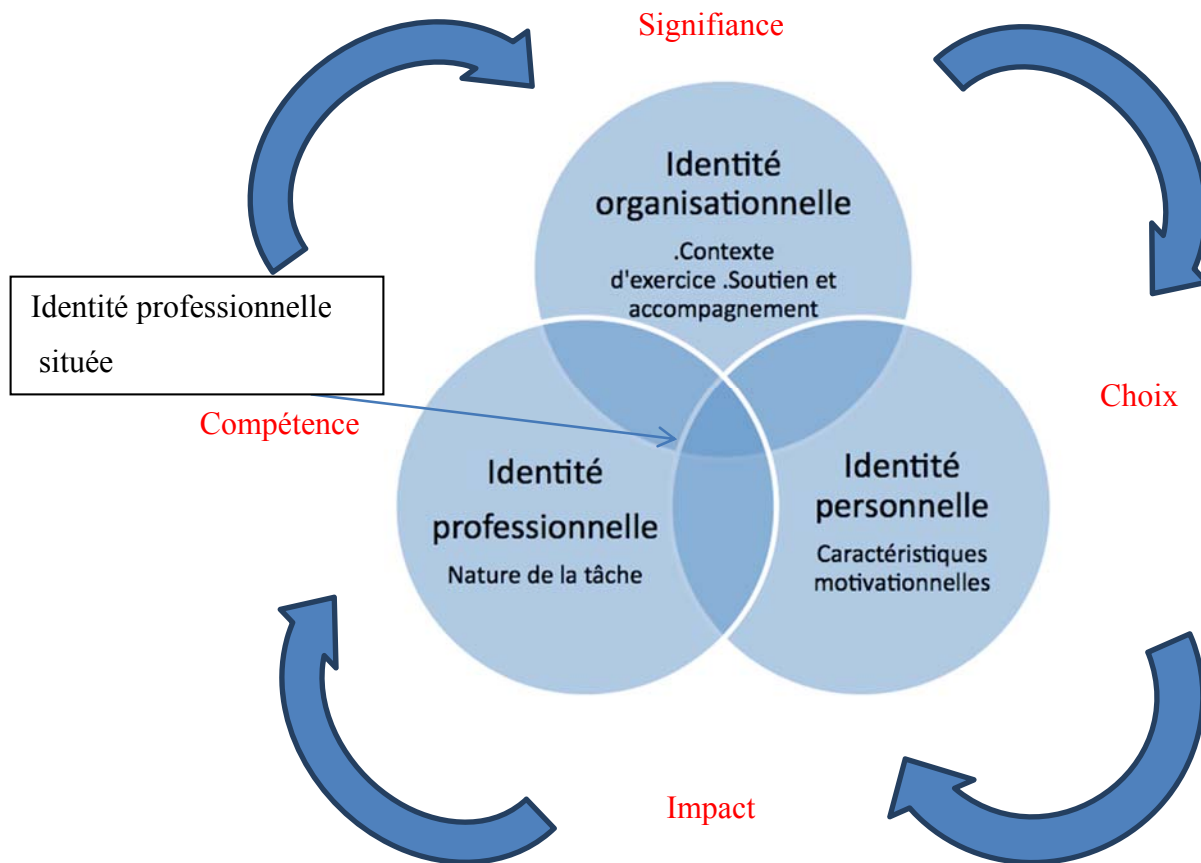


Figure 4 : Modèle de Charlier et Donnay (2002) adapté incluant les dimensions de l’insertion professionnelle examinées et celles du modèle cognitif de l’empowerment de Thomas et Velthouse (1990) utilisées dans la recherche

L’examen des différentes recherches traitées dans la revue de la littérature a orienté le choix des aspects à observer pour chacune des quatre dimensions de l’insertion professionnelle retenues. Ainsi, après une investigation de la nature de la tâche (dossiers confiés, préférés ou moins appréciés) qui est primordiale, les variables contextuelles que sont les caractéristiques des élèves, des parents, du personnel ainsi que le climat de l’établissement où exerce un nouveau DÉ ou DAÉ sont les aspects du contexte examinés. La lecture de ces recherches incite à inclure dans les sources de soutien et d’accompagnement le supérieur immédiat, les services de la commission scolaire, l’association professionnelle et les collègues. La consultation à laquelle ont participé les participants et la marge de manœuvre qui leur est consentie dans l’exercice de leur fonction ont aussi été examinées. Sur le plan des caractéristiques motivationnelles, la comparaison entre l’anticipation de la fonction et son

exercice dans la réalité est observée, tout comme la motivation à vouloir exercer la fonction, puis la perception que les nouveaux DÉ et DAÉ ont au regard de leur capacité à l'exercer.

Pour ces quatre dimensions de l'insertion professionnelle, les aspects spécifiques qui sont examinés sont explicités à la section traitant de l'élaboration des outils de cueillette de données, dans le chapitre de la méthodologie.

Après avoir choisi les quatre dimensions, la proposition de définition de l'insertion professionnelle des nouveaux DÉ et DAÉ adoptée est :

Processus de modification de l'identité professionnelle lors du passage d'une fonction d'enseignant à celle de directeur adjoint d'établissement ou du passage de celle de directeur adjoint à celle de directeur d'établissement influencé par quatre dimensions : la nature de la tâche, le contexte d'exercice, le soutien et l'accompagnement et les caractéristiques motivationnelles.

Comme il est mentionné en introduction, cette recherche explore la motivation des nouveaux DÉ et DAÉ au début de leur insertion professionnelle dans leur nouvelle fonction soit au cours de la première année d'exercice. La recherche analyse l'utilité du sentiment d'empowerment comme outil d'information sur le déroulement du processus d'insertion professionnelle.

Le modèle cognitif de l'empowerment alliant à la fois une conception psychologique et une conception sociostructurelle, élaboré par Thomas et Velthouse (1990) et utilisé par d'autres chercheurs (Spreitzer 2007, 1996, 1995, 1992; Boudreault 1999; Kraimer et al., 1999; Gagné et al., 1997) a été choisi afin de tenir compte des caractéristiques personnelles des participants et des structures organisationnelles en place dans leur nouvelle fonction.

Les relations observées dans différentes recherches entre le sentiment d'empowerment et son lien avec différentes composantes organisationnelles incitent à penser qu'il est pertinent

d'explorer la motivation de ces nouveaux gestionnaires à l'aide de ce construit afin de savoir comment ils vivent leur insertion dans la profession.

Dans le contexte difficile de recrutement et des défis que rencontrent les nouveaux DÉ et DAÉ présentés au début de la recherche, il apparaît important d'augmenter nos connaissances sur leurs débuts dans l'exercice de la profession.

La recherche est donc orientée selon cette perspective et la question générale est la suivante : comment le sentiment d'empowerment peut-il apporter de l'information sur le processus d'insertion professionnelle des directeurs et directeurs adjoints d'établissement d'enseignement primaire et secondaire?

CHAPITRE 3 : MÉTHODOLOGIE

Après l'exposé du cadre conceptuel qui a tracé les liens entre l'insertion professionnelle et le construit de l'empowerment et examiné différentes recherches en ce sens, ce chapitre énonce la méthodologie utilisée pour approfondir cette relation. Il comporte quatre parties. La première précise le type de recherche privilégié. La seconde décrit la constitution de l'échantillon des participants, la troisième les collectes de données, en décrivant les outils, leur développement à la suite des entrevues exploratoires puis le déroulement des collectes de données auprès des participants de la recherche. Finalement, la quatrième partie explique la démarche de traitement des données recueillies et conclut ce chapitre en annonçant le plan de présentation des résultats du chapitre quatre. Les annexes II à V présentent le certificat d'approbation éthique ainsi que les demandes d'autorisation à la direction générale et à la présidence de l'association locale du personnel de direction d'établissement de la commission scolaire où s'est déroulée la recherche ainsi que la lettre de sollicitation aux participants, le formulaire de consentement, la grille d'entrevue et les questionnaires utilisés.

3.1 Type de recherche

Cette recherche vise à documenter comment le sentiment d'empowerment peut fournir de l'information sur le processus d'insertion professionnelle des nouveaux DÉ et DAÉ au cours de leur première année d'exercice. L'intention est d'accroître les connaissances sur cette phase de la vie professionnelle des nouveaux DÉ et DAÉ.

Selon la typologie des recherches en éducation proposée par Gohier (2011), cette recherche est fondamentale, de type empirique et exploratoire. La posture épistémologique adoptée est interprétative, comme décrite par Karsenti et Savoie-Zajc (2011) : « La réalité est construite par les acteurs d'une situation; elle est globale, car c'est la dynamique du

phénomène étudié que le chercheur veut comprendre.» (p. 115) Savoie-Zajc (2011) mentionne pour sa part que « La recherche qui s'inscrit dans le courant interprétatif est ainsi animée du désir de mieux comprendre le sens qu'une personne donne à son expérience » (p. 124). Elle indique qu'elle s'inscrit dans la réalité des participants et que « [c]'est une démarche heuristique qui poursuit souvent des buts pragmatiques et utilitaires, c'est-à-dire qui peuvent déboucher sur des applications pratiques des résultats obtenus. » (p. 125)

Dans cette recherche qualitative/interprétative, les données collectées ne sont pas exclusivement qualitatives. Car, ainsi que le mentionnent Karsenti et Savoie-Zajc (2011) concernant l'évolution de la recherche en éducation,

« [c]ette façon de faire (opter pour une approche qualitative ou quantitative), qui a pourtant caractérisé la recherche en éducation pendant les dernières années, tend à changer. Il semble qu'un type de méthodologie de recherche soit de plus en plus présent en éducation : une approche mixte où des données qualitatives sont jumelées à des données quantitatives afin d'enrichir les perspectives. » (p. 116)

Dans la recherche, ces deux types de données qualitatives et quantitatives sont donc utilisés. Un premier groupe de données, principalement quantitatives, indique des caractéristiques personnelles et professionnelles des participants ainsi que celles de leur établissement. Le deuxième groupe de données est constitué des données qualitatives des dimensions examinées de l'insertion professionnelle et finalement, le troisième groupe concerne les données quantitatives sur le sentiment d'empowerment.

3.2 Constitution de l'échantillon

Dans la constitution de l'échantillon des participants, deux phases se sont succédé. Dans un premier temps, des recherches antérieures ont été consultées dans le but de circonscrire la durée de l'exercice de la nouvelle fonction pour les participants et la nature de la fonction. Le deuxième temps concerne la sélection des participants dans le milieu où s'est déroulée cette recherche.

Pour examiner la période d'insertion professionnelle des DÉ et DAÉ, Simon (2006) et Fortin (2006) ont sollicité des participants en fonction depuis cinq ans (ce qui correspond à la durée de la formation universitaire de 2^e cycle obligatoire pour occuper la fonction) ou moins. Les participants de l'étude de Simon (2006) étaient en fonction depuis 2,3 années en moyenne et ceux de Fortin (2006) depuis 2,8 années. Pour leur enquête, Cattonar et al. (2007) n'ont pas tenu compte du nombre d'années d'expérience de leurs participants. Cependant, dans la partie du chapitre 6 consacrée à l'insertion professionnelle des directeurs d'écoles, les participants ont été invités à se prononcer en relation avec leur première affectation comme DAÉ ou DÉ, pour ceux qui ont accédé à cette fonction immédiatement après celle d'enseignant.

Dans la présente recherche, il est question de l'insertion professionnelle des nouveaux DÉ et DAÉ durant la première année d'exercice de la fonction. On ne suppose pas que l'insertion professionnelle de ces nouveaux gestionnaires est complétée durant cette période, l'intention est plutôt de recueillir des données reflétant le plus possible la réalité vécue au tout début de la phase d'insertion professionnelle.

À l'instar de Simon (2006) et Fortin (2006), de nouveaux DÉ ou DAÉ ont été choisis parmi les participants. Dans l'enquête de Simon (2006), les participants étaient des DÉ et DÉA (sans que la proportion de chaque groupe soit cependant spécifiée). Dans sa recherche, Fortin (2006) indiquait que 52 % des participants étaient des directeurs adjoints et 42 % des directeurs. À titre de rappel, dans le premier chapitre il est mentionné que la différence entre la fonction de directeur et celle de directeur adjoint pouvait permettre d'envisager qu'une promotion à un poste de directeur induisait une nouvelle phase d'insertion professionnelle. Des participants qui venaient d'être nommés comme DAÉ et DÉ ont donc été intégrés dans l'échantillon.

Le 10 septembre 2009, le comité plurifacultaire d'éthique de l'Université de Montréal (CPÉR) a délivré le certificat d'approbation éthique au projet de recherche. Le 11 septembre 2009, une lettre de présentation du projet de recherche et un exemplaire du formulaire de consentement ont été envoyés à la direction générale de la commission scolaire ainsi qu'à la présidence de l'association locale des directrices et directeurs d'établissement de la

commission scolaire. Les 24 et 25 septembre 2009, ces instances accordaient leur appui au projet (voir les lettres en annexe). Dans les jours suivants, une demande de participation a été acheminée par courrier aux participants potentiels.

Au début de l'année scolaire 2009-2010, sept nouveaux DAÉ avaient été affectés au primaire et au secondaire ainsi que trois nouveaux DÉ (promotions pour des DAÉ) dans la commission scolaire où la recherche a eu lieu. Tous ces participants potentiels ont reçu par courrier une description du projet de recherche ainsi qu'un formulaire de consentement. Dix jours plus tard, ils ont été contactés par téléphone, par la chercheuse, afin de vérifier leur intention de participer au projet. Six DAÉ sur sept ont accepté d'y participer. Le septième n'était pas éligible, car il avait occupé cette fonction durant quelques années dans une autre commission scolaire. L'un des nouveaux DÉ a refusé en invoquant un manque de disponibilité et un autre a dû s'absenter pour une assez longue période de temps dès le début de son mandat. Il est revenu en poste dans un contexte exigeant et il a préféré ne pas participer. L'échantillon de départ a donc été constitué d'un DÉ au primaire et 6 DAÉ : deux au primaire et quatre au secondaire. Afin d'enrichir la base de données, les nouvelles nominations de janvier 2010 ont été mises à profit afin d'augmenter le groupe de participants. Un nouveau DÉ du primaire et deux DAÉ, un au primaire et un au secondaire, se sont ajoutés. Le tableau 4 décrit l'échantillon. Afin de préserver l'anonymat des participants, des prénoms fictifs ont été attribués.

Tableau 4

Description de l'échantillon

| Participant | Fonction | Date d'entrée en fonction | Ordre d'enseignement | Taille de l'établissement (nombre d'élèves) |
|--------------------|-----------------|----------------------------------|-----------------------------|--|
| Antoine | DAÉ | 2009/07/01 | Secondaire | 250 et - |
| Béatrice | DÉ | 2009/07/01 | Primaire | 250 et - |
| Corinne | DAÉ | 2009/07/01 | Primaire | 551 et + |
| David | DAÉ | 2009/08/10 | Secondaire | 551 et + |
| Esther | DAÉ | 2009/08/25 | Secondaire | 551 et + |
| Florence | DAÉ | 2009/07/01 | Primaire | 551 et + |
| Gabrielle | DAÉ | 2009/08/19 | Secondaire | 551 et + |
| | | | | |
| Héloïse | DAÉ | 2010/01/04 | Primaire | 251-550 |
| Ingrid | DÉ | 2010/01/04 | Primaire | 251-550 |
| Julianne | DAÉ | 2010/01/25 | Secondaire | 251-550 |

3.3 Collectes de données

Dans cette section, la description des outils utilisés dans la recherche est exposée à partir de leur élaboration. Les références avec des éléments du cadre conceptuel sont précisées ainsi que les apports originaux. Le développement des outils par la mise à l'essai avec quelques participants (entrevues exploratoires) est ensuite décrit puis le déroulement des collectes de données à l'aide des outils modifiés auprès des participants de la recherche.

3.3.1 Description des outils

La revue de littérature a permis d'identifier quatre dimensions de l'insertion professionnelle qu'il est pertinent d'examiner : nature de la tâche, contexte d'exercice, soutien

et accompagnement et caractéristiques motivationnelles. Des questionnaires complétés par les participants ou administrés par des chercheurs lors d'entrevues et de discussions de groupe sont les processus de cueillette généralement utilisés dans les méthodologies des recherches consultées (Fortin, 2006; Simon, 2006).

Comme outil de cueillette de données, en raison du choix d'une recherche de type qualitative/interprétative, l'entrevue a été privilégiée afin de recueillir des données sur le processus d'insertion professionnelle. Savoie-Zajc (2009) définit l'entrevue comme

« Une interaction verbale entre deux personnes qui s'engagent volontairement dans pareille relation afin de partager un savoir d'expertise, et ce, pour mieux dégager conjointement une compréhension d'un phénomène d'intérêt pour les personnes en présence. » (p. 339)

Des entrevues semi-dirigées ont été utilisées. Ce type d'entrevue permet d'aborder de façon organisée les questions élaborées à partir du cadre conceptuel, mais donne également une certaine souplesse étant donné sa dynamique particulière.

Des questions de certaines recherches étudiées dans le cadre conceptuel ont été reprises intégralement (ex : Fortin 2006) et d'autres ont été élaborées en fonction des dimensions analysées dans la présente recherche. Les données collectées avec cette grille d'entrevue sur l'insertion professionnelle répondent à l'appellation de données *suscitées ou d'interaction* selon la classification de Van der Maren (2004), qui mentionne que ces données ont l'avantage de vérifier immédiatement la compréhension de la question, mais souligne aussi la préoccupation que doit démontrer le chercheur afin que les réponses ne l'éloignent pas du cadre préétabli de l'entrevue.

Pour examiner le sentiment d'empowerment, une adaptation d'un questionnaire de Tymon (1988) réalisée par Boudreault (1999) a été utilisée. Les participants devaient situer leur perception sur une échelle de Likert à sept degrés, selon dix-huit énoncés. Comme l'indique Van der Maren (2004), les données quantitatives *provoquées* résultant de l'utilisation de ce type d'outil dépendent toujours de la compréhension des consignes par le participant et de la signification supposée des options de réponses proposées. La chercheuse était donc

présente lorsque le participant complétait le questionnaire afin de préciser les consignes au besoin.

3.3.1.1 Le questionnaire sur les données personnelles et professionnelles

Afin d'identifier plus précisément le profil des participants, un court questionnaire sur leurs caractéristiques personnelles et professionnelles a été préparé, semblable à ceux généralement retrouvés dans d'autres recherches. Cet outil, administré au début de la première rencontre, comprend quelques données sur le participant et sur l'établissement où il exerce et sur son cheminement professionnel.

Deux sources ont été principalement consultées pour ce premier questionnaire. La section *portrait des participants* de l'étude de Simon (2006) ainsi que les deux premières sections du projet de recherche de Fortin (2006). Certaines questions sont communes à ces recherches et à celles d'autres enquêtes (Cattonar et al., 2007; Charuest, 2001). Celles retenues concernent l'âge, le genre, la fonction occupée par les participants, la date d'entrée en fonction et les expériences antérieures en éducation (incluant celle de DAÉ pour les nouveaux DÉ) ainsi que le lieu des affectations précédentes. Sont également considérés l'ordre d'enseignement (primaire ou secondaire) et quelques caractéristiques de l'établissement : nombre d'élèves et nombre de membres du personnel de différentes catégories (enseignants, personnel de soutien et professionnels) ainsi que l'indice IMSE.

3.3.1.2 La grille d'entrevue sur l'insertion professionnelle

Le nombre réduit de participants dans la recherche a permis d'utiliser le modèle de l'entrevue semi-dirigée pour recueillir des données sur le processus d'insertion professionnelle. Il était réaliste de pouvoir réaliser auprès de chacun trois entrevues au cours d'une année scolaire. L'entrevue assurait un meilleur taux de réponse que l'envoi d'un questionnaire et la possibilité d'avoir un matériel plus consistant à analyser. En effet, lorsque les participants doivent compléter un questionnaire par écrit, il leur arrive assez souvent de se lasser et de s'en tenir à des réponses brèves (Selltiz, Wrightsman & Cook, 1977, p. 292). L'entrevue permet aussi de rectifier immédiatement la mauvaise interprétation d'une question

ou d'approfondir un élément qui le mériterait. Toujours selon Selltiz et al. (1977), l'entrevue est la technique la plus efficace pour examiner des thématiques complexes et émotionnellement chargées et pour « l'analyse des sentiments qui pourraient être responsables d'une opinion qui a été exprimée » (p. 293). Van der Maren (2004) va dans le même sens lorsqu'il affirme que « L'entrevue vise à obtenir des informations sur les perceptions, les états affectifs, les jugements, les opinions, les représentations des individus à partir de leur cadre personnel de référence et par rapport à des situations actuelles. » (p. 312)

3.3.1.2.1 *Nature de la tâche*

Karsenti et Collin (2009) ont insisté sur l'importance d'investiguer la nature de la tâche parmi les diverses dimensions de l'insertion professionnelle des enseignants, et cette importance de la nature de la tâche a aussi été constatée dans les recherches sur l'insertion professionnelle des DÉ. Cette préoccupation a été considérée dans le choix des dimensions à examiner et la recherche de Fortin (2006) de même que l'étude de Simon (2006) ont été étudiées à cet effet. À l'aide de questions ouvertes, les participants ont été interrogés relativement aux dossiers dont ils sont responsables, ceux qu'ils préfèrent et ceux qu'ils apprécient moins. Ces questions leur ont été posées à trois reprises au cours de leur première année d'exercice de la fonction, en leur demandant de justifier leurs choix à chaque fois.

3.3.1.2.2 *Contexte d'exercice de la fonction*

Dans la revue de la littérature, il a été question de recherches traitant de la difficulté à combler les postes de directeurs dans certains établissements (Karsenti et Collin, 2009; Barty et al., 2005) en raison de différents facteurs liés à l'environnement social. Dans la présente recherche, l'examen du contexte d'exercice de la fonction se présente selon quatre axes : le profil des élèves (intérêt pour l'école, taux de réussite et quantité de suivis disciplinaires), celui des parents (niveau socio-économique, niveau de scolarité, collaboration avec l'école), du personnel enseignant, de soutien⁵ et professionnel⁶ (stabilité, perfectionnement,

⁵ Par personnel de soutien, on entend : secrétaire, agent de bureau, concierge, éducatrice du service de garde, surveillantes des dîners, techniciens en éducation spécialisée.

engagement et innovation) et le climat général de l'établissement. On a posé des questions ouvertes aux participants en les invitant à préciser des éléments pouvant appuyer leurs perceptions.

3.3.1.2.3 *Soutien et accompagnement*

Pour élaborer les questions sur le soutien et l'accompagnement des nouveaux DÉ et DAÉ, l'étude de Simon (2006), qui examine cette question de façon approfondie, a été considérée. Celle-ci traite des besoins de soutien et d'accompagnement ressentis par les nouveaux DÉ, des caractéristiques du dispositif global de soutien et d'accompagnement, des modèles offerts par les commissions scolaires, ainsi que de leur appréciation. Le questionnaire de cette étude n'étant pas inclus dans le rapport, les titres des tableaux de données suivants ont été utilisés pour élaborer les questions relatives à cette dimension : « Les facteurs qui incitent à poser sa candidature à un poste de direction d'établissement / tableau 4 », « Les modèles d'accompagnement souhaités par les aspirants / tableau 2 » et « Le degré de satisfaction à l'égard du dispositif global de soutien et d'accompagnement selon les accompagnés, les accompagnants et selon les superviseurs suivant le modèle d'accompagnement / tableau 34 ». La recherche de Sénéchal (2003) sur l'insertion professionnelle des nouveaux enseignants a aussi inspiré des questions sur l'évaluation du processus d'insertion professionnelle vécue par les participants et les mesures de soutien et d'accompagnement qu'ils jugent efficaces. L'enquête de Cattonar et al. (2007) a suggéré des objets de questionnement sur le soutien offert par différentes instances comme la commission scolaire et l'association professionnelle.

À la suite de l'étude de ces différents travaux, il a été déterminé d'examiner en premier le soutien et l'accompagnement provenant de différentes sources. Les participants ont donc été interrogés sur le soutien et l'accompagnement donnés par le supérieur immédiat (la direction, dans le cas d'un DAÉ, et la direction générale adjointe qui supervise l'école, dans le cas d'un DÉ), ceux dispensés par les services de la commission scolaire (service au personnel, ressources éducatives, ressources matérielles, etc.) et ceux de l'association professionnelle. En

⁶ Par personnel professionnel on entend : psychologue, agente de réadaptation (orthopédagogue), orthophoniste, psychoéducatrice.

deuxième lieu, les nouveaux DÉ et DAÉ ont eu à évaluer de façon globale le soutien et l'accompagnement reçus durant leur processus d'insertion professionnelle. Leur perception concernant la consultation pour les orientations ainsi que la marge de manœuvre accordée dans l'exercice de la fonction ont aussi été examinées.

3.3.1.2.4 *Caractéristiques motivationnelles*

La motivation des participants à postuler à un premier poste de DAÉ a d'abord été questionnée puis, pour les DAÉ, une deuxième question a porté sur l'intention de poursuivre leur carrière en postulant ensuite à un poste de DÉ. Deux questions ont été élaborées en ce sens. Par la suite, ils devaient aborder la perception de leur capacité à exercer leur fonction et justifier leurs réponses. Fortin (2006) a examiné la correspondance entre l'anticipation de la fonction et son exercice réel. Pour mieux comprendre le processus d'insertion professionnelle des DÉ et DAÉ, il est apparu intéressant de reprendre les questions de ce dernier à ce sujet. La remise en question de l'exercice de la fonction a également été explorée avec les participants.

La question suivante de cette section de la grille demandait aux participants de s'exprimer sur l'évaluation générale du processus d'insertion professionnelle. Cette question visait à recueillir des données supplémentaires concernant le processus vécu ou à appuyer, en les mentionnant à nouveau, les perceptions ou les faits déjà mentionnés dans les réponses précédentes des participants. Ensuite, une question de la recherche de Fortin (2006) a été reprise afin de connaître la durée souhaitée pour une première affectation comme DAÉ ou DÉ. Finalement, lors de la troisième rencontre s'ajoutait une question supplémentaire à deux volets : a) les raisons qui pourraient inciter un enseignant à poser sa candidature à un poste de direction; b) les mises en garde que les participants feraient à ce postulant quant à l'exercice de cette fonction.

Il importe ici de clarifier ce qui est désigné comme étant les « caractéristiques motivationnelles » des participants. Bien que les questions de cette section de la grille font référence à des caractéristiques personnelles de ces derniers (alors que la nature de la tâche, le contexte d'exercice et le soutien et l'accompagnement réfèrent plus à des éléments

contextuels), cette désignation n'a pas été retenue mais plutôt réservée à l'outil « caractéristiques personnelles et professionnelles » afin de ne pas créer de confusion entre les deux groupes de données. En examinant les questions de cette section de la grille sur l'insertion professionnelle, les données recueillies renvoient entre autres à l'intérêt pour la fonction, la satisfaction ressentie dans son exercice et au cheminement de la carrière. Il apparaît pertinent de les définir comme des « caractéristiques motivationnelles ». Comme il a déjà été mentionné, certaines questions de cette section permettent aussi de croiser des données avec celles recueillies avec le questionnaire sur l'empowerment.

3.3.1.3 Le questionnaire sur l'empowerment

Pour recueillir des données sur le sentiment d'empowerment, un instrument précédemment utilisé dans une recherche en éducation (Boudreault, 1999) a été choisi. Cet outil que Boudreault (1999) a adapté a été conçu par Tymon (1988). Dans le cadre de sa recherche, Tymon (1988) a élaboré le questionnaire « *The employee work survey* » afin de valider le modèle cognitif de l'empowerment de Thomas et Velthouse (1990). La première partie de cet outil recueille des données sur les quatre dimensions de l'empowerment du modèle : signifiante, impact, compétence et choix. Dans la présente recherche, comme l'a fait Boudreault (1999) dans la sienne, la première partie de ce questionnaire a été utilisée. Dans sa recherche, Tymon (1988) a porté une attention particulière aux choix des participants. Ainsi, quand il affirmait que l'empowerment des individus était particulièrement important dans des contextes de travail complexes, non routiniers et dynamiques et comportant une marge de manœuvre discrétionnaire, ses participants occupaient des fonctions managériales, professionnelles ou techniques dans des environnements présentant ces caractéristiques. Cette spécification quant aux participants correspondait bien au contexte de travail complexe et dynamique dans lequel évoluent les nouveaux DÉ et DAÉ d'enseignement.

Dans la recherche de Tymon (1988), 164 participants provenant de trois organisations ont rempli un questionnaire après que le chercheur ou une personne de leur organisation leur eut présenté. Le questionnaire original comportait 33 questions visant à recueillir des données sur cinq dimensions : compétence, impact, progrès, signifiante et choix. Afin d'élaborer son

questionnaire, Tymon (1988) s'est inspiré de deux outils, le « *Job Diagnostic Survey* », développé par Hackman et Oldham (1980, 1974) et un questionnaire utilisé par Glick, Jenkins et Gupta (1986), auxquels il a ajouté des items. Un comité d'experts a par la suite examiné les 33 items du questionnaire et a conclu qu'il était pertinent d'en retenir 18. Après l'administration de tests métrologiques, quatre des cinq dimensions originales ont été considérées comme distinctes : signifiante, impact (qui a été fusionné avec la dimension progrès), choix et compétence. La consistance interne selon les coefficients de Cronbach pour chacune des dimensions variait de 0,72 à 0,87, ce qui reflète la fiabilité de l'outil. C'est cette version du questionnaire de Tymon (1988) que Boudreault (1999) a utilisée dans sa recherche. Pour ce faire, le questionnaire original de Tymon (1988), présenté à la fin de l'annexe V, a été traduit de l'anglais en utilisant le processus de validation interjuges par 4 professeurs de la faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal. Bien que Spreitzer (1992) ait proposé un outil pour recueillir des données sur l'empowerment incluant des items adaptés des travaux de Tymon (1988) et de Hackman et Oldham (1975), Jones (1986) et Ashford (1989), l'outil de Tymon (1988) a été retenu en raison de son utilisation antérieure dans le domaine spécifique de l'éducation et de la disponibilité d'un outil validé en langue française.

L'ensemble du document-questionnaire de Boudreault (1999) comportait trois parties : données sociodémographiques, questionnaire sur l'empowerment du personnel enseignant et questionnaire sur le leadership du DÉ avec un échantillon comportant 510 enseignants de 19 écoles.

L'adaptation et l'expérimentation de ce questionnaire par Boudreault (1999) se sont avérées concluantes et il a été réutilisé dans la présente recherche.

Dans ce questionnaire, la dimension « signifiante » est mesurée par trois énoncés, l'« impact » par sept énoncés, la « compétence » et le « choix », par quatre énoncés chacun. Les énoncés ne sont pas regroupés par blocs distincts selon les quatre dimensions, mais mélangés sans ordre précis. Les participants devaient indiquer leur adhésion à chacun des énoncés en la situant sur une échelle de réponse de type Likert allant de 1 « fortement en accord avec l'énoncé » à 7 « fortement en désaccord avec l'énoncé ». La cote 4 indiquant « en

accord avec l'énoncé ». Il faut donc comprendre que plus le score relatif à un énoncé affiche une valeur numérique importante, moins le participant y adhère et moins la perception en est positive. Afin de pouvoir comparer les perceptions des dimensions, un score moyen par dimension est calculé en utilisant les scores enregistrés pour les énoncés qui s'y rapportent. Le tableau 5 expose les énoncés en les regroupant selon les dimensions de l'empowerment et leur ordre dans le questionnaire est indiqué dans les parenthèses.

Tableau 5

Énoncés du questionnaire sur l'empowerment

| Dimension | Énoncés et ordre dans le questionnaire |
|--------------------|--|
| Signifiante | « Je suis profondément concerné par ce que je fais » (énoncé 1) « Le travail que je fais est important » (énoncé 11) « Ce que j'essaie de réaliser est significatif pour moi » (énoncé 14) |
| Impact | « J'ai l'impression que les affaires avancent bien » (énoncé 2) « J'obtiens des résultats » (énoncé 3) « Mes projets se passent bien » (énoncé 4) « J'ai de l'influence sur les résultats obtenus » (énoncé 6) « J'atteins mes objectifs (je réalise mes buts) » (énoncé 8) « J'influence le cours des choses » (énoncé 10) « Mon travail a de l'effet » (énoncé 18) |
| Choix | « J'ai une impression de liberté dans ce que je fais » (énoncé 9) « Je détermine ce que je fais dans mon travail » (énoncé 13) « J'ai l'impression d'avoir beaucoup de latitude dans ce que je fais » (énoncé 15) « J'ai beaucoup de choix à faire » (énoncé 16) |
| Compétence | « J'ai une grande compétence dans ce que je fais » (énoncé 5) « Ma performance est satisfaisante » (énoncé 7) « J'exécute mon travail habilement » (énoncé 12) « Je suis habile dans mon travail » (énoncé 17) |

3.3.2 Développement des outils

Pour mettre au point les outils de collecte et le déroulement général des rencontres, quatre séances de mise à l'essai ont été organisées avec des DÉ et DAÉ déjà en fonction. Les quatre participants ont été sélectionnés en fonction des attributs suivants : âge, genre, ordre d'enseignement, fonction (direction adjointe ou direction) et indice de milieu socio-économique (IMSE). Les participants exerçaient depuis peu de temps (au plus deux ans) leur nouvelle fonction de DÉ ou DAÉ afin que les données de l'insertion professionnelle soient les plus fidèles à la réalité qu'ils avaient vécue lors de leur première année d'exercice. Les entrevues ont été réalisées entre le 6 et le 14 août 2009. Afin de favoriser leurs souvenirs sur

les dossiers inhérents à la tâche et leur contexte d'exercice de la fonction, les entrevues ont eu lieu à leur bureau. Cela semblait le plus approprié pour mettre les participants en situation familière tout en leur évitant le désagrément d'un déplacement. Après l'analyse des données collectées lors de ces entrevues, des modifications ont été apportées dans l'énoncé de certaines questions et leur ordonnancement dans la grille d'entrevue sur l'insertion professionnelle a été révisé. Ces modifications sont précisées plus loin dans la partie de description des outils de collecte de données. Le détail des entrevues exploratoires se retrouve à l'annexe VI.

3.3.2.1 Le questionnaire des données personnelles et professionnelles

Au début des entrevues, des données plus objectives étaient recueillies concernant les caractéristiques personnelles et professionnelles des participants. Certains participants n'avaient pas toutes les données sur leur établissement, mais elles ont été obtenues par d'autres sources : l'indice de milieu socio-économique (IMSE) sur le site du MELS et le nombre d'élèves et de membres du personnel enseignant, de soutien et professionnel, auprès de la commission scolaire. La nature des premières données recueillies, qui n'impliquaient pas de perceptions ou d'avis personnels, a permis un premier contact relativement aisé avec les participants.

Ce premier outil n'a pas été modifié après les entrevues exploratoires et il a été utilisé dans sa version initiale lors des entrevues avec les participants.

3.3.2.2 La grille d'entrevue sur l'insertion professionnelle

Les premières questions de la grille d'entrevue sur l'insertion professionnelle comprenaient des données plus objectives et concrètes en lien avec la nature de la tâche et le contexte d'exercice de la fonction. Les questions suivantes portaient sur des aspects plus personnels et subjectifs, comme le soutien et l'accompagnement, ainsi que les caractéristiques motivationnelles. Une synthèse des données recueillies sur chacune des dimensions examinées a été réalisée afin d'ajuster la grille en vue des entrevues avec les participants et pour déterminer des catégories, des sous-catégories et des codes dans l'opération de codage lors du traitement des données.

3.3.2.2.1 *Nature de la tâche*

Il a été demandé aux DAÉ d'identifier les dossiers de leur tâche lors de leur arrivée en fonction. Pour leur part, les nouveaux DÉ devaient identifier quels dossiers ils n'avaient pas gérés lorsqu'ils étaient DAÉ et qu'ils découvraient en tant que DÉ. Demander aux participants de décrire les dossiers de leur tâche comme première question était utile pour la suite lorsqu'ils ont eu à nommer les trois dossiers qu'ils préféraient puis ceux qu'ils appréciaient moins.

La question concernant les trois dossiers préférés et les moins appréciés par les participants a été ajustée. À l'origine, les participants devaient énumérer les trois dossiers qu'ils préféraient et la question suivante demandait de justifier ces choix. Avec le premier participant, les réponses aux justifications des choix étaient semblables et peu élaborées dans chacun des trois dossiers. À partir de la deuxième entrevue exploratoire, le participant devait identifier le premier dossier préféré et mentionner tout de suite la raison de ce choix. Il en a été de même pour les deuxième et troisième dossiers préférés. Et ainsi de suite pour les trois dossiers identifiés comme les moins appréciés en ordre décroissant. Les réponses ont été plus distinctes et plus d'éléments ont été recueillis de cette façon. À partir des données recueillies lors des entrevues exploratoires, dix grandes sous-catégories de dossiers ont été constituées et les codes associés à chacune ont été précisés, comme il est illustré dans le tableau 6.

Tableau 6

Catégories et sous catégories de la rubrique nature de la tâche et codes associés à chacune

| Catégories | Sous-catégories | Codes de la catégorie |
|--|-------------------------------------|--|
| Dossiers confiés ou nouveaux Dossiers préférés Dossiers moins appréciés | Pédagogie | <ul style="list-style-type: none"> ●Disciplines : français, arts, mathématiques, etc. ●Encadrements légaux : Régime pédagogique, Instruction annuelle, Politique d'adaptation scolaire, Politique d'évaluation. ●Mesures de soutien aux apprentissages : Orthopédagogie, classes régionales (difficulté d'apprentissage, trouble de comportement, difficulté langagière, trouble envahissant du développement, déficience intellectuelle, élèves malentendants). ●Programmes particuliers : sport-études, école internationale, etc. ●Grilles-matières. |
| | Suivi des élèves | <ul style="list-style-type: none"> ●Plans d'intervention. ●Suivis disciplinaires. ●Classement. |
| | Relations avec les parents | <ul style="list-style-type: none"> ●Communications diverses. ●Organisation et animation des rencontres. ●Encadrement des parents bénévoles. |
| | Gestion du personnel | <ul style="list-style-type: none"> ●Encadrement : accueil, supervision, évaluation, suivis disciplinaires ●Établissement des tâches. ●Perfectionnement. ●Animation de rencontres diverses : individuelles, comités, assemblées générales. |
| | Conseil d'établissement | ●Préparation, animation et suivis. |
| | Projet éducatif et plan de réussite | ●Élaboration, suivi et évaluation. |
| | Relations avec la communauté | <ul style="list-style-type: none"> ●Fondation. ●Protocole d'entente avec la municipalité. ●Partenariat avec le CLSC : infirmière, hygiéniste dentaire, travailleuse sociale). ●Partenariat avec la Caisse populaire. |
| | Dossiers techniques | <ul style="list-style-type: none"> ●Gestion du budget de l'établissement. ●Gestion de l'entretien de l'établissement. ●Élaboration d'horaires et de calendriers. ●Achat de fournitures diverses (incluant les listes d'effets scolaires). ●Préparation des agendas scolaires. ●Gestion de la bibliothèque. ●Gestion des ressources informatiques. |
| | Service de garde | <ul style="list-style-type: none"> ●Supervision du personnel. ●Gestion des activités. ●Gestion financière. |
| | Projets particuliers | <ul style="list-style-type: none"> ●Comité environnement. ●Comité social. ●Soirée des finissants. ●Activités de valorisation. ●Prévention des toxicomanies. ●Voyages étudiants. |

3.3.2.2.2 *Contexte d'exercice*

Pour recueillir plus d'informations, la question sur les élèves a été scindée et réorganisée en trois sous-questions afin d'obtenir les perceptions des participants sur l'intérêt des élèves pour l'école, leur taux de réussite et la quantité de suivis disciplinaires qu'ils effectuaient. La même modification a été appliquée pour la question concernant les parents, ce qui a donné lieu à trois sous-questions relativement au niveau socio-économique du milieu, au niveau de scolarité et à la collaboration avec les intervenants de l'école. Des questions ont été élaborées pour chaque catégorie du personnel de l'établissement (enseignants, personnels de soutien et professionnels) en les axant sur les quatre aspects suivants : stabilité, engagement, innovation et perfectionnement.

En examinant les données recueillies, on constate que celles sur la stabilité et le perfectionnement des différentes catégories de personnel sont faciles à obtenir étant donné leur caractère factuel et parce que le niveau de participation aux activités de perfectionnement peut aussi être quantitativement évalué. Des projets, des attitudes du personnel pouvaient aussi contribuer à définir une perception de l'engagement du personnel. Toutefois, il était plus difficile pour les participants de développer sur l'innovation. Ils parlaient plutôt de leurs perceptions de l'attitude des intervenants lors des rencontres de plan d'intervention⁷ ou d'évaluation du nouveau personnel. Ils pouvaient alors recueillir quelques informations, mais n'allaient pas souvent les valider par des observations en salle de classe et ne faisaient pas de supervision pédagogique très structurée. Il a donc été décidé de conserver les questions pour les trois catégories de personnel selon trois des quatre aspects : stabilité, engagement et perfectionnement.

Certains participants s'en sont tenus à la participation aux événements sociaux pour évaluer le climat de leur établissement. Afin de recueillir davantage de données, les participants ont été interrogés sur leur perception du climat général de leur établissement et

⁷ Plan d'intervention : mesure qui s'adresse aux élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage. Elle consiste en la constitution d'une équipe de concertation formée de la direction de l'école, du titulaire de l'élève, parfois de l'élève lui-même, de ses parents et des autres professionnels qui interviennent auprès de l'élève. Le but poursuivi est l'établissement d'objectifs et de moyens qui s'y rattachent afin d'améliorer la réussite de l'élève.

priés d'identifier des faits au-delà des activités sociales, pour soutenir leur perception. Par exemple, le déroulement des assemblées générales et celui d'autres rencontres qui ont lieu en cours d'année. Des éléments de l'enquête de Cattonar et al. (2007), dans le chapitre 6 consacré à la perception des enseignants débutants par les DÉ, ont inspiré des indices relativement au climat de l'établissement. Par exemple, la collaboration des enseignants avec la direction et leur communication avec les parents des élèves. Les situations de conflit au sein du personnel des écoles souvent appréhendées par les participants aux entrevues exploratoires préoccupent-elles aussi les participants? Sont-elles aussi présentes à un autre niveau (direction adjointe et direction, direction d'école et direction générale d'une commission scolaire)? Peut-on supposer une relation avec le sentiment d'empowerment?

Une question concernant la date d'entrée en fonction a été ajoutée, car lors des entrevues exploratoires, les participants ont exprimé qu'il était différent d'entrer en fonction en janvier plutôt qu'en juillet. Le tableau 7 présente les catégories, sous-catégories et codes utilisés pour cette rubrique. Dans le chapitre de la présentation des résultats, des extraits d'entrevues sont cités à titre d'exemple pour préciser les codes.

Tableau 7

Catégories et sous-catégories de la rubrique contexte d'exercice et codes associés à chacune

| Catégories | Sous-catégories | Codes de la sous-catégorie |
|---|--|--|
| Caractéristiques des élèves | ●Intérêt pour l'école | ●Très bon ou excellent ●Bon ou moyen ●Faible |
| | ●Taux de réussite | ●Très bon ou excellent ●Bon ou moyen ●Faible |
| | ●Suivis disciplinaires | ●Beaucoup de suivis ●Nombre moyen de suivis ●Peu de suivis |
| Caractéristiques des parents | ●Collaboration avec les intervenants scolaires | ●Très bonne ou excellente ●Bonne ou moyenne ●Faible |
| Caractéristiques du personnel : - Enseignant - De soutien - Professionnel | ●Stabilité | ●Très bonne ou excellente ●Bonne ou moyenne ●Faible |
| | ●Participation au perfectionnement | ●Très bonne ou excellente ●Bonne ou moyenne ●Faible |
| | ●Engagement | ●Très bon ou excellent ●Bon ou moyen ●Faible |
| Climat de l'établissement | | ●Très bon ou excellent ●Bon ou moyen ●Difficile ou tendu |
| Exercice de la fonction dans l'établissement ou le participant enseignant | | ●Oui, c'est possible ●Non, un autre milieu est préférable ●Indifférent |

3.3.2.2.3 *Soutien et accompagnement*

Dans la section « soutien et accompagnement », il a fallu clarifier le soutien du supérieur immédiat. Dans le cas d'un DAÉ, il s'agit du DÉ et dans le cas d'un DÉ du directeur général adjoint de la commission scolaire qui supervisait ce DÉ. Pour la question sur le soutien de la commission scolaire, il a aussi fallu distinguer le soutien ponctuel des services de la commission scolaire (service des ressources éducatives, service des ressources matérielles, des technologies et de l'information, de l'organisation scolaire, etc.) et rappeler la session d'introduction à la fonction offerte par la direction générale aux nouveaux DAÉ et aux DÉ arrivant d'une autre commission scolaire. Cette partie de la collecte de données avait pour but d'évaluer le soutien des différents services de la commission scolaire. Les participants qui avaient suivi la session d'introduction à la fonction ont toutefois donné un avis

complémentaire sur le sujet. La question était aussi assez vague sur le soutien de l'association professionnelle et il a été nécessaire de l'expliciter en mentionnant l'accueil réservé aux nouveaux DAÉ par l'association locale du personnel de direction d'établissements, les services fournis par l'association et les perfectionnements offerts.

Quant à la consultation et à la marge de manœuvre, certains participants s'exprimaient uniquement sur la marge de manœuvre et d'autres seulement sur la consultation. Il semblait donc plus pertinent d'en faire deux questions distinctes dans la grille finale. De plus, pour les DAÉ, il a fallu distinguer la consultation venant du supérieur immédiat de celle venant directement de la commission scolaire. Finalement, les participants aux entrevues exploratoires ont mentionné à l'unanimité l'importance du soutien des collègues. Cette forme de soutien n'étant pas abordée dans la grille, la revue de littérature a été consultée de nouveau (Cattonar et al., 2007; Simon, 2006; Fortin 2006; Walker et Qian, 2006) et l'importance de cette source de soutien a été constatée. Une question à ce propos a donc été ajoutée. Une autre question a aussi été insérée à la fin de cette section lors de la troisième entrevue afin qu'au terme de leur première année d'exercice, les participants s'expriment sur le soutien et l'accompagnement qu'ils souhaiteraient avoir lors de leur deuxième année en fonction. Les catégories, sous-catégories et codes utilisés pour cette rubrique se retrouvent dans le tableau 8.

Tableau 8

Catégories et sous-catégories de la rubrique soutien et accompagnement et codes associés à chacune

| Catégories | Sous-catégories | Codes de la catégorie ou sous-catégorie |
|---|--|--|
| Du supérieur immédiat | | <ul style="list-style-type: none"> ●Excellent soutien et accompagnement ●Bon ou moyen soutien et accompagnement ●Peu de soutien et d'accompagnement |
| Des services de la commission scolaire | | <ul style="list-style-type: none"> ●Excellent soutien ●Bon ou moyen soutien ●Peu de soutien |
| De l'association professionnelle | <ul style="list-style-type: none"> ●Accueil des nouveaux membres ●Perfectionnement | <ul style="list-style-type: none"> ●Excellent soutien ●Bon ou moyen soutien ●Peu ●Pas de participation, manque de temps |
| Des collègues | | <ul style="list-style-type: none"> ●Soutien très important ●Soutien important ●Soutien peu important |
| Consultation | Du supérieur immédiat | <ul style="list-style-type: none"> ●Sentiment d'être très consulté ●Sentiment d'être consulté ●Sentiment d'être peu consulté |
| | Des services de la commission scolaire | <ul style="list-style-type: none"> ●Sentiment d'être très consulté ●Sentiment d'être consulté ●Sentiment d'être peu consulté |
| Marge de manœuvre | Du supérieur immédiat | <ul style="list-style-type: none"> ●Très bonne marge de manœuvre ●Bonne marge de manœuvre ●Peu de marge de manœuvre |
| | Des services de la commission scolaire | <ul style="list-style-type: none"> ●Très bonne marge de manœuvre ●Bonne marge de manœuvre ●Peu de marge de manœuvre |
| Appréciation globale du soutien et de l'accompagnement | | <ul style="list-style-type: none"> ●Très bons ou excellents ●Moyens ●À améliorer |

3.3.2.2.4 *Caractéristiques motivationnelles*

Les participants aux entrevues exploratoires se sont largement exprimés sur leur motivation à postuler à un poste de DAÉ et de DÉ. La question n'a pas eu à être développée davantage.

À la question « Quelle perception avez-vous de votre capacité à accomplir les tâches reliées à votre fonction? », une sous-question a été incluse pour aller plus loin qu'une simple réponse du type « bonne », « très bonne » ou « moyenne » et demander aux participants d'identifier des éléments qui justifiaient cette perception. En interrogeant davantage les participants sur leur perception de leur capacité à accomplir leur fonction, des énoncés que

l'on peut relier à des éléments du modèle cognitif de l'empowerment de Thomas et Velthouse (1990) ont été recueillis. Ainsi, les participants ont fourni des données sur les quatre dimensions présentes dans l'évaluation d'une tâche : « signifiante », « impact », « choix » et « compétence ».

De l'expression de la similarité et de la différence entre l'anticipation de la fonction et la réalité de son exercice sont ressorties des données intéressantes pour l'exploration de la dimension « caractéristiques motivationnelles ». Cela a aussi fourni des données sur la consultation et la marge de manœuvre de la dimension « soutien et accompagnement ».

La question relative à la remise en question de l'exercice de la fonction a enrichi les données sur les motivations à exercer la fonction et a aussi produit des données pertinentes pour la section « soutien et accompagnement ». Ces questions ont donc été conservées en espérant obtenir des bénéfices semblables avec les participants de la recherche.

L'évaluation globale du processus d'insertion professionnelle a amené deux des participants à mentionner que leur nomination en mi-année (janvier) avait facilité leur insertion parce qu'ils n'avaient pas eu à planifier tout de suite la prochaine année scolaire et avaient donc bénéficié de quelques semaines généralement plus calmes afin « d'appriivoiser » leur nouvelle fonction. Une question a été ajoutée en ce sens pour les participants de la recherche de même qu'une autre sur l'exercice de la nouvelle fonction de DÉ dans le même établissement où ils avaient enseigné. Le tableau 9 présente les éléments utilisés dans l'analyse des données de cette rubrique.

Tableau 9

Catégories et sous-catégories de la rubrique caractéristiques motivationnelles et codes associés à chacune

| Catégorie | Sous-catégorie | Codes de la catégorie ou sous-catégorie |
|--|---|--|
| Motivation à postuler à la fonction | | <ul style="list-style-type: none"> ●Caractéristiques personnelles ●Incitation d'un supérieur ●Incitation de collègues ●Expérience de responsable d'école |
| Perception de la capacité à accomplir la tâche | | <ul style="list-style-type: none"> ●Très bonne capacité ●Bonne capacité ●Réserve quant à la capacité |
| Correspondance et non-correspondance avec l'anticipation de la fonction | <ul style="list-style-type: none"> ●Ressemblances ●Différences ●Découvertes agréables ●Découvertes désagréables | <ul style="list-style-type: none"> ●Libellés des réponses des participants |
| Remise en question de l'exercice de la fonction | | <ul style="list-style-type: none"> ●Oui ●Non |
| Appréciation globale du processus d'insertion professionnelle | | <ul style="list-style-type: none"> ●Agréable ou aisé ●Moyennement facile ●Difficile |

3.3.2.3 Le questionnaire sur l'empowerment

Avant de remettre le questionnaire sur l'empowerment, le terme « empowerment » a brièvement été expliqué lorsque le participant ne le connaissait pas, de même que la façon de remplir le questionnaire en décrivant l'échelle de 1 à 7. Ce questionnaire ayant fait l'objet d'une validation antérieure, comme mentionné précédemment, il a été utilisé sans aucune modification.

3.3.3 Déroulement des collectes de données auprès des participants

Dans la problématique de recherche, on mentionnait l'intention d'examiner la période d'insertion professionnelle des DÉ et DAÉ au cours de la première année d'exercice et de définir cette période comme un processus. Cette orientation a déterminé l'organisation de la collecte de données en trois moments distincts : 1) quelques semaines après leur entrée en fonction; 2) environ cinq mois plus tard, lorsque de nouveaux dossiers avaient été ajoutés à leur tâche, qu'une deuxième rencontre de probation avait généralement eu lieu et que des

changements de personnel (nouvelles affectations, congés divers, retraites) étaient survenus; 3) à la fin de la première année d'exercice. L'accord du participant obtenu, un premier rendez-vous était fixé quelques semaines après son entrée en fonction, au moment qu'il avait lui-même choisi, dans son établissement. On lui avait demandé de compléter le formulaire de consentement acheminé à l'avance par courrier et de le remettre au début de la rencontre.

Afin d'assurer une homogénéité dans la collecte des données, toutes les entrevues ont été réalisées par la chercheure. Au début de chaque rencontre, les parties de l'entrevue étaient spécifiées :

- 1) une collecte des données personnelles et professionnelles (lors de la première rencontre ou lors d'une subséquente pour les données des caractéristiques de l'établissement dans le cas d'un changement d'affectation);
- 2) la grille d'entrevue sur l'insertion professionnelle;
- 3) le questionnaire sur la perception d'empowerment que le participant devait compléter par écrit.

On rappelait que la confidentialité serait assurée et la rencontre se poursuivait. Pour assurer de recueillir les données les plus fidèles possible, des notes manuscrites étaient prises et l'entrevue était enregistrée sur un magnétophone puis retranscrite intégralement à l'aide du logiciel MacSpeech Didacte International.

À la lecture des transcriptions des entrevues, certaines réponses se sont révélées incomplètes ou assez précises. Des appels téléphoniques ont été faits à ce moment par la chercheure afin de compléter les données. Quelques questions sont toutefois demeurées sans réponse et des notes à cet effet sont indiquées dans les figures ou tableaux, quand cette situation s'est présentée. Lors des entrevues, certains participants ont parfois fait des commentaires qui n'étaient pas nécessairement reliés à la question posée. Ce matériel a été conservé et placé par la chercheure et le deuxième codeur dans une catégorie intitulée « données complémentaires ». Certaines de ces données ont été utilisées dans la discussion.

Le participant remplissait le questionnaire sur l'empowerment à la fin de l'entrevue. À son rythme, sans que la chercheuse lise les questions. Cette procédure permettait au participant de demeurer dans l'esprit de la recherche et la présence de la chercheuse pouvait au besoin assurer la bonne interprétation de l'échelle par le participant. Cela permettait aussi d'éviter des délais ou des oublis qui auraient pu survenir s'il avait été demandé aux participants de compléter et de retourner le questionnaire ultérieurement. Pour recueillir les perceptions des participants correspondant le plus exactement au moment de la collecte, on ne leur donnait pas accès aux réponses des collectes précédentes quand on les interrogeait à nouveau.

Le temps nécessaire pour les trois parties de la rencontre avait été estimé initialement à 1 heure 35 minutes par participant. Dans les faits, les rencontres ont nécessité entre 43 minutes et 1 heure 55 minutes. Tous les rendez-vous ont été respectés à l'exception de deux qui ont dû être planifiés une seconde fois. Pour faciliter le respect des rendez-vous et une meilleure disponibilité des participants, la chercheuse suggérait que la rencontre ait lieu si possible en fin de journée (après le départ des élèves et du personnel), tôt le matin, lors de journées pédagogiques ou durant la semaine de relâche (pour l'entrevue de mi-année).

3.4 Traitement des données

Le logiciel QSR NVivo8 a été choisi pour traiter les données recueillies avec les grilles d'entrevue sur l'insertion professionnelle, après avoir consulté Deschenaux, Bourdon et Baribeau (2005), Van der Maren (2006) et Wanlin (2007).

L'objectif étant d'analyser la problématique de l'insertion professionnelle, ce logiciel permettait d'examiner les données recueillies par des entrevues sur les différentes dimensions retenues en les regroupant en des catégories préétablies. Le fonctionnement de ce logiciel permet d'extraire des contenus d'entrevues, ce qui est défini comme une démarche de « décontextualisation » du corpus, en extrayant les passages signifiants des items de la grille d'entrevue. Ces extraits ont ensuite été remis en contexte en les regroupant en catégories et sous-catégories identifiées. Ce processus d'exploitation analytique de contenu avait pour

objectif de décrire le plus objectivement possible le processus d'insertion de dix nouveaux DÉ et DAÉ.

Après avoir analysé des données recueillies en entrevues exploratoires, un lexique de codes a été élaboré pour chacune des quatre dimensions de l'insertion examinées avec la grille d'entrevue. Ces codes ont constitué un lexique provisoire qui pouvait être enrichi en raison de l'utilisation de questions ouvertes dans la grille d'entrevue sur l'insertion professionnelle. Afin de pouvoir considérer de nouvelles catégories, une approche de codage dite de « codage mixte », comme définie par Van Der Maren (2004), a donc été adoptée. La possibilité de présence d'éléments nouveaux était manifeste. Il en est fait part dans la présentation des résultats au chapitre quatre.

Les 30 entrevues ont été retranscrites intégralement et versées comme sources dans un projet créé avec le logiciel N'Vivo 8.0, en trois moments correspondants aux trois périodes de rencontres avec les participants. Afin d'assurer une meilleure fiabilité des données, ces entrevues ont ensuite été codées deux fois. Un premier codage a été effectué par la chercheure et un second par un codeur externe, après qu'on lui eut expliqué l'objectif de la recherche, les dimensions de l'insertion professionnelle et le lexique de codes. Parmi le matériel recueilli en entrevue, les extraits qui permettaient de répondre aux questions de la grille ont été retenus. Ces unités de sens étaient la plupart du temps des phrases complètes et, à l'occasion, des mots. Étant donné le caractère ouvert des questions d'entrevue, la chercheure a relu toutes les entrevues pour vérifier si des réponses données à certaines questions pouvaient aussi fournir des données pertinentes à d'autres questions.

À la fin de chaque bloc d'entrevues (entrevues 1, 2 et 3), des vérifications ont été effectuées avec la fonction « relevé de l'encodage » du logiciel afin de s'assurer que toutes les questions de la grille d'entrevues avaient bien été traitées par le deuxième codeur et quels étaient les codes (« nœuds ») qui avaient été utilisés pour classer les réponses. Par la suite, la concordance entre l'encodage effectué par la chercheure et celui du codeur externe a été réalisée avec la fonction « requête de comparaison d'encodage » du logiciel d'analyse. Miles et Huberman (2003) suggèrent qu'idéalement, la corrélation entre les différents codages doit

atteindre 90 % avant de poursuivre avec l'analyse des données (Van der Maren, 2004, p. 442). Lorsque ces opérations de comparaison des deux codages ont été réalisées, des résultats d'accord variant entre 90 % et 100 %, à l'exception de quelques résultats de 88% et 89% ont été obtenus. Ces résultats ont été révisés après clarification. Avant d'entreprendre le codage du deuxième groupe d'entrevues, des informations ont été données au codeur externe concernant la modification, l'ajout ou la suppression de certaines questions. La même opération a été reprise avant le codage du dernier bloc d'entrevues. La figure 5 illustre la démarche de constitution de l'outil de collecte (grille d'entrevue) concernant le processus d'insertion professionnelle, sa mise à l'essai, son utilisation auprès des participants et le traitement des données recueillies au long de la recherche.

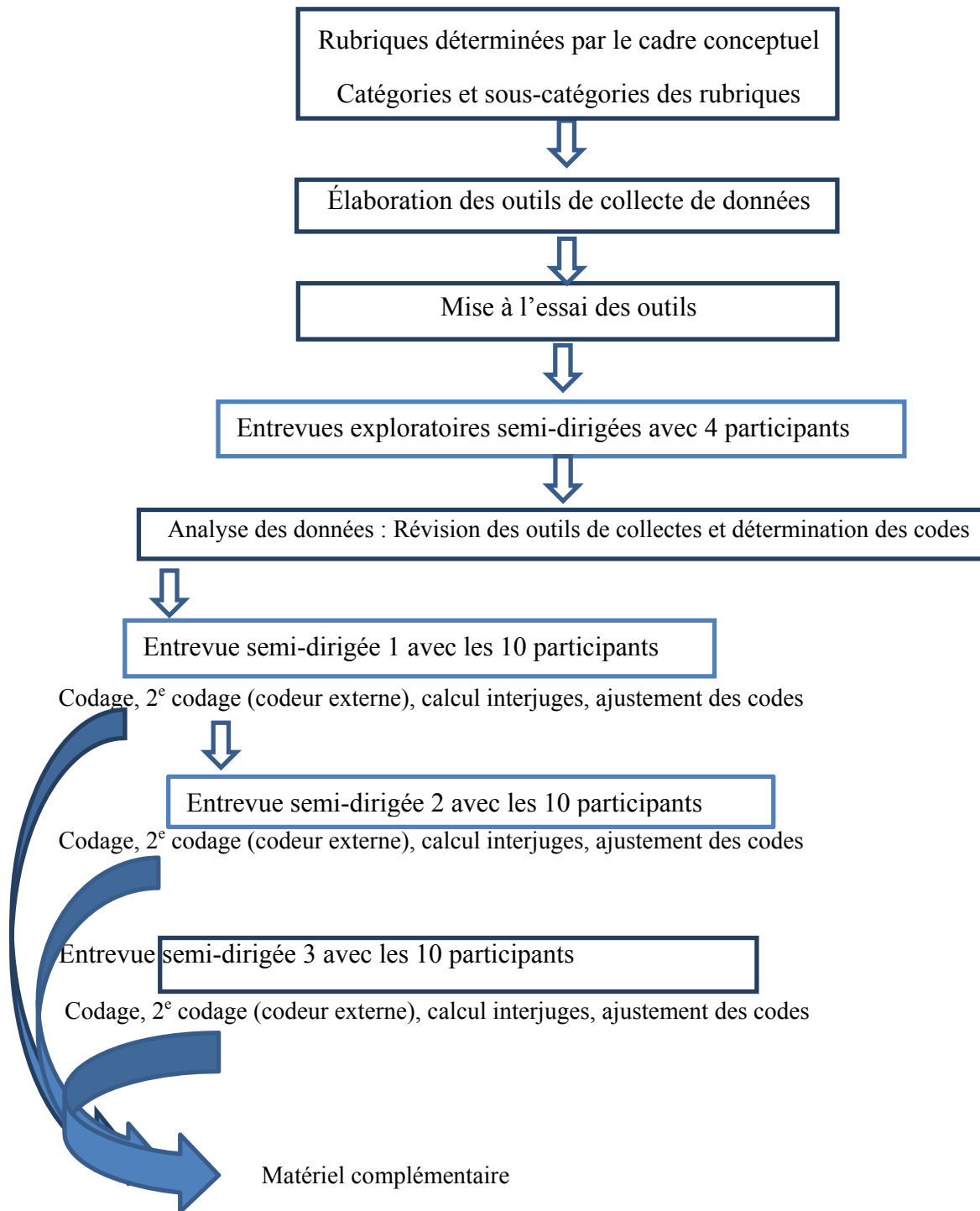


Figure 5 : Démarche d'analyse des données qualitatives (insertion professionnelle)

Les données quantitatives recueillies avec le questionnaire des caractéristiques personnelles et professionnelles et celles collectées avec le questionnaire sur le sentiment

d'empowerment ont été traitées avec le logiciel Microsoft Excel 2010. Les données recueillies se retrouvent à l'annexe VII.

Pour faire suite à l'analyse des données, le chapitre suivant est consacré à la présentation et l'analyse des résultats et quatre sections le constituent. Les premières données obtenues des participants sont les données personnelles et professionnelles. Elles sont synthétisées en deux tableaux distincts (10 et 11) présentés au début du chapitre pour illustrer la diversité des participants et parce que certains éléments, comme ceux concernant le cheminement professionnel, enrichiront la discussion.

Chacune des trois parties suivantes est associée à une question spécifique de la recherche : « Comment les directeurs et directeurs adjoints d'établissement décrivent-ils leur insertion professionnelle lors de leur première année d'exercice au regard des dimensions : nature de la tâche, contexte d'exercice de la fonction, soutien et accompagnement et caractéristiques motivationnelles? », « Quel est le sentiment d'empowerment des directeurs et directeurs adjoints d'établissement d'enseignement ? » et « Quel type de relation peut-on établir entre le sentiment d'empowerment des nouveaux directeurs et directeurs adjoints d'établissement d'enseignement et leur processus d'insertion professionnelle à la fonction au regard des dimensions : nature de la tâche, contexte d'exercice de la fonction, soutien et accompagnement et caractéristiques motivationnelles? ».

CHAPITRE 4 : PRÉSENTATION ET ANALYSE DES RÉSULTATS

Ce chapitre comporte quatre parties qui exposent les résultats obtenus suite aux collectes de données et l'analyse de ceux-ci. La première concerne les caractéristiques personnelles et professionnelles des participants ainsi que les caractéristiques de l'établissement où ils exercent leur nouvelle fonction de DÉ ou DAÉ. Les trois autres parties sont associées aux questions spécifiques de la recherche. La deuxième partie a donc pour objet les résultats relatifs à l'examen de l'insertion professionnelle et la troisième, ceux obtenus avec les données du questionnaire sur l'empowerment. Finalement, la dernière partie met en relation les résultats concernant le processus d'insertion professionnelle et ceux sur le sentiment d'empowerment perçu au cours de la première année d'exercice de la fonction de DÉ ou DAÉ.

4.1 Caractéristiques personnelles et professionnelles des participants et caractéristiques de leur établissement

Les données personnelles et professionnelles collectées sont exposées en deux regroupements. Le premier indique l'âge et le genre des participants, leur fonction spécifique DÉ ou DAÉ et l'ordre d'enseignement et leur cheminement professionnel : fonction précédente, intérim à la direction adjointe, fonction de responsable d'établissement, date d'entrée dans la fonction actuelle et durée du poste en DAÉ, pour les nouveaux DÉ. Le deuxième dévoile les caractéristiques de l'établissement où ils exercent leur nouvelle fonction : indice IMSE, nombre d'élèves, d'enseignants, de membres du personnel de soutien et professionnel.

Afin de respecter l'anonymat des participants, un prénom fictif a été attribué à chacun d'eux. Ceux de la première cohorte sont identifiés par les prénoms Antoine, Béatrice, Corinne,

David, Esther, Florence, Gabrielle, et ceux de la deuxième cohorte, par les prénoms Héloïse, Ingrid et Julianne.

4.1.1 Caractéristique des participants

L'échantillon comporte dix participants : deux DÉ du primaire, un DÉ du secondaire, trois DAÉ du primaire et quatre DAÉ du secondaire. Le plus jeune, Antoine, avait 36 ans, et le plus âgé, Corinne, 57 ans. L'âge moyen des participants était de 44 ans. On ne retrouvait pas de participants dans la catégorie des 34 ans et moins, comme lors des entrevues exploratoires. Cette catégorie a donc été supprimée. De plus, un seul participant se retrouvait dans la catégorie des 45 à 49 ans. Afin d'éviter une identification possible de celui-ci, cette catégorie distincte a également été supprimée. Les catégories ont été réaménagées pour en constituer trois : « 35 à 39 ans », « 40 à 44 ans » et « 45 ans et + ». Dans la discussion, quelques observations entre les données collectées sur l'âge, le processus d'insertion professionnelle et le sentiment d'empowerment sont exposées. L'échantillon comprend huit femmes et deux hommes. Cette donnée n'est qu'informatrice et n'a pas été utilisée à d'autres fins dans la recherche.

Tous les participants exerçaient leur fonction précédente à la commission scolaire où ils venaient d'être nommés DÉ ou DAÉ. Huit d'entre eux y avaient été enseignants et les deux autres (Béatrice et Julianne), enseignantes puis conseillères pédagogiques. Deux nouveaux DÉ avaient été DAÉ : l'une (Béatrice) pendant trois ans, l'autre (Ingrid) pendant deux ans et demi, les deux dans un seul établissement secondaire. Les DAÉ qui avaient assumé un intérim en direction adjointe n'ont pas été exclus de l'échantillonnage, puisque les responsabilités confiées lors d'un intérim ne comprennent pas toutes celles assumées lors d'une nomination officielle, que l'ordre d'enseignement de l'intérim et celui de la nomination officielle étaient dans certains cas différents et que les encadrements des différents dossiers évoluent. L'échantillon de la recherche présente cette similarité avec ceux d'autres chercheurs. Ainsi, parmi les participants de l'étude de Simon (2006), une estimation de 15 % des aspirants à la fonction (individus inscrits au programme universitaire de 2^e cycle de formation initiale ou faisant partie d'une banque de relève d'une commission scolaire) occupaient une fonction de

DAÉ par intérim. Et dans la recherche de Fortin (2006), 40 % des participants avaient occupé un intérim avant leur nomination officielle.

Un des participants (Antoine) était nouvellement affecté dans une école institutionnelle. Le DÉ de cette école institutionnelle était présent en permanence dans l'autre unité et le participant devait gérer l'ensemble des dossiers de son unité (pédagogie, gestion du personnel, budget, ressources matérielles, etc.). En raison de son niveau de responsabilité beaucoup plus important que celui des autres DAÉ et plus proche de celui d'un DÉ, il a été considéré comme un DÉ. Le tableau 10 indique le cheminement professionnel des participants à la recherche et les détails des affectations intérimaires.

4.1.2 Caractéristiques des établissements

Deux des participants exerçaient dans des établissements caractérisés par un indice de défavorisation de 8 (IMSE⁸). À noter que les cotes 8, 9 et 10 qualifient un milieu de « défavorisé ». Ces établissements bénéficient d'allocations supplémentaires pour ajouter des ressources afin d'assurer la réussite des élèves, par exemple, le programme SIAA⁹. Trois établissements de la recherche se retrouvent dans un milieu économiquement plus favorisé (cotes 2 ou 3) et les autres, dans un milieu moyennement favorisé (cotes 4, 5, 6 ou 7). Ces données sont utilisées dans l'examen du contexte d'exercice de la fonction.

Pour quantifier la taille des établissements, il a été établi dans cette recherche qu'une « petite » école était fréquentée par au plus 250 élèves, une « moyenne » par 251 à 549 élèves et une « grande », par 550 élèves ou plus. Deux des participants exerçaient leur fonction dans

⁸ L'indice de milieu socioéconomique (IMSE) est calculé selon deux variables. La première, qui représente les deux tiers du poids de l'indice, est la proportion des familles dont la mère n'a pas de diplôme, certificat ou grade. Le troisième tiers de l'indice est la proportion des familles dont les parents sont inactifs sur le marché du travail. Pour cette deuxième variable, les données proviennent du recensement canadien. L'échelle des indices varie de 1 à 10. La cote 1 indiquant le milieu le plus favorisé et la cote 10 le milieu le plus défavorisé.

⁹ SIAA : « Stratégie d'intervention agir autrement ». Programme mis en place par le ministère de l'Éducation, du loisir et du sport en 2002 afin de soutenir 189 écoles secondaires dans la mise en place de moyens supplémentaires pour soutenir la réussite des élèves. Ce programme a été reconduit en 2007-2008 en y ajoutant 64 nouvelles écoles secondaires et 571 écoles primaires.

de « petites » écoles, deux dans des écoles dites « moyenne » et les six autres dans de « grandes » écoles.

Il a semblé pertinent de recueillir également des données sur le nombre de personnes sous la responsabilité des participants, car ils ne sont pas uniquement en relation avec le nombre d'élèves qui fréquentent un établissement. Dans une petite école avec un DÉ seulement, s'il y a des classes à clientèles particulières, le nombre de membres du personnel (techniciens en éducation spécialisée, orthophonistes, psychologues, ergothérapeutes, psychoéducateurs, préposés aux élèves handicapés) peut être plus important que dans une école de taille moyenne gérée par un DÉ et un DAÉ, où l'on ne retrouve qu'une clientèle « régulière » (par exemple, dans l'établissement de Béatrice). De plus, plusieurs professionnels (par exemple les psychologues) travaillent à temps partiel. Cela implique parfois que le nombre d'employés est multiplié. Ainsi, même si quatre postes sont effectifs dans un établissement, le DÉ (par exemple Béatrice) devait parfois travailler avec six personnes différentes qui occupaient des portions de postes. Les tableaux 10 et 11 présentent une synthèse des données concernant les participants et leur établissement. Les deux cohortes de participants sont identifiées comme la cohorte 1 (ayant participé à la recherche de septembre 2009 à juin 2010) et la cohorte 2 (ayant participé à la recherche de janvier 2010 à décembre 2010). Les données relatives aux deux cohortes sont présentées simultanément et un trait en gras les sépare dans les tableaux.

Tableau 10

Synthèse des données personnelles et professionnelles des participants

| Participant Fonction/ordre d'enseignement Date d'entrée en fonction | Groupe d'âge | Fonction avant la première nomination à la direction/ordre d'enseignement | Durée de l'affectation comme DAÉ pour les DÉ | Intérim à la direction adjointe pour les DAÉ |
|---|-----------------|---|--|--|
| Antoine DÉ/Sec. 2009/07/01 | 40-44 ans | Enseignant/Prim.* | Aucune | |
| Béatrice DÉ/Prim. 2009/07/01 | 45 ans et + | Conseillère pédagogique | 3 ans/Sec. | |
| Corinne DAÉ/Prim. 2009/07/01 | 45 ans et + | Enseignante/Prim. | | 6 mois/Prim. 10 mois/Prim. |
| David DAÉ/Sec. 2009/08/10 | 35-39 ans | Enseignant/Sec. | | 1 mois/Sec. 1 mois/Sec. |
| Esther DAÉ/Sec. 2009/08/25 | 40-44 ans | Enseignante/Sec.* | | Aucun |
| Florence DAÉ/Prim. 2009/07/01 | 40-44 ans | Enseignante/Sec. | | 6 mois/Sec. |
| Gabrielle DAÉ/Sec. 2009/08/19 | 35-39 ans | Enseignante/Prim. | | 7 mois/Prim. |
| Héloïse DAÉ/Prim. 2010/01/04 | 35-39 ans | Enseignante/Prim.* | | Aucun |
| Ingrid DÉ/Prim. 2010/01/04 | 40-44 ans | Enseignante/Sec. | 2,5 ans/Sec. | |
| Julianne DAÉ/Sec. 2010/01/25 | 45 ans et + | Conseillère pédagogique | | Aucun |

*Enseignant ayant aussi occupé le poste de responsable d'école. Cet enseignant a été dégagé de sa tâche habituelle pour remplacer occasionnellement (par exemple pendant une semaine) la direction de l'école lors d'une absence. Cet enseignant a reçu, dans ce cadre, une compensation monétaire annuelle.

Prim. : primaire

Sec. : secondaire

Tableau 11

Données sur les établissements des participants

| Participant | Ordre/ Indice IMSE | Nombre d'élèves | Nombre de membres du personnel | | |
|---|--------------------------|--------------------|--------------------------------|---------|----------------|
| | | | Enseignants | Soutien | Professionnels |
| Antoine | Sec./4 | 250 et – | 25 et – | 1 à 10 | 1 à 5 |
| Béatrice | Prim./4 | 250 et - | 25 et - | 1 à 10 | 6 à 10 |
| Corinne | Prim./5 | 551 et + | 25 à 50 | 21 et + | 1 à 5 |
| David | Sec./2 | 551 et + | 51 et + | 21 et + | 1 à 5 |
| Esther | Sec./3 | 551 et + | 51 et + | 21 et + | 1 à 5 |
| Florence | Prim./8 | 551 et + | 25 à 50 | 21 et + | 1 à 5 |
| Gabrielle | Sec./2 | 551 et + | 51 et + | 11 à 20 | 1 à 5 |
| Héloïse | Prim./8 | 251-550 | 25 et - | 21 et + | 1 à 5 |
| Ingrid | Prim./6 | 251-550 | 25 et - | 1 à 10 | 1 à 5 |
| Julianne | Sec./4 | 551 et + | 51 et + | 21 et + | 1 à 5 |
| Enseignants : titulaires et spécialistes (ex. : musique, anglais, éducation physique) | | | | | |
| Personnel de soutien : secrétaire, concierge, technicien en éducation spécialisée, éducatrice en service de garde | | | | | |
| Personnel professionnel : psychologue, orthophoniste, ergothérapeute, orthopédagogue, psychoéducateur | | | | | |

4.2 Résultats relatifs à l'examen de l'insertion professionnelle

Comment les DÉ et les DAÉ décrivent-ils leur insertion professionnelle lors de leur première année d'exercice au regard des dimensions : nature de la tâche, contexte d'exercice de la fonction, soutien et accompagnement et caractéristiques motivationnelles? À cet effet, la présente section analyse les résultats obtenus concernant les quatre dimensions de l'insertion professionnelle (nature de la tâche, contexte d'exercice de la fonction, soutien et accompagnement et caractéristiques motivationnelles) recueillis à chacune des collectes, et ce,

pour chaque participant. Les résultats concernant la nature de la tâche et le contexte d'exercice sont présentés dans un tableau-synthèse pour chacun, puis détaillés. Les résultats concernant le soutien et l'accompagnement et les caractéristiques personnelles le sont également à ce moment. Une seconde partie présente et analyse les résultats soit pour l'ensemble des participants, selon la fonction de DÉ ou DAÉ et l'ordre d'enseignement selon les aspects des dimensions examinés (par exemple, les dossiers nouveaux ou confiés, les dossiers préférés et les dossiers moins appréciés pour la dimension *nature de la tâche*).

4.2.1 Résultats pour chacun des participants

Antoine

Tableau 12

Résultats pour Antoine, DÉ au secondaire

| Tâche | 1 ^{re} collecte | 2 ^e collecte | 3 ^e collecte |
|---------------------------------|--|---|--|
| Nouveaux dossiers | Gestion budgétaire, tâches du personnel | Grille-matière, classement des élèves, admissions des élèves pour l'an prochain | Grille-matière, gestion budgétaire, supervision, évaluation des enseignants, classement et suivis des élèves |
| Dossiers préférés | 1- Animation/réunions 2- Tâches 3- Plans d'intervention | 1- Support, relation d'aide 2- Projet éducatif 3- Suivis d'élèves | 1- Support, relation d'aide 2- Projet éducatif 3- Gestion budgétaire |
| Dossiers moins appréciés | 1- Suivi des élèves (méconnaissance des besoins des élèves handicapés) 2- Gestion budgétaire 3- Pas de mention | 1- Grilles-horaires 2- Pas de mention 3- Pas de mention | 1- Techniciens en éducation spécialisée 2- Pas concerné par les tables du secondaire 3-Pas de mention |
| Contexte | | | |
| Élèves | Intérêt pour l'école et taux de réussite faibles, beaucoup de suivis disciplinaires | | |
| Parents | Collaboration moyenne | | Faible collaboration |
| Enseignants | Équipe très stable, perfectionnement moyen, peu d'engagement | Stabilité et perfectionnement moyens, peu d'engagement | Équipe très stable, perfectionnement et engagement moyens |
| Climat | Bon | Excellent | |

4.2.1.1 Après quelques semaines d'exercice de la fonction

En plus de s'approprier sa nouvelle fonction, Antoine devait s'adapter rapidement en début d'affectation et aussi tout au long de l'année à la réalité d'un nouvel ordre d'enseignement et à un type de clientèle différent. Il était passé du statut d'enseignant au primaire avec une clientèle « régulière » à un poste de DÉ d'une école secondaire desservant une clientèle d'élèves handicapés ou en très grande difficulté d'apprentissage. Antoine a mentionné que ce changement d'ordre d'enseignement avait nécessité des ajustements plus importants à la « nature de la tâche » et au « contexte d'exercice de la fonction » que si l'ordre d'enseignement de la fonction précédente (enseignant) avait été le même que celui de son actuelle fonction de DÉ.

Nature de la tâche

Tous les dossiers de DÉ étaient des nouveautés, car Antoine n'avait jamais connu d'expérience de direction auparavant. Des dossiers de sa nouvelle tâche, il mentionnait que les plus exigeants étaient la gestion du personnel et la gestion du budget de l'établissement. Pour gérer le personnel, il avait dépensé beaucoup d'énergie à s'approprier les encadrements des différentes conventions collectives (des enseignants, du personnel de soutien et du personnel professionnel), car il devait élaborer les tâches des enseignants avant la mi-octobre et simultanément déterminer les balises du temps supplémentaire et des compensations qu'il devait accorder aux employés de soutien, et enfin, planifier l'organisation des services professionnels de l'agent de réadaptation, du psychologue et du psychoéducateur.

S'approprier la planification budgétaire de la direction précédente avait aussi représenté un défi important pour bien comprendre les allocations des différents fonds (opérations courantes, technologie de l'information et de la communication, manuels scolaires, service des dîners, soutien aux élèves EHDAA et à destination spéciale) et leur répartition dans les nombreux postes budgétaires qui y sont rattachés. L'examen approfondi du budget de l'établissement était essentiel pour répondre aux demandes du personnel sur différents projets. Par la suite, Antoine avait dû se familiariser avec diverses opérations comme les autorisations de paiement et les transferts de revenus ou de dépenses.

Au début de sa première année d'exercice, ce participant exprimait sa préférence pour la gestion du personnel, surtout pour l'animation de réunions et le recadrage des responsabilités de chacun, lequel avait été rendu nécessaire en raison du manque d'encadrement observé les deux années précédentes. Il mentionnait ses bonnes habiletés relationnelles et disait s'inspirer, dans ses interventions, de celles faites par son DÉ, qu'il considérait très efficaces, alors qu'il était enseignant. « Beaucoup d'enseignants se plaignaient parce que les techniciens en éducation spécialisée avaient trop de pouvoir. Je suis en train de rétablir les choses et je crois que je le fais avec tact et diplomatie et que ça se passe bien jusqu'à maintenant ». Le suivi des élèves, particulièrement les rencontres de plan d'intervention ou d'autre nature, où participaient les parents, était un aspect de sa tâche qu'il appréciait aussi, pour les mêmes raisons.

Ce qu'Antoine appréciait moins était de ne pas connaître de façon assez précise les besoins des élèves selon les différents handicaps qu'ils présentaient et l'ensemble des ressources internes et externes disponibles. Le temps nécessaire pour s'approprier le dossier d'un élève et le délai avant la mise en place des services lui semblait toujours trop long et cela l'irritait. Il espérait qu'un accroissement de ses connaissances rendrait ce processus plus efficace. Le manque de connaissance de la gestion du budget faisait également en sorte qu'il l'appréciait moins en début d'affectation. Ce participant n'avait pas identifié de troisième dossier moins apprécié lors de cette collecte.

Contexte d'exercice de la fonction

Deux clientèles distinctes composent l'effectif étudiant de l'établissement. La première, plus importante en nombre, est constituée d'élèves présentant des difficultés graves d'apprentissage depuis le primaire. Pour cette clientèle, Antoine percevait au moment de cette entrevue, un faible intérêt pour l'école, un taux de réussite également faible et soulignait que le nombre de suivis disciplinaires qu'il devait effectuer était important. Les perceptions étaient différentes concernant l'intérêt pour l'école qui était parfois plus fort chez les élèves handicapés (une plus petite partie de la clientèle), malgré un taux de réussite aussi faible, mais

nécessitant beaucoup moins de suivis disciplinaires. De façon générale, les parents des deux clientèles collaboraient assez bien avec les intervenants de l'école.

Ce nouveau DÉ observait au début de son affectation une assez bonne stabilité de l'équipe des enseignants par rapport à l'année précédente. Après quelques semaines en fonction, il percevait que l'engagement des enseignants dans la réussite des élèves devait être amélioré. Il constatait aussi que peu d'entre eux s'inscrivaient à des activités de perfectionnement. Lors de son entrée en fonction, Antoine notait que certaines tensions entre des membres du personnel et l'ancien DÉ avaient instauré une attitude de méfiance dans les relations avec la direction. Il qualifiait donc à ce moment le climat de « moyen ». Sa première préoccupation était de travailler à améliorer le climat, ce que lui avait d'ailleurs demandé la direction générale de la commission scolaire en l'affectant dans cet établissement. Le lieu de sa première affectation n'avait pas été pour lui un objet majeur de préoccupation. Il croyait qu'il aurait été capable de s'adapter s'il avait accédé à un poste de direction dans l'établissement où il enseignait.

Soutien et accompagnement

Dans la présentation du cheminement professionnel des participants, les caractéristiques particulières du contexte d'exercice d'Antoine ont été soulignées. Ainsi, bien qu'il soit officiellement DAÉ, sa tâche était celle d'un DÉ, mais il bénéficiait du soutien du DÉ de l'école institutionnelle dont il dirigeait une des unités. Le soutien et l'accompagnement du supérieur immédiat étaient perçus comme « excellents » lors de l'entrée en fonction et il avait la même perception favorable du soutien offert par les différents services de la commission scolaire. Antoine disait manquer d'intérêt pour les rencontres et activités de perfectionnement offerts par l'association professionnelle avant de mentionner ensuite le manque de temps causé, entre autres, par la poursuite de ses études universitaires de deuxième cycle.

Comme mentionné dans le chapitre précédent, les participants aux entrevues exploratoires ont mentionné que leur source principale de soutien et d'accompagnement venait

de leurs collègues. Les participants de la recherche ont donc été interrogés sur ce point. Antoine mentionnait qu'il consultait peu d'autres DÉ pour avoir des conseils et des éclaircissements sur des dossiers et, qu'à part le DÉ de son école institutionnelle, il se référait plutôt à son ancien DÉ (alors qu'il était enseignant), le considérant comme son mentor. Ce participant ne s'attendait pas à être consulté par la commission scolaire et dans les faits, il l'était très peu (à l'occasion par certains services) et cela ne lui occasionnait aucun malaise. Il lui semblait que c'était le DÉ de l'école institutionnelle dont il dirigeait l'un des bâtiments qui devait l'être.

Dans le contexte de décentralisation observé dans cette commission scolaire et avec la latitude que lui accordait le DÉ de l'école institutionnelle, Antoine bénéficiait par ailleurs d'une très grande marge de manœuvre et, dans les faits et, malgré un titre de DAÉ, il accomplissait informellement la tâche d'un DÉ. Dans ce contexte, Antoine se sentait capable de « mener sa barque » seul et ne craignait pas de prendre des décisions de façon autonome. Il considérait très grande sa marge de manœuvre et il l'appréciait.

Caractéristiques motivationnelles

Antoine indiquait qu'au moment où il avait postulé à un poste de direction adjointe, il enseignait depuis dix ans dans le même établissement et occupait simultanément depuis quatre ans la fonction de « responsable d'école » lorsque le DÉ devait s'absenter. Son implication dans différents projets et comités de l'école était positive et il avait selon lui un assez grand pouvoir d'influence. Il souhaitait mettre son expérience à profit en relevant des défis dans un autre établissement. Son ancien DÉ, qu'il considérait comme un très bon modèle et qu'il avait beaucoup observé, l'avait incité à présenter sa candidature lorsque le concours avait été annoncé.

Dès son entrée en fonction, le participant se sentait à sa place et indiquait qu'il avait fait le bon choix en réorientant sa carrière. Pour le justifier, il s'appuyait sur les témoignages d'appréciation du personnel et des parents. Il mentionnait que les principaux apprentissages qu'il aurait à faire lui semblaient plus d'ordre technique. Il disait que ce qu'il avait anticipé de

la fonction était assez semblable à la réalité. Ce qui était différent de l'anticipation concernait le nouveau type de relation à établir avec le personnel lors de l'accession à un poste de direction et de constater le nombre d'heures important à investir dans les nombreuses activités administratives : contrôle des absences, du temps supplémentaire et compensé du personnel de soutien, des frais de déplacement et de fonction, etc. Après quelques semaines en fonction, Antoine n'avait pas remis en question l'exercice de sa fonction malgré deux journées plus difficiles et un état de fatigue général plus grand que lorsqu'il était enseignant. Afin de se sentir pleinement efficace dans son milieu, il souhaitait conserver son affectation actuelle durant trois ans.

4.2.1.2 Au milieu de la première année d'exercice de la fonction

Nature de la tâche

Commencer à élaborer la grille-matières pour l'année suivante en spécifiant le temps accordé à chaque discipline (français, mathématiques, sciences, éducation physique, arts, etc.) était selon lui l'apprentissage majeur et laborieux de cette partie de l'année scolaire. En plus de sa complexité, entre autres à cause des exigences des différents programmes particuliers en vigueur dans l'établissement, cette répartition déterminait les tâches d'enseignement, l'horaire et orientait certaines décisions budgétaires. Simultanément, il devait s'investir dans l'examen du processus de classement des élèves, préparer l'étude des demandes d'admission des futurs élèves et élaborer les prévisions du budget actuel au 30 juin.

À cette étape de sa première année d'exercice, Antoine identifiait toujours la gestion du personnel comme dossier préféré mais en précisant l'angle du soutien au personnel et de la relation d'aide. Les qualités personnelles qu'il se reconnaissait (bonne écoute, empathie, tact) l'aidaient à se sentir compétent sur ce plan. Au deuxième rang, il mentionnait le Projet éducatif de son établissement, car l'examen des orientations et des moyens retenus l'aidait à comprendre certaines décisions antérieures et le guidait dans les actions à entreprendre. Il se sentait habile à faire des liens entre les orientations et les décisions : « J'essaie de rendre le Projet éducatif un peu plus vivant, d'encadrer nos actions par rapport à ça. » Le suivi des

élèves était à nouveau son troisième dossier préféré à cause des échanges avec les élèves et les parents qui donnaient selon lui un sens à son travail.

Un seul dossier était mentionné comme moins apprécié, celui des grilles-matières à cause de son impact important sur plusieurs aspects (tâche des enseignants, utilisation des locaux, matériel). « Il y a beaucoup de répercussions. Je suis tanné de ne pas toutes les connaître. C'est comme marcher dans le sable mouvant, puis se débattre. C'est comme tout nouvel apprentissage dans le fond, ça fait mal. »

Contexte d'exercice de la fonction

Les perceptions d'un faible taux de réussite et d'un nombre important de suivis disciplinaires étaient demeurées semblables au milieu de la première année en fonction. Des changements au code de vie de l'établissement et des discussions avec l'équipe-école sur la gestion de classe commençaient à porter fruit, disait Antoine, qui remarquait une légère hausse de l'intérêt des élèves pour l'école. La collaboration des parents, quoique assez bonne, commençait à être plus « fragile ». Quelques changements avaient eu lieu dans le personnel enseignant (début et retours de congés divers) et il faudrait encore travailler l'engagement envers les élèves. Le DÉ avait organisé des formations à l'école lors des journées pédagogiques sur l'encadrement des élèves et la gestion de classe et les enseignants avaient bien participé. Après ses interventions comme nouveau DÉ, les relations étaient devenues plus harmonieuses, particulièrement avec les enseignants. Le climat général était qualifié de « très bon ». Selon le participant, le lien de confiance était en voie d'être rétabli et il constatait aussi que les enseignants commençaient à échanger un peu plus entre eux. Il restait toutefois du travail à faire avec quelques techniciens en éducation spécialisée, qui n'acceptaient pas facilement le recadrage de leur rôle et de leurs responsabilités effectué en début d'année.

Soutien et accompagnement

Selon ce participant, le soutien et l'accompagnement de son supérieur immédiat étaient toujours perçus comme « excellents » et il jugeait cela déterminant dans son processus d'insertion. La perception d'un très bon soutien des services de la commission scolaire

demeurait la même. La situation était aussi la même qu'en début d'affectation concernant l'association professionnelle. Le participant n'avait toujours pas ressenti d'intérêt à participer aux activités offertes. Il mentionnait que son supérieur immédiat ne participait pas non plus aux activités de l'association professionnelle, sans toutefois l'influencer à ce sujet. Un développement était cependant mentionné dans le soutien des collègues. Le nouveau DÉ soulignait que les sessions d'introduction à la fonction offertes par la direction générale de la commission scolaire lui avait permis de faire connaissance avec des collègues nouvellement en fonction comme lui et qu'il commençait à échanger avec eux sur différentes problématiques lors des formations. Lors de la deuxième collecte de données, Antoine affirmait se sentir toujours aussi peu consulté, mais maintenait la même opinion, mentionnant qu'il ne s'en sentait pas lésé. La très grande marge de manœuvre dont il disait bénéficier dans l'exercice de sa fonction était toujours aussi appréciée.

Caractéristiques motivationnelles

Lors de la deuxième collecte de données, Antoine se sentait toujours aussi capable d'exercer sa fonction. Malgré son manque de connaissances techniques, il percevait que ses dossiers progressaient bien, que les demandes étaient traitées et les suivis nécessaires effectués. Les tensions présentes (climat organisationnel) lors de son arrivée s'étaient atténuées.

Des découvertes de la nouvelle fonction, Antoine soulignait le nombre d'heures plus important que prévu à investir dans le travail. Il devait même travailler quelques jours durant la semaine de relâche. Avoir moins de temps pour les activités familiales le préoccupait. Au milieu de cette première année d'exercice, le participant s'était interrogé sérieusement durant environ deux semaines, en analysant l'impact de ses actions. Le développement des compétences des élèves était au cœur de ses préoccupations et il s'était demandé s'il n'avait pas davantage d'impact positif auprès des élèves lorsqu'il était enseignant. C'est à la troisième collecte qu'il a mentionné ce fait, en disant toutefois qu'il avait par la suite réévalué l'impact de ses interventions et décidé de poursuivre l'exercice de sa nouvelle fonction. Il envisageait

maintenant que, pour bien maîtriser la fonction d'une première affectation, il fallait une durée plus brève de deux ans au lieu de trois.

4.2.1.3 À la fin de la première année d'exercice de la fonction

Nature de la tâche

Antoine indiquait que de finaliser la grille-matières était encore un apprentissage complexe. Au même moment, alors que le classement des élèves actuels et l'admission des nouveaux pour l'année suivante devaient être finalisés, la clientèle particulière de l'établissement impliquait beaucoup de rencontres de discussions de cas. Les problématiques des élèves étaient grandement diversifiées et les services (nature et niveau nécessaire) aussi. Antoine avait alors continué de découvrir des procédures pour les demandes de service à la commission scolaire et aux partenaires de la communauté (par exemple le CLSC).

La gestion du budget de l'établissement avait aussi amené d'autres apprentissages lorsque ce nouveau DÉ avait préparé le budget pour l'année suivante et l'avait fait adopter par les membres du conseil d'établissement. Antoine avait aussi évalué pour une première fois le personnel non permanent et avait mené quelques rencontres de supervision des membres du personnel concernant des prestations de travail non satisfaisantes.

Une constante se dégage chez Antoine, son dossier préféré tout au long de la première année en fonction était demeuré la gestion du personnel. Il mentionnait qu'elle l'avait fait beaucoup travailler sur lui-même. Tout comme à la mi-année, le travail sur le Projet éducatif demeurait le deuxième dossier qu'il appréciait le plus car cette démarche l'avait amené à s'interroger sur la façon de rendre l'école significative aux élèves en difficulté dans leur parcours scolaire. Certains règlements de l'école avaient été changés dans ce sens, après des échanges avec le personnel et les élèves. « Il y a des règlements qui ont été changés, une façon de faire dans les ateliers qui va changer l'an prochain pour que ce lieu (l'école) devienne signifiant pour les élèves. » Le dossier du budget lui avait permis de connaître davantage son établissement et cette connaissance des ressources et des principes de répartition lui avait permis d'établir, de concert avec son équipe, des priorités pour l'année suivante. Pour justifier

son changement de perception de la gestion budgétaire, il expliquait qu'en questionnant son équipe, il s'était approprié davantage la planification budgétaire et qu'il pouvait ensuite expliquer les décisions prises.

Quant aux dossiers moins appréciés, Antoine mentionnait d'abord que certains techniciens en éducation spécialisée recommençaient à s'octroyer des pouvoirs (suspendre ou expulser un élève), alors qu'un recadrage des rôles et responsabilités de chacun avait été effectué en début d'année. Il devrait réviser la question et l'aborder à nouveau avec les personnes concernées pour éviter que les pratiques inadéquates se remettent en place : « Les TES avaient recommencé à suspendre des élèves. Il a fallu que j'intervienne souvent. » Avec le recul d'une année, ce participant mentionnait comme deuxième dossier moins apprécié l'obligation de participer à plusieurs rencontres convoquées par la direction générale de la commission scolaire. Il se sentait peu concerné par certains des enjeux discutés en raison des caractéristiques particulières de son établissement et souhaitait investir ses énergies plus efficacement.

Contexte d'exercice de la fonction

Les appréciations d'Antoine n'avaient pas changé concernant le taux de réussite des élèves, qui demeurait toujours aussi faible et les suivis disciplinaires qui continuaient d'être importants en nombre. Cependant, les efforts soutenus pour améliorer la gestion de classe et appliquer un code de vie révisé en fonction de la clientèle avaient augmenté un peu plus l'intérêt des élèves pour l'école que celui qu'il avait perçu au moment de la collecte de données précédente. La collaboration des parents un peu moins bonne en milieu d'année scolaire était qualifiée de « difficile » en fin d'année, alors que par exemple, des décisions de classement devaient être annoncées à des parents qui ne partageaient pas nécessairement l'orientation de l'école ou lorsque des suivis disciplinaires heurtaient leurs valeurs.

L'équipe des enseignants avait retrouvé une plus grande stabilité, alors qu'un seul changement avait eu lieu. Antoine disait que l'engagement auprès des élèves commençait à être plus important et que les activités de formation continue se poursuivaient dans

l'établissement. Après une année en fonction, Antoine constatait une amélioration notable du climat de l'établissement, relevant que les assemblées générales se déroulaient dans un climat respectueux. Il notait aussi que la période des moyens de pression lors du renouvellement de la convention collective des enseignants n'avait pas donné lieu à des attaques dirigées contre la direction, que les rapports entre les intervenants semblaient plus « civilisés » (terme employé par Antoine) et que de plus en plus de membres du personnel dînaient ensemble au salon du personnel dans une atmosphère détendue.

Soutien et accompagnement

En considérant les données recueillies lors des deux premières entrevues avec celles de la dernière, on observe que le soutien du supérieur immédiat a été perçu comme étant « excellent » toute l'année et qu'Antoine n'a pas participé aux activités ni sollicité le soutien de l'association professionnelle locale. En fin d'année, il se décrivait comme quelqu'un de « solitaire » ayant peu d'intérêt pour les activités collectives. À ce moment de l'année, il avait identifié comme deuxième dossier moins apprécié les rencontres générales de cadres à la commission scolaire. Il avait un peu modifié sa perception des services de la commission scolaire en fin d'année, déplorant des délais de réponses trop longs de certains services. Le plus grand changement quant au soutien et à l'accompagnement était qu'il avait recours aux collègues et non plus uniquement à son mentor. Dans ce sens, Antoine soulignait qu'il ne s'en tenait plus aux moments de formation, mais qu'il communiquait depuis plus souvent avec des collègues et que ses demandes d'aide étaient rapidement comblées. Sa perception initiale de la consultation de certains services centralisés et du DÉ de l'école institutionnelle avait peu varié. C'était plutôt Antoine qui demandait des avis et non l'inverse.

En fin d'année, ce nouveau DÉ indiquait que sa marge de manœuvre ne lui semblerait jamais trop grande, mais qu'il prenait conscience qu'il devait demeurer vigilant car son peu d'expérience pourrait le mettre dans des situations inconfortables. Quant à son cheminement professionnel, il avouait qu'une prochaine affectation dans un milieu où il bénéficierait de moins de latitude pourrait être difficile. Comme déjà mentionné dans le chapitre sur la méthodologie, lors de la troisième entrevue, il a été demandé aux participants d'exprimer leur

souhait pour leur deuxième année d'exercice de la fonction au sujet du soutien et de l'accompagnement. Antoine était satisfait et souhaitait pouvoir être soutenu quand il en manifesterait le besoin comme il l'avait été au cours de sa première année en exercice.

Caractéristiques motivationnelles

Lors de la troisième collecte de donnée, ce nouveau DÉ ne remettait plus en question son choix professionnel. Il n'avait plus de doute sur l'impact de ses actions. Il indiquait avoir retrouvé sa confiance en lui et estimait avoir les habiletés nécessaires pour exercer son travail. Son apprentissage principal à ce moment de l'année scolaire était le processus de changement. Il avouait que, dans son enthousiasme à vouloir améliorer le fonctionnement de son établissement, il devait souvent se rappeler l'importance d'être patient et envisager les résultats dans une perspective à long terme. Au moment de la troisième collecte, Antoine indiquait une durée similaire à celle indiquée lors de la deuxième, selon lui une première affectation devrait durer deux ans pour bien maîtriser les différents aspects de la nouvelle fonction, et ce, même si, en fin d'année, il disait vivre une période d'insertion professionnelle « moyennement » facile. Comme il a déjà été mentionné dans le chapitre sur la méthodologie, lors de la troisième entrevue, les participants ont indiqué ce qu'ils souligneraient à un enseignant désirant postuler à un poste de DAÉ. Antoine appuyait sur l'importance de valoriser le personnel dans son travail et les efforts des élèves dans leur cheminement. La satisfaction de pouvoir agir comme DÉ en ce sens le motivait beaucoup. Pour ce qui est des mises en garde, il rappelait l'importance de ne pas s'impliquer personnellement dans les conflits et de garder plutôt une certaine distance, comme dans d'autres situations se présentant dans l'exercice de la fonction.

Béatrice

Tableau 13

Résultats pour Béatrice, DÉ au primaire

| Tâche | 1^{re} collecte | 2^e collecte | 3^e collecte |
|---------------------------------|--|---|--|
| Nouveaux dossiers | Gestion budgétaire, gestion des ressources matérielles, engagements de personnel, service de garde | Gestion budgétaire, critères d'affectation pour les enseignants, classement des élèves, rencontres avec les CPE (scolarisation des élèves de 4 ans) | Gestion budgétaire, Conciergerie (supervision et achats), affectation des enseignants pour l'an prochain, finalisation des classements des élèves pour l'an prochain, accueil des nouveaux élèves des classes régionales, préaccueil au préscolaire, parents |
| Dossiers préférés | 1- Pédagogie 2- Pilotage/changement 3- Insertion professionnelle, formation continue | 1- Classement des élèves 2- Relation d'aide 3- Pédagogie | 1- Classement des élèves 2- Perfectionnement 3- Évaluation |
| Dossiers moins appréciés | 1- Gestion budgétaire 2- Gestion des conflits 3- Conseil d'établissement | 1- Application des conventions collective 2- Gestion budgétaire 3- Service de garde | 1- Gestion budgétaire 2- Lourdeur administrative vs les engagements de personnel 3- Gestion de la prestation de travail |
| Contexte | | | |
| Élèves | Intérêt pour l'école et taux de réussite moyens, peu de suivis disciplinaires | | |
| Parents | Collaboration moyenne | | Excellente collaboration |
| Enseignants | Stabilité moyenne, perfectionnement et engagement excellents | Faible stabilité, perfectionnement et engagement excellents | Stabilité, perfectionnement et engagement excellents |
| Climat | Moyen | Excellent | |

4.2.1.4 Après quelques semaines d'exercice de la fonction

Nature de la tâche

Tout comme Antoine, Béatrice avait d'abord été préoccupée par le passage d'un ordre d'enseignement à un autre (dans son cas du secondaire au primaire) et par la familiarisation avec la clientèle des classes régionales spécialisées, constituant une partie importante des élèves de son nouvel établissement. De plus, dans sa nouvelle fonction de DÉ, quatre dossiers avaient imposé de nouveaux apprentissages : le budget de l'établissement, la gestion du personnel (dans le contexte où elle avait dû procéder à plusieurs embauches dès son entrée en

fonction), la gestion des ressources matérielles et celle du service de garde que l'on ne retrouve pas au secondaire.

Lorsqu'elle était DAÉ au secondaire, Béatrice était principalement chargée de l'animation pédagogique car elle avait déjà été conseillère pédagogique. Son expertise importante sur ce plan et son intérêt à la partager dans un nouveau contexte contribuaient à faire de la pédagogie son dossier préféré. Elle citait ensuite des aspects de la gestion du personnel : pilotage du changement, insertion professionnelle des nouveaux enseignants, formation continue, principalement à cause de ses expériences antérieures.

Des dossiers moins appréciés, Béatrice citait en premier lieu le budget car elle n'en avait aucune expérience antérieure et parce qu'elle vivait difficilement le fait d'être partagée entre le désir d'encourager les initiatives du personnel et la crainte de créer un déficit dans le budget lorsque des projets lui étaient soumis. Elle avait demandé l'aide de l'analyste financier de la commission scolaire pour examiner efficacement la répartition des dépenses effectuées par l'ancien DÉ (approuvée par le conseil d'établissement en mai de l'année précédente) et étudier les détails de chacun des nombreux postes budgétaires. En deuxième lieu, la gestion d'un conflit entre un membre du personnel et quelques autres était plus difficile et la nouvelle DÉ en ressentait beaucoup de malaise. « La gestion des conflits, toute la gestion de ça, le harcèlement. Je trouve qu'il faut que je m'approprie tous ces encadrements pour être juste, tous les liens avec les affaires syndicales aussi, là je suis moins à l'aise. » En troisième lieu, la gestion du conseil d'établissement était laborieuse car Béatrice n'avait pas souvent assisté aux rencontres du conseil lorsqu'elle était DAÉ.

Contexte d'exercice de la fonction

Au moment de son entrée en fonction, Béatrice disait que l'intérêt des élèves pour l'école semblait « bon », mais qu'elle n'avait pas d'idée précise sur leur taux de réussite, n'ayant pas eu le temps d'examiner cette question. Elle précisait qu'elle n'avait pas beaucoup de suivis disciplinaires à effectuer auprès des élèves du régulier ni d'interventions particulières à faire sur le comportement des élèves des classes spécialisées et que les parents des deux

types de clientèle collaboraient bien avec les intervenants de l'école. Durant cette période, les mouvements de personnel des enseignants du régulier étaient plus nombreux (congrés divers et embauche de nouveaux enseignants pour combler des tâches à temps partiel), alors que l'équipe des enseignants de l'adaptation scolaire était demeurée la même qu'à la fin de l'année précédente.

La nouvelle DÉ observait beaucoup d'engagement de la part des enseignants dans la réussite des élèves et plusieurs activités de perfectionnement étaient amorcées ou annoncées. Elle qualifiait de « bon » le climat général, en soulignant les échanges nombreux entre les membres du personnel et le travail important réalisé individuellement et collectivement.

Soutien et accompagnement

Le processus de sélection que Béatrice avait vécu pour accéder à un poste de DÉ lui apparaissait bien structuré et rigoureux, mais elle considérait que ceux de la probation et de l'accompagnement par la direction générale de la commission scolaire lors de l'entrée en fonction pourraient être améliorés. Elle jugeait que les services centralisés de la commission scolaire lui apportaient un bon soutien et que si certaines réponses tardaient à venir, cela était sûrement attribuable à un volume important de travail lors des périodes de pointe. Par exemple, les dossiers d'embauche d'enseignants en début d'année scolaire.

Béatrice qui poursuivait sa formation universitaire de deuxième cycle tout en vivant son insertion professionnelle comme DÉ ne participait pas beaucoup aux activités de l'association professionnelle. Elle avait apprécié l'activité d'accueil des nouveaux membres et l'implication de l'association dans différents dossiers et elle aurait aimé participer aux séances de perfectionnement, mais disait ne pas pouvoir consacrer de temps à ces activités. Le soutien et l'accompagnement de ses collègues s'étaient révélés les plus importants dans son processus d'insertion. Dès le début, Béatrice contactait fréquemment d'autres DÉ pour avoir des conseils et des éclaircissements sur des dossiers.

Lors de la première entrevue, cette nouvelle DÉ indiquait qu'elle était interpellée par différents services de la commission scolaire et par la direction générale, mais que dès le début

de son affectation, elle s'était demandé si elle n'était pas plus informée que réellement consultée. Quant à la marge de manœuvre dont elle disposait pour gérer son établissement, Béatrice considérait qu'elle était réduite et que la décentralisation de certaines opérations représentait en contrepartie de nombreuses redditions de comptes à la commission scolaire.

Caractéristiques motivationnelles

Béatrice, qui exerçait la fonction de conseillère pédagogique avant d'être DAÉ, mentionnait vouloir terminer sa carrière dans une école afin de pouvoir vivre toutes les étapes d'une année scolaire avec des élèves et des enseignants et d'être témoin au quotidien de l'évolution d'une équipe-école. Des discussions avec des amis occupant la fonction de DÉ avaient aussi contribué à orienter sa réflexion en ce sens.

Au début de sa nouvelle affectation, Béatrice se sentait capable d'exercer sa fonction en mentionnant ses compétences dans l'accompagnement individuel du personnel et sa capacité à élaborer des orientations. Elle avouait cependant qu'elle aurait des apprentissages à faire dans la gestion de la diversité lors des activités collectives alors que différents points de vue sont exprimés. L'animation des rencontres collectives représentait un défi. Elle appréhendait aussi, si cela devait se présenter, la gestion d'un mécontentement général. La participante, qui avait déjà une expérience de DAÉ, voyait le travail avec une équipe-école se dérouler comme elle l'avait anticipé, mais l'intensité de sa nouvelle fonction l'avait pourtant surprise. Ses journées de travail s'étaient allongées et elle avait l'impression que son travail était morcelé en une foule de petites tâches diverses lui faisant perdre le contrôle de son agenda.

Après quelques semaines, Béatrice n'avait pas remis en question l'exercice de sa fonction, mais elle mentionnait qu'elle se sentait moins créative et que les heures de travail étaient vraiment beaucoup plus longues que lorsqu'elle était DAÉ. Afin de bien maîtriser les aspects de sa nouvelle fonction, la nouvelle directrice souhaitait conserver son affectation actuelle durant une période de trois à cinq ans.

4.2.1.5 Au milieu de la première année d'exercice de la fonction

Nature de la tâche

Au milieu de l'année, de nouveaux volets de la gestion budgétaire avaient représenté beaucoup de nouveautés. Il s'agissait des aspects plus techniques comme les procédures de transferts de revenus et de dépenses et le calcul des prévisions budgétaires au 30 juin. De plus, il fallait tenir compte des réflexions des enseignants sur les allocations financières pour implanter des projets particuliers. La planification du processus de classement était aussi un dossier à découvrir tant pour les cheminements possibles que pour les procédures et échéanciers divers. Béatrice disait avoir découvert entièrement le processus d'élaboration des plans de services de la scolarisation des élèves handicapés de quatre ans et expérimenté pour une première fois la collaboration avec les centres de la petite enfance. Ce moment de l'année était aussi celui de l'énoncé des critères d'affectation des enseignants pour la prochaine année scolaire par un travail avec le comité de participation des enseignants qui lui était aussi une nouveauté.

Béatrice a à nouveau mentionné la pédagogie, mais au troisième rang de ses dossiers préférés : « Puis un troisième... alors la pédagogie, la planification, la formation continue, j'adore ça », après le processus de classement, où elle se sentait habile à piloter des rencontres d'équipe et d'échange avec les parents. Au deuxième rang, elle citait un aspect particulier de la gestion du personnel qu'est la relation d'aide, où elle sentait que son expérience de l'enseignement pouvait aider les membres du personnel en difficulté.

Le dossier le moins apprécié à ce moment de l'année était la gestion du personnel. Plus précisément l'application des conventions collectives pour préparer l'affectation des enseignants pour l'année suivante. « Dès que c'est l'application de la convention, des normes, quand c'est technique, ce n'est pas que je ne suis pas à l'aise, mais je n'aime vraiment pas ça. » Il lui fallait faire cet apprentissage dans le contexte particulier d'un changement majeur dans son établissement, lequel provoquait beaucoup d'insécurité chez le personnel. Ce facteur supplémentaire contribuait possiblement à rendre ce dossier plus préoccupant. Comme deuxième dossier moins apprécié, Béatrice revenait sur la gestion du budget. Elle vivait

difficilement cette gestion qu'elle jugeait trop technique et laissant peu de marge de manœuvre. Elle trouvait frustrant de devoir refuser de beaux projets suggérés par les enseignants faute de ressources, et trouvait aussi qu'il était difficile de rechercher des fonds supplémentaires. Le troisième dossier moins apprécié était celui du service de garde, tout nouveau pour elle et amenant une tout autre série d'encadrements à maîtriser : autre convention collective, autres règles pour l'organisation, etc.

Contexte d'exercice de la fonction

Les perceptions de Béatrice n'avaient pas changé depuis le début de l'affectation concernant le bon intérêt des élèves pour l'école et la faible quantité de suivis disciplinaires à effectuer. La perception d'un bon taux de réussite s'était cependant précisée. La collaboration des parents demeurait bonne. La stabilité de l'équipe des enseignants ne s'était pas améliorée en milieu d'année et Béatrice avait cherché et accueilli du nouveau personnel. Ces personnes s'étaient bien intégrées dans l'équipe en respectant les encadrements déjà en place sur les normes et modalités pédagogiques et en s'engageant dans les démarches de perfectionnement entreprises. La perception du climat de l'établissement était plus positive et la participante l'a qualifié à ce moment de « très bon ». Elle disait investir beaucoup d'énergie dans l'accompagnement du personnel et l'accueil des parents. Béatrice était particulièrement vigilante pour préserver ce climat dans la perspective d'un changement possible de l'avenir de l'école que la commission scolaire avait annoncé. Elle était rassurante et soucieuse de bien préparer son équipe à un changement éventuel.

Soutien et accompagnement

Lors de la deuxième collecte de données, Béatrice souhaitait à nouveau davantage de soutien et d'accompagnement de son supérieur immédiat dans son processus d'insertion professionnelle. Le soutien des services de la commission scolaire continuait d'être considéré comme « bon ». Béatrice avait assisté à une rencontre de l'association professionnelle et elle qualifiait plus cette rencontre comme un lieu de réflexion sur la pratique que comme une opportunité de soutien. Pour le soutien et l'accompagnement, elle précisait qu'elle avait plutôt sollicité les DÉ de son secteur géographique lorsqu'elle avait eu besoin d'aide pour un dossier

ou d'un conseil sur un problème de gestion de personnel. Béatrice avait aussi tissé des liens avec d'autres DÉ lors des formations universitaires.

Lorsqu'elle relatait des moments plus difficiles, la nouvelle DÉ soulignait que le soutien et l'accompagnement de ses collègues avaient représenté une « mine d'or » et l'avaient aidée à persister dans sa nouvelle fonction à partir du milieu de l'année scolaire. Concernant la consultation, la préoccupation de Béatrice avait trait aux retours de consultation qui n'étaient pas assez rapides, à son goût. Elle aurait eu besoin de connaître plus rapidement la décision de la commission scolaire après une consultation, afin de diffuser l'information dans son milieu et d'entreprendre les actions en conséquence. Béatrice percevait maintenant que sa marge de manœuvre effective était davantage dans son établissement que dans les opérations et les échanges avec la commission scolaire.

Caractéristiques motivationnelles

Lors de la deuxième collecte de données, cette nouvelle DÉ se considérait très capable d'exercer sa fonction. Son nouveau rôle lui apprenait beaucoup sur elle-même. Elle disait toujours analyser ses interventions et elle envisageait sa nouvelle fonction comme une expérience d'apprentissage personnelle. Elle avouait toutefois que ce processus d'analyse était parfois épuisant. Au milieu de la première année d'exercice de la fonction, Béatrice avouait découvrir toute la diplomatie qu'un DÉ devait déployer pour recadrer certaines pratiques moins favorables qui s'étaient « institutionnalisées » dans son milieu au fil des ans. Elle semblait plus positive quant à la nouvelle orientation de sa carrière et ne la remettait pas explicitement en question. Elle soulignait toutefois que si des conflits survenaient avec le personnel, cela pourrait lui faire quitter sa nouvelle fonction. Dans la section de la grille d'entrevue traitant des dossiers moins appréciés, Béatrice avait mentionné à chaque entrevue des dossiers relatifs à la gestion du personnel (conflits entre des membres du personnel, prestations de travail inadéquates, changements de pratiques). Finalement, la durée qu'elle souhaitait pour sa première affectation était demeurée la même, de trois à cinq ans.

4.2.1.6 À la fin de la première année d'exercice de la fonction

Nature de la tâche

À la fin de la première année d'exercice de la fonction, Béatrice avait découvert d'autres éléments des nouveaux dossiers assumés depuis le début de l'année, comme le processus de finalisation des classements des élèves, particulièrement ceux des classes régionales, dont elle ne connaissait pas les caractéristiques au départ. La préparation de l'accueil des futurs élèves de ces classes pour l'année suivante et l'organisation du préaccueil des élèves des classes régulières au préscolaire avaient suscité chez elle beaucoup d'interrogations en raison de leur nouveauté. La nouvelle DÉ préparait pour la première fois le plan d'affectation du personnel, tout en découvrant les démarches nécessaires au suivi disciplinaire d'un employé dont la prestation de travail était inadéquate. Durant cette période de temps, elle finalisait également la préparation de son premier budget annuel de l'établissement en prévision de l'année suivante. Elle disait de plus découvrir la dynamique différente de celle qu'elle avait connue au secondaire dans les relations avec les parents.

Béatrice continuait d'apprécier davantage tout le processus de classement des élèves à cause du travail des professionnels et des échanges avec les parents : « Parce qu'on travaille en équipe. J'aime beaucoup le travail d'équipe avec les professionnels, les parents. » Elle citait deux dossiers de gestion du personnel : la formation continue en lien avec le perfectionnement intensif qu'elle avait vécu avec les enseignants et qui l'avait beaucoup enrichie dans sa pratique professionnelle et l'évaluation de l'année avec chaque enseignant, où elle se disait à l'aise.

Du côté des dossiers moins appréciés, Béatrice identifiait encore une fois le budget à cause de son manque de connaissances. Elle déplorait également le délai très court entre le moment où les données pour préparer le budget étaient fournies aux DÉ et celui où le budget approuvé par le conseil d'établissement devait être acheminé à la commission scolaire. Cette DÉ s'estimait bien chanceuse d'avoir obtenu l'aide de collègues pour mener à bien ce dossier. La multitude des étapes à suivre et des formulaires à compléter pour affecter les enseignants à leur tâche était en fin d'année le deuxième dossier moins apprécié de Béatrice. Le troisième

était la gestion de la prestation de travail d'un employé qui présentait des lacunes importantes. Béatrice, comme nouvelle DÉ, avait trouvé difficiles de s'imposer et d'apporter les correctifs nécessaires.

Contexte d'exercice de la fonction

Cette DÉ avait les mêmes perceptions des élèves que celles qu'elle avait au milieu de la première année d'exercice de la fonction : bon intérêt pour l'école, bon taux de réussite et faible quantité de suivis disciplinaires. La collaboration avec les parents s'était améliorée et était alors qualifiée de « très bonne ». Béatrice appréciait que ses efforts dans l'accueil et l'ouverture aux parents se manifestent par de la confiance envers l'équipe-école. Les mouvements du personnel enseignant étaient moins nombreux, un seul remplacement avait été nécessaire. Même si les activités de perfectionnement se poursuivaient selon l'échéancier établi et que tous y participaient volontiers, la nouvelle directrice sentait un certain « essoufflement » des enseignants et les changements planifiés tardaient à être implantés. Par ailleurs, le climat d'incertitude sur l'avenir de l'établissement s'était dissipé et une décision favorable à l'établissement avait rassuré le personnel qui avait fait de beaux projets pour les élèves en fin d'année. Les rapports entre les membres du personnel étaient cordiaux lors des assemblées générales et des diverses activités sociales.

Soutien et accompagnement

À la fin de la première année d'exercice, Béatrice était toujours déçue du manque de soutien et d'accompagnement de la direction générale de la commission scolaire et plus particulièrement en fin d'année, dans le cas d'un dossier politique plus délicat où elle en aurait eu besoin. Béatrice avait sollicité et obtenu à ce moment un accompagnement bien apprécié de l'association professionnelle et des collègues. Dans les dossiers nécessitant des échanges avec les services de la commission scolaire, Béatrice percevait un bon soutien, mais les collègues étaient toujours une importante source de référence. La participante poursuivait également sa réflexion sur les instances de consultation et croyait qu'elle était davantage consultée lors des tables de concertation du primaire que lors des comités consultatifs de gestions regroupant l'ensemble des DÉ et des cadres de services de la commission scolaire. Béatrice considérait

avec déception que sa marge de manœuvre résidait plus particulièrement dans la planification des échéanciers pour répondre aux différentes demandes venant de la commission scolaire et du MELS que dans la gestion autonome des projets de développement de son établissement. Pour la deuxième année d'exercice de la fonction, elle souhaitait être accompagnée dans le processus de réflexion sur son école. Elle apprécierait de l'aide pour réviser le projet éducatif de son établissement, qui était prévue pour l'année suivante. Certains aspects de la gestion du personnel ne lui étant pas faciles, Béatrice désirait aussi l'aide d'un DÉ expérimenté ou peut-être nouvellement retraité.

Caractéristiques motivationnelles

Béatrice disait se sentir « très capable » d'assumer sa fonction après avoir trouvé une zone de confort dans le processus d'analyse poursuivi tout au long de l'année. Ainsi, elle pouvait se remettre en question et se réajuster même si cela demeurait exigeant. Elle n'avait pas anticipé l'étendue du pouvoir d'influence d'une direction et, en ce sens, Béatrice envisageait qu'elle pourrait « prendre plus de place ». Mais elle pensait que cela lui prendrait encore du temps avant d'annoncer les valeurs qu'elle voulait promouvoir au sein de son équipe-école. Béatrice n'avait pas terminé sa réflexion sur sa poursuite de l'exercice de la fonction. Elle la remettait souvent en question en raison du rythme de travail que lui imposait sa nouvelle tâche. Béatrice disait travailler beaucoup et ne plus avoir une vie équilibrée. Elle se demandait si elle n'arrêterait pas à la fin de l'année scolaire. Dans l'éventualité où elle poursuivrait, Béatrice souhaitait toujours la même durée pour sa première affectation en tant que DÉ, soit de trois à cinq ans.

Corinne

Tableau 14

Résultats pour Corinne, DAÉ au primaire

| Tâche | 1^{re} collecte | 2^e collecte | 3^e collecte |
|---------------------------------|---|--|---|
| Nouveaux Dossiers | Photo scolaire, vaccination (en collaboration avec l'infirmière), secrétariat du midi (avec des élèves), Aide aux devoirs et leçons, Fondation de l'école | Conciergerie (supervision et achats), plans d'intervention, classement des élèves | Préparation des agendas scolaires pour l'an prochain, fournitures scolaires pour l'an prochain, horaires pour l'an prochain, modification des lettres usuelles envoyées en fin d'année, consultations diverses auprès des enseignants, finalisation des classements des élèves, spectacles de fin d'année, fête des bénévoles, sorties et camps de fin d'année des élèves, soirée des finissants, relations avec la communauté, Projet éducatif |
| Dossiers préférés | 1- Dossiers techniques divers 2- Parents 3- Suivis d'élèves | 1- Dossiers techniques divers 2- Parents 3- Comités d'enseignants | 1- Dossiers techniques divers 2- Classement des élèves 3- Parents |
| Dossiers moins appréciés | 1- Classement des élèves 2- Supervision du personnel 3- Élèves (arrêts d'agir physiques) | 1- Application des conventions collectives 2- Classement des élèves 3- Déneigement | 1- Application des conventions collectives 2- Demandes diverses 3- Gestion du changement |
| Contexte | | | |
| Élèves | Très bon intérêt pour l'école, taux de réussite moyens, peu de suivis disciplinaires | | |
| Parents | Excellente collaboration | | |
| Enseignants | Stabilité, perfectionnement et engagement excellents | | |
| Climat | Excellent | | |

4.2.1.7 Après quelques semaines d'exercice de la fonction

Nature de la tâche

Corinne, nouvelle DAÉ au primaire, s'était vu confier comme premiers dossiers le suivi des élèves de quelques niveaux scolaires, le pilotage de quelques comités de l'école, la planification des horaires pour les photos scolaires, les séances de vaccination, l'élaboration de projets particuliers comme le service d'aide aux devoirs et leçons, l'organisation du secrétariat le midi (avec la participation des élèves) et l'organisation des activités parascolaires. Elle

représentait de plus la direction au sein de la fondation de l'école. Cette nouvelle DAÉ avait été chargée de dossiers plus techniques lors de son intérim et se disait très heureuse de réinvestir ces compétences dans son nouveau milieu.

C'est ce genre de dossiers qu'elle préférait au début de son affectation (organisation des horaires, des commandes de matériel, d'activités parascolaires, etc.). Le côté rationnel, mathématique de ces dossiers lui plaisait beaucoup. Le deuxième dossier préféré de cette DAÉ concernait les relations avec les parents. Sa longue expérience comme enseignante l'avait souvent amenée à collaborer avec eux. Elle se sentait très à l'aise lors des diverses rencontres et elle se percevait comme quelqu'un de rassurant et de crédible, ce qui facilitait ses rapports avec eux.

« Je sais que ça s'est développé dans ma carrière d'enseignante au fil des années. J'ai participé à beaucoup de rencontres avec des parents. Je sais que j'arrive à me mettre au niveau des parents que j'ai devant moi, assez facilement. Le parent, je vais arriver à le rassurer. Un parent un petit peu exigeant, je vais arriver à ramener ses exigences au niveau où on peut répondre. »

Son troisième dossier préféré était les suivis d'élèves, car elle appréciait leur contact. Elle soulignait cependant une différence importante par rapport à son expérience antérieure. Lors de son intérim, dans un milieu plus difficile, elle avait eu à faire des « arrêts d'agir » physiques sur des élèves difficiles. Corinne avait trouvé cette période très éprouvante et avait spécifié au moment de son entrevue avec son futur DÉ qu'elle ne souhaitait plus revivre cette situation. Heureusement pour elle, Corinne n'avait plus à faire ce genre d'intervention dans son nouveau milieu.

Des dossiers moins appréciés, Corinne citait en premier celui des élèves nécessitant des mesures de soutien aux apprentissages ou ayant été l'objet d'un classement particulier. Elle imputait cet inconfort à son manque de connaissances des problématiques vécues par ces élèves et des ressources disponibles à la commission scolaire. De plus, par rapport aux demandes des enseignants et des parents pour du soutien particulier, elle n'était pas à même de juger si elles étaient réalistes. Corinne avait vécu des situations de ce genre depuis son entrée

en fonction et elle les gérait avec le plus de transparence possible, s'informait, se validait, mais cela demandait du temps et elle souhaitait fournir de l'aide plus rapidement.

Les deux autres dossiers moins appréciés concernaient la gestion du personnel. La nouveauté expliquait ces choix, disait-elle. Ainsi, Corinne était chargée de superviser un nouvel enseignant et les nouvelles éducatrices du service de garde. Elle n'avait jamais assumé une telle responsabilité. La relation avec ces membres du personnel était bonne, mais elle avait beaucoup à apprendre en supervision.

Contexte d'exercice de la fonction

Corinne mentionnait de façon générale, un très bon intérêt des élèves pour l'école et la comparaison entre les résultats aux examens de fins de cycles de juin de l'année précédente et ceux des années antérieures la portait à croire que les taux de réussite s'amélioreraient. Elle constatait aussi qu'elle n'avait que peu d'interventions disciplinaires à effectuer. Elle qualifiait d'« excellente » la collaboration des parents avec les intervenants de l'école. L'équipe des enseignants, assez importante pour une école primaire, était très stable et elle observait un bon niveau d'engagement de leur part dans la réussite des élèves. Les enseignants participaient bien aux activités de perfectionnement offertes à la commission scolaire et à l'externe. Deux enseignantes étaient même inscrites dans un programme de maîtrise en enseignement. La DAÉ du primaire trouvait « très bon » le climat de l'établissement qu'elle jugeait empreint de respect et de collaboration. Elle s'était sentie très bien accueillie par l'équipe-école. Ainsi, elle n'avait pas ressenti d'impatience pour le délai de réponse de sa part concernant des demandes pour lesquelles elle manquait d'information, mais plutôt de l'appréciation pour la considération qu'elle y apportait.

Soutien et accompagnement

Corinne affirmait avoir bénéficié dès son entrée en fonction d'un excellent soutien de son DÉ, qui était très disponible pour lui fournir des informations ou discuter de problématiques particulières avec elle lors des rencontres de gestion planifiées, mais aussi de façon informelle lorsque le besoin se faisait sentir. Le soutien des services centralisés de la

commission scolaire était aussi qualifié d'« excellent ». Contrairement aux autres participants, Corinne avait complété sa formation universitaire obligatoire de deuxième cycle avant son accession à la fonction. Elle avait assisté aux activités de l'association professionnelle pour les nouveaux membres et ensuite, c'est par intérêt qu'elle avait participé aux autres activités proposées.

Comme l'avaient mentionné d'autres DAÉ (David, Esther, Gabrielle, Héloïse et Julianne), Corinne estimait primordial le soutien et l'accompagnement de son DÉ. Comme elle ne connaissait pas beaucoup d'autres DÉ ou DAÉ, à part son DÉ, c'est avec le DÉ adjoint précédent de l'établissement qu'elle communiquait afin d'échanger. Corinne avouait ne pas ressentir le besoin de développer davantage son réseau. Elle se sentait consultée par son DÉ pour la gestion générale de l'établissement, mais très peu par les services et la direction générale de la commission scolaire. Elle trouvait cette situation adéquate. Corinne considérait bénéficier d'une marge de manœuvre correcte pour gérer les dossiers dont elle était responsable.

Caractéristiques motivationnelles

Corinne désirait depuis longtemps expérimenter sur une plus grande échelle les habiletés qu'elle avait développées comme enseignante. Elle avait entre autres mené plusieurs projets d'envergure dans l'école et fait partie de plusieurs comités en plus d'être responsable d'école lorsque le DÉ de son établissement devait s'absenter. Pour se préparer à une fonction de direction, elle avait complété également la formation universitaire obligatoire de deuxième cycle. Sa candidature n'avait pas été retenue lors du premier concours de sélection auquel elle s'était présentée, mais cela ne l'avait pas empêchée d'assumer deux affectations intérimaires. Lors du deuxième concours de sélection, elle avait été retenue dans la banque de candidats, puis affectée dans l'établissement où elle exerçait au moment de la recherche. Corinne tenait à préciser qu'elle n'avait pas été influencée par d'autres personnes à postuler pour la fonction et qu'il s'agissait d'une intention personnelle. Au début de son affectation, elle se sentait capable d'exercer sa fonction en raison de qualités personnelles comme son jugement sûr, son attitude

calme devant diverses situations et ses expériences antérieures comme enseignante, responsable d'école ou celle de DAÉ intérimaire.

Le manque de connaissances techniques et le temps plus long pour régler certains dossiers lors de l'entrée en fonction la préoccupaient peu. Elle saurait où aller chercher l'information et le soutien nécessaires, et elle avait confiance qu'elle ferait rapidement les apprentissages pertinents.

Concernant l'anticipation de la tâche et la comparaison avec l'exercice réel de la fonction, Corinne, qui avait assumé des dossiers techniques lors de ses intérim, avait retrouvé des similitudes dans son nouvel établissement. Toutefois, l'organisation efficace de sa nouvelle école l'avait agréablement surprise, car dans l'établissement précédent, elle ressentait une impression continuelle de débordement et d'urgence et elle avait pris conscience que la situation d'un établissement pouvait être bien différente de celle d'un autre. La gestion maintenant informatisée des dossiers dont elle était responsable était cependant une nouveauté importante et l'apprentissage de nouveaux outils lui demandait beaucoup d'énergie. Cette DAÉ du primaire avait hâte de bien les maîtriser pour mieux organiser son travail.

Corinne se disait très heureuse dans sa nouvelle fonction et ne la remettait pas en question. Elle mentionnait qu'en raison de sa longue expérience d'enseignant et de ses affectations intérimaires, il lui suffirait de trois ans dans le même établissement pour bien maîtriser l'exercice de sa fonction. Elle ne souhaitait pas postuler éventuellement à un poste de direction, car elle serait admissible à la retraite dans quelques années et la possibilité de conclure sa carrière en éducation comme DAÉ satisfaisait ses aspirations professionnelles.

4.2.1.8 Au milieu de la première année d'exercice de la fonction

Nature de la tâche

Au milieu de la première année d'exercice de la fonction, aux dossiers déjà assumés par Corinne s'étaient ajoutés celui de l'élaboration ou de la poursuite des plans d'interventions des élèves et la préparation de l'opération de classement pour l'année suivante, ainsi que celui

de la gestion de l'entretien de la bâtisse (tâches du personnel de conciergerie, achats du matériel, planification des travaux de peinture et de modifications mineures durant la relâche).

À ce moment, Corinne continuait de manifester sa préférence pour les dossiers techniques. Elle aimait assurer le suivi d'une foule de petits dossiers journaliers et se sentait plus confiante lorsqu'il s'agissait d'aller chercher, puis de valider de l'information. Son deuxième dossier préféré demeurait celui des relations avec les parents. Elle profitait d'une bonne réputation dans son milieu précédent (lors de son intérim) et croyait que cette réputation l'avait aidée indirectement par le passé. Dans son nouveau milieu, personne ne le connaissait et la même facilité s'était installée dans ses rencontres avec les parents. Elle se reconnaissait donc des forces dans ce domaine. La participante mentionnait pour une première fois la gestion du personnel comme dossier préféré, mais dans le contexte précis de l'animation de comités. Elle évoquait son expérience antérieure de formatrice auprès d'équipes d'enseignants pour motiver ce choix : « Ça j'aime ça. Ça me retrempe un peu quand j'étais enseignante formatrice. »

Parmi les dossiers moins appréciés, Corinne mentionnait en premier que la gestion du personnel était devenue plus préoccupante dans l'organisation des activités et des sorties pour les élèves. Elle devait s'informer de ses droits et de ceux des enseignants selon la définition de leur tâche et s'appropriier les encadrements à cet égard ne lui semblait pas facile : « Ça reste quelque chose pour moi à m'approprier. Je ne connais pas les règles. Je ne connais pas mes droits et les leurs au complet. » Le classement des élèves était cité au deuxième rang et c'était toujours l'appropriation de ce dossier qui devait encore être travaillée (Quelles sont les attentes de sa direction, des enseignants, des parents à ce sujet? Quelle est la culture de l'école quant au classement des élèves?). Le dossier technique d'entretien de la bâtisse était le moins apprécié, surtout le déneigement. En effet, l'entrepreneur choisi par la commission scolaire n'effectuait pas correctement son travail. Le personnel et les parents le critiquaient régulièrement. Ses moyens d'action étaient limités et ce suivi était pénible.

Contexte d'exercice de la fonction

Les perceptions du début de l'année d'un très bon intérêt des élèves pour l'école et d'une amélioration des taux de réussite étaient demeurées similaires, tout comme le nombre restreint d'interventions disciplinaires nécessaires. La collaboration des parents avec les intervenants de l'école demeurait excellente. L'équipe des enseignants présentait toujours une très bonne stabilité, un très bon niveau d'engagement auprès des élèves et il y avait un bon taux de participation aux activités de perfectionnement.

Le climat de l'établissement était toujours qualifié de « très bon » et Corinne mentionnait que la bonne entente qui régnait dans l'équipe de direction était remarquée par l'équipe-école et contribuait sûrement à cette situation favorable.

Soutien et accompagnement

Corinne appréciait beaucoup le soutien et l'accompagnement de son DÉ et le soutien des services de la commission scolaire. La nouvelle DAÉ se sentait toujours en situation de formation à la fonction avec son supérieur immédiat, dont l'aide n'avait pas diminué après les premières semaines. Elle avait maintenu sa participation aux activités de l'association professionnelle, mais n'avait pas recours au service de soutien disponible. Elle le trouvait cependant pertinent, disant qu'elle n'hésiterait pas à y recourir en cas de besoin. Corinne avouait qu'elle n'avait pas développé davantage le réseau de collègues et qu'elle se satisfaisait de la situation actuelle. Elle communiquait également les mêmes perceptions d'une bonne consultation de la part de son DÉ et d'une marge de manœuvre correcte pour gérer ses dossiers.

Caractéristiques motivationnelles

Au moment de la deuxième collecte, Corinne se sentait plus efficace qu'en début d'année, car elle disait avoir plus de connaissances techniques et mieux connaître son milieu. C'est cependant sur son expérience antérieure (intérim à la DAÉ dans son milieu précédent et sa longue expérience d'enseignante) que reposait davantage sa capacité à exercer la fonction.

Par rapport à l'anticipation de la fonction, elle rapportait découvrir encore des outils de travail informatisés et affirmait qu'elle n'avait pas imaginé que ses journées de travail s'allongeraient autant. Au milieu de la première année d'exercice, Corinne avait vécu un incident avec un enseignant et pendant un bref moment, elle avait pensé à quitter sa nouvelle fonction. Une bonne discussion avec son DÉ l'avait par la suite incitée à poursuivre son affectation et la situation s'était améliorée. Quant à la durée souhaitée pour favoriser une première affectation, cette nouvelle DAÉ n'avait pas changé d'avis et affirmait qu'une affectation de trois ans était adéquate. Elle ne désirait toujours pas une future affectation à titre de DÉ.

4.2.1.9 À la fin de la première année d'exercice de la fonction

Nature de la tâche

Plusieurs dossiers se sont ajoutés à la tâche de la participante, ainsi que d'autres aspects de dossiers déjà assumés. Corinne mentionnait que les mois de mai et juin avaient constitué la période la plus intense de la charge de travail. Ainsi, elle avait complété le dossier des achats de fournitures et matériel avec ceux pour l'année suivante incluant la commande des nouveaux agendas pour les élèves. Elle avait élaboré différents horaires également pour l'année suivante (cours des spécialistes, surveillances, bibliothèque, etc.) et complété les derniers cas de classement des élèves. Parmi les ajouts, elle citait toutes les consultations à mener auprès du personnel sur les plans d'effectifs de l'année suivante et les relations avec la communauté (par exemple la Caisse populaire) pour élaborer les futures collaborations. La mise à jour du projet éducatif était aussi un nouveau dossier, tout comme les projets particuliers de cette période de l'année scolaire : spectacles de fin d'année, fête des bénévoles, sorties et camps de fin d'année et la fête des finissants.

Comme durant toute la première année de l'exercice de sa fonction, Corinne appréciait toujours en premier les dossiers techniques : « C'est du concret, j'aime ça, peut-être que c'est plus facile pour moi parce que c'est moins loin de ma réalité de prof et aussi parce que je l'avais déjà fait et que je trouvais ça agréable. » En second lieu, la nouvelle DAÉ citait le classement des élèves. Ce dossier avait été identifié parmi les moins appréciés au milieu d'année, mais la perception de Corinne avait changé, maintenant qu'elle connaissait davantage

son nouveau milieu d'exercice et qu'elle se sentait alors à l'aise de réinvestir les connaissances acquises avec l'orthopédagogue de l'école où elle avait assumé un intérim. Le troisième dossier préféré de la participante demeurait les relations avec les parents. Elle avait réussi à « désamorcer » des situations tendues avec certains. Elle attribuait cette habileté à son âge, son expérience en éducation et de la vie en général, son caractère et sa maturité.

Plus l'année scolaire avançait et plus la gestion du personnel lui était devenue préoccupante. Ainsi, lors de la troisième entrevue, Corinne a identifié comme moins appréciée l'application des conventions collectives, la gestion des demandes diverses et la mise en place d'un processus de changement parce qu'elle manquait de connaissances et d'expérience en la matière : « Il y a des grands bouts que je ne connais pas et puis c'est compliqué. »

Contexte d'exercice de la fonction

Avec le recul d'une année d'exercice dans son milieu, Corinne maintenait que les élèves étaient très intéressés par l'école. Elle entrevoyait des résultats supérieurs à ceux de l'année précédente aux examens de fin de cycle. Elle n'avait pas fait plus d'interventions disciplinaires en fin d'année et traçait donc un bilan positif vu le peu d'interventions effectuées durant l'année. Comme lors des deux autres moments de collecte de données, elle percevait « excellente » la collaboration des parents avec les intervenants. Un seul remplacement de longue durée avait été nécessaire pour un enseignant et ses perceptions sur les enseignants, comme le niveau d'engagement envers les élèves et le perfectionnement, étaient demeurées très favorables. Le très bon climat de l'établissement s'est maintenu toute l'année et, pour en attester, Corinne soulignait la bonne humeur, l'échange et l'entraide qu'elle observait, en plus de l'accueil favorable réservé aux nouveaux membres du personnel.

Soutien et accompagnement

Le soutien de son DÉ était toujours perçu comme excellent et essentiel à une bonne insertion dans la profession. Corinne considérait la proximité et la facilité à communiquer rapidement avec son supérieur immédiat comme des éléments importants dans son travail pour être efficace et répondre rapidement aux demandes. Le soutien des services de la commission

scolaire était toujours mentionné comme « très bon ». La participante n'avait pas été active à se constituer un réseau de collègues, mais elle représentait parfois son équipe de direction lors des rencontres regroupant le personnel de direction d'établissements du même secteur géographique afin de discuter de différentes problématiques. Finalement, durant la dernière période de sa première année, Corinne s'était sentie davantage consultée par son DÉ et continuait d'évaluer « correcte » sa marge de manœuvre.

Caractéristiques motivationnelles

Lors de la troisième et dernière collecte de données, Corinne indiquait qu'elle était globalement plus habile dans la gestion de ses dossiers (notamment parce qu'elle s'était familiarisée avec les outils informatiques de la commission scolaire) et plus en maîtrise d'autres dossiers, qui étaient pour elle des nouveautés, notamment celui du processus de classement vécu dans l'établissement. Corinne indiquait moins de nouveauté dans sa tâche, mais elle avait hâte d'avoir plus de temps pour structurer les échéanciers de ses différents dossiers. La remise en question de son choix de carrière lui semblait réglée, car elle venait de démissionner comme enseignante et désirait poursuivre sa carrière comme DAÉ en affirmant à nouveau qu'une durée de trois ans était toujours souhaitable pour une première affectation et qu'elle ne rechercherait pas d'affectation à la direction. Elle serait cependant d'accord pour remplacer le DÉ de son établissement au besoin, mais pour une période ne dépassant pas quelques semaines.

David

Tableau 15

Résultats pour David, DAÉ au secondaire

| Tâche | 1^{re} collecte | 2^e collecte Nouvelle affectation | 3^e collecte |
|---------------------------------|---|---|---|
| Nouveaux dossiers | Perfectionnement des enseignants, élèves niveaux secondaire IV et V du secteur régulier, responsable discipline : éthique et culture religieuse, arts, comité toxicomanie | Techniciens en travaux pratique, élèves du programme particulier + programme particulier, responsable disciplines : mathématiques et sciences, gestion des crises, Fondation de l'école | Admission des futurs élèves du programme particulier, cérémonies de graduation |
| Dossiers préférés | 1- Perfectionnement des enseignants 2- Pédagogie (Éthique et culture religieuse) 3- Comité Toxicomanie | 1- Nouvelle affectation 1- Pédagogie (maths) 2- Parents 3- Suivis d'élèves | 1- Cérémonie de fin d'études sec V 2- Cérémonie/diplôme du programme particulier 3- Journées de rattrapage (organisation technique) |
| Dossiers moins appréciés | 1- Pédagogie : Arts 2- Pas de mention 3- Pas de mention | Nouvelle affectation 1- Enseignants, personnel de soutien du programme particulier 2- Pédagogie : méconnaissance d'un programme particulier 3- Pas de mention | 1- Animation de rencontres) 2- Insatisfaction d'enseignants) 3- Gestion des conflits |
| Contexte | | | |
| Élèves | Intérêt pour l'école et taux de réussite excellents, nombre moyen de suivis disciplinaires | Intérêt pour l'école et taux de réussite excellents, peu de suivis disciplinaires | |
| Parents | Excellente collaboration | | |
| Enseignants | Très bonne stabilité, perfectionnement et engagement moyens | Très bonne stabilité, perfectionnement faible et engagement moyen | Très bonne stabilité, perfectionnement faible et engagement très bon |
| Climat | Excellent | | Bon |

4.2.1.10 Après quelques semaines d'exercice de la fonction

Nature de la tâche

Lors de son entrée en fonction, la tâche de David affecté comme DAÉ dans une école secondaire comportait des dossiers pédagogiques. Il était responsable des disciplines « éthique et culture religieuse » pour tous les niveaux et de l'ensemble des disciplines artistiques. Il devait aussi assurer le suivi pédagogique et disciplinaire des élèves de deux niveaux. En gestion de personnel, il était responsable des activités de perfectionnement des enseignants des disciplines qu'il supervisait. David était aussi responsable du comité de prévention des toxicomanies. Il participait enfin avec les autres membres de la direction à la révision du Projet éducatif de l'établissement. David disait préférer gérer le perfectionnement des enseignants parce qu'ils étaient proactifs en formation continue et qu'ils travaillaient bien en équipe. Il citait ensuite la supervision du programme « éthique et culture religieuse » de toute l'école, car, malgré quelques petits conflits, il avait réussi à maintenir des échanges et à obtenir de la réceptivité de cette équipe d'enseignants. David avait cité comme troisième dossier préféré le comité de prévention des toxicomanies.

Le nouveau DAÉ appréciait moins l'animation pédagogique d'une discipline artistique à cause de conflits qui perduraient dans une équipe d'enseignants et qui limitaient ses interventions. Il suggérait des solutions, mais elles n'étaient pas bien reçues. Les enseignants ne voulaient pas changer certaines façons de faire et s'en remettaient à lui pour trouver des solutions qui ne les engageraient pas. David avouait aussi manquer d'indications claires pour l'encadrement disciplinaire des élèves et il avait besoin de valider auprès des autres DA de son établissement les sanctions à appliquer au fur et à mesure que les situations se présentaient. Il aurait souhaité recevoir de l'information et un bon échange à ce sujet avant que les élèves commencent l'année scolaire. « Je n'ai pas de balises, à chaque fois qu'un événement arrive, j'ai pas de références. Ce que j'applique, est-ce trop ? Pas assez? »

Contexte d'exercice de la fonction

David percevait un très bon intérêt pour l'école de la part des élèves du deuxième cycle du secondaire et une observation sommaire des taux de réussite des années précédentes aux examens ministériels l'incitait à qualifier le taux de réussite d'assez bon. Il qualifiait de « moyen » le niveau de suivis disciplinaires auprès des élèves depuis son entrée en fonction. Il percevait comme « très bonne » la collaboration des parents avec les intervenants de l'école. L'équipe des enseignants présentait une belle stabilité par rapport aux effectifs de l'année précédente aux deux niveaux sous sa responsabilité. Il constatait toutefois que leur engagement auprès des élèves semblait moins important que ce qu'il avait observé lorsqu'il enseignait au primaire. Au secondaire, les enseignants semblaient peu préoccupés par le développement personnel et social de leurs élèves et plus centrés sur l'aspect pédagogique. La participation des enseignants aux activités de perfectionnement était bonne. En se prononçant sur le climat général de son établissement, David le qualifiait de « super ». Les enseignants recevaient beaucoup de soutien technique et l'appréciaient, les échanges entre les membres du personnel étaient en général nombreux et respectueux. En raison du nombre important de membres du personnel, le participant disait être surpris qu'il n'y ait presque pas de conflits majeurs.

Soutien et accompagnement

Lors des premières semaines en fonction, David était le seul participant à percevoir un soutien « moyen » de son DÉ. Il supposait que cela était dû au manque de temps de son DÉ pour l'aider. Surtout dans la gestion du quotidien et plus particulièrement pour les suivis disciplinaires d'élèves. Il estimait cependant avoir un très bon soutien des services de la commission scolaire lorsqu'il le demandait. La contrainte que représentait l'exercice de la nouvelle fonction, la poursuite simultanée de sa formation universitaire de deuxième cycle et la préoccupation de réserver du temps à sa vie familiale avaient empêché David de participer aux activités de l'association professionnelle. Du soutien et de l'accompagnement des collègues, il mentionnait que les autres DA de son établissement étaient des ressources importantes et qu'il s'adressait aussi à des collègues d'autres établissements à l'occasion. Il était très satisfait de l'accueil de ses collègues lorsqu'il avait manifesté des besoins d'aide.

David se sentait très consulté par le DÉ de son établissement lors des rencontres de gestion réunissant tous les membres de l'équipe de direction et mentionnait bénéficier d'une marge de manœuvre correcte pour accomplir ses mandats.

Caractéristiques motivationnelles

David disait que sa participation au concours de sélection des DAÉ avait fait partie de son plan de carrière. Il s'était fixé cet objectif après un certain nombre d'années comme enseignant. Lorsqu'il avait postulé, il commençait à être lassé du travail d'enseignant et il avait en même temps fait beaucoup de changements dans sa vie personnelle. Il désirait poursuivre dans cette perspective de renouveau avec une nouvelle fonction. Deux DAÉ l'avaient également encouragé à postuler. Depuis son entrée en fonction, David évaluait sa compétence plutôt moyenne à cause de sa méconnaissance des élèves, du personnel de l'établissement et de ses difficultés en gestion du personnel. Il identifiait cependant ses forces en planification. David disait que rien dans la réalité de cette fonction ne ressemblait à ce qu'il avait anticipé. Il ne pensait pas être autant sollicité et par tant de personnes, ni d'avoir un agenda aussi chargé. La charge de travail lui semblait très lourde et il déplorait que ses vacances d'été soient désormais plus brèves. Il ne remettait toutefois pas en question la nouvelle orientation qu'il avait donnée à sa carrière et estimait qu'une durée de trois ans était une période idéale pour l'accomplir efficacement. Dans son plan de carrière, il envisageait de postuler à un poste de DÉ.

4.2.1.11 Au milieu de la première année d'exercice de la fonction

Nature de la tâche

Au milieu de la première année d'exercice, David avait changé d'affectation et la deuxième collecte s'est réalisée dans son nouveau milieu. Au début de l'année scolaire, il remplaçait un DAÉ dont le retour était prévu en janvier et il avait alors été affecté à un autre poste de DAÉ dans un nouvel établissement secondaire. Dans le deuxième milieu d'exercice, la tâche était totalement différente, alors qu'il s'occupait principalement d'un programme particulier. Ainsi, il devait assumer la supervision pédagogique du programme, le

cheminement des élèves depuis leur admission jusqu'à l'organisation de leur cérémonie de graduation et l'encadrement du personnel qui y était affecté. Au-delà du programme particulier, il était responsable des enseignants d'une discipline pour l'ensemble de l'établissement, des techniciens en travaux pratiques et du protocole de gestion de crises.

Dans sa nouvelle tâche, David appréciait plus particulièrement le dossier pédagogique de l'animation et la supervision d'une discipline. Ancien enseignant de cette même discipline, il se sentait compétent. Comme deuxième dossier préféré, le participant mentionnait les relations avec les parents. Depuis sa nouvelle affectation, il échangeait avec des parents exigeants, mais comme il avait déjà vécu cette situation comme enseignant dans un autre établissement, il se disait capable de faire face à la situation. Son intérêt à travailler avec des jeunes du secondaire et son expérience à ce niveau l'incitaient à mentionner le suivi des élèves comme troisième dossier préféré : « Oui, l'autre milieu m'a vraiment aidé à me faire des balises. J'ai des choses à apprendre mais ici c'est quand même bien structuré. »

Des dossiers moins appréciés, David identifiait la gestion du personnel lorsqu'il s'agissait d'appliquer les encadrements des conventions collectives, d'amorcer ou de poursuivre l'élaboration d'un dossier disciplinaire d'un membre du personnel ou de tenter d'apaiser des conflits entre les membres du personnel. Dans son nouvel établissement, le participant observait une « culture de revendication » assez forte chez les enseignants : « Ici, on en demande beaucoup aux profs, en contrepartie, eux aussi sont en demande. Ce que je trouve aussi difficile c'est le minutage, je ne vivais pas ça ailleurs, ici le minutage est compté à la seconde près. » L'appropriation du programme d'étude dont il était responsable lui demandait également beaucoup de lecture. Il constatait aussi que des ajustements devaient être apportés. Dans le contexte qu'il observait, il aurait à planifier très soigneusement ses interventions.

Contexte d'exercice de la fonction

Dans son nouveau milieu d'exercice, David percevait un très bon intérêt des élèves pour l'école, mais n'avait pas d'idée précise à ce moment sur leur taux de réussite dans le

programme particulier. Il avouait cependant avoir peu de suivis disciplinaires à effectuer comparativement à son milieu précédent. Tel que mentionné dans la section précédente relative à la nature de la tâche, David intervenait maintenant avec des parents plus exigeants et présents dans le cheminement de leur enfant. Cependant, il qualifiait de « très bonne » la collaboration des parents.

Le DAÉ du secondaire observait une bonne stabilité de l'équipe des enseignants du programme particulier depuis le début de l'année et, comme dans le premier milieu d'exercice, il notait un niveau d'engagement « moyen » auprès des élèves, soit moindre qu'au primaire et qui était surtout centré sur le volet pédagogique. Il constatait avec déception le peu de participation des enseignants aux activités de perfectionnement. Malgré ce qu'il avait cité précédemment, David percevait quand même comme « très bon » le climat général de son établissement. Les enseignants et les élèves semblaient heureux et les enseignants ne se présentaient pas uniquement à son bureau pour se plaindre des élèves.

Soutien et accompagnement

La perception d'un soutien et d'un accompagnement « moyen » de la part du supérieur immédiat s'était maintenue lors de l'affectation dans un deuxième établissement en milieu d'année scolaire et David s'était plutôt adressé aux autres DAÉ de son établissement pour obtenir de l'information et du soutien ainsi qu'aux services centralisés de la commission scolaire dont l'aide était toujours aussi efficace. Son supérieur immédiat l'aidait « sur demande », mais il ne s'informait pas auprès de lui de la façon dont se déroulait son insertion dans l'équipe. Malgré ce soutien qualifié de « moyen » de la part de son DÉ, David se disait très consulté lors des rencontres de gestion et considérait comme « correcte » sa marge de manœuvre. Durant cette période, il n'avait pas déployé d'effort pour élargir son réseau à l'externe et n'avait pas eu plus de temps pour participer aux activités de l'association professionnelle.

Caractéristiques motivationnelles

Les doutes de David sur sa compétence semblaient s'accroître. Il affirmait qu'elle était toujours moyenne, qu'il avait beaucoup de choses à apprendre, qu'il devait développer davantage son anticipation et effectuer plus de suivi dans ses dossiers. Au moment de l'entrevue, il disait qu'il s'interrogeait depuis deux semaines sur sa compétence dans la fonction et que cette période était plus difficile. Dans son nouveau milieu, il n'avait pas imaginé qu'il y aurait autant de rencontres concernant le programme particulier dont il avait la charge. Il devait être bien organisé afin d'en assurer le bon déroulement et, de plus, il n'avait pas anticipé la difficulté de contrôler la présence des nombreux enseignants du programme lors des journées pédagogiques.

La remise en question de l'exercice de la fonction préoccupait David qui se sentait très fatigué dans cette nouvelle affectation et vivait difficilement la conciliation travail/famille. Une semaine de vacances lui avait fait du bien et, au retour, il estimait à 75 % son intention de continuer à exercer sa nouvelle fonction, mais en raison de l'investissement important que lui demandait l'appropriation de sa tâche dans le nouveau milieu, il allongeait la durée souhaitée pour une première affectation à une période de trois à cinq ans. Apportant une précision quant à son intention de postuler pour un poste de direction, il souhaitait d'abord une affectation comme DAÉ au primaire, puis une affectation en direction, toujours au primaire, car il réalisait que la tâche était fort différente dans chaque ordre d'enseignement.

4.2.1.12 À la fin de la première année d'exercice de la fonction

Nature de la tâche

À la fin de la première année d'exercice, David continuait de gérer les mêmes dossiers qu'on lui avait confiés à son arrivée dans le deuxième établissement. Il avait découvert deux nouveaux volets dans le programme particulier : l'examen du processus d'admission des nouveaux élèves et l'organisation de la cérémonie de graduation. La mise à jour du programme et les ajustements en vue de l'année suivante étaient aussi à mettre en place.

David avait choisi des dossiers préférés forts différents de ceux sélectionnés lors des deux premières collectes. Ses deux premiers choix concernaient les projets particuliers : des cérémonies de fin d'études et de remises de diplôme du programme particulier. Même si David avait à sa disposition des notes sur ces événements qui se déroulaient chaque année, il aimait le défi de les organiser en respectant de multiples contraintes, tout en essayant d'y apporter sa touche personnelle. Le troisième dossier qu'il avait choisi était celui de l'organisation des cours de rattrapage. Ces cours étaient devenus nécessaires, car les élèves du programme particulier avaient pris du retard dans une discipline et la délivrance de leur diplôme risquait d'être compromise. Ce qui lui avait fait surtout apprécier ce dossier étaient les marques de reconnaissances des élèves. David soulignait qu'il ne recevait pas souvent de remerciements pour ses actions et que cela lui avait grandement fait plaisir : « J'ai beaucoup aimé ça de voir les élèves contents, de me faire dire merci, merci de m'avoir permis de me rattraper, de faire une mise à niveau. Ça ne m'arrive pas souvent de me faire dire merci. »

Les difficultés appréhendées en gestion du personnel lors de la deuxième entrevue constituaient le dossier le moins apprécié de sa tâche. Ainsi, ses trois choix se retrouvaient dans cette catégorie. David trouvait d'abord ardue l'animation de rencontres collectives, car les enseignants lui semblaient peu réceptifs et il considérait que les discussions ne débouchaient pas sur des actions concrètes : « On perd notre temps, on parle, on parle, mais pour rien dire je trouve. Ils ne sont pas réceptifs. Quand ce n'est pas assez long, tu te le fais reprocher et aussi quand c'est trop long. Peu importe ce que tu fais, ce n'est pas correct. » Ensuite, la gestion des tâches des enseignants était difficile. Il était très sensible à leurs critiques. Leurs insatisfactions et leurs exigences très spécifiques à l'égard des élèves rendaient sa tâche difficile à assumer. Finalement, David se sentait mal à l'aise dans la gestion des conflits avec des membres du personnel et de ceux entre des membres du personnel.

Contexte d'exercice de la fonction

La perception de l'intérêt des élèves pour l'école n'avait pas changée et il était toujours perçu comme « très bon ». Celle sur le taux de réussite s'était précisée et David le considérait comme « bon », sans plus, ce qui justifiait les ajustements qu'il voulait apporter au

programme. Le niveau des suivis disciplinaires avait diminué et le nouveau DAÉ disait en effectuer très peu. La très bonne collaboration des parents avec les intervenants de l'école s'était maintenue. L'équipe demeurait stable et aucun remplacement de longue durée n'avait été nécessaire. La session de cours de rattrapage et la nécessité de mener jusqu'au diplôme les élèves finissants avaient amélioré l'engagement des enseignants pour leur réussite, mais la participation aux activités de perfectionnement proposées était demeurée faible.

La perception du climat de l'établissement était moins favorable en fin d'année. Même si les enseignants continuaient à échanger avec lui et à collaborer lorsqu'il avait besoin d'information sur les élèves, ils poursuivaient leurs nombreuses revendications. Les assemblées générales se déroulaient dans un climat respectueux, même si David continuait à les appréhender et considérait que le processus décisionnel demeurait laborieux. Il percevait donc le climat comme « bon » au lieu de « très bon », comme lors de son arrivée dans l'établissement.

Soutien et accompagnement

À la fin de l'année, David avouait ne pas se sentir soutenu ou accompagné par son DÉ. Mentionnons que parallèlement, il s'interrogeait de plus en plus sur son choix de poursuivre comme DAÉ alors qu'il vivait un processus de probation difficile. Il s'était alors appuyé sur ses collègues de l'établissement ou d'autres de l'externe et avait élargi son réseau lorsqu'il avait besoin de soutien. Les services de la commission scolaires continuaient de bien l'épauler, selon lui. David n'avait pas demandé de soutien ou d'accompagnement à l'association professionnelle, par manque de temps. De plus, il exprimait une perception un peu moins positive de la consultation venant de son supérieur immédiat, mais n'avait pas vu de changement dans sa marge de manœuvre, toujours considérée comme « correcte ».

Caractéristiques motivationnelles

En fin d'année, David traversait une autre période d'interrogation sur sa capacité d'exercer la fonction. Il vivait difficilement l'insatisfaction des enseignants à l'égard de ses décisions et était irrité par leur calcul incessant des minutes de leur tâche. Alors qu'il

enseignait au primaire, il n'avait jamais vécu de situations semblables et il n'avait pas imaginé que les enseignants du secondaire étaient aussi rigides. Cette situation et la déception à cause de l'accompagnement insuffisant du DÉ de l'établissement l'avait amené vers une sérieuse remise en question. Il avait même pensé à entreprendre d'autres études et explorer d'autres avenues professionnelles, pas nécessairement en éducation. S'il demeurait en fonction, David désirait alors une première affectation de cinq ans et maintenait la même opinion concernant le cheminement de sa carrière, soit une affectation comme DAÉ et un poste de DÉ au primaire. Quant aux recommandations qu'il ferait à un enseignant qui envisagerait de postuler à la fonction de DAÉ, il lui suggérerait de s'interroger sur son intérêt à intervenir avec plusieurs « clients » (élèves, parents et personnel) et à agir souvent comme médiateur. Il soulignerait l'importance de bénéficier du soutien et de l'accompagnement d'un mentor.

Esther

Tableau 16

Résultats pour Esther, DAÉ au secondaire

| Tâche | 1 ^{re} collecte | 2 ^e collecte | 3 ^e collecte |
|---------------------------------|--|---|---|
| Nouveaux dossiers | Perfectionnement des enseignants, bibliothèque (achats et animation), techniciens en travaux pratiques, élèves des niveaux secondaire III du secteur régulier, responsable discipline : français, comité toxicomanie | Classement des élèves, événements ponctuels : petit déjeuner de la rentrée en janvier, semaine des enseignants, activités / persévérance scolaire | Perfectionnement des enseignants, enseignants ressources |
| Dossiers préférés | 1- Suivis d'élèves (pédagogique/disciplinaire) 2- Comité Toxicomanie 3- Enseignants ressources* | 1- Activités sociales pour le personnel 2- Comité toxicomanie 3- Pas de mention | 1- Accueil /nouveau personnel, comité Toxicomanie 2- Cours du samedi (organisation technique) 3- Pas de mention |
| Dossiers moins appréciés | 1- Perfectionnement (aspect administratif) 2- Pas de mention 3- Pas de mention | 1- Gestion des conflits 2- Parents (plaintes) 3- Pas de mention | 1- Techniciens en travaux pratiques 2- Pas de mention 3- Pas de mention |
| Contexte | | | |
| Élèves | Intérêt pour l'école et taux de réussite moyens, peu de suivis disciplinaires | Intérêt pour l'école et taux de réussite moyens, nombre moyen de suivis disciplinaires | |
| Parents | Excellente collaboration | Collaboration moyenne | |
| Enseignants | Stabilité et perfectionnement très bons, engagement moyen | | Très bonne stabilité, perfectionnement et engagement moyens |
| Climat | Bon | | |

4.2.1.13 Après quelques semaines d'exercice de la fonction

Des dossiers assez variés avaient été confiés à Esther dès son entrée en fonction comme DAÉ au secondaire. Elle était responsable d'une discipline pour l'ensemble des niveaux de son établissement, des suivis pédagogiques et disciplinaires des élèves d'un niveau et d'un secteur de l'adaptation scolaire. À ces responsabilités s'ajoutait celle de la gestion des

enseignants-ressources¹⁰ intervenant avec ces clientèles. Elle gérait aussi les achats et l'organisation de la bibliothèque, en plus de superviser deux projets particuliers et d'assumer la gestion du personnel technique des laboratoires et le volet administratif du perfectionnement des enseignants, incluant les enseignants-ressources (compilation des présences, formulaires de dégageant et de remplacement, imputation au budget de l'établissement).

Au moment d'identifier ses dossiers préférés, Esther citait d'abord le suivi des élèves, car elle disait aimer accompagner les élèves du secondaire dans leur cheminement scolaire tant académique que personnel et selon des voies de réussite différenciées. Elle était intéressée à aider des jeunes au cheminement plus difficile « parce que j'aime la clientèle, les ados. Ce sont des relations d'aide. ». En deuxième lieu, cette nouvelle DAÉ disait être très préoccupée par le phénomène de la toxicomanie et elle collaborait activement avec une intervenante pour aider les élèves affectés par ce problème. En troisième lieu, Esther disait préférer le travail avec les enseignants-ressources, car elle accordait de l'importance aux mesures de soutien aux apprentissages.

La DAÉ identifiait un seul dossier qu'elle appréciait moins, celui de la supervision administrative du perfectionnement des enseignants en raison de son aspect routinier.

Contexte d'exercice de la fonction

Esther indiquait deux perceptions différentes de l'intérêt des élèves pour l'école. Elle estimait qu'environ 75 % des élèves du secteur régulier présentaient un bon intérêt pour l'école, alors que l'intérêt était plus faible chez ceux en cheminement particulier. Le taux de réussite était moyen au secteur régulier et plus faible chez les élèves du cheminement particulier. Toutefois, Esther n'avait que peu d'interventions disciplinaires à faire. La collaboration des parents avec les intervenants de l'école était perçue comme « très bonne ».

¹⁰ Enseignants-ressources : enseignants de l'ordre secondaire qui dispensent des cours pour au moins 50 % de leur tâche et qui, pour le reste de leur tâche, interviennent aussi auprès d'élèves en difficulté des classes régulières et soutiennent leurs enseignants ainsi que les autres personnels qui œuvrent auprès de ces derniers.

L'équipe du personnel enseignant était assez stable comparée à l'année scolaire précédente et plusieurs enseignants s'étaient inscrits dans des activités de perfectionnement. Esther observait toutefois des niveaux variables d'engagement des enseignants auprès des élèves. Le climat général de l'établissement était perçu comme « bon », mais Esther sentait que les tensions qui avaient existé entre la direction précédente et le personnel étaient encore présentes et que la méfiance teintait encore les relations.

Soutien et accompagnement

La DAÉ qualifiait d'« excellents » le soutien et l'accompagnement de son supérieur immédiat (le DÉ de l'établissement), ainsi que ceux des services de la commission scolaire. Elle n'avait pas encore sollicité d'aide de l'association professionnelle, mais elle envisageait toutefois assister aux rencontres et aux activités de perfectionnement qui seraient offertes en cours d'année. Le soutien des autres DA de son établissement était aussi considéré comme extrêmement précieux, ainsi que celui de son ancien DÉ, alors qu'elle était enseignante. Esther n'avait pas à ce moment de réseau plus déployé à l'externe. Elle exprimait sa satisfaction d'être consultée autant que les autres DAÉ par la direction de son établissement et estimait « correcte » sa marge de manœuvre pour gérer ses dossiers.

Caractéristiques motivationnelles

Quand Esther était enseignante, son DÉ lui avait suggéré d'entreprendre la formation universitaire de deuxième cycle pour accéder à poste de DAÉ. Elle n'avait pas réussi le premier concours de sélection, mais son DÉ l'avait amenée à persévérer et avait maintenu sa confiance en elle en la nommant responsable d'école. Plusieurs besoins s'étant manifestés simultanément, la direction générale de la commission scolaire lui avait proposé un intérim à son affectation actuelle puis suggéré de postuler à nouveau lors du prochain concours. Lorsque cette proposition lui avait été faite, Esther était heureuse comme enseignante et ne recherchait pas tout de suite une affectation en tant que DAÉ. La rencontre avec son DÉ actuel avait été déterminante dans sa décision d'accepter cette affectation.

Esther affirmait avoir confiance en sa capacité à exercer sa fonction. Elle disait faire preuve d'ouverture et ne pas hésiter à aller chercher de l'aide au besoin. Elle considérait avoir de bonnes capacités d'apprentissage pour relever les défis et avoir de bonnes habiletés relationnelles. Elle s'appuyait sur son expérience d'enseignante et son intuition pour exercer sa fonction. Esther constatait que les nouvelles relations à établir avec les enseignants et avec les autres DA de l'établissement se concrétisaient de façon assez semblable à ce qu'elle avait anticipé. Elle trouvait cependant plus difficile que prévu les suivis auprès du personnel lorsque des ajustements étaient nécessaires. Esther croyait qu'elle pourrait souligner les points à améliorer sans que la personne n'en soit blessée, mais reconnaissait qu'elle aurait à s'ajuster dans ses interventions. Cette participante n'avait pas remis en question de poursuivre son affectation et elle mentionnait qu'une durée de quatre à cinq ans au même poste serait souhaitable pour l'exercer avec un bon niveau de maîtrise. Lors de son entrée en fonction, cette nouvelle DAÉ n'avait pas envisagé, à ce moment, l'éventualité d'un poste de DÉ.

4.2.1.14 Au milieu de la première année d'exercice de la fonction

Nature de la tâche

Au milieu de la première année d'exercice, des mandats particuliers s'étaient ajoutés aux dossiers assumés depuis l'entrée en fonction afin d'organiser des événements ponctuels (persévérance scolaire, accueil du nouveau personnel). Un nouvel aspect au classement des élèves des secteurs dont Esther avait la responsabilité s'était aussi ajouté.

Le dossier préféré d'Esther était l'organisation d'événements particuliers : déjeuner d'accueil du nouveau personnel, semaine des enseignants, etc. Elle aimait faire plaisir au personnel, que les nouveaux venus se sentent bien accueillis et bénéficier d'une marge de manœuvre dans l'organisation des activités. Elle appréciait l'impact de ces activités sur le climat de l'école. La poursuite des interventions avec le comité « Toxicomanie » constituait son deuxième dossier préféré parce que ses actions étaient importantes pour les élèves en difficulté, même si elle connaissait parfois des périodes de découragement et vivait certains échecs. Voir des situations s'améliorer pour des élèves l'encourageait à poursuivre. Esther

disait aimer beaucoup d'aspects de sa nouvelle fonction et n'arrivait pas à en isoler un troisième préféré.

Elle appréciait moins la gestion du personnel dans le contexte où un conflit perdurait entre des membres du personnel dont elle devait organiser les horaires. Cette situation la préoccupait beaucoup. Elle citait ensuite la difficulté qu'elle avait de gérer des plaintes de parents qui lui semblaient souvent injustifiées ou anodines : « C'est difficile, mais ça se gère. Il ne faut pas que tu te laisses atteindre par ça. Puis là, ce que j'ai appris, c'est de ne pas rappeler tout de suite, J'attends un petit peu, je laisse retomber la poussière, j'essaie de m'informer auprès du prof pour savoir ce qui s'est passé au complet. Donc, il ne faut pas se laisser atteindre par l'humeur des gens qui nous disent des bêtises au téléphone ou qui sont contrariés. »

Contexte d'exercice de la fonction

Esther entretenait les mêmes perceptions quant à l'intérêt pour l'école et les taux de réussite qui étaient moyens pour les élèves du régulier et plus faibles pour ceux du cheminement particulier. Elle avait cependant observé une augmentation du nombre d'interventions disciplinaires chez ces deux clientèles. La perception de la collaboration des parents était moins bonne à ce moment de l'année, alors qu'elle devait souvent justifier des interventions auprès de certains d'entre eux qui les contestaient.

Un seul remplacement à long terme avait été nécessaire chez les enseignants et les activités de formation continue se poursuivaient. Le niveau d'engagement des enseignants auprès des élèves semblait plus important, mais Esther s'interrogeait sur la poursuite de cette amélioration avec l'annonce de moyens de pression attendus en fin d'année dans le contexte du renouvellement de la convention collective locale. En milieu d'année, le climat dans l'établissement, sans être qualifié de « très bon », s'était amélioré et les indices que mentionnait Esther faisaient référence à la bonne humeur des gens, aux salutations du personnel dans les corridors et, lors de rencontres individuelles, il arrivait fréquemment qu'en plus de l'objet de la discussion, des sujets plus personnels soient abordés. Des enseignants

soulignaient aussi apprécier l'équipe de direction. En assemblée générale, quelques enseignants essayaient de déstabiliser la direction, mais Esther avait réussi à créer des liens avec eux.

Soutien et accompagnement

Le soutien et l'accompagnement du supérieur immédiat continuaient d'être perçus comme « excellents » et le soutien des services de la commission scolaire également. Les autres DA de l'établissement se montraient toujours aussi disponibles à l'endroit d'Esther, qui mentionnait de plus que son réseau externe commençait à s'enrichir et qu'elle participait à des rencontres organisées par l'association professionnelle. La participante se sentait encore bien consultée par sa direction et mentionnait à nouveau une marge de manœuvre correcte dans l'exercice de sa fonction.

Caractéristiques motivationnelles

Au milieu de la première année d'exercice de sa fonction, Esther avait toujours une perception positive de sa capacité à l'exercer. Elle avait encore beaucoup d'apprentissages à faire, mais elle abordait les nouveaux dossiers avec calme et elle se sentait toujours très bien soutenue. Elle découvrait depuis qu'elle était en fonction que ce changement était survenu à un bon moment dans sa carrière et que, même si elle ressentait un certain stress, elle le qualifiait de positif et ne remettait pas en question sa décision d'exercer cette fonction. Elle envisageait une durée moindre (deux à trois ans) pour bien maîtriser sa fonction. Elle n'avait toujours pas l'intention de postuler à un poste de DÉ.

4.2.1.15 À la fin de la première année d'exercice de la fonction

Nature de la tâche

En dernière partie d'année, la gestion de certains dossiers composant la tâche d'Esther se poursuivait, comme la finalisation du processus de classement pour l'année suivante des élèves pour lesquels plus d'une option avait été envisagée au départ. Certains mandats de nature plus ponctuelle étaient terminés (la semaine des enseignants) et d'autres, comme

l'organisation des cours du samedi, avaient été ajoutés. La nouvelle DAÉ indiquait qu'elle serait affectée dans un nouvel établissement en août et que pour se préparer à cette transition, elle avait participé à quelques rencontres avec sa nouvelle équipe de direction. Ses dossiers préférés de la dernière partie de l'année scolaire comptaient à nouveau l'accueil du nouveau personnel qui avait eu lieu au printemps et celui de la prévention des toxicomanies. Selon Esther, l'accueil du nouveau personnel était une priorité et un accompagnement devait se poursuivre dans l'établissement. Les nouveaux enseignants et les enseignants peu expérimentés devaient se sentir épaulés et compter sur quelqu'un à qui se confier dans leur nouveau milieu de travail. Esther appréciait la latitude que son DÉ lui consentait dans les modalités de cet accompagnement. Cette DAÉ se sentait également utile aux élèves dans ses interventions pour prévenir les toxicomanies. Le contact avec ces jeunes et leurs parents, l'information qu'elle donnait, et l'impact parfois positif de ses actions l'incitaient à poursuivre. L'organisation technique des cours du samedi était mentionnée comme deuxième dossier préféré à cause de son aspect administratif : « J'aime le côté administratif de ce dossier même si c'est parfois un peu laborieux. » Esther n'avait pas cité de troisième dossier plus apprécié.

La participante mentionnait ne pas apprécier la gestion d'un seul dossier, celui des techniciens en travaux pratiques. Des conflits perduraient entre eux et elle déplorait l'investissement important de temps consacré à apaiser les tensions, car elle n'avait pas toute l'expertise pour intervenir et avait plutôt l'impression de devoir jouer au « thérapeute amateur ».

Contexte d'exercice de la fonction

L'intérêt et le taux de réussite des deux clientèles continuaient d'être perçus de la même façon depuis le début de l'année pour les élèves du régulier, mais l'intérêt faiblissait chez les élèves en reprise d'année et Esther déployait davantage d'effort pour les soutenir. Elle avait constaté une augmentation du nombre de suivis disciplinaires, mais quelques semaines avant la fin de l'année, juste avant la période des examens, la situation était redevenue plus calme. Lors de la finalisation des classements des élèves et des dernières rencontres de plan

d'intervention, la participation des parents était très bonne et si un peu moins de parents d'élèves du cheminement particulier s'étaient présentés, la DAÉ s'imaginait que cela était parce qu'ils acceptaient difficilement cet état de fait pour leur enfant.

Un nouvel enseignant s'était joint à l'équipe et Esther constatait que l'engagement des enseignants envers les élèves concernait plus le niveau pédagogique et qu'ils semblaient peu préoccupés à créer d'autres liens avec eux. La participation aux activités de formation continue avait aussi été moins importante dans la dernière partie de l'année, alors qu'il y en avait encore de planifiées. En fin d'année, la participante percevait un bon climat dans les secteurs sous sa supervision. Elle appuyait cette perception sur la diminution des tensions présentes lors de son arrivée et sur la grande participation aux activités sociales. Esther constatait que les insatisfactions des enseignants étaient surtout dirigées vers le DÉ.

Soutien et accompagnement

Comme durant toute la première année d'exercice, Esther considérait comme « excellents » le soutien et l'accompagnement de son DÉ ainsi que le soutien des services de la commission scolaire. Elle avait de plus participé à une activité de perfectionnement offerte par l'association professionnelle et l'avait beaucoup appréciée. Son réseau s'était développé grâce à sa participation à de nouvelles rencontres organisées spécifiquement pour les DAÉ du secondaire et de nouveaux DAÉ en faisaient partie, en plus d'amis enseignants et de techniciennes en éducation spécialisée de son ancien établissement. Elle recherchait cependant davantage du soutien technique auprès de ces individus. La source principale d'accompagnement demeurait son DÉ.

Caractéristiques motivationnelles

La confiance d'Esther en sa capacité à exercer la fonction ne fléchissait pas et, en plus de prendre conscience de ses défis personnels, elle avait cheminé vers une meilleure maîtrise, plus particulièrement concernant les rencontres de suivi avec le personnel, qui la rendaient inconfortables en début d'affectation. Elle se sentait plus habile, lors des rencontres, à se « couper » de ses émotions et à remettre à chacun ses responsabilités. Esther avait appris en fin

d'année qu'elle serait affectée comme DA dans un autre établissement. Elle souhaitait toutefois évaluer la situation dans ce nouveau milieu, mais affirmait par conscience professionnelle qu'elle ne quitterait pas en cours d'année si sa nouvelle affectation ne lui plaisait pas. Ainsi, elle ferait cette évaluation après une année complète dans sa nouvelle école. Elle souhaitait la même durée (deux à trois ans) dans sa nouvelle affectation pour exercer efficacement sa fonction et ne visait toujours pas de poste en direction d'établissement dans l'avenir. Le rôle de « bras droit » d'un DÉ lui convenait et elle anticipait un surcroît de fatigue avec l'accession à un poste de DÉ. Dans un monde idéal, elle aurait souhaité être enseignante à demi-temps et directrice adjointe à demi-temps pour pouvoir réinvestir dans une fonction les apprentissages réalisés dans l'autre. Si un enseignant voulait postuler au prochain concours de sélection des DAÉ, Esther l'encouragerait en lui disant que ce travail n'est pas routinier, qu'il est varié et rempli de défis. Elle inciterait toutefois le candidat à la vigilance, car cette fonction peut prendre beaucoup de place au détriment de la vie personnelle.

Florence

Tableau 17

Résultats pour Florence, DAÉ au primaire

| Tâche | 1^{re} collecte | 2^e collecte | 3^e collecte |
|---------------------------------|--|--|--|
| Nouveaux dossiers | Transport scolaire, bibliothèque (achats, animation), enseignants spécialistes, stagiaires, élèves du préscolaire, de 1 ^{re} , 2 ^e et 3 ^e année (suivi, classement), évaluation des apprentissages, comité EHDAA**, orthopédagogie, comité environnement, parents bénévoles | Préparation du préaccueil des élèves du préscolaire, Projet éducatif | Effets scolaires pour l'an prochain, contrat de peinture des locaux pour l'été, achat de matériel de manipulation en mathématiques, comité environnement, spectacles de fin d'année - Fête des bénévoles - Liaison avec la Caisse populaire (subvention) |
| Dossiers préférés | 1- Suivis d'élèves 2- Projets particuliers 3- Évaluations | 1- Classement des élèves 2- Plans d'intervention 3- Projet éducatif | 1- Projets particuliers (Fête des bénévoles, Préaccueil préscolaire) 2- Perfectionnement 3- Classement des élèves |
| Dossiers moins appréciés | 1- Classement des élèves 2- Prestation de travail 3- Pas de mention | 1- Attitude des enseignants 2- Relations avec un service de la commission scolaire 3- Pas de mention | 1- Classement des élèves 2- Parents 3- Pas de mention |
| Contexte | | | |
| Élèves | Intérêt moyen pour l'école, très bons taux de réussite et beaucoup de suivis disciplinaires | Intérêt pour l'école, taux de réussite et nombre de suivis disciplinaires moyens | |
| Parents | Faible collaboration | | Collaboration moyenne |
| Enseignants | Stabilité, perfectionnement et engagement très bons | Stabilité moyenne, perfectionnement et engagement très bons | Stabilité et perfectionnement très bons, engagement moyen |
| Climat | Excellent | | |

4.2.1.16 Après quelques semaines d'exercice de la fonction

Nature de la tâche

Cette nouvelle DAÉ du primaire était responsable de plusieurs dossiers de catégories variées au début de son mandat. Elle s'occupait des suivis pédagogiques et disciplinaires des

élèves de quatre niveaux, du comité EHDAA¹¹ de l'école, du service d'orthopédagogie, de l'évaluation des apprentissages, des parents bénévoles, de la bibliothèque, du comité « environnement », du transport scolaire, de l'encadrement des enseignants spécialistes et des stagiaires.

Ce que Florence préférait dans sa tâche était d'abord le suivi des élèves à cause de son expérience d'enseignante au primaire, même si elle devait encore faire des apprentissages au sujet des ressources et de leur mode d'attribution. Elle aimait aussi mettre en place des projets particuliers. Par exemple, le comité « environnement » où elle pouvait mettre à profit sa connaissance de la clientèle et des besoins du milieu, car Florence enseignait dans l'établissement l'année précédente. Comme troisième dossier préféré, elle mentionnait la supervision de l'évaluation des apprentissages, où elle se disait compétente, car elle avait fait partie, comme enseignante, d'un groupe de travail sur l'évaluation des apprentissages et la promotion du nouveau bulletin critérié (de l'époque). Cette participation à un comité de la commission scolaire lui avait donné de l'assurance pour y travailler avec les enseignants.

Des dossiers moins appréciés, Florence soulignait en premier lieu le classement des élèves parce que très complexe. Cela comprenait le processus de validation des codes de difficultés¹² et les hypothèses souvent nombreuses concernant les jeunes élèves du préscolaire et du premier cycle dont elle s'occupait. Florence se définissait comme une personne qui avait besoin d'une réponse claire et univoque pour fonctionner. L'incertitude des choix multiples l'amenait à se sentir incompétente. Le deuxième dossier moins aimé était la gestion du personnel, plus particulièrement la supervision du personnel incompétent. La situation était d'autant plus difficile que cette DAÉ intervenait auprès d'anciens collègues avec qui elle enseignait l'année précédente. Elle croyait ces gens compétents, mais elle était confrontée aux manifestations d'insatisfaction des parents, aux élèves qui éprouvaient des difficultés et elle en

¹¹ Comité EHDAA : comité local mis en place dans chaque établissement scolaire où siègent des représentants des enseignants et un membre de la direction. Le mandat de ce comité est de faire des recommandations à la direction de l'établissement concernant les services particuliers et complémentaires à offrir aux élèves (par exemple l'organisation du service en orthopédagogie).

¹² Code de difficulté : selon la difficulté ou le handicap présenté par un élève, un code lui est attribué. Un niveau d'allocation de ressources financières est rattaché à chaque code. Par exemple un élève atteint de difficultés motrices se verra attribué un code 33, un diagnostic de difficulté langagière un code 34, etc.

arrivait parfois à des classements particuliers qui, selon elle, auraient pu être évités avec des adaptations et une bonne gestion de classe : « Tu te sens mal à l'aise de faire un classement pour un ancien élève qui fonctionnait très bien et dont je ne reconnais plus le comportement... tu dis ce n'est pas seulement l'élève... ». Florence n'avait pas mentionné de troisième dossier moins apprécié.

Contexte d'exercice de la fonction

En examinant les caractéristiques de ses élèves, Florence estimait que l'intérêt pour l'école de la plupart d'entre eux était « bon » et leur taux de réussite « très bon ». Cependant, le nombre de suivis disciplinaires qu'elle devait effectuer était important. La collaboration des parents avec les intervenants de l'école était faible et constituait une problématique importante. L'équipe enseignante était très stable depuis plusieurs années ce qui étonnait Florence étant donné le milieu plutôt démuné où se situait l'école (IMSE 8). Un très bon niveau d'engagement des enseignants dans la réussite des élèves était perçu par cette nouvelle DAÉ et plusieurs enseignants semblaient préoccupés par leur formation continue. Les enseignants plus âgés s'inscrivaient moins que les plus jeunes à des activités de perfectionnement et Florence se demandait toutefois si les enseignants qui y participaient le faisaient par intérêt réel ou pour profiter d'une opportunité de « sortir » de l'école.

Le climat général de l'établissement était perçu comme « très bon », alors qu'elle ne notait pas de conflits, mais plutôt de la collaboration et des échanges entre les enseignants d'un même cycle et entre les cycles. L'ambiance était agréable lors de la période du midi. Lors des assemblées générales, les discussions sur des sujets délicats se passaient bien.

Soutien et accompagnement

Florence mentionnait un très bon soutien et un accompagnement adéquat de son supérieur immédiat, ainsi que de l'autre DAÉ de l'établissement. En début d'affectation, cette participante affichait la perception la moins positive de tous les participants du soutien des services centralisés. Demeurer parfois avec des questions sans trouver de réponse précise (avec plusieurs options possibles) l'insécurisait. Elle souhaitait davantage de précision. Même

si elle n'appréciait pas les rencontres à l'extérieur de l'établissement, Florence se proposait d'assister à celles de l'association professionnelle. Son réseau de collègues était assez réduit et se limitait à quelques DAÉ. Elle s'estimait bien consultée par son DÉ et jugeait qu'elle bénéficiait d'une bonne marge de manœuvre pour accomplir sa tâche.

Caractéristiques motivationnelles

Florence avait déjà assumé un intérim en tant que DAÉ au secondaire et elle avait ensuite éprouvé le besoin de retourner enseigner au primaire. Après quelques années, elle avait eu l'impression, même si elle aimait encore beaucoup enseigner, de ne plus avoir assez de défis à relever. Elle avait donc postulé à nouveau à un poste de DAÉ. Dès son entrée en fonction, Florence se sentait capable de l'exercer, mais elle avait besoin d'une rétroaction positive de la part de son DÉ ou des enseignants, alors qu'elle n'en ressentait pas le besoin quand elle était enseignante.

Concernant l'anticipation de la fonction, Florence s'était attendue à devoir traiter des dossiers délicats, travailler de longues heures, vivre beaucoup de questionnements et d'avoir à prendre des décisions rapidement dans des situations imprévues. Ce qui l'avait surpris c'était de manquer autant de temps pour faire son travail, même si elle connaissait très bien le milieu, car elle y enseignait l'année précédente. La nouvelle DAÉ croyait qu'après deux ans, elle aurait pris connaissance de l'ensemble de sa tâche et qu'elle serait efficace. Florence mentionnait cependant sa difficulté à ne pas contrôler la situation comme elle le faisait lorsqu'elle enseignait. Elle disait devoir apprendre à se « détacher » du travail, car elle sentait qu'elle n'arrivait pas à le faire de retour à la maison.

4.2.1.17 Au milieu de la première année d'exercice de la fonction

Nature de la tâche

Au milieu de la première année d'exercice, en plus des dossiers dont elle était responsable depuis son entrée en fonction, Florence devait préparer les activités de préaccueil

des futurs élèves du préscolaire, planifier la révision du projet éducatif de l'établissement et en organiser le lancement dans la communauté.

Comme premier dossier préféré, Florence commençait à se sentir plus à l'aise avec le classement des élèves et s'y reconnaissait de plus en plus compétente : « Je commence à être bonne. Je commence à me sentir à l'aise, vraiment. » Les élèves demeuraient au cœur des préoccupations de cette DAÉ qui choisissait comme deuxième dossier préféré le suivi des plans d'intervention qu'elle avait élaborés avec les enseignants et les parents au début de l'année. Son troisième choix concernait la révision du Projet éducatif de l'établissement. Florence avait pris la décision durant le congé des Fêtes de terminer son année comme DAÉ, puis de retourner à l'enseignement. Elle avait demandé à son DÉ de piloter la révision du projet éducatif, car c'était important pour elle de laisser un « héritage » à l'école avant de partir. Elle avait fait la même chose lors de son intérim au secondaire en s'investissant dans un projet particulier quelque temps avant son départ.

Identifiant les dossiers moins appréciés, Florence mentionnait d'abord qu'elle s'étonnait de l'attitude des enseignants lors du suivi disciplinaire des élèves et de leur demande importante de soutien. Elle rappelait que lorsqu'elle enseignait, elle réglait elle-même ses problèmes de discipline avec les élèves et ne faisait pas appel à la direction pour gérer sa classe. Florence se disait intolérante face à ces demandes et ne comprenait pas pourquoi certains enseignants ne faisaient pas plus leur travail. Était-ce de la passivité de leur part ou un manque d'information sur des moyens à mettre en place? Le dossier des relations avec un service de la commission scolaire était devenu plus difficile à gérer et cette DAÉ du primaire manifestait de la lassitude et un peu d'exaspération lorsqu'il lui fallait faire la preuve à la commission scolaire qu'un élève avait besoin de ressources additionnelles. Elle considérait que toute son expérience du milieu et de ses enseignants devrait suffire à justifier cette demande et qu'elle devait déjà déployer beaucoup d'énergie à convaincre les parents que leur enfant présentait des particularités. Elle devrait être dispensée de cette démonstration aux instances de la commission scolaire. Florence déplorait vivement cette perte de temps et d'énergie. Elle était de plus parfois déçue que la décision prise par la commission scolaire aille

dans un autre sens que celle qui avait été suggérée par son équipe-école. Florence n'avait pas mentionné de troisième dossier moins apprécié.

Contexte d'exercice de la fonction

La perception d'un bon intérêt pour l'école n'avait pas varié par rapport à celle exprimée lors de l'entrée en fonction. Cependant, après un examen plus approfondi, les taux de réussite étaient maintenant considérés comme « moyens » plutôt que « très bons ». Toutefois, le nombre de suivis disciplinaires avait diminué. La participation des parents demeurait insuffisante. À peine la moitié d'entre eux se présentaient aux rencontres ou répondaient aux messages des intervenants. Deux enseignants avaient été remplacés pendant de longues périodes. L'un des groupes avait vécu une transition difficile avec le nouvel enseignant et Florence avait eu à intervenir assez souvent. Quant à l'engagement des enseignants envers les élèves et la participation aux activités de perfectionnement, Florence émettait les mêmes perceptions favorables. Le climat général de l'établissement était toujours « très bon », mais la cohabitation d'un programme régulier et d'un programme particulier dans l'établissement depuis plusieurs années était une pression sur le climat. Les enseignants du programme particulier faisaient souvent des demandes d'aménagement qui provoquaient des tensions avec l'équipe du régulier. Le DÉ et les DAÉ étaient très sensibles à cette situation et devaient être très vigilants pour ne pas favoriser un groupe plus que l'autre.

Soutien et accompagnement

Florence continuait à se sentir bien soutenue et accompagnée par son DÉ, mais elle ne souhaitait pas l'interpeller trop souvent pour lui demander de l'aide malgré l'offre et la disponibilité qu'il réitérait. Cette DAÉ estimait très lourde la charge de travail de son DÉ et elle ne désirait pas l'alourdir davantage en le dérangeant trop souvent. Le soutien des services de la commission scolaire était plus apprécié qu'au moment de l'entrée en fonction. Le réseau de collègues ne s'était pas développé depuis l'entrée en fonction, mais Florence avait assisté à une autre rencontre de l'association professionnelle. Elle exprimait toujours de la satisfaction vis-à-vis de la consultation de son DÉ et de la marge de manœuvre qu'il lui consentait dans l'exercice de sa fonction.

Caractéristiques motivationnelles

Même si elle avait décidé un peu avant le milieu de l'année scolaire de retourner enseigner au terme de sa première année en tant que DAÉ au primaire, Florence croyait posséder la capacité, en termes de connaissances, et avoir les habiletés nécessaires pour accomplir la fonction. Ce qui lui faisait défaut, c'était son incapacité à gérer le stress qu'entraînait sa nouvelle fonction. Elle n'arrivait plus à garder une distance entre son travail et sa vie personnelle et se disait continuellement « habitée » par les problèmes vécus à l'école. Sa santé commençait à s'en ressentir assez gravement et avait nécessité un bref arrêt de travail pour prendre un peu de repos. Elle n'avait donc pas été interrogée sur la durée souhaitable pour sa première affectation, ni sur son intention de postuler éventuellement à un poste de DÉ.

4.2.1.18 À la fin de la première année d'exercice de la fonction

Nature de la tâche

Durant les derniers mois de son affectation en tant que DAÉ, aux dossiers assumés depuis au début de l'année se sont ajoutés ceux de l'organisation des spectacles de fin d'année et de la fête des bénévoles, des commandes de matériel scolaire pour la prochaine année et de la gestion du contrat de peinture devant être effectué durant l'été. Le projet de réaménagement d'une zone extérieure avec les élèves du comité « environnement » avait aussi été finalisé, ainsi que la reddition de compte d'un projet avec un partenaire de la communauté. Sans oublier le lancement de la nouvelle version du projet éducatif.

Comme premier dossier préféré, Florence identifiait l'organisation de projets particuliers ponctuels comme la fête des parents bénévoles et le préaccueil des élèves du préscolaire. Elle mentionnait que ces projets la « sortaient du quotidien », qu'il n'y avait pas de problèmes à régler et qu'elle pouvait mettre à profit sa créativité. L'évaluation des apprentissages était son deuxième choix, car elle avait beaucoup apprécié participer aux rencontres de perfectionnement avec les enseignants et elle était satisfaite des modifications que les enseignants avaient apportées par la suite : « J'aime découvrir tout ce qu'on peut offrir maintenant aux enseignants. Les choses sont maintenant plus actualisées, les façons de faire. »

Finalement, la participante mentionnait avoir fait beaucoup d'apprentissages en s'occupant du classement des élèves pour l'an prochain et que ses connaissances plus grandes des différentes difficultés vécues par les élèves lui serviraient comme enseignante.

Même si le processus de classement lui avait beaucoup appris, Florence avait encore moins apprécié les rencontres de plan d'intervention, où elle travaillait en concertation avec plusieurs intervenants externes. Selon elle, ces personnes, bien que compétentes, n'étaient pas toujours au fait des ressources limitées ni des autres contraintes que vivent les établissements scolaires. Elle soulignait que leurs demandes et recommandations avaient donné lieu à des échanges parfois difficiles. Cette DAÉ avait aussi trouvé pénible d'être confrontée aux demandes de certains parents considérant leur faible niveau d'engagement. Ce manque d'implication des parents la démotivait considérablement. Florence n'a pas cité de troisième dossier moins apprécié.

Contexte d'exercice de la fonction

Avec le recul d'une année, Florence avait réalisé que l'intérêt pour l'école qu'elle avait perçu chez les élèves était plutôt observé chez les plus jeunes et que les plus âgés étaient malheureusement moins intéressés. La perception d'un taux de réussite moyen n'avait pas changé depuis le milieu de l'année. Après avoir diminué en milieu d'année, le nombre de suivis disciplinaires des élèves avait augmenté et était évalué important comme au début de l'année scolaire. La participation des parents s'était accrue et Florence estimait qu'environ les deux tiers de ceux qu'elle avait convoqués pour finaliser les plans d'intervention en mai et juin s'étaient présentés aux rencontres.

Après quelques changements en milieu d'année, l'équipe des enseignants n'avait pas subi de modification au cours des derniers mois de l'année scolaire et la participation était toujours bonne aux activités de perfectionnement. Florence avait toutefois une perception plus mitigée de l'engagement des enseignants auprès des élèves et elle la qualifiait maintenant de « variable » selon les individus. Quant au climat de l'établissement, il était encore qualifié de « très bon » et cette nouvelle DAÉ disait que des enseignants expérimentés qui pouvaient

choisir des affectations dans d'autres établissements de milieux identifiés comme plus « faciles » choisissaient de poursuivre leur carrière dans le sien et que plusieurs parmi les plus jeunes souhaitaient y obtenir un nouveau contrat. Les gens étaient soucieux de leurs collègues et cet établissement pouvait compter sur un « noyau » d'intervenants solides et engagés.

Soutien et accompagnement

Florence continuait à se sentir soutenue et accompagnée par son DÉ dans le contexte de son départ, mais elle remarquait un peu moins d'intensité. Elle était devenue plus habile à aller chercher les bonnes ressources à la commission scolaire lorsqu'une question la préoccupait. Elle avait assisté à une rencontre et à une activité de perfectionnement de l'association professionnelle, mais son réseau de collègues s'était réduit à un seul DÉ avec qui elle entretenait un lien amical. Même dans le contexte où elle ne ferait pas partie de l'équipe de direction l'année suivante, Florence se sentait toujours consultée par son DÉ et bénéficiait encore d'une bonne marge de manœuvre.

Caractéristiques motivationnelles

Florence croyait toujours avoir la capacité d'exercer cette fonction, mais pas la personnalité. Elle gérait toujours très difficilement l'anxiété et le stress, ce qui avait un impact négatif important sur sa santé et sa vie personnelle et elle avait très hâte de retourner enseigner. Dans sa fonction actuelle, elle avait trouvé difficile de superviser les enseignants qui ne savaient parfois pas comment mettre en place ce qui avait été convenu pour intervenir auprès d'un élève. Selon elle, la possibilité de faire évoluer des dossiers constituait l'attrait majeur de la fonction qu'elle pourrait souligner à un candidat, mais qu'elle devait y ajouter la nécessité de modérer ses attentes.

Gabrielle

Tableau 18

Résultats pour Gabrielle, DAÉ au secondaire

| Tâche | 1^{re} collecte | 2^e collecte | 3^e collecte |
|---------------------------------|---|---|---|
| Nouveaux dossiers | Suivi des élèves des niveaux secondaires I et II, classes régionales, responsable discipline : français, responsable discipline : anglais | Classement des élèves, comité valorisation, autres classes régionales | Cours d'été |
| Dossiers préférés | 1- Plans d'intervention 2- Suivis disciplinaires 3- Relations avec le personnel | 1- Adaptation scolaire 2- Comité Valorisation/élèves 3- Voyage/échange étudiant | 1- Classement des élèves 2- Tournée des écoles primaire, passage primaire/secondaire 3- Suivis disciplinaires |
| Dossiers moins appréciés | 1- Prestation de travail inadéquate 2- Pédagogie (méconnaissance des disciplines au secondaire) 3- Parents | 1- Suivis disciplinaires 2- Suivis des plans d'intervention 3- Pas de mention | 1- Responsabilisation des enseignants vs les plans d'intervention 2- Engagement des enseignants auprès des élèves 3- Prestation de travail inadéquate |
| Contexte | | | |
| Élèves | Intérêt moyen pour l'école et beaucoup de suivis disciplinaires | Intérêt pour l'école et taux de réussite moyens, beaucoup de suivis disciplinaires | |
| Parents | Collaboration moyenne | | |
| Enseignants | Stabilité moyenne, perfectionnement et engagement très bons | Stabilité très faible, perfectionnement excellent et engagement moyen | |
| Climat | Excellent | Bon | |

4.2.1.19 Après quelques semaines d'exercice de la fonction

Nature de la tâche

Lors de son entrée en fonction, Gabrielle était responsable, en tant que DAÉ, de deux disciplines pour l'ensemble des niveaux de son établissement secondaire en plus d'assumer la responsabilité de classes régionales pour élèves handicapés et d'assurer le suivi des élèves de deux niveaux du secteur régulier.

Le dossier que cette DAÉ préférait était les plans d'interventions pour les élèves en difficulté d'apprentissage ou d'adaptation. Elle attachait beaucoup d'importance à l'élaboration et au suivi des plans d'intervention. Il lui était prioritaire d'aller chercher de l'aide, puis de mettre en place des moyens pour aider les élèves en difficulté. Cette nouvelle DAÉ soulignait que deux de ses propres enfants vivaient un cheminement plus difficile à l'école et qu'elle était très sensible aux moyens mis en place pour soutenir les apprentissages. En s'exprimant sur son deuxième dossier préféré, Gabrielle s'était étonnée de son aisance dans le suivi disciplinaire d'élèves du secondaire. Elle avait anticipé avoir de la difficulté à s'adapter après ses années d'enseignement et son intérim au primaire, mais la transition avait été plus facile que prévue. La relation d'aide directe avec l'élève, parfois sans le parent, l'intéressait. La plupart du temps, elle sentait qu'elle avait un impact sur le cheminement de l'élève : « Tout ce qui est mesure disciplinaire avec les élèves, le contact, la relation. Je ne pensais pas être à l'aise parce que je passais des petits aux grands, puis je suis très à l'aise et j'aime ça en plus. » Troisièmement, Gabrielle appréciait les relations en général avec le personnel et se sentait à l'aise dans son nouveau milieu. Elle attribuait cela à ses capacités relationnelles et d'adaptation à la nouveauté. Elle reconnaissait qu'elle ne connaissait pas tout du secondaire, mais se disait bien disposée à apprendre.

La gestion des comportements inadéquats du personnel dont elle était responsable était le dossier le moins apprécié. Lorsqu'elle devait traiter une plainte de parent ou d'un élève à l'endroit d'un enseignant, il lui était très difficile de préparer son intervention. Elle y réfléchissait longuement et cela pouvait « l'envahir » plusieurs jours. Gabrielle disait être très préoccupée à communiquer efficacement le problème sans blesser l'enseignant. Au deuxième rang des dossiers moins appréciés venait la supervision des programmes d'étude des deux disciplines dont elle était responsable. Cette supervision était laborieuse et un peu insécurisante à cause de la méconnaissance de ces disciplines. Gabrielle devait faire beaucoup de lectures et échanger assez souvent avec les conseillers pédagogiques afin d'assurer une bonne supervision pédagogique. Comme troisième dossier moins apprécié, elle avait mentionné les relations difficiles avec certains parents. Gabrielle citait en exemple des échanges où on lui demandait une réponse rapide, alors qu'elle disait avoir besoin de prendre du recul.

Contexte d'exercice de la fonction

Lors des premières semaines en fonction, Gabrielle percevait un bon intérêt pour l'école chez plusieurs élèves, mais n'avait pas d'idée précise sur leur taux de réussite aux examens ministériels ou de fin d'année. Elle avait cependant déjà effectué plusieurs suivis disciplinaires, particulièrement des suspensions, à l'interne et à l'externe. La collaboration des parents avec les intervenants de l'école lui semblait bonne. Dans l'établissement, l'équipe des enseignants dont Gabrielle assumait la supervision avait connu plusieurs changements par rapport à l'année précédente. À ce moment, l'engagement des enseignants envers les élèves semblait bon et plusieurs s'étaient inscrits à des activités de perfectionnement. Le climat général de l'établissement était qualifié de « très bon ». En assemblée générale, la participation était bonne, les partages nombreux et les activités sociales très populaires. Gabrielle n'identifiait que deux enseignants plus « problématiques » dans son équipe.

Soutien et accompagnement

Cette nouvelle DAÉ du secondaire se sentait bien soutenue et accompagnée par son DÉ et remarquait sa disponibilité pour répondre à ses questions. Elle déplorait toutefois que sa nomination ait eu lieu quelques jours après la rentrée des autres membres de la direction. Gabrielle sentait qu'elle devait « rattraper » certaines informations sur des sujets déjà discutés et parfois elle se sentait oubliée lors de consultations. La session d'introduction à la fonction donnée par la commission scolaire était appréciée et le soutien des services était perçu comme étant « bon » et non « très bon », car certaines réponses tardaient à venir selon cette participante. Un membre du conseil d'administration de l'association professionnelle l'avait contactée pour lui fournir diverses informations et elle s'était inscrite à une première activité de perfectionnement. Cette nouvelle DAÉ indiquait que son réseau de collègues était très réduit, mais qu'elle y faisait appel à l'occasion. Gabrielle estimait « correcte » la marge de manœuvre consentie par son supérieur immédiat pour l'accomplissement de ses mandats.

Caractéristiques motivationnelles

Gabrielle souhaitait depuis longtemps devenir DÉ. Lorsqu'elle était enseignante, des DÉ l'avaient encouragée à commencer la formation universitaire de deuxième cycle en administration scolaire pour postuler lors d'un prochain concours de sélection de DAÉ.

Elle n'avait pas été sélectionnée lors du premier concours, mais elle avait beaucoup réfléchi à la suite de la rencontre de rétroaction qui lui avait été offerte et avait décidé d'approfondir certains aspects pour se préparer au prochain concours. Lorsque Gabrielle avait posé sa candidature une seconde fois, elle n'avait pas eu besoin d'incitation externe pour être convaincue de le faire et sa motivation était devenue strictement interne.

Après quelques semaines en poste, Gabrielle considérait avoir de bonnes compétences pour exercer la fonction. Tout d'abord, elle aimait beaucoup ce qu'elle faisait, était capable d'aller chercher de l'information et était très habile pour organiser son travail. Lorsqu'elle était entrée en fonction, cette DAÉ ne savait pas très précisément ce qui l'attendait comme mandat, car elle n'avait jamais enseigné au secondaire et ses enfants fréquentaient toujours le primaire. Ce qui lui demandait davantage d'adaptation était la « culture » d'une école secondaire. Plus précisément les relations entre les enseignants et la direction (ex : un DAÉ peut-il prendre son repas dans la salle des enseignants? Comment contrôle-t-on la présence des enseignants en journées pédagogiques?). La méconnaissance de ces codes créait une certaine insécurité chez elle. De plus, après un mois dans l'établissement, elle ne connaissait pas encore tout le personnel. Gabrielle mentionnait être très heureuse dans sa nouvelle fonction, n'en remettait pas du tout l'exercice en question et estimait qu'après trois ans à son affectation actuelle elle en maîtriserait tous les aspects et elle envisageait postuler à un poste de DÉ dans quelques années.

4.2.1.20 Au milieu de la première année d'exercice de la fonction

Nature de la tâche

Au milieu de sa première année d'exercice, en plus de continuer d'assumer les mêmes dossiers qu'au début de son affectation, le départ d'un DA de son établissement avait ajouté à la tâche de Gabrielle la responsabilité d'autres classes régionales pour des élèves handicapés. À sa demande, son DÉ lui a de plus confié le comité de valorisation des élèves.

En raison de son grand intérêt pour cette clientèle et de son expérience antérieure, Gabrielle appréciait d'abord la supervision pédagogique des classes d'adaptation scolaire : « Je me rends compte que ces élèves-là viennent me chercher. J'ai une belle équipe dans les classes régionales, ils se connaissent, ils savent où ils s'en vont. C'est un coup de cœur pour la job » et ensuite celui du comité de valorisation des élèves. Même si ce nouveau dossier était exigeant en temps et énergie, elle se disait très motivée à le développer, car après avoir observé son nouveau milieu, elle avait constaté que, comparativement au primaire, il n'y avait pas beaucoup de façon formelle de reconnaître les « bons coups » des élèves du secondaire. Son troisième dossier préféré était la préparation d'un voyage d'échange à l'étranger d'un groupe du régulier.

Deux dossiers du suivi des élèves étaient moins appréciés par Gabrielle à ce moment de son affection. D'abord l'application des mesures les plus sévères prévues au code de vie que sont la suspension ou l'expulsion d'un étudiant. Les échanges avec les parents étaient souvent très difficiles et devant des réactions parfois agressives, elle vivait des remises en question pénibles. Savoir que ses interventions avaient atteint leurs limites l'ébranlait. Concernant plans d'interventions, sa préoccupation de mettre en œuvre tout ce qui était possible pour aider l'étudiant demeurait très présente et souvent elle s'interrogeait : Est-ce que tout ce qui était possible comme mesure de soutien a été mis en place? Aurions-nous dû faire autrement?

Contexte d'exercice de la fonction

Après quelques mois d'observation, Gabrielle mentionnait que l'intérêt des élèves demeurait bon et qu'il semblait même un peu plus grand chez certains après les interventions du comité « valorisation » dans lequel cette DAÉ et une éducatrice spécialisée avaient investi beaucoup d'effort. Le taux de réussite lui semblait aussi meilleur, ce qu'elle se proposait de vérifier en juin avec les examens de fin d'année. Le nombre de suivis disciplinaires à effectuer demeurait toutefois important. Quant à la collaboration des parents, elle était toujours qualifiée de « bonne », bien que l'annonce de certains classements particuliers ait été difficile. Quelques changements avaient aussi modifié l'équipe des enseignants dont l'engagement envers les élèves semblait variable, par exemple, dans la mise en place des moyens inscrits au plan d'intervention des élèves en difficulté et dans la communication avec les parents sur les difficultés de leur enfant. Quant aux activités de perfectionnement, elles se poursuivaient selon la planification initiale. Le climat était toutefois perçu moins agréable, tout juste « correct ». Pour justifier ce changement, cette nouvelle DAÉ mentionnait que les négociations sur la convention collective locale suscitaient de vives discussions sur le soutien aux élèves à risque et provoquaient une tension dans l'établissement.

Soutien et accompagnement

Gabrielle était toujours très satisfaite du soutien et de l'accompagnement de son DÉ, mais elle mentionnait qu'elle ne devait pas attendre son aide, elle devait aller la chercher. Son DÉ ne prenait pas spontanément de ses nouvelles, mais lorsqu'elle désirait le rencontrer, il se montrait rapidement disponible. L'attitude proactive de Gabrielle avait fait en sorte qu'elle était plus consultée qu'en début d'année. Elle continuait de plus à considérer sa marge de manœuvre comme « correcte ». Quant à la relation avec les autres DA de son établissement, celle-ci était qualifiée de « correcte » sans plus. Ses collègues avaient l'habitude de travailler ensemble depuis longtemps et la nouvelle DAÉ ne s'intégrait pas facilement à leur équipe. Un des DAÉ démontrait une attitude plus froide et Gabrielle sentait qu'elle devait « faire ses preuves » pour établir sa crédibilité. La collaboration d'une secrétaire lui était d'une aide précieuse car elle l'informait des prochains dossiers à venir et le soutien des services de la commission scolaire était jugé meilleur, car les réponses aux questions arrivaient alors

rapidement. Gabrielle utilisait aussi les opportunités comme les activités de perfectionnement, les cours universitaires et les rencontres de DAÉ pour développer son réseau. Un manque de temps en raison de l'exercice d'une nouvelle fonction, de la poursuite simultanée de sa formation universitaire de deuxième cycle et des responsabilités familiales empêchaient alors cette nouvelle DAÉ de participer à d'autres activités de l'association professionnelle.

Caractéristiques motivationnelles

Après cinq mois d'exercice, Gabrielle s'estimait toujours capable d'exercer adéquatement sa nouvelle fonction. Elle venait de vivre une période intense de gestion disciplinaire des élèves et de gestion de personnel. Avec un peu de recul, elle était arrivée à relativiser ces événements et affirmait qu'après quelques journées particulièrement difficiles, il n'y aurait plus grand-chose qui pourrait l'ébranler dans cette fonction qu'elle appréciait énormément. La participante mentionnait découvrir de nouveaux aspects de sa fonction presque quotidiennement. Durant cette période, elle avait coordonné, par exemple, l'opération des choix de cours pour l'année suivante et le processus différent du primaire pour le classement des élèves. Elle s'étonnait encore, cependant, de la différence, chez les enseignants, entre leur niveau d'engagement auprès des élèves et celui des enseignants du primaire. Gabrielle ne s'ennuyait pas de sa fonction précédente d'enseignante dont elle disait avoir « fait le tour » et désirait occuper sa fonction actuelle dans l'établissement durant deux à trois ans. Par la suite, elle souhaitait occuper un poste de DAÉ dans une autre école secondaire, puis être DAÉ au primaire avant d'occuper un poste de DÉ, toujours au primaire, dans six ou sept ans.

4.2.1.21 À la fin de la première année d'exercice de la fonction

Nature de la tâche

La majeure partie de la tâche de Gabrielle à la fin de la première année d'exercice de la fonction était de finaliser les classements des élèves actuels et d'analyser les dossiers des futurs élèves en prévision de l'année scolaire suivante, en plus de finaliser les activités du comité de valorisation des élèves et de confirmer les choix de cours, les avis d'inscription aux

cours d'été pour les élèves qui avaient besoin de rattrapage et les activités d'accueil des futurs élèves de première secondaire.

La préparation des dossiers de classement était ce que la participante préférait et elle se sentait utile quand elle pouvait identifier plus clairement la problématique d'un élève et les moyens à mettre en place : « Parce que je suis fière de la décision. On a fait des démarches d'évaluation et on a trouvé ce qu'il fallait pour cet élève. » Au deuxième rang venait la tournée des écoles primaires pour préparer les élèves à leur arrivée au secondaire. L'organisation de leur visite dans l'établissement avait été un dossier apprécié de cette DAÉ qui considérait cette démarche comme un investissement pour la prochaine année. Les futurs élèves auraient ainsi une image de leur future école. Malgré les insatisfactions et les interrogations que le suivi disciplinaire des élèves lui avait fait vivre, Gabrielle s'estimait satisfaite des discussions avec les enseignants et les éducateurs spécialisés. Avec le recul d'une année, elle avait apprécié le processus d'adaptation que la gestion de ce dossier lui avait fait vivre.

La DAÉ disait avoir moins apprécié trois dossiers liés aux attitudes des enseignants. Elle déplorait le manque de responsabilité qu'elle observait chez les enseignants quant aux plans d'intervention qu'elle élaborait pour les élèves en difficulté. Elle voyait une grande différence entre les enseignants du primaire et ceux du secondaire et se demandait comment elle pourrait mobiliser ces derniers davantage à l'avenir. En deuxième lieu, la participante estimait que les enseignants s'investissaient peu dans l'encadrement des élèves difficiles. Ils faisaient très peu d'interventions avant d'exclure un élève et de l'envoyer au bureau de l'éducatrice spécialisée ou à son bureau. En troisième lieu, la gestion d'enseignants incompetents demeurait aussi difficile. Elle trouvait pénible, malgré l'aide qu'elle leur avait accordé pour améliorer la situation, de continuer à subir la pression de parents insatisfaits et s'interrogeait sur sa façon d'intervenir.

Contexte d'exercice de la fonction

L'intérêt de la majorité des élèves pour l'école semblait bon, mais Gabrielle avouait travailler très fort auprès de ceux qui se dirigeaient inévitablement vers un échec. Les résultats

aux examens de fin d'année n'étaient pas encore disponibles pour les comparer à ceux des années précédentes, mais la DAÉ estimait que moins d'élèves doubleraient cette année. L'instauration d'une classe de répit à l'intention des élèves en difficulté comportementale avait fait diminuer le nombre de suspensions et d'expulsions, mais beaucoup d'autres suivis avaient été nécessaires pour bien accompagner ces élèves. La perception d'une bonne collaboration des parents avec les intervenants de l'école s'était maintenue toute l'année. Il y avait eu d'autres changements dans l'équipe des enseignants, dont l'engagement semblait plus grand depuis que la classe de répit avait pris en charge les élèves plus difficiles. Les enseignants consacraient alors plus de temps au suivi des autres élèves.

Les activités de perfectionnement se poursuivaient, mais la participante s'interrogeait sur leurs retombées réelles dans les classes. Le climat général était demeuré « moyen » et Gabrielle avait pris conscience d'une tension existant depuis quelques années entre deux équipes d'enseignants et notait qu'un enseignant qui organisait souvent des activités pour le personnel avait quitté pour un congé et que personne n'avait pris la relève.

Soutien et accompagnement

La perception qu'avait Gabrielle d'un soutien et d'un accompagnement « excellents » ou « très bons » du supérieur immédiat lors des première et deuxième collectes était moins positive à la troisième entrevue. Le soutien était plutôt qualifié de « correct » avec le recul d'une année. Elle réalisait à nouveau que le soutien et l'accompagnement lui avaient été fournis presque uniquement à sa demande et non de façon proactive, lors de son initiation aux nouveaux dossiers. Si l'aide était venue sans qu'elle ait à la demander, le soutien et l'accompagnement auraient été selon elle « excellents ». Gabrielle avait fait la même réflexion des services de la commission scolaire car on ne faisait selon elle que répondre à ses demandes sans l'informer à l'avance des encadrements des prochains dossiers dont elle était responsable.

Gabrielle n'avait pas réussi à trouver davantage de disponibilité pour assister aux rencontres et activités de l'association professionnelle. Cependant, son intégration dans l'équipe des DA de son établissement s'améliorait, alors qu'un changement d'attitude était

survenu avec le DA un peu plus réticent à son endroit. Cette plus grande ouverture de ses collègues de l'établissement l'avait amenée à leur demander de l'aide plutôt que de s'adresser à des collègues de l'extérieur. La nouvelle DAÉ considérait toujours sa marge de manœuvre décisionnelle « correcte », mais elle désirait être consultée davantage par son DÉ. Quant à l'accompagnement pour la prochaine année, Gabrielle exprimait sa satisfaction de reprendre les rencontres avec le même mentor qui l'avait accompagnée durant son affectation intérimaire. Un échéancier de rencontres était planifié et des objets de discussion déjà identifiés.

Caractéristiques motivationnelles

Après une année en fonction, Gabrielle n'avait toujours pas d'inquiétude quant à sa capacité à l'exercer et elle se sentait compétente. La découverte la plus importante qu'elle avait faite au cours des derniers mois était l'insatisfaction de quelques enseignants quant au suivi disciplinaire de certains élèves. Elle n'avait pas anticipé que les enseignants s'attendraient à une telle sévérité de sa part dans l'application des conséquences et qu'ils s'engageraient si peu dans une relation d'aide auprès de ces élèves. Durant toute l'année, la participante n'avait pas remis en question l'exercice de la fonction et elle venait même de démissionner comme enseignante. Elle considérait qu'en tant que DAÉ, elle pouvait compléter des interventions qu'elle amorçait auparavant comme enseignante. Comme cheminement de carrière, elle souhaitait maintenant une affectation totale de quatre ans en tant que DAÉ au secondaire, idéalement dans deux établissements (dont deux ans dans son poste actuel), puis de deux ans comme directrice adjointe au primaire avant d'accéder à un poste de DÉ au primaire. Si un enseignant la consultait pour connaître les aspects intéressants de ce travail, la participante lui dirait qu'il faut apprécier le travail administratif qui fait partie de la tâche, s'attendre à transiger davantage avec les parents et à être très sollicité par les enseignants. La principale difficulté selon elle était de ne pas perdre de vue le bien de l'élève dans toutes ces demandes.

Héloïse

Tableau 19

Résultats pour Héloïse, DAÉ au primaire

| Tâche | 1^{re} collecte | 2^e collecte | 3^e collecte |
|---------------------------------|--|--|--|
| Nouveaux dossiers | Conciergerie (tâches, achats), élèves de 3 ^e , 5 ^e et 6 ^e année (suivi, classement), élèves EHDAA, service des dîners, service de garde | Dossiers complexes d'élèves (besoin de services particuliers) | Achats en informatique, programme de motivation pour les élèves, perfectionnement des enseignants en informatique, supervision pédagogique d'enseignants |
| Dossiers préférés | 1- Plans d'intervention 2- Relation d'aide, ressource 3- Supervision surveillantes/dîners | 1- Suivis des élèves 2- Supervision surveillantes/dîners 3- Supervision concierges | 1- Suivi des élèves 2- Supervision pédagogique des enseignants 3- Supervision surveillantes/ dîners |
| Dossiers moins appréciés | 1- Gestion de classe, travail inadéquate 2- Service de garde 3- Pas de mention | 1- Service de garde 2- Location de locaux par la municipalité 3- Parents | 1- Service de garde 2- Location de locaux par la municipalité 3- Pas de mention |
| Contexte | | | |
| Élèves | Intérêt pour l'école et taux de réussite faibles, beaucoup de suivis disciplinaires | | Faible intérêt pour l'école, taux de réussite et nombre de suivis disciplinaires moyens |
| Parents | Collaboration moyenne | | Très bonne collaboration |
| Enseignants | Stabilité faible, perfectionnement très bon et engagement moyen | Stabilité et perfectionnement excellents, et engagement moyen | Stabilité faible, perfectionnement excellent et engagement moyen |
| Climat | Excellent | | |

4.2.1.22 Après quelques semaines d'exercice de la fonction

Nature de la tâche

Héloïse qui enseignait depuis plusieurs années dans un établissement du primaire en avait été nommée DAÉ à la fin du mois de décembre. Au début de son affectation, elle était responsable du suivi pédagogique et disciplinaire des élèves de trois niveaux, de l'ensemble des élèves handicapés intégrés en classe régulière et du passage primaire-secondaire des élèves de sixième année. Elle épaulait son DÉ à la gestion du personnel de l'équipe des concierges

ainsi que de celle des surveillantes du repas du midi et du personnel du service de garde (technicienne responsable et éducatrices). Elle participait en plus aux rencontres du conseil d'établissement et du Comité de participation des enseignants et devait planifier les achats du matériel d'entretien.

Le défi que représentait la recherche de moyens pour aider les élèves à réussir davantage lui faisait apprécier en premier lieu le suivi des élèves. En deuxième lieu, Héloïse appréciait la gestion du personnel lorsqu'il s'agissait d'orienter des enseignants vers des ressources quand ils rencontraient des difficultés avec des élèves : « J'aime ça voir la progression, j'aime être à la recherche de solutions, j'aime être une ressource pour le personnel. » Sa connaissance du milieu et des élèves était alors des atouts précieux. La nouvelle DAÉ mentionnait en troisième lieu l'encadrement de la période du repas du midi, où elle avait beaucoup investi. La satisfaction qu'elle ressentait lorsque les activités du midi étaient appréciées, la confiance que les parents manifestaient dans le service offert et l'autonomie grandissante des surveillantes la motivaient beaucoup et expliquaient son intérêt.

Les problèmes de gestion de classe de certains enseignants étaient la principale source de préoccupation de cette participante. Elle gérait difficilement les interventions auprès de ces enseignants et invoquait son manque de connaissances des conventions collectives pour expliquer cela. Ainsi, elle ne connaissait pas toutes les interventions possibles et leurs étapes pour gérer certaines situations qu'elle jugeait inadéquates. Le deuxième dossier moins apprécié était la gestion du personnel du service de garde, situé dans un bâtiment adjacent de l'école. Avec le temps, cette équipe était devenue très autonome et « détachée » de l'établissement, alors que l'équipe de direction en était toujours imputable. L'équilibre entre l'autonomie et l'imputabilité était un défi de taille. Héloïse n'avait pas cité de troisième dossier moins apprécié.

Contexte d'exercice de la fonction

Héloïse percevait un faible intérêt des élèves pour l'école et un taux de réussite également faible. Elle avait beaucoup de suivis disciplinaires à effectuer et deux élèves avaient

dû être redirigés vers des services plus appropriés en raison de difficultés comportementales importantes. La collaboration des parents avec les intervenants de l'école était perçue comme « variable », le plus souvent assez décevante.

L'établissement avait accueilli beaucoup de nouveaux enseignants et ce phénomène se répétait chaque année. La nouvelle DAÉ constatait que les postes demeuraient vacants lors des séances d'affectation à cause du milieu reconnu difficile (IMSE 8). Les jeunes enseignants qui désiraient obtenir un poste puis un statut de permanence choisissaient son établissement et lorsqu'ils obtenaient leur permanence, ils visaient des affectations dans d'autres établissements. Son école constituait, selon elle une « porte d'entrée ».

Le niveau d'engagement auprès des élèves semblait « moyen » en raison de leurs multiples besoins, souvent de base, et à cause des nombreux changements à faire. Héloïse sentait souvent ses enseignants découragés, mais ils participaient toujours à plusieurs activités de perfectionnement. Malgré le contexte plus difficile, le climat de l'établissement était perçu comme « très bon ». Les nouveaux enseignants semblaient plus positifs et enclins à s'entraider. Les activités sociales étaient très populaires et beaucoup de membres du personnel choisissaient de prendre leur repas du midi sur place, contrairement aux années antérieures.

Soutien et accompagnement

Héloïse mentionnait l'excellence du soutien et de l'accompagnement de son DÉ ainsi que ceux des services de la commission scolaire. Elle déplorait toutefois n'avoir pu participer aux sessions d'introduction à la fonction offertes aux nouveaux DAÉ à cause de sa nomination survenue trop tard après le début de l'année. Même si elle poursuivait sa formation universitaire de deuxième cycle, elle trouvait le temps de participer à quelques activités de l'association professionnelle et affirmait avoir un bon réseau de collègues avec lesquels elle se sentait à l'aise de discuter de problématiques rencontrées dans son travail. Elle mentionnait être bien consultée par son DÉ et bénéficier d'une marge de manœuvre correcte pour accomplir les mandats confiés.

Caractéristiques motivationnelles

Sur sa motivation à postuler, Héloïse mentionnait qu'elle avait toujours aimé le travail en équipe et accompagner des stagiaires. Elle disait avoir constaté qu'elle démontrait du leadership en différentes occasions dans les activités de son établissement. Son ancien DÉ lui avait demandé d'être responsable d'école et lui avait souligné qu'elle devrait songer à un poste de DAÉ. Elle avait donc commencé la formation universitaire de deuxième cycle et postulé à un premier concours de sélection de DAÉ. Toute son équipe école l'avait encouragée à ce moment. Elle n'avait pas été sélectionnée et avait demandé une rétroaction afin d'identifier les aspects à améliorer. Elle avait poursuivi sa formation et tenté sa chance à nouveau deux ans plus tard. Héloïse avait réussi ce deuxième concours et cette affectation lui avait été offerte. Quelques semaines après son affectation, la nouvelle DAÉ se sentait très capable d'exercer sa fonction et les nombreuses sollicitations qu'elle recevait des membres du personnel manifestaient selon elle la confiance qu'ils avaient en elle.

Dans son anticipation de la fonction, elle avait imaginé qu'elle agirait comme personne-ressource dans son milieu, mais elle n'avait pas songé que ce qu'elle qualifiait de « dépendance » des enseignants envers la direction serait aussi important. Ni combien ces derniers seraient démunis devant de nombreuses situations. Dès les premiers jours en fonction, la participante ne s'imaginait plus retourner en classe comme enseignante et ne remettait aucunement en question la nouvelle orientation de sa carrière. Elle souhaitait demeurer dans son affectation actuelle durant deux ans afin de bien maîtriser les différents aspects de la tâche et envisageait éventuellement un poste de DÉ.

4.2.1.23 Au milieu de la première année d'exercice de la fonction

Nature de la tâche

Aux dossiers déjà assumés, des problématiques sérieuses d'intégration d'élèves présentant des besoins très importants avaient beaucoup occupé Héloïse et lui avaient fait découvrir différentes ressources et développé des stratégies auprès des parents. Elle devait assez souvent assumer seule la gestion de l'établissement car le DÉ devait s'absenter de plus

en plus souvent depuis quelques semaines. Cette situation était vécue difficilement par le personnel et elle devait composer avec leur mécontentement envers le DÉ, ce qui la rendait mal à l'aise.

Même si le suivi disciplinaire des élèves continuait d'être très exigeant, Héloïse disait que c'est ce qu'elle préférait. Elle éprouvait beaucoup de satisfaction quand elle constatait le succès des moyens mis en place. Le dossier du service des repas du midi avait bien évolué et constituait son deuxième dossier préféré. Le travail avec l'équipe des surveillantes était motivant et l'atmosphère générale durant cette période de la journée beaucoup plus agréable que quelques mois auparavant. Héloïse avait choisi au troisième rang la gestion du personnel de conciergerie. Tout comme cela avait été le cas avec les surveillantes de la période du midi, elle croyait qu'il fallait revaloriser l'image des concierges auprès des autres membres du personnel et des élèves et elle était même allée en formation avec eux : « Je trouve que leur rôle est important et qu'ils ne sont pas considérés dans l'école. Redorer l'image de quelqu'un c'est très important... »

Le deuxième dossier le moins apprécié choisi lors de la première collecte de données était devenu le moins apprécié depuis. En effet, Héloïse avait éprouvé une difficulté majeure dans ses rapports avec la responsable du service de garde. Le service de garde étant éloigné, la DAÉ pouvait difficilement s'assurer de la présence de la responsable aux heures indiquées. Les déclarations de temps compensés étaient aléatoires et la responsable résistait à en discuter avec la participante. De plus, le budget du service de garde était très déficitaire. Héloïse envisageait de demander au DÉ de reprendre ce dossier, entre autres pour que des mesures disciplinaires puissent être appliquées, ce qu'elle ne pouvait faire en tant que DAÉ : « Je n'aime pas la façon dont ça fonctionne au service de garde, qui est à l'autre bout de l'école. Il y a beaucoup de contrôle à faire, la responsable est difficile et se déclare du temps compensé sans autorisation. » Le deuxième dossier moins apprécié était la location des locaux de l'école par la municipalité car le protocole d'entente n'était pas souvent respecté pour l'entretien, ce qui provoquait le mécontentement de l'enseignant en éducation physique. Les relations avec les parents étaient mentionnées comme troisième dossier moins apprécié. Dans le contexte d'un milieu défavorisé, les parents semblaient démunis et arrivaient difficilement à

s'organiser. Le rôle de l'école lui semblait démesuré, tellement il y avait de besoins de base à combler.

Contexte d'exercice de la fonction

Les perceptions des élèves n'avaient pas changé. Ils avaient un faible intérêt pour l'école et des taux de réussites aussi faibles, alors que le nombre de suivis disciplinaires avait augmenté autant pour le nombre de suspensions à l'externe que pour les références à des services spécialisés pour les élèves en difficultés comportementales graves. Héloïse constatait toutefois une amélioration de la collaboration des parents. Depuis la première collecte de données, l'équipe des enseignants présentait une bonne stabilité, l'engagement auprès des élèves demeurait moyen et Héloïse observait de la frustration chez les enseignants au regard du manque d'implication de certains parents. Des enseignants avaient aussi des craintes à communiquer avec certains parents, assez négatifs envers l'école. La participation aux activités de perfectionnement demeurait bonne et le climat de l'école très bon malgré l'incitation du syndicat à exercer des moyens de pressions locaux. La nouvelle DAÉ se sentait soutenue par son équipe quand elle devait remplacer le DÉ.

Soutien et accompagnement

Malgré ses absences plus fréquentes, le DÉ communiquait fréquemment avec Héloïse pour lui offrir le soutien et l'accompagnement nécessaires. La participante en était très satisfaite, tout comme pour la consultation de la part de son DÉ et la marge de manœuvre dont elle disposait. Un service de la commission scolaire lui semblait beaucoup plus en situation de « demande » que de « service » et cela causait des insatisfactions à Héloïse, dont la tâche était chargée en fin d'année scolaire. En raison de cet alourdissement de sa tâche, elle ne trouvait plus le temps d'assister aux activités de l'association professionnelle, mais elle sollicitait encore son réseau de collègues au besoin.

Caractéristiques motivationnelles

Dans son affectation actuelle de DAÉ, Héloïse ne doutait pas de ses capacités. Elle se sentait à sa place en constatant que ses actions étaient reconnues comme efficaces pour les élèves. Elle apprenait à exercer sa nouvelle fonction dans un milieu qui lui était familier et il lui restait à faire de même dans un autre milieu. Cela ne l'inquiétait pas. Elle constatait avec surprise toute la valorisation qu'elle recevait de la communauté. Elle ne s'attendait pas à un tel rayonnement. La participante découvrait également toute l'ampleur de l'opération de classement des élèves EHDAA pour la prochaine année scolaire. Héloïse ne remettait pas en question l'exercice de la fonction et souhaitait une autre affectation en direction adjointe mais dans deux ans et demie plutôt que deux ans comme elle l'avait mentionné lors de la première entrevue. Si elle avait exercé sa fonction dans un nouveau milieu elle envisagerait plutôt une durée de trois ans tout en gardant comme objectif l'obtention d'un poste de DÉ.

4.2.1.24 À la fin de la première année d'exercice de la fonction

Nature de la tâche

La dernière période observée correspondait au début de l'année scolaire et, à ce moment, Héloïse poursuivait dans la même affectation et avait conservé les mêmes dossiers. Cependant, d'autres avaient été ajoutés : programme de motivation pour les élèves, supervision pédagogique des enseignants des niveaux dont elle était responsable et gestion du dossier informatique (achats et animation pédagogique).

Cette DAÉ maintenait le suivi des élèves comme premier choix de dossier préféré. Toujours pour les mêmes raisons articulées autour de la satisfaction de trouver des solutions pour assurer la réussite des élèves. Le nouveau dossier de la supervision pédagogique d'enseignants était mentionné au deuxième rang. Elle estimait bénéficier d'une bonne réputation dans son milieu et croyait que l'appui qu'elle avait apporté aux enseignants en de multiples occasions l'aidait dans la mise en place du processus de supervision pédagogique. Le troisième dossier préféré a aussi été cité précédemment. C'était la gestion des surveillantes de la période du midi. Ce dossier continuait à bien évoluer et elle mentionnait que la fierté

ressentie par les surveillantes pour leur travail lui apportait beaucoup de satisfaction en raison des efforts qu'elle avait consentis pour améliorer ce service : « J'ai beaucoup travaillé et ça roule tout seul maintenant. »

Héloïse identifiait les mêmes dossiers moins appréciés et dans le même ordre : la gestion du service de garde, toujours à cause de la situation financière déficitaire et des problèmes relationnels avec la responsable, et les locations de salle à la municipalité car les mêmes problèmes d'entretien des locaux perduraient : « Je trouve ça fatigant, ils laissent toujours le gymnase sale et il faut toujours faire des rappels. » Il n'y avait pas de mention d'un troisième dossier moins apprécié.

Contexte d'exercice de la fonction

Un nouveau programme de valorisation des élèves avait été mis en place au début de l'année scolaire et tout le personnel de l'établissement y avait activement participé. Héloïse constatait certains effets de cette démarche. L'intérêt pour l'école commençait à poindre chez certains élèves et le volume des interventions disciplinaires était moins important qu'à la fin de l'année précédente. Dans certaines disciplines, les taux de réussites étaient meilleurs que l'année précédente. La collaboration des parents avec l'école s'était beaucoup améliorée et était maintenant considérée comme « très bonne », la plupart du temps. L'équipe des enseignants avait subi de nombreux changements, comme chaque début d'année. Le niveau d'engagement « moyen » auprès des élèves se maintenait et les enseignants s'inscrivaient beaucoup aux activités de formation continue. Les nouveaux membres du personnel semblaient avoir eu un impact positif sur le climat de l'établissement, maintenant perçu comme « excellent ». L'atmosphère était très agréable en classe et en assemblée générale et la participation aux activités sociales était importante.

Soutien et accompagnement

Héloïse avouait avoir vécu quelques tensions avec son supérieur immédiat qui s'absentait fréquemment. Au retour du DÉ, le suivi des dossiers avait été laborieux et la nouvelle DAÉ qualifiait à ce moment le soutien et l'accompagnement comme « bons » au lieu

d'« excellents ou d'impeccables » comme précédemment. Le soutien des services de la commission scolaire était à nouveau perçu comme « très bon », mais la participante mentionnait ne plus participer aux activités de l'association professionnelles par manque de temps et en partie à cause d'obligations familiales. Toutefois, son réseau de collègues était encore bien actif et incluait le DÉ du temps où elle enseignait. Malgré des relations parfois plus difficiles avec le DÉ actuel, elle se sentait quand même consultée. Par ailleurs, elle avait observé être à l'aise avec la marge de manœuvre dont elle bénéficiait en partie à cause de sa connaissance des balises informelles de son milieu. Héloïse avait cependant hâte d'expérimenter cette marge de manœuvre dans un autre milieu, où ces balises ne lui seraient pas connues. Serait-elle habile à le décoder? Elle n'avait pas formulé de demandes précises pour le soutien et l'accompagnement lors de la deuxième année d'exercice de la nouvelle fonction.

Caractéristiques motivationnelles

Héloïse continuait de se sentir capable de bien exercer la fonction. Elle affirmait sans problème ses convictions, pouvait les défendre et assumer ses décisions, même celles qui s'avéraient impopulaires par la suite. Elle s'estimait habile dans le travail d'équipe, ouverte à la discussion et préoccupée d'exercer une gestion transparente et authentique. Des découvertes de sa nouvelle fonction, Héloïse constatait avec satisfaction le changement d'attitude des élèves et des parents envers l'école. L'année précédente, l'attitude plutôt négative ne laissait pas présager une évolution aussi positive. L'implantation du programme de valorisation avait fait de l'établissement un milieu beaucoup plus positif. Elle s'avouait pourtant encore étonnée du manque d'assurance des enseignants et d'autres membres du personnel. Elle les aurait crus plus solides dans leurs interventions alors qu'il lui fallait souvent les aider dans des situations qu'elle considérait assez faciles à gérer.

Même dans les moments plus difficiles, Héloïse n'avait jamais remis en question l'exercice de sa nouvelle fonction et elle souhaitait même une durée plus courte pour sa première affectation. Elle envisageait deux ans et désirait toujours connaître un autre milieu comme DAÉ avant de postuler à un poste de DÉ. Comme incitatif à un enseignant qui

souhaiterait postuler au prochain concours de DAÉ, Héloïse mentionnerait surtout la grande satisfaction ressentie à faire partie de la solution lorsqu'un élève, un parent ou un membre du personnel a besoin d'aide. Elle lui rappellerait cependant que dans cette fonction, il faut se garder de répondre tout de suite, à toutes les demandes et s'accorder au besoin un temps de réflexion. De plus, elle mentionnerait que le rôle conduit à prendre des décisions au risque d'être parfois moins apprécié.

Ingrid

Tableau 20

Résultats pour Ingrid, DÉ au primaire

| Tâche | 1^{re} collecte | 2^e collecte | 3^e collecte |
|---------------------------------|---|--|--|
| Nouveaux dossiers | Gestion budgétaire, conciergerie (tâche, achats), gestion du personnel (responsabilité complète et non plus partielle), classement des élèves, service de garde | Préparation de l'accueil du personnel et des élèves pour la prochaine année scolaire, horaires, affectation du personnel pour l'an prochain (jumelage de tâches, demandes de congés) | Poursuite de la préparation de la rentrée : horaires divers à finaliser, gestion du déneigement |
| Dossiers préférés | 1- Pédagogie 2- Suivis d'élèves (pédagogique/disciplinaire) 3- Animation de rencontres | 1- Relation d'aide (personnel) 2- Gestion budgétaire 3- Suivis d'élèves (pédagogique/disciplinaire) | 1- Pédagogie 2- Organisation de la rentrée, horaires 3- Conseil d'établissement Comité de participation des enseignants |
| Dossiers moins appréciés | 1- Gestion budgétaire 2- Suivis d'élèves (adaptation au style de clientèle +Parents) 3- Pas de mention | 1- Parents 2- Relations avec le conseil des commissaires 3- Pas de mention | 1- Relations avec la commission scolaire 2- Affectation des enseignants 3- Parents |
| Contexte | | | |
| Élèves | Intérêt moyen pour l'école, faibles taux de réussite, beaucoup de suivis disciplinaires | | |
| Parents | Collaboration moyenne | | |
| Enseignants | Stabilité et engagement excellents | Stabilité moyenne, perfectionnement et engagement excellents | Stabilité et perfectionnement excellents, engagement moyen |
| Climat | Excellent | | |

4.2.1.25 Après quelques semaines d'exercice de la fonction

Nature de la tâche

Pour cette nouvelle DÉ primaire affectée en janvier, il s'agissait d'un changement d'ordre d'enseignement car elle était auparavant DAÉ au secondaire. De ses nouveaux dossiers, elle citait ceux du budget, du service de garde, du processus de classement des élèves qu'elle devait amorcer sous peu en prévision de la prochaine année, des achats de fourniture pour l'entretien de la bâtisse et de la responsabilité complète de la gestion du personnel, incluant l'aspect administratif (validation et signature de rapports divers). Le dossier préféré de cette DÉ, quel que soit l'ordre d'enseignement, était la pédagogie et elle se croyait capable, même en changeant de programmes d'études, de bien s'adapter et d'animer les enseignants. Au secondaire, Ingrid appréciait les suivis d'élèves, ce qui lui semblait facilement transférable au primaire, d'autant plus qu'elle avait elle-même des enfants qui fréquentaient l'école primaire. Pour justifier le troisième dossier de la gestion du personnel, elle s'appuyait sur son expérience de DAÉ au secondaire, où elle avait été chargée de la gestion de certains membres du personnel : « Quand j'étais DAÉ, notre DÉ nous avait laissé un peu de gestion de personnel. Je pense que c'est aidant quand un DÉ donne des responsabilités à ses DAÉ autres que les suivis d'élèves. »

À cause de l'absence d'information sur les choix budgétaires décidés par la direction précédente, cette nouvelle DÉ n'appréciait pas la gestion de ce dossier. Devant des propositions de projets, il lui était difficile de se prononcer et elle craignait toujours de provoquer un déficit. Comme deuxième dossier moins apprécié, la DÉ mentionnait les relations avec les parents dans un milieu défavorisé, où ceux-ci collaboraient peu avec les intervenants de l'école. Cela contrastait beaucoup avec le milieu précédent plus favorisé, où les parents étaient beaucoup plus attentifs au vécu scolaire de leurs enfants. L'adaptation au nouveau milieu était un peu difficile : « J'ai trouvé difficile de passer d'un milieu où les parents sont très exigeants à un milieu où les parents laissent aller leurs enfants. » Ingrid n'avait pas cité de troisième dossier moins apprécié.

Contexte d'exercice de la fonction

Dans son nouveau milieu, Ingrid percevait un bon intérêt pour l'école chez les deux tiers des élèves, mais des taux de réussites faibles. Le nombre de suivis disciplinaires était important, particulièrement les suspensions à l'interne. Tout en considérant les grandes difficultés que rencontraient ses élèves, la nouvelle DÉ évaluait la collaboration des parents avec les intervenants de l'école comme « moyenne ». La stabilité de l'équipe des enseignants était qualifiée de « bonne » alors que les enseignants les plus jeunes occupaient un poste dans l'établissement depuis quatre ans. Dans ce milieu moins favorisé, Ingrid constatait beaucoup d'engagement auprès des élèves et une préoccupation pour les activités de perfectionnement. Le climat de l'établissement était perçu comme « très bon » et la nouvelle DÉ observait que le personnel l'avait bien accueillie, était souriant et participait beaucoup aux activités sociales. Elle avait identifié quelques enseignants présentant une attitude plus négative, mais ils ne semblaient pas influencer l'attitude de leurs collègues et Ingrid arrivait à entretenir avec eux des relations malgré tout acceptables.

Soutien et accompagnement

Lors de la première entrevue, la participante mentionnait n'avoir reçu aucun soutien particulier de son supérieur immédiat (Le DGA qui supervisait son établissement) et aurait aimé qu'on prenne de ses nouvelles. Toutefois, à chaque fois qu'elle avait fait appel aux services de la commission scolaire, les réponses avaient été rapides. Quant à l'association professionnelle, la nouvelle DÉ y voyait une occasion d'élargir ultérieurement son réseau et se proposait d'assister à des activités de perfectionnement. Ce réseau parmi les collègues était considéré comme très important, mais il ne se composait à ce moment que de son ancien DÉ et d'un DAÉ expérimenté. Ingrid mentionnait être consultée par différents services et la direction générale de la commission scolaire, mais elle s'est rapidement interrogée sur l'impact réel des consultations menées. Elle constatait enfin avec satisfaction une augmentation significative de sa marge de manœuvre comme DÉ comparativement à celle dont elle bénéficiait comme DAÉ.

Caractéristiques motivationnelles

Lorsqu'elle était enseignante, le DÉ d'Ingrid l'avait incitée à entreprendre la formation universitaire de deuxième cycle pour obtenir un poste de DAÉ. Le leadership de la participante était reconnu dans son milieu et elle contribuait activement à différents comités. Sa situation familiale à ce moment-là ne lui permettait pas d'envisager postuler. Quelques années plus tard, cette situation avait changé et Ingrid avait posé sa candidature, en mentionnant qu'elle était alors déçue par la gestion du nouveau DÉ de son établissement. Elle désirait occuper une fonction où elle pourrait avoir de l'influence et un peu de contrôle sur la situation.

Lors de son entrée en fonction, elle ne remettait pas en doute ses capacités pour la fonction et elle avait hâte d'avoir exercé une année complète afin d'être plus efficace et d'anticiper davantage les dossiers à traiter. Le processus de suivi des élèves se déroulait de façon assez similaire à ce qu'elle avait prévu. Cependant, Ingrid ne pouvait plus traiter ses dossiers administratifs durant les heures de classe comme au secondaire car elle recevait toute la journée des enseignants, des parents ou des élèves. La reddition de comptes était plus importante qu'elle ne l'avait imaginé. La nouvelle DÉ appréciait sa nouvelle fonction et ne la remettait pas du tout en question. Elle souhaitait conserver son affectation actuelle quatre à cinq ans afin de devenir vraiment efficace.

4.2.1.26 Au milieu de la première année d'exercice de la fonction

Nature de la tâche

Pour Ingrid, qui exerçait dans une école sans le support d'un DAÉ, les nouveaux dossiers en fin d'année scolaire étaient l'affectation du personnel pour l'année suivante et, entre autres, les demandes de congé et le jumelage des tâches à temps partiel. De plus, toute la préparation de l'accueil des élèves et du personnel devait être amorcée, incluant la préparation des divers horaires : cours spécialistes, surveillance, bibliothèque, etc. Ingrid plaçait au premier rang de ses dossiers préférés la relation d'aide, que ce soit au personnel ou aux élèves.

La pédagogie était à nouveau son dossier préféré : « J'aime ça et je me sens compétente là-dedans. » Son deuxième dossier préféré était la préparation du budget de l'établissement pour la prochaine année. Lors de son arrivée en fonction, en janvier, le budget avait été préparé par le DÉ précédent et Ingrid, qui citait alors ce dossier parmi les moins appréciés, avait décidé d'en approfondir l'examen afin de comprendre la répartition des ressources pour identifier les priorités d'investissement. Cet exercice laborieux lui était maintenant utile dans la préparation du prochain budget. Le suivi des élèves demeurait parmi ses dossiers préférés, mais au troisième rang. Ingrid tissait des liens avec les élèves qui commençaient à mieux la reconnaître, à savoir ce qu'elle faisait dans l'école. Elle appréciait beaucoup ces contacts.

Deux dossiers étaient moins appréciés. D'une part, cette DÉ mentionnait au début de son affectation les relations avec les parents comme deuxième dossier plus difficile. Ce dossier occupait le premier rang après quelque mois dans l'établissement. La participante était très sollicitée pour des rencontres avec les parents et plusieurs d'entre elles n'étaient pas évidentes car les parents étaient souvent démunis matériellement et avaient du mal à s'organiser et à assurer un bon encadrement auprès de leurs enfants. Ingrid avait dû faire quelques signalements à la D.P.J.¹³ et cela avait été éprouvant : « Plusieurs parents sont difficiles, mais j'arrive toujours à leur faire voir le bon côté des choses. Mais c'est de travailler pour qu'ils comprennent que je trouve difficile, je remets ça tout le temps. Je me suis rendue compte qu'appeler un parent quand tu es DAÉ et quand tu es DÉ, ce n'est pas la même chose. » D'autre part, elle vivait difficilement l'implication des commissaires dans des dossiers précis de la pédagogie. Elle ne leur accordait pas beaucoup de compétence dans ce domaine et gérait difficilement le volet politique de son rôle auprès d'eux.

Contexte d'exercice de la fonction

Après quelques mois d'exercice dans le nouvel établissement, la perception de l'intérêt des élèves pour l'école était « moyenne ». Les taux de réussites étaient faibles et de nombreux

¹³ D.P.J. : Direction de la protection de la jeunesse. Organisme relevant de la Loi sur la protection de la jeunesse et auprès duquel on peut référer les enfants vivant une situation compromettant leur sécurité ou leur développement.

suivis disciplinaires étaient effectués. Ingrid qualifiait toujours la collaboration des parents comme « variable ». Durant les derniers mois de l'année scolaire, l'équipe des enseignants était demeurée stable et l'engagement auprès des élèves n'avait pas diminué, ni la participation aux activités de perfectionnement. En dépit de la fatigue habituelle de la fin de l'année, le climat de l'établissement continuait d'être perçu comme « très bon ».

Soutien et accompagnement

Ingrid déplorait à nouveau le manque de soutien de son supérieur immédiat. Les services de la commission scolaire continuaient d'être appréciés, à l'exception de l'un d'eux qui acheminait beaucoup de demandes à la nouvelle DÉ. Le soutien des collègues avait été très important dans une situation difficile et le réseau d'Ingrid commençait à se déployer au fil des rencontres et des formations. La participante espérait que le projet de soutien aux nouveaux membres de l'association professionnelle se réaliserait. La nouvelle DÉ reconnaissait les opportunités de consultation offertes, mais elle ne se sentait pas toujours à l'aise pour exprimer un avis et anticipait l'être davantage dans un an ou deux, lorsqu'elle maîtriserait davantage ses dossiers.

En examinant de façon plus approfondie les dossiers où il lui semblait possible de disposer d'une marge de manœuvre, elle avait conclu qu'il s'agissait de ceux rattachés au fonctionnement quotidien de son établissement. Dans d'autres situations, comme les paramètres budgétaires (par exemple les budgets dédiés à des objets spécifiques) ou les refus de classement de la part de parents, il y avait des interventions extérieures qui déterminaient souvent la décision finale. L'absence de marge de manœuvre dans ces deux cas particuliers engendrait de la frustration chez elle.

Caractéristiques motivationnelles

Lors de la deuxième collecte de données, Ingrid disait toujours être aussi confiante en ses capacités d'exercer la fonction et évoquait les témoignages d'appréciation du personnel et des parents. Par rapport aux découvertes inhérentes à la nouvelle fonction, elle était agréablement surprise du pouvoir rassembleur que pouvait exercer un DÉ et, dans un autre

ordre d'idée, elle ne pensait pas qu'elle aurait eu à travailler un nombre d'heures aussi grand par rapport au nombre d'heures qu'elle effectuait alors qu'elle était DAÉ. Elle n'avait songé que très brièvement, à cause d'un dossier particulier, à abandonner sa nouvelle fonction, mais avait rapidement décidé de poursuivre. Ingrid avouait que si elle abandonnait, elle ne reprendrait pas un poste de DAÉ, mais retournerait plutôt enseigner à cause du nombre d'heures important à consentir au travail et de l'impact sur la vie de famille. Elle maintenait le même avis sur la durée idéale d'une première affectation comme DÉ, soit quatre à cinq ans.

4.2.1.27 À la fin de la première année d'exercice de la fonction

Nature de la tâche

En raison de son affectation en janvier, les derniers mois de l'exercice de la fonction d'Ingrid correspondaient au début de l'année scolaire suivante et elle devait à ce moment finaliser l'organisation de cette nouvelle année. Les particularités d'une rentrée au primaire et au préscolaire étaient alors l'objet de nouveaux apprentissages, par exemple, la planification de l'entrée progressive au préscolaire et l'organisation du transport. D'autres dossiers étaient aussi des nouveautés, comme le déneigement des terrains de l'établissement généralement gérés par des techniciens en organisation scolaire au secondaire.

Ingrid avait remis en première place de ses préférés, le dossier de la pédagogie car, même si elle ne maîtrisait pas l'ensemble de son contenu, elle continuait de se reconnaître des forces comme animatrice d'un groupe d'enseignants engagés : « J'aime ça parce que je pense que les gens y contribuent beaucoup, on parle des enfants, de leurs difficultés et de comment on peut les contrer. Je me sens compétente à les animer. » Cette habileté pour l'animation se reflétait aussi dans le choix d'un des deux dossiers retrouvés au troisième rang : le comité de participation des enseignants. Au deuxième rang, Ingrid appréciait les dossiers techniques relatifs à l'organisation de l'année scolaire à cause de ses habiletés de planification et d'opérationnalisation de diverses activités : horaires, commandes, aménagement, etc. Le conseil d'établissement était une nouvelle catégorie apparaissant aussi au troisième rang. Cette DÉ attribuait à ses qualités relationnelles l'aisance avec laquelle elle évoluait au sein du conseil d'établissement.

Ingrid citait à nouveau comme dossier qu'elle appréciait moins une problématique organisationnelle pour laquelle elle avait dû transiger avec le conseil des commissaires sans avoir eu beaucoup de soutien des services de la commission scolaire. Elle avait vécu beaucoup d'émotions désagréables en gérant le mécontentement de son milieu. Selon elle, les discussions avec les enseignants à propos de leur affectation, (particulièrement la confrontation de ses critères d'affectation avec ceux proposés par le syndicat) l'avaient incitée à choisir ce dossier comme le deuxième moins apprécié : « Les enseignants avaient déjà faits des critères de leur côté, ils voulaient que ce soit l'ancienneté. » Le troisième dossier plus difficile était l'organisation des services aux élèves avec très peu de ressources. Ingrid croyait que l'indice IMSE actuel de son établissement (6) était surévalué depuis le nouveau calcul du MELS, qui avait modifié à la baisse l'indice de défavorisation (l'indice précédent était 8), ce qui privait l'établissement de ressources importantes.

Contexte d'exercice de la fonction

À la fin de la première année d'exercice, la perception quant à l'intérêt des élèves pour l'école s'était précisée. L'intérêt était perçu comme « bon » chez les plus jeunes, mais il diminuait rapidement après quelques années. Le taux de réussite après l'analyse des résultats aux examens de juin de l'année précédente était maintenant qualifié de « très faible ». La quantité de suivis disciplinaires n'avait pas diminué et la collaboration des parents demeurait « variable ». Peu de changements avaient été notés chez les enseignants, qui continuaient toujours à s'engager auprès des élèves et à poursuivre des activités de formation continue. Ingrid n'avait pas observé de conflits entre les membres du personnel, mais plutôt une attitude respectueuse lorsque des divergences d'opinion émergeaient. Ingrid qualifiait donc toujours le climat organisationnel de « très bon ».

Soutien et accompagnement

Les perceptions d'Ingrid avaient peu changé. Elle souhaitait toujours davantage de soutien et d'accompagnement de son supérieur immédiat, évaluait de façon différenciée le soutien des services de la commission scolaire (certains plus soutenant que d'autres) et elle appréciait sa participation aux activités de l'association professionnelle, tout en étant déçue

que le projet de soutien aux nouveaux membres n'ait pas vu le jour. Le prochain objectif de cette participante concernant son réseau de collègues était d'intensifier les contacts avec les membres de la direction des établissements situés près du sien. Sa réflexion sur la consultation s'était poursuivie et il lui semblait que, lors des comités consultatifs de gestion, la consultation portait surtout sur des détails des dossiers présentés, alors qu'elle aurait souhaité pouvoir donner son avis sur des idées de fond. Plus l'année scolaire avançait, plus Ingrid constatait avec déception que sa marge de manœuvre se limitait à la gestion des activités quotidiennes dans l'école, donc à un nombre limité de dossiers.

Caractéristiques motivationnelles

À la fin de la première année d'exercice, Ingrid se sentait toujours aussi capable d'exercer la fonction en identifiant son habileté à organiser son travail efficacement. Le personnel appréciait son travail et les dossiers progressaient bien. Elle était capable de reconnaître les décisions qui devaient être prises rapidement. Une autre découverte sur son travail au primaire avait été l'autonomie dont faisaient preuve les enseignants dans les différents comités. Ainsi, plusieurs activités avaient été organisées avec très peu d'intervention de sa part.

Cette nouvelle DÉ ne remettait pas en cause l'exercice de sa fonction et, avec l'expérience d'une première année d'exercice, elle évaluait que la durée souhaitable pour cette première affectation pourrait être plus brève, soit de trois à quatre ans. Quant aux messages qu'elle communiquerait à un enseignant désirant postuler à un poste de DAÉ, elle lui soulignerait que le premier mandat est d'offrir une relation d'aide, d'être disponible pour les membres du personnel, les élèves et les parents, de faire preuve d'initiative et de ne pas compter son temps, tout en étant vigilant à ne pas dépasser certaines limites. Finalement, Ingrid mentionnait qu'avoir des enfants représentait un « facteur de protection ».

Julianne

Tableau 21

Résultats pour Julianne, DAÉ au secondaire

| Tâche | 1^{re} collecte | 2^e collecte | 3^e collecte |
|---------------------------------|---|---|---|
| Nouveaux dossiers | Classes d'adaptation scolaire | Groupe de sport-étude | Nouvelle affectation Grilles-matières, animation et supervision des enseignants, TES, psychologue et orthopédagogues des classes régionales, gestion pédagogique des classes d'adaptation scolaire, supervision des stages des élèves des classes d'adaptation scolaire, protocoles d'intervention auprès des élèves EHDAA |
| Dossiers préférés | 1- Adaptation scolaire 2- Programme sportif 3- Suivis d'élèves (Décrocheurs) | 1- Suivis d'élèves (Décrocheurs) 2- Projets des enseignants 3- Gala étudiant | Nouvelle affectation 1- Soutien pédagogique 2- Suivis d'élèves 3- Élaboration de protocoles pour la clientèle de l'adaptation scolaire |
| Dossiers moins appréciés | 1- Suivis d'élèves (détresse, toxicomanie) 2- Évaluation 3- Gestion du bloc sportif | 1- Application des conventions collectives) 2- Discussions d'équipes) 3- Pas de mention | Nouvelle affectation 1- Grilles-matières 2- Description de tâche 3- Relations avec la commission scolaire |
| Contexte | | | |
| Élèves | Intérêt pour l'école et taux de réussite faibles, beaucoup de suivis disciplinaires | | Excellent intérêt pour l'école, taux de réussite moyens et peu de suivis disciplinaires |
| Parents | Collaboration moyenne | | Excellente collaboration |
| Enseignants | Faible stabilité, perfectionnement et engagement moyens | Excellente stabilité, perfectionnement et engagement moyens | Stabilité et perfectionnement excellents, engagement moyen |
| Climat | Bon | | |

4.2.1.28 Après quelques semaines d'exercice de la fonction

Nature de la tâche

Au début de son affectation, cette nouvelle DAÉ d'une école secondaire en fonction depuis le mois de janvier était responsable du suivi pédagogique et disciplinaire des élèves des

classes d'adaptation scolaire et de celui des élèves inscrits à un programme de sport-étude, d'une discipline pour l'ensemble des niveaux et de la supervision des activités sportives.

Le dossier qu'elle préférait était celui des classes d'adaptation scolaire, en raison de son expérience antérieure avec cette clientèle et parce qu'elle était heureuse de la mettre au service d'un établissement. Au deuxième rang, Julianne citait avoir apprécié le mandat exigeant d'intervenir sur un programme particulier dès le début de son affectation. La gestion de classe de certains enseignants devait être revue et des plans d'intervention mis en place pour des élèves en difficulté. Son expérience préalable et l'appui du service de l'enseignement de la commission scolaire l'avaient beaucoup aidée. Le suivi des élèves en difficulté, particulièrement les moyens mis en place pour soutenir les élèves potentiellement décrocheurs, était le troisième dossier préféré de cette nouvelle DAÉ.

Le dossier le moins apprécié était le suivi des élèves présentant des problèmes de toxicomanie. Les situations difficiles de ces jeunes et les rencontres avec plusieurs intervenants, dont des policiers, étaient souvent très pénibles. La supervision du personnel, particulièrement les interventions auprès des enseignants en difficulté, était aussi moins appréciée, tout comme la gestion des activités sportives à cause de son manque d'expérience en la matière.

Contexte d'exercice de la fonction

Les élèves dont Julianne avait la responsabilité avaient un cheminement scolaire difficile et leur intérêt pour l'école ainsi que leur taux de réussite étaient faibles. La nouvelle DAÉ disait consacrer presque tout son temps aux suivis disciplinaires. En dépit des nombreuses difficultés de leurs jeunes, les parents collaboraient relativement bien avec les intervenants scolaires. L'équipe des enseignants de plusieurs classes d'adaptation avait accueilli plusieurs nouveaux membres lors de la rentrée et Julianne observait un engagement variable des enseignants envers les élèves et peu de préoccupation pour la formation continue. Elle qualifiait de « bon » le climat de l'établissement, même si elle observait la présence de « clans » dans le personnel et que la résistance au changement semblait assez forte. Se

décrivant comme quelqu'un aimant le changement, Julianne entrevoyait des difficultés à apporter des modifications qu'elle voulait faire dans certaines pratiques.

Soutien et accompagnement

La nouvelle DAÉ se sentait très bien soutenue par son DÉ et par les autres DA de l'établissement. Sa fonction précédente de conseillère pédagogique faisait en sorte qu'elle était déjà familière avec plusieurs services de la commission scolaire. Ce qui constituait, en plus de sa facilité à demander de l'aide, un atout important dans son processus d'insertion. Elle justifiait par le manque de temps son absence aux rencontres et autres activités de l'association professionnelle. À ce moment, son réseau de contacts se limitait aux autres membres de l'équipe de direction de l'établissement. Julianne mentionnait que son DÉ la consultait sur ses mandats et l'informait des consultations menées par la direction générale de la commission scolaire auprès des DÉ. Elle considérait « correcte » sa marge de manœuvre dans la gestion de ses dossiers.

Caractéristiques motivationnelles

Julianne menait une réflexion depuis quelques années quand elle avait décidé de postuler à un poste de DAÉ. Dans sa fonction de conseillère pédagogique, elle regrettait de ne pas avoir de contacts plus fréquents avec des élèves et elle désirait mettre son expertise d'enseignante et de conseillère pédagogique au service d'une équipe école. Au début de son affectation, elle croyait avoir la capacité d'exercer la fonction malgré quelques journées difficiles et le fait de devoir prendre parfois rapidement des décisions. Conseillère pédagogique, elle se rendait souvent dans des écoles et avouait que son anticipation du travail de DAÉ correspondait assez bien à ce qu'elle pensait, si ce n'est la nécessité d'être patiente dans le processus de changement, du peu d'autonomie des enseignants et de la lourdeur de la charge de travail. Elle ne remettait pas en question son choix pour cette fonction et souhaitait une durée de deux à trois ans pour sa première affectation, tout en envisageant ultérieurement de postuler à un poste de DÉ, idéalement au primaire.

4.2.1.29 Au milieu de la première année d'exercice de la fonction

Nature de la tâche

Plusieurs dossiers s'étaient ajoutés à la tâche : gestion des techniciens en éducation spécialisée, galas de fin d'année, supervision d'un projet spécial des élèves et évaluation d'enseignants à statut précaire. Julianne devait également finaliser les plans d'intervention et le processus de classement des élèves. De plus, en raison de son affectation dans un nouvel établissement pour l'année suivante, la DAÉ devait préparer la transmission de ses dossiers à son successeur.

Ce que préférait cette DAÉ était le suivi pédagogique et disciplinaire des élèves. Elle mettait beaucoup d'énergie à établir et à entretenir de bonnes relations avec les élèves et leurs parents et elle se sentait compétente à cet égard. Le soutien aux enseignants dans le développement de leur expertise professionnelle était son second dossier préféré. Encore là, elle était heureuse de partager son expérience avec des enseignants désirant améliorer leurs pratiques. Son troisième dossier préféré était le volet administratif de l'organisation des galas de fin d'année en raison de son intérêt pour des tâches différentes.

Elle identifiait comme moins appréciés, deux dossiers de gestion du personnel. Le premier était l'application des différents encadrements de la convention collective des enseignants concernant les élèves EHDAA. Le second concernait les suivis du personnel pour des prestations de travail devant être améliorées car ces démarches avaient des conséquences sur le climat de travail.

Contexte d'exercice de la fonction

L'intérêt des élèves pour l'école était demeuré faible et les taux de réussite également. Il y avait toujours beaucoup de suivis disciplinaires à effectuer (suspensions et expulsions). La collaboration des parents aux plans d'interventions et concernant des suivis disciplinaires était alors plus variable. Certains collaboraient bien et d'autres, découragés ou en colère, ne communiquaient plus avec les intervenants. Un seul changement d'enseignant avait eu lieu et

Julianne avait profité de la stabilité pour revoir certaines pratiques et travailler sur des protocoles d'interventions avec les techniciens en éducation spécialisée. Au regard de ces changements et à la formation continue, la situation était la même. Certains enseignants s'engageaient, alors que d'autres continuaient à s'opposer. La présence de deux « clans » était toujours manifeste. Le climat de l'établissement demeurait « bon », selon la participante, parce que les gens se respectaient dans leurs différences.

Soutien et accompagnement

Les perceptions du soutien et de l'accompagnement du supérieur immédiat demeuraient très bonnes et la même chose était soulignée pour le soutien des services de la commission scolaire. Julianne avait trouvé le temps d'assister à deux rencontres de l'association professionnelle et avait apprécié l'information recueillie. Lors de sa formation universitaire, elle avait travaillé avec deux nouveaux DA d'autres établissements qui faisaient maintenant partie de son réseau de contacts. Durant cette période, la participante se sentait surtout consultée par la commission scolaire sur son secteur de l'adaptation scolaire. Elle considérait toujours « correcte » sa marge de manœuvre.

Caractéristiques motivationnelles

Après quelques mois en fonction, Julianne estimait avoir encore des apprentissages à faire mais jugeait qu'elle était à sa place dans une fonction demandant des interactions avec les élèves. Elle disait bien évoluer dans ce processus d'appropriation de la fonction. Le nombre important d'heures qu'elle devait consacrer au travail la surprenait toujours, mais elle ne remettait pas en question l'exercice de la fonction et souhaitait la même durée de deux à trois ans pour cette première affectation. Elle envisageait éventuellement un poste de DÉ.

4.2.1.30 À la fin de la première année d'exercice de la fonction

Nature de la tâche

À la rentrée scolaire suivante, Julianne était affectée dans un nouvel établissement secondaire, où on lui avait à nouveau confié la supervision de classes d'adaptation scolaire

pour des élèves handicapés (et non plus d'élèves en difficulté grave d'apprentissage), incluant leurs stages en milieu de travail et le protocole d'intervention auprès des élèves en situation de désorganisation comportementale. Elle avait aussi la responsabilité de gérer le personnel des classes d'adaptation scolaire : enseignants, éducateurs spécialisés et professionnels (psychologue, orthophoniste, agent de réadaptation) et de la grille-matières de ces groupes.

Dans ce nouveau milieu, le dossier préféré de la participante était le soutien pédagogique de l'équipe des intervenants des classes spécialisées, à cause de la qualité de l'équipe des intervenants. Ceux-ci étaient ouverts à ses idées et le climat de travail très agréable. Le suivi des élèves était son deuxième dossier préféré car elle aimait beaucoup échanger avec eux. Julianne avait de la difficulté à choisir un troisième dossier préféré car elle disait aimer tous ses dossiers. Elle exprimait cependant son intérêt à travailler sur des protocoles d'intervention en cas de situations particulières (ex : protocole d'intervention concernant les mesures contraignantes).

Du côté des dossiers moins appréciés, Julianne avait trouvé difficile l'élaboration de la grille-matières pour l'année suivante. Beaucoup d'élèves du secteur de l'adaptation scolaire étaient intégrés à temps partiel dans des groupes du régulier, ce qui ajoutait des facteurs contraignants à cette planification déjà complexe. Elle avait consacré beaucoup de temps à cette opération toute nouvelle pour elle. En deuxième lieu, à son arrivée dans son nouveau milieu, elle avait dû recadrer la tâche d'un professionnel qui s'était précédemment octroyé des responsabilités outrepassant sa description de tâche et qui empiétaient sur celles dévolues à la DAÉ. Comme troisième dossier moins apprécié, elle citait les échanges un peu plus difficiles avec un des services de la commission scolaire

Contexte d'exercice de la fonction

Dans le nouveau milieu d'exercice, la situation des élèves était très différente. Ils démontraient un très bon intérêt pour l'école et réussissaient bien en considérant les objectifs particuliers de leur programme. Il n'y avait que très peu d'interventions disciplinaires à faire. Les parents offraient de plus une très bonne collaboration aux interventions de l'école.

L'équipe enseignante était très stable, très engagée dans la réussite des élèves et ouverte à l'innovation. Un seul enseignant contestait les interventions de Julianne, qui l'avait rencontré à ce sujet. Peu de temps après, cet enseignant avait profité d'une opportunité pour être affecté dans un autre établissement. La DAÉ avait organisé des activités de perfectionnement obligatoires pour l'ensemble du personnel de ses classes et tous y avaient participé sans problème. Le climat du nouvel établissement était bien meilleur que le précédent. Les élèves handicapés étaient bien intégrés à la vie de l'école, le personnel travaillait régulièrement en équipe et beaucoup d'activités sociales étaient organisées.

Soutien et accompagnement

Le changement de milieu n'avait pas fait varier la perception de la participante sur le soutien et l'accompagnement du supérieur immédiat, qui était perçu comme « excellent » tout comme dans le premier établissement. Le soutien des services de la commission scolaire était toujours aussi bon. Cependant, dans le contexte de la familiarisation avec un nouveau milieu d'exercice, Julianne n'avait plus le temps de participer aux activités de l'association professionnelle, son temps discrétionnaire devant être consacré aux travaux liés aux cours universitaires. Dans ce contexte, le réseau de collègues de l'externe ne s'était pas davantage déployé. Elle échangeait plutôt avec les DA de son nouvel établissement. Dans son nouveau milieu, Julianne s'estimait encore un peu plus satisfaite de la consultation des DAÉ par le DÉ, mais sa plus grande marge de manœuvre l'insécurisait parfois et elle ressentait le besoin de faire valider ses décisions par le DÉ. Elle n'exprimait pas de souhait pour d'autres ressources de soutien et d'accompagnement pour l'année suivante.

Caractéristiques motivationnelles

À la fin de sa première année d'exercice, Julianne se sentait toujours aussi capable d'exercer sa fonction et mentionnait la satisfaction pour son travail que le personnel lui témoignait. L'esprit positif et le travail d'équipe agréable dans son nouveau milieu continuaient de la surprendre. À l'inverse, l'immaturation de quelques individus, dans la gestion de certaines problématiques la décevait. Elle ne remettait pas en question l'exercice de sa nouvelle fonction et visait toujours une affectation comme DÉ au primaire dans quelques

années, après avoir occupé son poste actuel durant deux ou trois ans. À un enseignant qui la consulterait en vue de postuler à un concours de sélection de DAÉ, elle mentionnerait que ce travail est rempli de défis stimulants, mais qu'il faut prendre soin de soi car le surmenage est une menace bien réelle.

4.2.2 Résultats pour l'ensemble des participants selon la fonction et l'ordre d'enseignement

4.2.2.1 Nature de la tâche

Dossiers nouveaux ou confiés

Après quelques semaines d'exercice de la fonction

A- Directeurs

Les trois DÉ de cette recherche assumaient l'ensemble des dossiers, puisqu'ils exerçaient dans de petites écoles sans la collaboration d'un DAÉ. Pour ce groupe de participants, les résultats informent sur les dossiers que les nouveaux DÉ découvrent et pourraient orienter sur le soutien et l'accompagnement qui faciliteraient leur insertion professionnelle à cet égard.

Les nouveaux DÉ indiquaient en premier lieu la gestion budgétaire comme nouveau dossier, puis la gestion du personnel plus spécifiquement les aspects techniques et conventionnés reliés à l'engagement du personnel, à l'élaboration des tâches, à l'évaluation des prestations de travail et au contrôle des absences du personnel. La gestion du service de garde était aussi une nouvelle réalité à laquelle ils étaient confrontés au primaire. Les DÉ découvraient également la gestion des ressources matérielles et devaient s'approprier la culture de l'établissement quant au suivi des élèves tant aux niveaux pédagogique que disciplinaire.

B- Directeurs adjoints

Lors des entrevues exploratoires, une différence entre les dossiers confiés aux DAÉ du primaire et du secondaire avait été constatée et cette différence dans la nature de la tâche a également été observée dans les résultats obtenus auprès des participants de la recherche. Ainsi, parmi les dix catégories de dossiers déterminées au départ, cinq seulement étaient communes aux deux ordres : la gestion du personnel, le suivi des élèves, la pédagogie, les projets particuliers et les dossiers techniques plus présents dans les tâches des DAÉ du primaire. Cependant, des adjoints administratifs sont souvent présents dans les écoles secondaires pour gérer plusieurs dossiers techniques. Parmi les dossiers qui n'étaient identifiés qu'au primaire, on retrouvait celui de la gestion du service de garde et des comités de parents bénévoles, généralement plus fréquents dans les écoles primaires, le conseil d'établissement et les relations avec la communauté.

Une autre observation venait appuyer cette distinction dans la tâche selon les ordres d'enseignement. Interrogés sur la suite de leur carrière, deux DAÉ du secondaire (David et Gabrielle) ont mentionné vouloir occuper la même fonction au primaire avant d'accéder à un poste de DÉ à cet ordre d'enseignement, cela dans le but de se familiariser davantage avec l'ensemble des dossiers assumés par un DÉ du primaire. Ils n'envisageaient pas facilement le passage direct d'une poste de DAÉ au secondaire vers celui de DÉ au primaire. Julianne, quant à elle, imaginait un passage direct en poste de DÉ au primaire à cause de son expérience comme conseillère pédagogique, tandis qu'Esther ne désirait pas un poste de DÉ. Dans le même ordre d'idées, Béatrice et Ingrid qui avaient été DAÉ au secondaire considéraient vivre une double phase d'insertion dans la fonction de DÉ et dans l'univers de l'enseignement primaire, où elles découvraient beaucoup de nouveauté.

Au niveau des similitudes dans les deux groupes de DAÉ, on notait que par rapport à la gestion budgétaire, les responsabilités étaient restreintes, par exemple aux achats pour la bibliothèque. Il en était de même pour la gestion du personnel. Certains DAÉ étaient responsables de l'encadrement des stagiaires, des enseignants spécialistes et des orthopédagogues. Cet encadrement concernait le perfectionnement, l'établissement du service

offert en orthopédagogie ou les horaires. Les DAÉ n'élaboraient pas les tâches de ces personnels et n'appliquaient pas en entier le processus de mesures disciplinaires.

Au milieu de la première année d'exercice de la fonction

A- Directeurs

Après environ cinq mois d'exercice de la fonction, pour Antoine et Béatrice, participants de la première cohorte, la procédure de classement des élèves pour la prochaine année ainsi que la préparation de l'accueil des futurs élèves constituaient de nouveaux aspects de la tâche à maîtriser. La gestion budgétaire demeurait aussi très présente (préparation des projections à la mi-année) et les grilles-matières devaient aussi être élaborées pour la prochaine année scolaire. Au niveau de la gestion du personnel, la gestion de trois conventions collectives différentes (une pour les enseignants, une autre pour le personnel de soutien et une troisième pour le personnel professionnel) était complexe et accaparante. En milieu d'année s'ajoutaient la préparation des critères d'affectation des enseignants pour la prochaine année et l'évaluation du personnel non permanent ainsi que le processus de classement des élèves. Ingrid, DÉ de la deuxième cohorte (entrevue réalisée en juin), devait pour sa part gérer pour une première fois les jumelages de tâches des enseignants ainsi que les demandes de congés pour la prochaine année et finaliser les opérations d'accueil du personnel et des élèves en prévision de la prochaine rentrée scolaire.

B- Directeurs adjoints

Pour les DAÉ du primaire, de nouveaux dossiers s'ajoutaient également à la tâche, mais de façon moins marquée que chez les DAÉ du secondaire. Aux suivis des plans d'intervention et à la responsabilité du classement des élèves et à l'accueil des futurs élèves s'étaient ajoutées, pour Corinne, celles de la gestion du personnel de conciergerie et du matériel d'entretien ménager et pour Florence la révision du Projet éducatif.

De façon générale, Les DAÉ du secondaire avaient aussi continué à assumer la gestion des mêmes dossiers qu'en début d'affectation et d'autres s'étaient greffés comme au primaire,

notamment celui du suivi des plans d'intervention et du classement des élèves. Plusieurs projets particuliers s'étaient ajoutés alors que l'on n'en retrouvait pas de nouveaux au primaire. David avait changé d'affectation, ce qui avait sensiblement modifié sa tâche alors qu'il continuait à gérer des dossiers pédagogiques, de suivis d'élèves, de gestion du personnel et de projet particulier, mais il s'ajoutait à sa tâche un nouveau dossier, celui de la fondation rattachée au programme particulier. Dans le cas de Julianne (2^e cohorte), la deuxième entrevue a eu lieu en juin ce qui modifiait la nature de certains dossiers confiés. Ainsi, si comme ses collègues elle finalisait plutôt les plans d'intervention et le classement des élèves et évaluait les enseignants non permanents de sa section, en raison de son changement d'affectation à venir, elle préparait simultanément la transmission des dossiers à son successeur.

À la fin de la première année d'exercice de la fonction

A- Directeurs

Pour les nouveaux DÉ de la première cohorte, la gestion du budget de l'établissement constituait encore un dossier important. Ils avaient fait beaucoup d'apprentissages et découvert plusieurs volets de ce dossier tout au long de l'année. En début d'affectation, il s'agissait de comprendre la répartition budgétaire préparée par le DÉ précédent et les mécanismes de contrôle propres au milieu. Au milieu de l'année, l'exercice des prévisions budgétaires au 30 juin de l'année courante avait révélé un autre aspect de ce dossier et finalement, au printemps, la préparation du budget pour la prochaine année scolaire a fait découvrir à ces participants le cycle budgétaire au complet. Du côté de la gestion de personnel, l'affectation des enseignants avait constitué l'aspect principal pour ce dossier. Les dossiers techniques notés comme nouveaux étaient les achats de matériel pour l'an prochain, l'organisation du ménage d'été et la fabrication de l'horaire-maître de l'école pour l'année suivante. En ce qui concerne le suivi des élèves, la finalisation des classements et l'accueil des futurs élèves au sein des classes régionales avaient beaucoup occupé les nouveaux DÉ. Ingrid, qui fait partie de la deuxième cohorte, (dont la 3^e entrevue a eu lieu en décembre 2010) avait quant à elle mentionné toutes les étapes de l'accueil du début de l'année.

B- Directeurs adjoints

Pour les DAÉ du primaire, les responsabilités au regard de dossiers techniques étaient plus importantes et très diversifiées. Les relations avec la communauté l'étaient également ainsi que les projets particuliers. La finalisation des dossiers de classements s'était également poursuivie. Pour Héloïse, participante de la deuxième cohorte (dont la troisième entrevue a été réalisée en décembre 2010), des dossiers s'étaient aussi ajoutés, comme pour ses collègues en ce qui a trait des dossiers techniques et du suivi des élèves, mais plus particulièrement sur le plan de la gestion du personnel et de la pédagogie.

Quant aux DAÉ du secondaire, on ne notait pas de nouvelles catégories de dossiers comparativement à la 2^e collecte de données et, globalement, moins de dossiers nouveaux dans les catégories déjà présentes, sauf pour Julianne, qui venait de changer de milieu. Pour sa part, Esther continuait d'assumer les mêmes dossiers en plus de celui des enseignants ressources, tout en se familiarisant avec ceux qu'elle assumera l'année suivante dans son nouvel établissement. En ce sens, elle avait participé à quelques rencontres de bilan et de préparation avec sa nouvelle équipe.

Les tableaux 22, 23 et 24 exposent les dossiers nouveaux ou confiés aux DÉ, DAÉ du primaire et DAÉ du secondaire lors des trois collectes. Pour certains dossiers, plus d'une catégorie aurait pu être choisie. Toutefois, la catégorie qui semblait représenter la majeure partie du dossier a été retenue.

Tableau 22

Nouveaux dossiers pour les DÉ lors des trois collectes de données

| Participant | 1^{re} collecte | 2^e collecte | 3^e collecte |
|--------------------|---|--|---|
| Antoine | <ul style="list-style-type: none"> - Gestion budgétaire - Tâches du personnel | <ul style="list-style-type: none"> - Grille-matière - Classement des élèves - Admissions des élèves pour l'an prochain | <ul style="list-style-type: none"> - Grille-matière - Gestion budgétaire - Supervision Évaluation - Classement des élèves - Admissions des élèves pour l'an prochain - Suivi des élèves |
| Béatrice | <ul style="list-style-type: none"> - Gestion budgétaire - Gestion des ressources matérielles - Engagements - Service de garde | <ul style="list-style-type: none"> - Gestion budgétaire - Critères d'affectation pour les enseignants) - Classement des élèves - Rencontres avec les CPE (scolarisation des élèves de 4 ans) | <ul style="list-style-type: none"> - Gestion budgétaire - Conciergerie (achats) - Conciergerie - Affectation des enseignants pour l'an prochain - Finalisation des classements des élèves pour l'an prochain - Accueil des nouveaux élèves des classes régionales - Préaccueil au préscolaire - Parents |
| Ingrid** | <ul style="list-style-type: none"> - Gestion budgétaire - Conciergerie (achats) - Conciergerie (tâche) - Gestion du personnel (responsabilité complète et non plus partielle). - Classement des élèves - Service de garde | <ul style="list-style-type: none"> - Préparation de l'accueil du personnel et des élèves pour la prochaine année scolaire - Horaires - Affectation du personnel pour l'an prochain (jumelage de tâches, demandes de congés) | <ul style="list-style-type: none"> - Poursuite de la préparation de la rentrée : horaires divers à finaliser - Gestion du déneigement |

**Les entrevues de cette participante de la deuxième cohorte ont été réalisées en janvier, juin et décembre 2010.

Tableau 23

Dossiers confiés aux DAÉ du primaire lors des 3 collectes de données

| Participant | 1^{re} collecte | 2^e collecte | 3^e collecte |
|--------------------|--|---|---|
| Corinne | <ul style="list-style-type: none"> - Photo scolaire - Vaccination (en collaboration avec l'infirmière) - Secrétariat du midi (avec des élèves) - Aide aux devoirs et leçons - Fondation de l'école - Suivis des élèves du préscolaire, 1^e, 2^e et 6^e année | <ul style="list-style-type: none"> - Conciergerie - Conciergerie - Plans d'intervention - Classement des élèves | <ul style="list-style-type: none"> - Agendas scolaires pour l'an prochain - Fournitures scolaires pour l'an prochain - Horaires pour l'an prochain - Modification des lettres usuelles envoyées en fin d'année - Consultations diverses auprès des enseignants) - Finalisation des classements des élèves pour l'an prochain - Spectacles de fin d'année - Fête des bénévoles - Sorties et camps de fin d'année des élèves - Soirée des finissants - Relations avec la communauté - Projet Éducatif |
| Florence | <ul style="list-style-type: none"> - Transport scolaire - Bibliothèque (achats) - Enseignants spécialistes, stagiaires) - Élèves du préscolaire, de 1^e, 2^e et 3^e année (suivi, classement) - Évaluation des apprentissages - Comité EHDAA* - Orthopédagogie - Bibliothèque - Comité environnement - Parents bénévoles | <ul style="list-style-type: none"> - Préparation du préaccueil des élèves du préscolaire - Projet éducatif | <ul style="list-style-type: none"> - Effets scolaires pour l'an prochain - Contrat de peinture des locaux pour l'été - Achat de matériel de manipulation en mathématiques - Comité environnement - Spectacles de fin d'année - Fête des bénévoles - Liaison avec la Caisse populaire (subvention) |
| Héloïse** | <ul style="list-style-type: none"> - Conciergerie - Conciergerie - Élèves de 3^e, 5^e et 6^e année (suivi, classement) - Élèves EHDAA - Service des dîners - Service de garde | <ul style="list-style-type: none"> - Dossiers complexes d'élèves EHDAA | <ul style="list-style-type: none"> - Achats en informatique - Programme de motivation pour les élèves - Informatique - Supervision pédagogique d'enseignants* |

*Comité EHDAA : comité local où siègent des enseignants et un membre de la direction. Ce comité a pour mandat de faire des recommandations à la direction de l'établissement concernant les services particuliers et complémentaires à offrir aux élèves (par exemple l'organisation du service en orthopédagogie).

**Les entrevues de cette participante de la deuxième cohorte ont été réalisées en janvier, juin et décembre 2010.

Tableau 24

Dossiers confiés aux DAÉ du secondaire lors des trois collectes de données

| Participant | 1^{re} collecte | 2^e collecte | 3^e collecte |
|--------------------|--|--|--|
| David | <ul style="list-style-type: none"> - Perfectionnement des enseignants - Niveaux secondaires IV et V du secteur régulier - Responsable discipline : éthique et culture religieuse - Responsable discipline : arts - Comité toxicomanie | <ul style="list-style-type: none"> Nouvelle affectation - Techniciens en travaux pratiques - Élèves du programme particulier - Programme particulier - Responsable discipline : mathématiques et sciences - Gestion des crises - Fondation de l'école | <ul style="list-style-type: none"> - Admission des futurs élèves du programme particulier - Cérémonies de graduation |
| Esther | <ul style="list-style-type: none"> - Bibliothèque (achats) - Techniciens en travaux pratiques - Niveau secondaire III du secteur régulier - Responsable discipline : français-Niveau secondaire III du secteur régulier - Dossier toxicomanie - Bibliothèque | <ul style="list-style-type: none"> - Classement des élèves - Événements ponctuels : petit déjeuner de la rentrée en janvier, semaine des enseignants - Persévérance scolaire | <ul style="list-style-type: none"> - Enseignants ressources) - Transmission des dossiers |
| Gabrielle | <ul style="list-style-type: none"> - Niveaux secondaires I et II - Classes d'adaptation scolaire - Responsable discipline : français et anglais | <ul style="list-style-type: none"> - Classement des élèves - Comité valorisation - Autres classes régionales | <ul style="list-style-type: none"> - Cours d'été |
| Julianne * | <ul style="list-style-type: none"> - Élèves des classes d'adaptation scolaire - Classes d'adaptation scolaire | <ul style="list-style-type: none"> - Élèves du groupe de sport-étude - Groupe de sport-étude - Plans d'interventions - Classement des élèves - Évaluation des enseignants non permanents - Transmission des dossiers | <ul style="list-style-type: none"> Nouvelle affectation - Grilles-matières - Enseignants, TES, psychologue, orthopédagogues des classes régionales - Classes d'adaptation scolaire - Stages des élèves des classes d'adaptation scolaire - Protocoles d'intervention auprès des élèves EHDAA |

*Les entrevues de cette participante de la deuxième cohorte ont été réalisées en janvier, juin et décembre 2010.

Dossiers préférés

Les résultats obtenus doivent être considérés dans l'optique où, au regard des dossiers préférés ou moins appréciés, les DÉ se sont prononcés sur des contenus de tâches relativement similaires, alors que les DAÉ l'ont fait à partir de tâches, qui présentent à la fois des caractéristiques communes, mais aussi des différences; on n'observait pas de description de

tâche « standardisée ». Les résultats sont donc présentés séparément : ceux concernant les DÉ, puis les DAÉ du primaire et finalement les DAÉ du secondaire.

Après quelques semaines d'exercice de la fonction

A- Directeurs

Lors de la première collecte, seulement trois catégories de dossiers préférés ont été identifiées par les DÉ. Deux d'entre eux mentionnaient en premier lieu des dossiers pédagogiques et deux identifiaient dans le même ordre le suivi des élèves (en 2^e et 3^e choix). La gestion du personnel était, parmi les trois choix possibles, la catégorie la plus citée. Il faut toutefois préciser que les aspects de ce dossier qui étaient appréciés par les DÉ concernaient particulièrement l'animation des réunions, l'insertion professionnelle de nouveaux enseignants ou professionnels, la supervision de la formation continue et le pilotage d'un changement.

Quant aux raisons invoquées pour justifier ces choix de dossiers, les DÉ ont fait références à des qualités personnelles telles : la diplomatie, le tact, l'habileté à animer des rencontres et la capacité d'écoute ou leurs expériences antérieures (comme enseignant, DAÉ ou conseiller pédagogique), qu'ils considéraient transférables dans leur nouveau contexte, ainsi qu'à des apprentissages réalisés après des observations : « J'agis souvent en fonction de ce que j'ai appris en observant les directions avec lesquelles j'ai travaillé comme enseignant.... parfois j'agis comme untel devant une situation, d'autre fois comme... » (Antoine).

B- Directeurs adjoints

C'est chez les DAÉ du primaire que la plus grande variété de catégories de dossiers préférés est observée (six catégories au primaire pour trois participants (neuf choix au total) par rapport à quatre catégories pour quatre participants au secondaire (douze choix au total). Le fait que la diversité des dossiers confiés est plus grande pour les DAÉ du primaire que ceux du secondaire y est peut-être pour quelque chose. Ce qui motivait les choix de dossiers préférés chez les DAÉ des deux ordres d'enseignement relevait principalement de leurs

expériences antérieures (intérim à la DA, enseignant ou conseiller pédagogique) et peu de leurs caractéristiques personnelles comme les avaient mentionné les DÉ (sauf Gabrielle concernant la gestion du personnel).

Quatre catégories de dossiers se retrouvaient parmi les préférés des DAÉ du primaire et du secondaire : les suivis d'élèves, la pédagogie, la gestion du personnel et les projets particuliers. Ainsi, tous les participants avaient choisi des dossiers de la catégorie « suivis d'élèves » sauf David au secondaire. Les DAÉ du secondaire ont identifié plus souvent la catégorie « pédagogie » que leurs collègues du primaire. Des dossiers de gestion du personnel ont été nommés par trois participants (Héloïse, David et Gabrielle) et finalement Florence et Esther ont choisi des dossiers relatifs aux « projets particuliers ».

Les catégories de dossiers qui n'ont été choisis que par des participants du primaire sont les dossiers techniques et les relations avec les parents.

Au milieu de la première année d'exercice de la fonction

A- Directeurs

Comme il a été mentionné dans la section traitant des dossiers nouveaux ou confiés, les nouveaux DÉ ont abordé pour une première fois certains dossiers, dont principalement le classement des élèves et d'autres aspects de la gestion budgétaire et ont amorcé certaines opérations en vue de la prochaine année scolaire, soit l'affectation des enseignants (sauf pour Ingrid qui fait partie de la 2^e cohorte et qui avait finalisé l'affectation des enseignants). Cette découverte de nouveaux dossiers se reflétait dans les choix de dossiers préférés. Cinq catégories de dossiers se retrouvaient maintenant parmi les choix au lieu de trois comme en début d'affectation. Ainsi, le Projet éducatif de l'école et la gestion du budget s'ajoutaient aux dossiers préférés.

Les compétences personnelles (écoute, habiletés relationnelles, habiletés d'animation de groupe) étaient mises de l'avant encore plus par les participants lors de cette collecte pour justifier les choix de dossiers préférés.

B-Directeurs adjoints

Cinq catégories de dossiers préférés se retrouvaient chez les participants du primaire et quatre au secondaire. Deux étaient communes aux deux ordres d'enseignement : les suivis d'élèves et les relations avec les parents.

Au primaire, tout comme c'était le cas pour un DÉ (Antoine), le dossier du Projet éducatif faisait son apparition parmi les dossiers préférés (Florence). La gestion du personnel, qui continuait d'être choisie par deux DÉ du primaire (Corinne et Héloïse), ne l'était plus du tout au secondaire et les dossiers techniques qui n'avaient pas été cités au secondaire lors de la première collecte ne l'étaient pas plus en milieu d'année. Les « projets particuliers » qui n'avaient pas été choisis au primaire l'étaient par contre davantage au secondaire. Le dossier de la pédagogie, quasi absent au primaire lors de la première collecte n'était plus mentionné par les participants de cet ordre d'enseignement à la 2^e collecte.

Au secondaire cependant, la pédagogie était toujours présente dans les choix de dossiers préférés des DAÉ. Les suivis d'élèves étaient un peu moins mentionnés et le dossier de la gestion du personnel plus du tout. Toujours au secondaire, les projets particuliers avaient pris plus d'importance parmi les dossiers préférés et les relations avec les parents étaient citées pour une première fois.

À la fin de la première année d'exercice de la fonction

A- Directeurs

Le nombre de nouveaux dossiers dans les différentes catégories était plus important au moment de la 3^e collecte et les choix de dossiers préférés ont été plus variés à ce moment pour les DÉ. Une catégorie, celle de la gestion du personnel, a été choisie par les trois DÉ lors de chaque collecte et semblait la préférée des trois DÉ mais toujours selon des aspects bien précis : insertion professionnelle, perfectionnement, relation d'aide, travail au sein de comités, animation de réunions. Le suivi des élèves qui avait été mentionné par tous en milieu d'année l'était moins en 3^e collecte, mais semblait bien apprécié si l'on observait les résultats de

l'année entière. Des dossiers techniques étaient aussi identifiés comme préférés ainsi que la pédagogie et le Projet éducatif. Un seul nouveau dossier était mentionné en 3^e collecte, soit celui du conseil d'établissement (Antoine).

B- Directeurs adjoints

Du côté des DAÉ du primaire, même si des dossiers provenant de nouvelles catégories composaient à ce moment leur tâche, quatre catégories citées en milieu d'année étaient à nouveau choisies : la gestion du personnel, les suivis d'élèves, les dossiers techniques et les relations avec les parents. Le Projet éducatif n'était plus identifié comme préféré alors que les projets particuliers l'étaient au même titre que lors de la première collecte. Tout comme lors de la deuxième collecte, le dossier précis de la pédagogie était absent (rappelons que dans la définition des catégories, la supervision pédagogique fait partie de la catégorie « gestion du personnel » et les plans d'intervention celle des « suivis d'élèves »). Les suivis d'élèves semblent être le dossier préféré des DAÉ du primaire au cours des trois collectes. Le dossier de la gestion du personnel était bien présent dans les préférences, mais, comme pour les DÉ, dans une perspective autre que celle des suivis disciplinaires auprès du personnel.

Les DAÉ du secondaire partageaient quatre dossiers préférés communs avec leurs collègues du primaire lors de la 3^e collecte : les projets particuliers qui constituaient le dossier le plus apprécié au secondaire, les suivis d'élèves, les dossiers techniques et la gestion du personnel, qui semblait toutefois moins appréciée au secondaire qu'au primaire. Deux catégories étaient distinctes : les relations avec les parents, choisies uniquement au primaire, et la pédagogie, seulement au secondaire.

Si on regroupe les données recueillies pour l'ensemble des participants, et ce, pour les trois collectes, on remarque que les catégories de dossiers suivantes sont préférées autant par les DÉ que les DAÉ des deux ordres d'enseignement : la gestion du personnel (selon des aspects bien précis cités précédemment), le suivi des élèves, les dossiers techniques et la pédagogie. Les trois tableaux suivants (25, 26 et 27) exposent les résultats de chaque collecte pour chaque groupe de participants.

Tableau 25

Dossiers préférés des DÉ lors des trois collectes de données

| Participant | 1 ^{re} collecte | 2 ^e collecte | 3 ^e collecte |
|-----------------|--|---|--|
| Antoine | 1- Animation/réunions 2- Tâches 3- Plans d'intervention | 1- Support, relation d'aide 2- Projet éducatif 3- Suivis d'élèves | 1- Support, relation d'aide 2- Projet éducatif 3- Gestion budgétaire |
| Béatrice | 1- Pédagogie 2- Pilotage/changement 3- Insertion professionnelle, formation continue | 1- Classement des élèves 2- Relation d'aide 3- Pédagogie | 1- Classement des élèves 2- Perfectionnement 3- Évaluation |
| Ingrid | 1- Pédagogie 2- Suivis d'élèves (Pédagogique/disciplinaire) 3- Animation de rencontres | 1- Relation d'aide 2- Gestion budgétaire 3- Suivis d'élèves | 1- Pédagogie 2- Organisation de la rentrée, horaires 3- Conseil d'établissement Comité de participation des enseignants |

Tableau 26

Dossiers préférés des DAÉ du primaire lors des trois collectes de données

| Participant | 1 ^{re} collecte | 2 ^e collecte | 3 ^e collecte |
|-----------------|---|---|---|
| Corinne | 1- Dossiers techniques divers 2- Parents 3- Suivis d'élèves | 1- Dossiers techniques divers 2- Parents 3- Comités d'enseignants | 1- Dossiers techniques divers 2- Classement des élèves 3- Parents |
| Florence | 1- Suivis d'élèves 2- Projets particuliers 3- Évaluations | 1- Classement des élèves 2- Plans d'intervention 3- Projet éducatif | 1- Projets particuliers (Fête des bénévoles, Préaccueil préscolaire) 2- Perfectionnement 3- Classement des élèves |
| Héloïse | 1- Plans d'intervention 2- Relation d'aide, ressource 3- Surveillantes / dîners | 1- Suivis des élèves 2- Surveillantes/dîners) 3- Concierges | 1- Suivi des élèves 2- Supervision pédagogique des enseignants 3- Surveillantes/dîners) |

Tableau 27

Dossiers préférés des DAÉ du secondaire lors des trois collectes de données

| Participant | 1^{re} collecte | 2^e collecte | 3^e collecte |
|--------------------|--|---|---|
| David | 1- Perfectionnement enseignants 2- Pédagogie (Éthique et culture religieuse) 3- Comité Toxicomanie | Nouvelle affectation 1- Pédagogie (maths) 2- Parents 3-Suivis d'élèves | 1- Cérémonie de fin d'études sec V) 2- Cérémonie/diplôme du programme particulier 3- Journées de rattrapage (organisation technique) |
| Esther | 1- Suivis d'élèves (Pédagogique /disciplinaire) 2- Comité Toxicomanie 3- Enseignants ressources* | 1- Activités sociales pour le personnel 2- Comité toxicomanie 3- Pas de mention | 1- Accueil/nouveau personnel Comité Toxicomanie 2- Cours du samedi (organisation technique) 3- Pas de mention |
| Gabrielle | 1- Plans d'intervention 2- Suivis disciplinaires 3- Relations avec le personnel | 1- Adaptation scolaire 2- Comité Valorisation/élèves 3- Voyage/échange étudiant | 1- Classement des élèves 2- Tournée des écoles primaire, passage primaire/secondaire 3- Suivis disciplinaires |
| Julianne | 1- Adaptation scolaire 2- Programme sportif 3- Suivis d'élèves (Décrocheurs) | 1- Suivis d'élèves (Décrocheurs) 2- Projets/enseignants 3- Gala étudiant | Nouvelle affectation 1- Soutien pédagogique 2- Suivis d'élèves 3- Élaboration de protocoles pour la clientèle de l'adaptation scolaire |

Dossiers moins appréciés

Plusieurs participants n'ont pas nommé trois dossiers moins appréciés alors qu'ils auraient pu le faire lors de chaque collecte. De plus, lorsque ce questionnaire était abordé, plusieurs d'entre eux ne nommaient pas uniquement des dossiers précis. Ils communiquaient aussi des réflexions sur des contraintes par rapport à l'exercice de la fonction et des attitudes personnelles qui les questionnaient. Ces commentaires ont été regroupés dans une section particulière identifiée comme la « Collecte de données complémentaires » et sont présentés à la fin de l'analyse de chacune des trois collectes.

Après quelques semaines d'exercice de la fonction

A- Directeurs

Le principal constat de cette collecte concerne la gestion du budget nommée rapidement et spontanément par deux DÉ, au premier rang des dossiers moins appréciés par

l'un et au deuxième rang par l'autre. Dans le contexte de gestion décentralisée présent à cette commission scolaire, la responsabilité des DÉ était grande à ce niveau. Chaque milieu déterminait le niveau de services particuliers offerts aux élèves (psychologie, orthopédagogie, orthophonie, éducation spécialisée et parfois ergothérapie) et le soutien administratif (secrétariat, conciergerie) qu'il offrirait. Cette responsabilité était lourde pour les nouveaux DÉ qui n'avaient acquis aucune expertise en ce domaine lorsqu'ils étaient DAÉ. Comme deuxième choix, Antoine et Ingrid disaient éprouver des difficultés avec le suivi des élèves à cause du manque de connaissance de leur nouvelle clientèle et des ressources disponibles. L'apprentissage d'un nouveau type de collaboration avec les parents était aussi exigeant pour Ingrid. Quant à Béatrice, la gestion du conseil d'établissement était laborieuse, puisqu'elle n'avait pas souvent assisté en tant que DAÉ et la gestion des conflits entre des membres du personnel étaient aussi difficiles car là encore elle n'avait que très peu d'expérience en gestion de personnel. Cette fois, ce n'étaient pas les qualités personnelles qui étaient citées pour expliquer les choix de dossiers, mais plutôt le manque de connaissances. Il est à noter qu'Antoine et Ingrid n'ont pas identifié de troisième choix de dossiers moins appréciés.

Les dossiers qui étaient moins appréciés par les DAÉ du primaire se retrouvaient dans trois catégories : la gestion du personnel (suivi disciplinaire) pour chacun d'eux, le suivi des élèves (pour Corinne et Florence) puis la gestion du service de garde pour Héloïse. Dans le dossier de la gestion du personnel, c'est le manque de connaissance concernant les conventions collectives qui était mentionné (Corinne et Héloïse) et dans le cas de Florence, à ce manque de connaissance s'ajoutait une difficulté supplémentaire, celle d'intervenir auprès d'enseignants qui étaient ses collègues l'année précédente (elle était devenue DAÉ dans l'établissement où elle enseignait). Quant aux difficultés concernant le suivi des élèves, à l'instar des DÉ, le manque de connaissance sur les besoins et ressources pour des élèves présentant des particularités rendaient les nouveaux DAÉ inconfortables. Pour Héloïse, la gestion du service de garde était problématique en raison de nombreux facteurs, dont des difficultés relationnelles avec la responsable du service. Lors de cette première collecte, Florence et Héloïse, n'avaient pas nommé de troisième dossier moins apprécié.

Les DAÉ du secondaire qui géraient globalement des dossiers dans moins de catégories différentes que ceux du primaire mentionnaient cependant une plus grande variété de dossiers qu'ils appréciaient moins. Comme leurs collègues du primaire, ils disaient moins apprécier la gestion du personnel (évaluation des prestations de travail) et l'un d'eux (Julianne), le suivi des élèves, pas au regard du manque de connaissances, mais plutôt pour l'exigence sur le plan personnel qu'implique le suivi d'élèves aux prises avec des problèmes de toxicomanie par exemple. Le manque de connaissances était cependant mentionné pour expliquer les difficultés rencontrées dans des dossiers pédagogiques (Gabrielle) ou la mésentente au sein d'une équipe (David). Le choix de dossiers techniques parmi les moins appréciés était justifié par l'aspect routinier (Esther) ou encore par le manque de connaissance (Julianne). Gabrielle soulignait que les relations tendues avec certains parents constituaient un dossier difficile à gérer. David et Esther n'avaient mentionné lors de cette collecte, qu'un seul dossier moins apprécié.

Collecte de données complémentaires

Lorsqu'il a été interrogé sur les dossiers qu'il appréciait moins, Antoine mentionnait qu'il ne pouvait spontanément identifier un dossier, mais citait tout de suite une attitude personnelle, qu'il devait surveiller. En effet, il reconnaissait qu'il avait une attitude très ouverte avec le personnel et se questionnait à savoir si cela pouvait éventuellement nuire à sa gestion : « Je pense qu'il va falloir que je fasse attention. Parfois le soir, je me dis : "je pense que j'en ai trop dit à telle ou telle autre personne." Il va falloir que je me contrôle parce qu'en même temps, être ouvert c'est correct, mais il faut que je fasse attention. » Après réflexion, il avait pu identifier deux dossiers moins appréciés. Chez les DAÉ du primaire, on observait un phénomène similaire. Ainsi, Florence déplorait de façon générale, dans la gestion de plusieurs dossiers, le manque de contrôle et de choix sur les décisions qu'elle devait prendre et Héloïse disait que le fait de n'avoir pu suivre la session d'introduction à la fonction offerte aux nouveaux DAÉ par la commission scolaire lui avait occasionné de nombreuses recherches d'information. Au secondaire, le DAÉ David indiquait que la planification de ses journées n'était pas facile.

Au milieu de la première année d'exercice de la fonction

A- Directeurs

Lors de la deuxième collecte, trois dossiers continuaient d'être cités comme moins appréciés : les dossiers techniques (nouveaux aspects de la gestion budgétaire et élaboration des grilles-matières), la gestion du personnel (application des conventions collectives) et les relations avec les parents (pour Ingrid, affectée dans un milieu reconnu comme « difficile »). Deux dossiers n'apparaissaient plus parmi les moins appréciés : le suivi des élèves et le conseil d'établissement. À l'inverse, deux nouveaux dossiers l'étaient : les relations avec la commission scolaire et la gestion du service de garde. La nouveauté était souvent évoquée pour justifier la difficulté dans la gestion d'un dossier (gestion budgétaire, gestion du service de garde, rôle du conseil des commissaires), mais également d'autres facteurs comme la faible marge de manœuvre (gestion budgétaire) et l'insécurité face à l'avenir de l'établissement (Béatrice). Ingrid identifiait maintenant au premier rang les relations avec les parents (elle l'avait cité au deuxième rang en début d'affectation), qui occupaient une large plage de temps dans son agenda. Ingrid n'avait pas mentionné de 3^e dossier moins apprécié et Antoine, pas de 2^e ni de 3^e choix. Ce dernier avait cependant commenté des processus et attitudes par rapports à plusieurs dossiers qui sont rapportés dans la section « collecte de données complémentaires ».

B- Directeurs adjoints

Le dossier de la gestion du personnel (évaluation, premières étapes des suivis disciplinaires) était encore difficile pour deux des trois DAÉ du primaire (au lieu des trois au moment de la première collecte) et le suivi des élèves (classement pour la prochaine année) encore difficile pour l'un d'eux, alors que Florence, qui l'avait mentionné en début d'affectation, ne le faisait plus cette fois-ci. La gestion du service de garde était cependant plus préoccupante pour Héloïse. Quatre nouvelles catégories de dossiers faisaient alors partie des moins appréciés : les relations avec les parents, les relations avec la communauté, les relations avec la commission scolaire et un dossier technique. Comme lors de la première collecte, ces

DAÉ justifient leurs choix en citant le manque de connaissance, la difficulté d'intervenir auprès d'anciens collègues et leur marge de manœuvre réduite face à certaines problématiques ou encore les trop grandes attentes face au milieu scolaire de la part des parents (Héloïse). Pour la première fois, une DAÉ cite des difficultés avec un service centralisé de la commission scolaire (Florence) et une autre des relations difficiles avec la communauté (Héloïse). Florence n'avait pas identifié de 3^e dossier moins apprécié, mais avait exprimé une observation générale dont il sera question à la fin de cette section.

Au secondaire, on retrouvait quatre catégories de dossiers moins appréciés comparativement à cinq en début d'année (les dossiers techniques n'étaient plus citées) et trois d'entre elles était communes avec le primaire. Ainsi, la gestion du personnel était soulignée à propos des mêmes aspects qu'au primaire (supervision, évaluation), les relations avec les parents et les suivis d'élèves. La difficulté avec un dossier pédagogique était à nouveau mentionnée à cause d'une méconnaissance du programme de cette discipline au secondaire. Aucun des participants de ce groupe n'avait cité de troisième dossier moins apprécié.

Collecte de données complémentaires

Lors de la deuxième collecte, Antoine (DÉ au secondaire) était à nouveau en réflexion face au processus de changement de rôle qu'il vivait et nommait à nouveau un élément déjà mentionné à la première entrevue, soit la réserve qu'il devait maintenant afficher face au personnel. De son côté, Ingrid (DÉ a primaire) mentionnait que les longues heures de travail nécessaires pour mener à terme ses dossiers représentaient une réalité difficile à concilier avec la vie de famille.

Au primaire, la DAÉ Florence disait être préoccupée presque constamment par ses dossiers. Même à la maison, l'école la « suivait ». Cette difficulté à séparer sa vie professionnelle et personnelle était difficile à vivre et avait beaucoup compté dans sa décision de retourner enseigner à la fin de l'année scolaire.

Trois des quatre DAÉ du secondaire se prononçaient aussi sur des problématiques plus générales que sur des dossiers précis qu'ils aimaient moins gérer. Par exemple, David, qui

avait changé d'affectation quelques semaines auparavant, observait déjà un esprit d'équipe moins fort et peu d'ouverture chez les autres membres de la direction de son nouvel établissement. Gabrielle se remettait souvent en question quant à la gestion de ses dossiers, surtout ceux qui touchaient directement les élèves : « Ai-je fait tout ce que j'ai pu pour cet élève? », « Est-ce que j'ai mobilisé toutes les ressources dont je pouvais disposer? » Finalement, Julianne imputait à la grande taille de son établissement la lourdeur des communications et croyait que cela la rendait moins efficace dans la gestion de ses dossiers.

À la fin de la première année d'exercice de la fonction

A- Directeurs

Globalement quatre catégories de dossiers étaient citées comme moins appréciés au lieu de cinq lors des deux premières collectes (la gestion du service de garde ne l'était plus). Au cours des deux premières collectes, les dossiers techniques étaient bien présents parmi les dossiers moins appréciés. Cependant, en fin d'année, les trois DÉ ont manifesté de la difficulté avec la gestion des ressources humaines (évaluation, suivis disciplinaires, affectations). La gestion des relations avec les parents, qui avait préoccupé Ingrid depuis le début de l'année, semblait toutefois moins ardue tandis que pour Béatrice la gestion budgétaire était redevenue le premier dossier moins apprécié. Les relations avec la commission scolaire semblaient plus problématiques pour Antoine et Ingrid. En plus du manque de connaissance comme motif des choix, les participants avaient aussi identifié la lourdeur de certains dossiers et, pour une première fois, le manque de soutien et d'accompagnement (Ingrid). Antoine n'avait pas mentionné de 3^e dossier moins apprécié

B- Directeurs adjoints

La gestion du personnel (application des conventions collectives, demandes du personnel, gestion du changement) était à ce moment la principale source de soucis pour Corinne, encore une fois, disait-elle, à cause de son manque de connaissances et d'expérience en la matière. Les deux autres DAÉ du primaire n'ont pas mentionné la gestion du personnel comme dossier moins apprécié et, pour ces dernières (Florence et Héloïse), seulement deux

dossiers moins appréciés étaient cités. Ainsi, Florence qui vivait ses derniers jours comme DAÉ lors de la 3^e collecte, identifiait le classement des élèves, comme en début d'affectation, et mentionnait pour la première fois les relations avec les parents du fait de leur manque d'implication dans le cheminement de leur enfant. Héloïse avait identifié les deux mêmes dossiers qu'en milieu d'année et dans le même ordre : la gestion du service de garde, toujours en rapport avec la situation financière déficitaire et des problèmes relationnels avec la responsable, et les locations de salle à la municipalité, car les mêmes problèmes d'entretien perduraient.

C'est très clairement la gestion du personnel qui posait problème aux DAÉ du secondaire. Pour David et Gabrielle, les trois choix se retrouvaient dans cette catégorie de même que le seul choix effectué par Esther et le deuxième choix de Julianne. Les aspects moins appréciés de la gestion du personnel avaient trait à la gestion des conflits, l'animation des rencontres, la définition des tâches, la déception face au peu d'engagement des enseignants dans les plans d'interventions et les critiques de ces derniers. Le seul autre dossier mentionné était celui de l'élaboration des grilles-matières par Julianne. La difficulté de cette opération avait aussi été mentionnée par Antoine (DÉ au secondaire).

Collecte de données complémentaires

Lors de la troisième entrevue, un seul participant avait identifié un autre élément qu'un dossier précis, il s'agit d'Antoine, qui mentionnait en premier être soucieux de l'opinion des autres à son endroit lorsqu'il prenait des décisions.

Les tableaux 28, 29 et 30 exposent les dossiers moins appréciés par les participants.

Tableau 28

Dossiers moins appréciés des DÉ lors des trois collectes de données

| Participant | 1^{re} collecte | 2^e collecte | 3^e collecte |
|--------------------|--|---|---|
| Antoine | 1- Suivi des élèves (méconnaissance des besoins des élèves handicapés) 2- Gestion budgétaire 3- Pas de mention | 1- Grilles-horaires 2- Pas de mention 3- Pas de mention | 1- Techniciens en éducation spécialisée 2- Rencontres centralisées à la commission scolaire* 3- Pas de mention |
| Béatrice | 1- Gestion budgétaire 2- Gestion des conflits 3- Conseil d'établissement | 1- Application des conventions collective 2- Gestion budgétaire 3- Service de garde | 1- Gestion budgétaire 2- Lourdeur administrative vs engagements de personnel 3- Gestion de la prestation de travail |
| Ingrid | 1- Gestion budgétaire 2- Suivis d'élèves (adaptation au style de clientèle +Parents) 3- Pas de mention | 1- Parents (manque d'implication) 2- Relations avec le Conseil des commissaires 3- Pas de mention | 1- Relations avec la commission scolaire 2- Affectation des enseignants 3- Parents (manque d'implication) |

Tableau 29

Dossiers moins appréciés des DAÉ du primaire lors des trois collectes de données

| Participant | 1^{re} collecte | 2^e collecte | 3^e collecte |
|--------------------|---|--|--|
| Corinne | 1- Classement des élèves 2- Supervision personnel 3- Élèves (arrêts d'agir physiques) | 1- Application des conventions collectives 2- Classement des élèves 3- Déneigement | 1- Application des conventions collectives 2- Demandes diverses 3- Gestion du changement |
| Florence | 1- Classement des élèves 2- Prestation de travail) 3- Pas de mention | 1- Attitude des enseignants 2- Relations avec un service de la commission scolaire 3- Pas de mention | 1- Classement des élèves 2- Parents (manque d'implication) 3- Pas de mention |
| Héloïse | 1- Gestion de classe inadéquate 2- Service de garde 3- Pas de mention | 1- Service de garde 2- Location de locaux par la municipalité 3- Parents (manque d'implication) | 1- Service de garde 2- Location de locaux par la municipalité 3- Pas de mention |

Tableau 30

Dossiers moins appréciés des DAÉ du secondaire lors des trois collectes de données

| Participant | 1^{re} collecte | 2^e collecte | 3^e collecte |
|--------------------|---|--|--|
| David | 1- Pédagogie : Arts 2- Pas de mention 3- Pas de mention | Nouvelle affectation 1- Enseignants, personnel de soutien du programme particulier 2- Pédagogie : méconnaissance d'un programme particulier 3- Pas de mention | 1- Animation de rencontres) 2- Insatisfaction d'enseignants) 3- Gestion des conflits |
| Esther | 1- Perfectionnement (aspect administratif) 2- Pas de mention 3- Pas de mention | 1- Gestion des conflits 2- Parents (plaintes) 3- Pas de mention | 1- Techniciens en travaux pratiques 2- Pas de mention 3- Pas de mention |
| Gabrielle | 1- Prestation de travail inadéquate 2- Pédagogie (méconnaissance des disciplines au secondaire) 3- Parents (plaintes) | 1- Suivis disciplinaires 2- Suivis des plans d'intervention 3- Pas de mention | 1- Responsabilisation vs les plans d'intervention 2- Engagement des enseignants auprès des élèves) 3- Prestation de travail inadéquate |
| Julianne | 1- Suivis d'élèves (détresse, toxicomanie) 2- Évaluation 3- Gestion du bloc sportif | 1- Application des conventions collectives) 2- Discussions d'équipes 3- Pas de mention | Nouvelle affectation 1- Grilles-matières 2- Description de tâche 3- Relations avec la commission scolaire |

Six catégories de dossiers se retrouvent à la fois parmi les préférés et les moins appréciés : le suivi des élèves, la gestion du personnel, la pédagogie, les dossiers techniques, les relations avec les parents et le conseil d'établissement. Les justifications de ces choix ont été exposées précédemment et expliquent pourquoi ces catégories de dossiers figurent autant dans l'une ou l'autre des types de choix. Deux dossiers ne sont envisagés que positivement : les projets particuliers et le Projet Éducatif. À l'inverse, la gestion du service de garde, les relations avec la commission scolaire et celles avec la communauté sont plutôt perçus comme des aspects négatifs de la tâche. Le tableau 31 regroupe les trois choix de dossiers préférés et moins appréciés par l'ensemble des participants de la recherche.

Tableau 31

Dossiers préférés et dossiers moins appréciés pour l'ensemble des participants

| Dossier | Nombre de choix parmi les préférés | Nombre de choix parmi les moins appréciés |
|---------------------------------------|------------------------------------|---|
| Gestion du personnel | 23 | 26 |
| Suivi des élèves | 15 | 10 |
| Pédagogie | 13 | 21 |
| Dossiers Techniques | 8 | 11 |
| Parents | 4 | 7 |
| Conseil d'établissement | 1 | 1 |
| Projets Particuliers | 14 | 0 |
| Projet Éducatif | 3 | 0 |
| Relations avec la commission scolaire | 0 | 4 |
| Relations avec la communauté | 0 | 2 |
| Service de garde | 0 | 4 |

4.2.2.2 Contexte d'exercice de la fonction

Caractéristiques des élèves

Trois caractéristiques relatives aux élèves ont été examinées : leur intérêt pour l'école, leur taux de réussite général et la quantité de suivis disciplinaires effectués par les participants.

Les questions portant sur les élèves ont généralement amené des réponses assez brèves et, dans certains cas, plutôt imprécises lors de la première collecte. Les participants ne pouvaient se baser que sur les résultats de l'an dernier, le nombre de doubleurs, etc., et non sur la situation de la présente année scolaire. Seules Florence et Héloïse avaient des réponses très précises car elles étaient devenues DAÉ dans l'établissement où elles enseignaient l'année précédente. Pour les participants exerçant dans un nouvel établissement, il était plutôt difficile, lors de la première collecte, de se prononcer sur l'intérêt des élèves pour l'école. Les réponses ont été mieux documentées lors des deuxième et troisième collectes.

Par rapport au taux de réussite des élèves, à l'exception de Florence et d'Héloïse, les huit autres participants se basaient sur leur perception générale par rapport aux commentaires transmis par les enseignants sur les examens du ministère ou de fin de cycle de la commission scolaire du mois de juin précédent (les statistiques officielles n'étant pas disponibles au

moment de cette collecte, sauf pour les participants de la deuxième cohorte), le nombre de doubleurs et les références en classes spéciales.

Pour les suivis disciplinaires, les données ont cependant été plus précises. La nature de la clientèle desservie par les établissements doit être prise en compte lors de l'examen des résultats. Ainsi, il est utile de préciser qu'Antoine et Julianne exerçaient leur fonction au secondaire avec une clientèle principalement composée d'élèves en difficulté d'apprentissage et d'adaptation. Béatrice, DÉ au primaire, accueillait aussi des élèves en classe spécialisée dans son établissement. Quant à Esther et Gabrielle, la clientèle en difficulté d'apprentissage ou d'adaptation représentait une faible proportion de la clientèle de leur établissement. Il apparaît difficile de comparer les résultats selon la fonction occupée ou l'ordre d'enseignement concernant les caractéristiques des élèves étant donné la diversité des clientèles. Ils sont donc présentés pour l'ensemble des participants en indiquant les similitudes et les changements observés en cours d'année.

Intérêt des élèves

Ces précisions faites, on remarque que pour neuf des participants, la perception de l'intérêt des élèves pour l'école était semblable au cours des trois collectes. Ainsi, pour Antoine et Héloïse l'intérêt des élèves était demeuré faible alors que pour cinq autres (Béatrice, Esther, Florence, Gabrielle et Ingrid), il avait été perçu comme « moyen » et « très bon » pour deux autres (Corinne et David) toute l'année. David, qui avait mentionné un très bon intérêt dans son premier milieu d'exercice, a exprimé la même perception dans son deuxième milieu. Le seul changement dans les perceptions était observé chez Julianne qui percevait un faible intérêt pour l'école dans son premier milieu puis un « très bon » intérêt chez les élèves de son second établissement.

Taux de réussite des élèves

Quant à la perception du taux de réussite des élèves, elle est restée stable pour cinq participants : « faible » pour Antoine et Ingrid, « moyenne » pour Corinne et Esther et « très bonne » pour David. Béatrice et Gabrielle n'avaient pu identifier une perception lors de la

première collecte de données. Lors de la deuxième, elles ont mentionné un taux de réussite « moyen » et ont maintenu cette appréciation lors de la collecte suivante. Pour Héloïse et Julianne, la perception du taux de réussite s'était améliorée en fin d'année, passant de « faible » à « moyenne », tandis que pour Florence, la perception est devenue moins bonne à partir de la deuxième collecte, passant de « bonne » à « moyenne » jusqu'à la fin de l'année.

Suivis disciplinaires

La quantité de suivis disciplinaires était demeurée la même pour Antoine, Gabrielle et Ingrid, qui ont considéré en avoir beaucoup à effectuer tout au long de leur première année d'exercice de leur nouvelle fonction de même que pour Béatrice et Corinne, qui mentionnaient à chaque collecte, qu'elles avaient peu d'interventions disciplinaires à effectuer auprès des élèves. La perception de la quantité de suivis disciplinaires est passée de « moyenne » à « peu » pour David lors de son changement d'affectation et de « beaucoup » à « peu » pour sa collègue DAÉ au secondaire, Julianne, lorsqu'elle a également changé de milieu. Pour deux participants demeurés en poste dans leur établissement tout au long de l'année, on observe deux situations inverses. Ainsi, pour la DAÉ du primaire, Héloïse, la situation s'est améliorée en fin d'année alors que le volume de suivis disciplinaires a varié de « beaucoup » à « moyen », alors que pour la DAÉ du secondaire, Esther, la perception identifiée s'est modifiée en passant de « peu » à « moyen » à partir de la deuxième collecte.

En comparant certaines données entre elles, on remarque que l'intérêt pour l'école perçu chez les élèves et le taux de réussite de ces derniers vont généralement de pair. Par exemple, quand un participant mentionnait un fort intérêt pour l'école, il mentionnait aussi un taux de réussite très bon (David) ou moyen (Corinne), un intérêt moyen était généralement associé à un taux de réussite lui aussi moyen (Béatrice, Esther, Florence et Gabrielle) et un intérêt faible était accompagné d'un taux de réussite également faible (Antoine, Héloïse sauf en fin d'année et Julianne). Si on examine à nouveau l'intérêt pour l'école, cette fois-ci par rapport à l'indice IMSE, on remarque que pour les deux établissements ayant les plus grands indices de défavorisation (indice 8), dans un cas, l'intérêt pour l'école était faible (Héloïse) et il était moyen pour l'autre établissement (Florence). Pour l'établissement un peu plus favorisé

(indice 6, Ingrid), on dénotait pourtant un intérêt faible alors que pour l'établissement bénéficiant d'une cote un peu plus favorable (indice 5, Corinne), le taux de réussite est assez élevé. Pour les établissements avec un indice de 4 et moins (donc les milieux les plus favorisés), les perceptions « intérêt moyen » (Béatrice, Esther et Gabrielle), « intérêt élevé » (David) et « faible intérêt » (Antoine et Julianne pour les deux premières collectes) étaient identifiés. Pour Antoine et Julianne, l'indice IMSE ne peut être exclusivement considéré pour tout l'établissement, étant donné le fait que les élèves de leurs classes régionales proviennent de différentes écoles. Il faut donc considérer cette limite et constater globalement que le croisement entre ces deux groupes de résultats ne nous permet pas de supposer aussi clairement que dans le cas précédent, une relation possible entre elles.

Si l'on observe les résultats qui sont demeurés constants tout au long de l'année, un examen simultané des taux de réussite et du nombre de suivis disciplinaires indique que deux participants ayant identifié un faible taux de réussite durant toute l'année (Antoine et Ingrid) ont toujours mentionné qu'ils devaient faire beaucoup de suivis disciplinaires. Héloïse qui exprimait des perceptions semblables lors des deux premières collectes indiquait toutefois en fin d'année une amélioration du taux de réussite et une diminution du volume de suivis disciplinaires. Les mêmes constatations se dégagent pour les participants ayant identifié, lors des trois collectes, un très bon intérêt pour l'école. Ainsi, Corinne indiquait qu'elle avait peu de suivis disciplinaires à faire et David (dans son nouveau milieu) également. La même chose s'observe pour les quatre participants (Antoine, Gabrielle, Ingrid et Julianne dans son premier milieu) qui ont indiqué un faible taux de réussite et un nombre important de suivis disciplinaires. Ces résultats peuvent laisser supposer une relation entre le faible intérêt pour l'école et un nombre élevé d'interventions disciplinaires à faire. Toutefois, en début d'année, une DAÉ du primaire (Florence) a mentionné un fort intérêt de ses élèves pour l'école et cependant cité le nombre élevé d'interventions disciplinaires qu'elle devait faire. De façon plus prévisible, deux participants (Corinne et David dans son deuxième milieu) ayant identifié un fort intérêt ont aussi dit qu'ils avaient peu de suivis disciplinaires. Le tableau 32 présente les caractéristiques des élèves identifiées par les participants au cours des trois collectes.

Tableau 32

Caractéristiques des élèves des établissements des participants au cours des trois collectes de données

Légende

| Intérêt pour l'école | | Taux de réussite | | Suivis disciplinaires | | Variation | |
|-----------------------|--|-----------------------|--|--------------------------|--|--------------------------|--|
| Très bon ou excellent | | Très bon ou excellent | | Peu de suivis | | Meilleure perception ↑ | |
| Bon ou moyen | | Bon ou moyen | | Nombres moyens de suivis | | Même perception = | |
| Faible | | Faible | | Beaucoup de suivis | | Moins bonne perception ↓ | |

| Participant Indice IMSE | Intérêt des élèves pour l'école | Variation | Taux de Réussite | Variation | Suivis disciplinaires | Variation |
|----------------------------|---------------------------------|-----------|------------------|-----------|-----------------------|-----------|
| Antoine 4 | | | | | | |
| Collecte 1 | | | | | | |
| Collecte 2 | | = | | = | | = |
| Collecte 3 | | = | | = | | = |
| Béatrice 4 | | | | | | |
| Collecte 1 | | | * | | | |
| Collecte 2 | | = | | = | | = |
| Collecte 3 | | = | | = | | = |
| Corinne 5 | | | | | | |
| Collecte 1 | | | | | | |
| Collecte 2 | | = | | = | | = |
| Collecte 3 | | = | | = | | = |
| David 2-4-4 | | | | | | |
| Collecte 1 | | | | | | |
| Collecte 2 | | = | | = | | ↓ |
| Collecte 3 | | = | | = | | = |
| Esther 3 | | | | | | |
| Collecte 1 | | | | | | |
| Collecte 2 | | = | | = | | ↑ |
| Collecte 3 | | = | | = | | = |
| Florence 8 | | | | | | |
| Collecte 1 | | | | | | |
| Collecte 2 | | = | | ↓ | | ↓ |
| Collecte 3 | | = | | = | | = |
| Gabrielle 2 | | | | | | |
| Collecte 1 | | | * | | | |
| Collecte 2 | | = | | = | | = |
| Collecte3 | | = | | = | | = |
| Héloïse 8 | | | | | | |
| Collecte1 | | | | | | |
| Collecte 2 | | = | | = | | = |
| Collecte 3 | | = | | ↑ | | ↓ |
| Ingrid 6 | | | | | | |
| Collecte 1 | | | | | | |
| Collecte 2 | | = | | = | | = |
| Collecte 3 | | = | | = | | = |
| Julianne | | | | | | |
| 4-4-2 | | | | | | |
| Collecte 1 | | | | | | |
| Collecte 2 | | = | | = | | = |
| Collecte 3 | | ↑ | | ↑ | | ↓ |

Caractéristiques des parents

Les données recueillies sur les parents concernant le degré de scolarité et le niveau socioéconomique n'étaient que partielles lors de la première collecte et, lors des deux autres collectes, les participants ne pouvaient pas donner davantage de précision. Il a donc été décidé de ne pas les utiliser et d'examiner uniquement la collaboration des parents avec les intervenants de l'école. Les résultats sont présentés pour l'ensemble des participants. Tout comme dans les cas des résultats relatifs aux caractéristiques des élèves, une mise en garde s'impose, particulièrement pour les DÉ et les DAÉ qui accueillent de la clientèle en classes régionales et dans des programmes particuliers. Ainsi, une partie des parents, par exemple ceux des classes pour élèves handicapés, pouvait très bien collaborer avec les intervenants scolaires alors que des parents d'élèves en voie pratique (métiers spécialisés, classes pour élèves en difficulté d'apprentissage) étaient souvent découragés et, selon les participants, avaient « baissé les bras » devant le parcours scolaire difficile de leur enfant. Les participants qui étaient responsables simultanément de la clientèle du secteur régulier et de la clientèle de classes spéciales (régionales) sont identifiés en rouge dans le tableau-synthèse 33.

En observant de façon plus précise l'évolution des perceptions des participants, on constate que trois DAÉ, Corinne au primaire et David et Esther au secondaire, qualifiaient d'« excellente » la collaboration des parents au début de leur affectation. La même perception s'est maintenue toute l'année pour Corinne et également pour David par rapport aux nouveaux parents avec lesquels il travaillait depuis son changement d'affectation au milieu de l'année scolaire. Le seul participant de ce groupe dont l'avis avait changé est Esther, qui avait aussi mentionné lors de la deuxième collecte que les plaintes des parents concernant les suivis disciplinaires constituaient le deuxième dossier qu'elle appréciait moins.

Au moment de la première collecte de données, six participants, Antoine, Béatrice, Gabrielle, Héloïse, Ingrid et Julianne, partageaient la perception que les parents collaborent bien avec les intervenants de l'école. Cette collaboration était évaluée selon la participation aux rencontres de plan d'intervention, à l'accord lorsque des mesures disciplinaires (retenues, suspensions ou plus rarement expulsions) étaient prises à l'égard de leur enfant et, de façon

générale, à leur intérêt pour le vécu scolaire de leur enfant (importance de l'école pour les parents, qualité du suivi auprès de leur enfant). Même si une DAÉ (Gabrielle) avait mentionné au cours de cette collecte que le troisième dossier qu'elle appréciait moins était celui des relations avec les parents, elle qualifiait néanmoins la collaboration de ceux-ci de « bonne ». Lors de la deuxième collecte, la perception de la collaboration des parents était demeurée similaire pour ces six participants, mais lors de la dernière collecte, seules Florence et Ingrid qualifiaient encore de « bonne ou moyenne » la collaboration des parents alors qu'elle était maintenant perçue comme « très bonne ou excellente » par Béatrice et Héloïse et également par Julianne qui avait changé de milieu d'exercice. À l'inverse, pour Antoine, la collaboration avec les parents était devenue progressivement plus difficile à obtenir au cours de l'année et elle était à ce moment de l'année perçue comme « faible ». Seule Florence, DAÉ au primaire, mentionnait une faible collaboration des parents en première et deuxième collecte. Cette perception était devenue plus positive, en étant qualifiée de « bonne ou moyenne » en fin d'année.

La collaboration des parents était plus faible dans les milieux identifiés par des indices de défavorisation également plus élevés, lors de la première entrevue. Cette perception s'est maintenue tout au long de l'année scolaire pour la DAÉ du primaire, Florence. Toutefois, Héloïse, qui occupait la même fonction dans le même ordre d'enseignement et dans un établissement ayant le même indice IMSE (8), a constaté une amélioration constante de cette collaboration. Le milieu d'exercice d'Ingrid, DÉ au primaire, est situé à la limite inférieure de la zone « moyenne » et la collaboration des parents y semblait aussi difficile. Une différence importante est constatée lorsque l'on compare les résultats chez Ingrid (IMSE 6) avec ceux de Corinne, qui exerçait dans un milieu identifié par une cote de défavorisation légèrement inférieure (IMSE 5). Dans le deuxième cas, les relations avec les parents étaient qualifiées d'« excellentes ». Pour Béatrice, la collaboration avec les parents semblait avoir été plus facile durant la dernière partie de l'année scolaire, alors que pour Esther une perception un peu moins favorable exprimée à la deuxième entrevue est demeurée stable lors de la troisième entrevue. Pour Julianne, le changement de milieu (à la troisième entrevue) avait suscité une perception beaucoup plus favorable à l'égard de la collaboration des parents. La perception de la collaboration des parents était stable, mais différente pour deux DAÉ du secondaire. Elle

était « excellente » selon David et « moyenne » pour Gabrielle, alors que leurs établissements étaient associés au même IMSE (2). Le tableau 33 présente les résultats obtenus.

Tableau 33

Collaboration des parents des établissements des participants au cours des trois collectes de données

Légende

| | | | |
|----------------------------|--|------------------------|---|
| Collaboration avec l'école | | Variation | |
| Très bonne ou excellente | | Meilleure perception | ↑ |
| Bonne ou moyenne | | Même perception | = |
| Faible | | Moins bonne perception | ↓ |

| Participant / Indice IMSE | Cueillette 1 | Cueillette 2 | Variation | Cueillette 3 | Variation |
|------------------------------|--------------|--------------|-----------|--------------|-----------|
| Antoine 4 | | | = | | ↓ |
| Béatrice 4 | | | = | | ↑ |
| Corinne 5 | | | = | | = |
| David 2-4-4 | | * | = | | = |
| Esther 3 | | | ↓ | | = |
| Florence 8 | | | = | | ↑ |
| Gabrielle 2 | | | = | | = |
| Héloïse 8 | | | = | | ↑ |
| Ingrid 6 | | | = | | = |
| Julianne 4-4-2 | | | = | * | ↑ |

*Indique une nouvelle affectation

Caractéristiques du personnel enseignant

Les données sur le personnel enseignant se sont révélées plus faciles à recueillir. Pour le personnel de soutien et le personnel professionnel, les participants pouvaient répondre facilement en ce qui concernait leur stabilité, mais plus difficilement concernant leur perfectionnement et leur engagement. Il faut dire que le nombre d'activités de perfectionnement qui leur est offert est moins important que pour les enseignants. Donc, les questions concernaient les enseignants lors des 2^e et 3^e collectes. Les deux autres catégories de personnel ont quand même été mentionnées par la chercheuse lors du questionnaire sur le climat de l'établissement afin d'en avoir un aperçu plus général.

Pour les questions relatives au personnel enseignant, les résultats de la première collecte réfèrent davantage à l'historique de l'école, étant donné le moment de ce questionnaire, tandis que ceux issus des deux autres collectes témoignent de l'évolution de la situation au cours de l'année scolaire.

Des trois aspects questionnés en lien avec le personnel, deux faisaient référence à des données plus objectives, la stabilité et le perfectionnement, tandis que les résultats concernant l'engagement faisaient davantage appel à des perceptions. Voici les résultats pour chaque aspect lors des trois collectes de données :

Stabilité

En début d'affectation, trois participants au primaire (Corinne, Florence et Ingrid) et trois au secondaire (Antoine, David, Esther) considéraient que la stabilité de l'ensemble du personnel enseignant de leur établissement était « très bonne ». Un peu plus de changements étaient nommés par Béatrice en ce qui concerne des classes du secteur régulier, alors que son équipe des classes régionales était très stable. Au contraire, Julianne, DAÉ eu secondaire, mentionnait plusieurs changements parmi les enseignants des classes régionales. Tout en mentionnant que dans son établissement secondaire elle observait peu de changement, Gabrielle constatait que les nouveaux enseignants se retrouvaient surtout au secteur dont elle

était responsable. Finalement, Héloïse, DAÉ au primaire, indiquait que beaucoup de changements avaient eu lieu dans son équipe d'enseignants.

Pour Corinne, David (dans ses deux milieux d'exercice) et Esther, une très bonne stabilité du personnel enseignant était citée lors des trois collectes de données. Au milieu de l'année scolaire, quelques changements d'enseignant étaient mentionnés dans les établissements d'Antoine et de Florence, tandis que plusieurs enseignants ont quitté momentanément ou définitivement les équipes-écoles de Béatrice et de Gabrielle. Ces changements sont survenus pour diverses raisons : retraite, congés de maternité, congés sabbatiques et congés de maladie. La stabilité chez les enseignants s'est toutefois améliorée, toujours en milieu d'année scolaire, dans les milieux d'Héloïse et de Julianne.

Lors de la troisième collecte, la stabilité s'était améliorée et était qualifiée à ce moment de « très bonne ou excellente » par Antoine, Béatrice, Florence et Ingrid. Elle a été identifiée comme « faible » par Gabrielle et Héloïse et elle était demeurée « très bonne » du côté de Corinne, de David et d'Esther. Julianne, qui avait changé d'affectation, considérait comme « très bonne » la stabilité de sa nouvelle équipe-école.

À l'analyse des résultats, on constate que pour les établissements des participants, la stabilité du personnel enseignant ne peut être associée directement à un type de clientèle (régulière ou d'adaptation scolaire), à un ordre d'enseignement ou à un indice socioéconomique en particulier. Ainsi, dans l'établissement d'enseignement secondaire de Gabrielle, qui comporte des classes d'adaptation scolaire, on notait une stabilité de l'équipe enseignante dans ces groupes alors que beaucoup de changement étaient observés pour les enseignants des classes d'adaptation scolaire de l'école secondaire de Julianne. Au regard du personnel des classes régulières, l'école d'Héloïse (IMSE 8) accueillait beaucoup de nouveaux enseignants chaque année. La DAÉ de cette école croyait que ses postes étaient choisis en fin de séances d'affectation à cause du milieu reconnu comme difficile. Les jeunes enseignants (derniers sur les listes pour les choix d'affectation) qui désiraient obtenir un poste et par la suite un statut de permanence les choisissaient pour obtenir leur permanence puis visaient des affectations dans d'autres établissements. Son école constituait, selon elle, une « porte

d'entrée ». À l'inverse, Florence, qui exerçait dans un milieu aussi identifié à un indice socioéconomique de 8, observait avec surprise un taux de stabilité important parmi ses enseignants.

Perfectionnement

Lors des collectes de données, il a été demandé aux participants d'examiner l'utilisation du budget réservé au perfectionnement du personnel enseignant et la présence d'activités à caractère pédagogique à l'ordre du jour des rencontres collectives afin de mieux évaluer la participation de leurs enseignants à des activités de formation.

À l'ordre d'enseignement primaire, les résultats indiquent que pour quatre des participants (Béatrice, Corinne, Florence et Héloïse), la participation des enseignants aux activités de perfectionnement était qualifiée de « très bonne ou excellente » lors des trois collectes de données. L'autre participante du primaire (Ingrid) ne se sentait pas à l'aise d'émettre une opinion lors de la première collecte car elle n'avait pas examiné suffisamment cet aspect de la vie de l'école, mais lors des deux autres collectes, elle a été en mesure d'identifier une « excellente ou très bonne » participation de ses enseignants.

À l'ordre d'enseignement secondaire, les évaluations étaient beaucoup plus différenciées. Par exemple, seule Gabrielle indiquait lors des trois collectes une participation « excellente ou très bonne » de ses enseignants aux activités de perfectionnement. Pour Antoine, la participation était qualifiée de « moyenne » à trois reprises. Julianne l'identifiait comme « moyenne » lors des deux premières collectes puis haussait son évaluation vers « excellente ou très de bonne » à la troisième collecte, après son changement d'affectation. Pour David et Esther, la participation des enseignants était identifiée comme moins bonne en cours d'année. Ainsi, pour Esther elle passait d'« excellente ou très bonne » en début et au milieu de l'année à « moyenne » en fin d'année. David était le seul parmi l'ensemble des participants à qualifier de « faible » la participation de ses enseignants aux activités de perfectionnement, il indiquait cette évaluation en milieu et en fin d'année alors qu'il exerçait

dans un nouvel établissement. En début d'année, dans son premier milieu, il avait précisé que ses enseignants participaient moyennement aux activités de perfectionnement.

Globalement, les participants du primaire mentionnaient que leurs enseignants participaient beaucoup aux activités de perfectionnements (particulièrement les jeunes enseignants).

Selon l'ensemble des participants, quelques enseignants, particulièrement les plus expérimentés, démontraient cependant une fermeture face au perfectionnement.

Au secondaire, cette « résistance » était beaucoup plus généralisée, David mentionnait avec déception que les budgets réservés à cette fin n'étaient pas épuisés en fin d'année et cela n'était pas dû à une réserve pour un projet plus important l'année suivante, mais plutôt au peu de demandes formulées par les enseignants pour s'inscrire à différents types de perfectionnement, par exemple assister à un congrès pédagogique. Esther avait constaté une diminution aux activités de perfectionnement durant la dernière partie de l'année scolaire. Pour sa part, Antoine avait mentionné que ses enseignants préféraient des perfectionnements donnés dans l'établissement, plutôt que la participation à des perfectionnements organisés par les conseillers pédagogiques pour l'ensemble des enseignants de la commission scolaire. Dans son deuxième milieu d'exercice, Julianne avait contourné cette difficulté en donnant, avec l'accord de son DÉ, un caractère obligatoire à un perfectionnement pour ses enseignants des classes d'adaptation scolaire.

Engagement

Pour cinq participants, la perception de l'engagement des enseignants auprès des élèves n'avait pas varié au cours des trois collectes. Ainsi, Béatrice et Corinne mentionnaient un « excellent ou très bon engagement » de leur équipe d'enseignants, tandis que le qualificatif de « moyen » était choisi par Esther, Héloïse et Julianne. Un seul changement dans les résultats était noté lors de la deuxième collecte, soit pour Gabrielle, qui jugeait moins bon l'engagement de ses enseignants (d'« excellent » à « moyen »). C'est lors de la troisième collecte que les perceptions des autres participants avaient changé. Alors que pour deux participants, elle

s'améliorait (Antoine de « faible » à « moyen » et David de « moyen » à « excellent »), dans les deux autres cas (Florence et Ingrid), la perception était moins bonne (d'« excellent » à « moyen »).

En comparant les résultats des trois collectes selon l'ordre d'enseignement, on constate que les participants du primaire qualifient l'engagement de leurs enseignants à l'égard des élèves comme « excellent » ou « très bon » la plupart du temps (10 fois sur 15) et « moyen » (5 fois sur 15). Au secondaire, les perceptions sont moins favorables. Ainsi, chacun de participants a souligné lors de l'une ou l'autre des collectes, un niveau d'engagement général moindre des enseignants du secondaire par rapport à ceux du primaire. Une plus grande résistance au changement était aussi observée au secondaire par plusieurs. Selon ces DE et DAÉ, l'intérêt des enseignants de cet ordre semblerait plus porté sur le volet académique du vécu de l'élève que sur leur développement personnel. Le qualificatif de « très bon ou excellent » pour qualifier l'engagement des enseignant n'a été utilisé que deux fois : par Gabrielle à la première collecte de données pour ensuite décliner deux fois avec le qualification « moyen ». À l'inverse, David a qualifié deux fois l'engagement des enseignants comme « moyen » puis « très bon ou excellent » en fin d'année. C'est chez Antoine que cet aspect présentait la perception la moins positive car c'est le seul qui indiquait un engagement « faible » des enseignants au début et en milieu d'année. La perception de l'engagement devenait cependant plus positive en fin d'année pour ce participant et était identifiée de « moyenne ». Durant l'année, Antoine avait mené des réflexions avec son équipe sur le fonctionnement de l'établissement. Cette démarche avait provoqué des modifications au code de vie de l'établissement et, selon lui, c'est ce qui avait haussé le niveau d'engagement de ses enseignants. Le qualificatif « moyen » est celui le plus souvent retrouvé (11 fois sur 15) lors des trois collectes. Le tableau 34 regroupe les données recueillies par rapport aux caractéristiques du personnel enseignant pour l'ensemble des participants.

Tableau 34

Caractéristiques du personnel enseignant des établissements des participants au cours des trois collectes de données

Légende

| | | | | | |
|--------------------------|--|-----------------------------------|--|-----------------------|--|
| Stabilité | | Participation au perfectionnement | | Engagement | |
| Très bonne ou excellente | | Très bonne ou excellente | | Très bon ou excellent | |
| Bonne ou moyenne | | Bonne ou moyenne | | Bon ou moyen | |
| Faible | | Faible | | Faible | |

| | | | |
|-----------|------------------------|-------------------|--------------------------|
| Variation | Meilleure perception ↑ | Même perception = | Perception moins bonne ↓ |
|-----------|------------------------|-------------------|--------------------------|

| Participant Indice IMSE | Stabilité du personnel | | Participation aux Perfectionnements | | Engagement | |
|----------------------------|------------------------|-----------|-------------------------------------|-----------|------------|-----------|
| | | Variation | | Variation | | Variation |
| Antoine 4 | | | | | | |
| Collecte 1 | | | | | | |
| Collecte 2 | | = | | = | | = |
| Collecte 3 | | ↑ | | = | | ↑ |
| Béatrice 4 | | | | | | |
| Collecte 1 | | | | | | |
| Collecte 2 | | ↓ | | = | | = |
| Collecte 3 | | ↑ | | = | | = |
| Corinne 5 | | | | | | |
| Collecte 1 | | | | | | |
| Collecte 2 | | = | | = | | = |
| Collecte 3 | | = | | = | | = |
| David 2-4-4 | | | | | | |
| Collecte 1 | | | | | | |
| Collecte 2 * | | = | | ↓ | | = |
| Collecte 3 | | = | | = | | ↑ |
| Esther 3 | | | | | | |
| Collecte 1 | | | | | | |
| Collecte 2 | | = | | = | | = |
| Collecte 3 | | = | | ↓ | | = |
| Florence 8 | | | | | | |
| Collecte 1 | | | | | | |
| Collecte 2 | | ↓ | | = | | = |
| Collecte 3 | | ↑ | | = | | ↓ |
| Gabrielle 2 | | | | | | |
| Collecte 1 | | | | | | |
| Collecte 2 | | ↓ | | = | | ↓ |
| Collecte 3 | | = | | = | | = |
| Héloïse 8 | | | | | | |
| Collecte 1 | | | | | | |
| Collecte 2 | | ↑ | | = | | = |
| Collecte 3 | | ↓ | | = | | = |
| Ingrid 6 | | | | | | |
| Collecte 1 | | | ** | | | |
| Collecte 2 | | ↓ | | | | = |
| Collecte 3 | | ↑ | | = | | ↓ |
| Julianne 4-4-2 | | | | | | |
| Collecte 1 | | | | | | |
| Collecte 2 | | ↑ | | = | | = |
| Collecte 3 * | | = | | ↑ | | = |

*Indique un changement d'affectation

**Le participant n'a pas été en mesure de fournir de données sur cette question.

Climat de l'établissement

Dans cette section des entrevues, les participants ont communiqué des perceptions en référence à des comportements et à des attitudes de toutes les catégories de personnel (enseignants, personnel de soutien et personnel professionnel). Spontanément, tous les participants ont fait référence presque exclusivement au personnel lorsqu'ils devaient identifier des indices pour supporter leur appréciation. Seulement deux DAÉ du secondaire, David (dans son premier milieu) et Julianne, ont fait aussi référence aux élèves qui semblaient heureux dans leur établissement et une DAÉ du primaire (Héloïse) a mentionné que les relations difficiles avec des parents semblaient avoir une influence négative sur le climat de l'établissement.

Les indices qui supportaient les perceptions du climat de l'établissement étaient principalement basés sur la façon dont se vivaient les confrontations d'opinions divergentes lors des assemblées générales, l'attitude du personnel par rapport aux moyens de pression lors des périodes de négociations patronales/syndicales et la participation aux diverses activités sociales.

En considérant l'ensemble des résultats, aucun des participants ne qualifiait le climat de son établissement comme « difficile ou tendu ». Lors de la première collecte de données, six participants (Corinne, David, Florence, Gabrielle, Héloïse et Ingrid) percevaient un « excellent » ou un « très bon » climat dans leur établissement et, pour quatre d'entre eux, tous du primaire (Corine, Florence, Héloïse et Ingrid), cette perception est demeurée la même tout au long de l'année. Pour sa part, Esther a qualifié de « moyen » le climat de son établissement, et ce, durant toute sa première année d'exercice. Julianne a pour sa part émis les mêmes appréciations concernant les deux établissements où elle a exercé sa nouvelle fonction.

En ce qui a trait aux participants dont les perceptions ont changé en cours d'année, Antoine a modifié son appréciation initiale d'un climat « moyen » pour celle d'un climat « excellent » lors des deuxième et troisième collectes alors que pour Gabrielle, une appréciation moins positive (d'« excellent » à « moyen ») était observée à partir de le

deuxième collecte. Pour David, une appréciation également moins positive (d'« excellent » à moyen) était observée seulement en fin d'année. Ce changement d'appréciation du climat organisationnel par David est le seul qui a été observé lors de la troisième collecte.

Tout en considérant les limites de notre échantillonnage, on observe, d'une part, une appréciation plus positive et un peu plus stable du climat organisationnel chez les DÉ et DAÉ du primaire. Le qualificatif d'« excellent » a été choisi 14 fois sur 15 et celui de « moyen » une seule fois au primaire alors qu'au secondaire c'est le qualificatif « moyen » qui est le plus fréquent (10 fois) et celui d'« excellent » l'est deux fois moins souvent (5 fois). D'autre part, il ne semble pas qu'un milieu moins favorisé économiquement soit relié à un climat organisationnel plus difficile. Ainsi, Florence et Héloïse, qui exercent dans des établissements ayant les cotes de défavorisation les plus faibles (IMSE 8), ont toutes deux mentionné un climat « excellent » au cours des trois collectes de même qu'Ingrid (IMSE 6) et Corinne (IMSE 5). Les autres participants ont tous à un moment ou l'autre choisi le qualificatif « moyen » pour qualifier le climat organisationnel de leur établissement, auquel était associé un indice IMSE de 2, 3 ou 4.

Certains facteurs étaient cités comme contribuant à un bon climat organisationnel, tels la bonne entente entre les membres de l'équipe de direction (Corinne), le support important aux enseignants par la direction et le personnel de soutien (David), un programme de valorisation des élèves (Héloïse) et la présence de plusieurs activités sociales (Esther). Des facteurs de risque pour le climat étaient aussi mentionnés, comme la présence de programmes particuliers et des programmes « réguliers » dans un même établissement. Des tensions entre des « clans » formés par des enseignants des deux programmes étaient parfois observées (Florence). Des difficultés vécues avec le DÉ précédent étaient aussi une variable à considérer dans la perception du climat pour le nouveau DÉ ou DAÉ qui arrivait en poste (Antoine, Esther). L'incertitude quant à l'avenir d'un établissement pouvait aussi influencer négativement le climat de l'établissement (Béatrice). Finalement, la période de négociation de la convention collective, particulièrement les clauses concernant le soutien aux enseignants par rapport aux élèves EHDAA, avait amené une détérioration du climat de l'établissement selon

Gabrielle. Le tableau 35 expose l'ensemble des résultats concernant le climat de l'établissement.

Tableau 35

Perception du climat organisationnel de l'établissement des participants au cours des trois collectes

Légende

| | | | |
|---------------------------|--|------------------------|---|
| Climat de l'établissement | | Variation | |
| Très bon ou excellent | | Meilleure perception | ↑ |
| Bon ou moyen | | Même perception | = |
| Faible | | Moins bonne perception | ↓ |

| Participant <i>Indice IMSE</i> | | | Variation | | |
|-----------------------------------|------------|------------|-----------|------------|-----------|
| | Collecte 1 | Collecte 2 | | Collecte 3 | Variation |
| Antoine 4 | | | ↑ | | = |
| Béatrice 4 | | | ↑ | | = |
| Corinne 5 | | | = | | = |
| David 2-4-4 | | * | = | | ↓ |
| Esther 3 | | | = | | = |
| Florence 8 | | | = | | = |
| Gabrielle 2 | | | ↓ | | = |
| Héloïse 8 | | | = | | = |
| Ingrid 6 | | | = | | = |
| Julianne 4-4-2 | | | = | * | = |

*Indique un changement d'affectation

Dans le questionnement sur la dimension des caractéristiques motivationnelles qui constituent la quatrième partie de l'outil sur l'insertion professionnelle, les participants ont été interrogés à propos du lieu de la première affectation. Il semblait plus pertinent de présenter ces résultats dans la présente section.

Concernant le premier milieu d'exercice de la fonction de DAÉ, les avis sont partagés. Florence et Héloïse, qui avaient été affectées à l'établissement où elles enseignaient, y voyaient comme avantage la connaissance de leur milieu qui leur permettait de consacrer leur énergie à découvrir leur nouvelle fonction. En cours d'année, Héloïse n'exprimait pas d'inconfort face à ses anciens collègues par rapport à son changement de statut. Par contre, Florence trouvait difficile d'intervenir auprès du personnel lorsqu'elle devait faire part de correctifs à apporter. Pour Corinne et Esther, il était essentiel d'être affecté dans un autre établissement à cause du nouveau type de relations qui devait être instauré avec les membres du personnel de l'établissement. Pour les autres participants : Antoine, Béatrice, David, Gabrielle, Ingrid et Julianne, le lieu de la première affectation leur était indifférent.

4.2.2.3 Soutien et accompagnement

Étant donné les différences dans les responsabilités confiées, la participation à des instances de consultations et la fonction des supérieurs immédiats, les résultats de cette section sont présentés, d'une part, pour les DÉ et, d'autre part, pour les DAÉ. Concernant cette dimension de l'insertion professionnelle, les participants se sont exprimés sur la consultation à laquelle ils participent, la marge de manœuvre dont ils disposent dans l'exercice de leur fonction et le soutien et l'accompagnement qu'ils reçoivent de différentes instances.

Consultation et marge de manœuvre

Différents mécanismes de consultation étaient présents à la commission scolaire des participants. Par exemple, des tables de concertation distinctes pour le primaire et le secondaire, auxquelles assistent les DÉ ou les DAÉ, et des comités consultatifs de gestions auxquels sont conviés spécifiquement les DÉ (écoles et centres) à quelques reprises durant

l'année. Différents comités consultatifs regroupant des DÉ ou DAÉ (écoles et centres) et des directeurs de services étaient aussi en place : comité consultatif de la direction générale, des ressources éducatives du primaire et du secondaire, des services particuliers et complémentaires, du service au personnel, de l'organisation scolaire, des ressources matérielles, des ressources financières, des services de garde et du service des technologies de l'information. À ces instances pouvaient s'ajouter des comités ponctuels, par exemple sur la réorganisation des services offerts aux élèves EHDAA.

Concernant la marge de manœuvre des gestionnaires, rappelons l'orientation de la décentralisation présente à cette commission scolaire.

A- Directeurs d'établissement

Deux constats sont observés selon la situation des nouveaux DÉ. Ainsi, Antoine ne se sentait pas très consulté en début d'affectation et ne se sentait pas lésé par cette situation. C'est le DÉ qui dirigeait l'autre établissement de cette école institutionnelle qui participait aux différentes consultations et lui en faisait part. Pour lui, la marge de manœuvre ne serait jamais trop grande, mais il demeurait prudent car cela pourrait l'amener vers des situations inconfortables. Concernant la consultation et la marge de manœuvre, les perceptions d'Antoine avaient peu changé lors des collectes subséquentes, si ce n'est sa vigilance qui s'était accrue concernant sa marge de manœuvre, il réalisait de plus en plus l'impact que pouvaient avoir certaines décisions. Il avouait que si une prochaine affectation le conduisait à exercer la fonction de DAÉ auprès d'un DÉ qui lui allouerait peu de latitude, cela pourrait s'avérer difficile.

En début d'affectation, Béatrice et Ingrid s'interrogeaient à savoir si elles étaient plus informées que réellement consultées et étant désireuses de donner des avis éclairés, elles étaient préoccupées par leur manque de connaissances de certains dossiers sur lesquelles elles étaient consultées. Plus tard dans leur première année d'exercice, leurs réflexions portaient sur les retours de consultation qui n'étaient pas assez rapides et sur les instances qui étaient véritablement consultatives. L'évolution de leurs perceptions concernant leur marge de

manœuvre était semblable à partir de la deuxième collecte. Ingrid avait vu sa marge de manœuvre devenir plus importante avec son changement de statut de DAÉ à DÉ, mais avait constaté par la suite que celle-ci s'exprimait presque exclusivement dans certaines activités de son établissement. Pour Béatrice toutefois, cette perception d'une marge de manœuvre assez réduite était présente dès son entrée en fonction. Ainsi, lors de la troisième collecte, ces deux nouvelles DÉ au primaire ne se sentaient pas très consultées lors des comités consultatifs de gestion et elles constataient, plus l'année scolaire avançait, que leur autonomie se limitait à la gestion des activités quotidiennes dans l'école, particulièrement les suivis d'élèves, excluant les décisions de classement, parfois contestées par les parents et qu'elles devaient modifier par la suite.

B- Directeurs adjoints d'établissement

Pour les DAÉ, la consultation venait surtout de leur DÉ et à l'occasion de la commission scolaire, par exemple par le biais des comités consultatifs dont ils faisaient partie. De façon générale, lors de leur entrée en fonction, les DAÉ se sentaient consultés (Corinne, Esther, Florence, Héloïse et Julianne) et parfois même très consulté (David) par leur DÉ. Seule Gabrielle se disait peu consultée voire « oubliée » en début d'année. Elle invoquait pour expliquer cette situation, le fait qu'elle était entrée en fonction tardivement, alors que les autres membres de l'équipe de direction étaient déjà en poste depuis quelques jours. Cependant, Esther qui était entrée en fonction encore plus tardivement se sentait aussi consultée que les autres membres de la direction de son établissement. Les résultats issus de la deuxième collecte indiquent que Corinne, Esther, Florence et Héloïse se sentaient toujours consultées par leur DÉ alors que Julianne disait l'être un peu moins. À l'inverse, Gabrielle mentionnait l'être un peu plus. Quant à David, il se sentait consulté par son DÉ dans son nouveau milieu d'exercice. À la fin de la première année d'exercice, la perception d'être consultée s'était maintenue pour Corinne, Esther, Florence et Héloïse. De son côté, Julianne disait l'être beaucoup plus dans son nouveau milieu d'exercice. À la fin de l'année scolaire, Gabrielle, qui participait plus aux échanges avec son équipe de direction, ressentait encore un plus grand besoin d'être consultée. David se questionnait sur la poursuite ou non de l'exercice

de la fonction à la fin de l'année et exprimait une perception moins positive de la consultation venant de son DÉ.

Lors des trois collectes, la marge de manœuvre consentie aux DAÉ dans la gestion des dossiers qui leur étaient confiés leur apparaissait correcte et parfois même un peu trop grande en fin d'année pour Julianne, qui ressentait parfois le besoin de faire valider ses décisions par son DÉ. Héloïse avait ajouté une indication intéressante concernant les balises « non écrites » que l'on retrouvait dans un milieu. Comme elle était devenue DAÉ dans l'école où elle enseignait, ces données informelles lui étaient connues. Elle supposait qu'il lui faudrait du temps pour les identifier dans un nouveau milieu.

Soutien et accompagnement du supérieur immédiat, de la commission scolaire et de l'association professionnelle

Les résultats issus du questionnaire sur ces trois aspects du soutien et de l'accompagnement sont regroupés et exposés pour les DÉ puis les DAÉ. Dans le cas d'un DÉ, le supérieur est le directeur général adjoint qui supervise l'école et, dans le cas d'un DAÉ, il s'agit du DÉ. L'appui de la commission scolaire fait référence aux différents services identifiés précédemment : secrétariat général, des ressources éducatives, des services complémentaires et particuliers, de l'organisation scolaire, du personnel, etc. Quant au soutien de l'association professionnelle, il s'agit de celui offert par l'association locale affiliée à la Fédération québécoise des directions d'établissement d'enseignement.

A- Directeurs

Lors des trois collectes, Antoine, dont le supérieur immédiat était le DÉ de son école institutionnelle, évaluait comme « excellent » l'appui de ce dernier. De leur côté, Béatrice et Ingrid auraient souhaité plus de soutien de la direction générale de la commission scolaire tout au long de leur première année d'exercice à titre de DÉ.

Lors des deux premières collectes de données, Antoine et Ingrid qualifiaient d'« excellent » ou de « très bon » le soutien des services de la commission scolaire, mais

progressivement quelques bémols étaient mentionnés concernant des services en particulier qui semblaient plus en « demande » qu'en « service » auprès des établissements ou qui ne répondaient pas très rapidement à une demande. Béatrice avait une opinion plus mitigée concernant le soutien qu'elle a qualifié à chaque collecte comme « bon » et précisait que l'aide reçue en fin d'année lui était surtout venu de ses collègues.

Les nouveaux DÉ ne participaient pas beaucoup à la vie associative, mais le soutien et l'accompagnement occasionnel qu'ils recevaient étaient perçus positivement. Le manque de temps était invoqué (Béatrice et Ingrid) et le manque d'intérêt par Antoine.

B- Les directeurs adjoints d'établissement

Globalement, toutes les DAÉ étaient satisfaits du soutien de leur DÉ lors de leur entrée en fonction, sauf David qui qualifiait de « moyen » le soutien reçu. Ce dernier invoquait le manque de temps de sa direction pour l'aider, surtout dans la gestion du quotidien, particulièrement pour les suivis disciplinaires d'élèves. À la deuxième entrevue, cette perception favorable s'était maintenue pour tous, sauf et à nouveau pour David. Mentionnons que parallèlement, ce participant se questionnait de plus en plus sur son choix de poursuivre dans la fonction de direction adjointe alors qu'il vivait un processus de probation difficile. Florence qui avait pris au moment de la deuxième collecte la décision de retourner à l'enseignement continuait quant à elle de démontrer de la satisfaction pour le soutien de son DAÉ. Comme ce fut le cas lors des autres collectes, lors de la dernière, Corinne, Esther, Florence et Julianne (dans son nouveau milieu) citaient un « excellent » accompagnement, alors que Gabrielle et Héloïse, qui avaient qualifié d'excellent l'appui de leur DÉ lors des deux collectes précédentes, ont plutôt utilisé le qualificatif de « correct ». David, quant à lui, ne se sentait plus soutenu par son DÉ.

Le soutien des services de la commission scolaire avait été « excellent » toute l'année selon Corinne, David, Héloïse et Julianne. Héloïse qualifiait toutefois d'« irritantes » les demandes d'un service en particulier. Florence mentionnait de son côté, en début d'affectation, qu'il lui était parfois difficile de recevoir des réponses claires à certains

questionnements et avait qualifié le soutien un peu moins positivement que ses collègues durant toute l'année, mais elle disait avoir développé son habileté à aller chercher les bonnes ressources. L'appréciation initiale de Gabrielle concernant le support des services centralisés était similaire (« bon »). Cette dernière déplorait le temps d'attente pour certaines réponses et, comme dans le cas du soutien de sa direction, le fait que les interventions des services ne soient pas plus proactives.

En ce qui concerne le soutien et l'accompagnement de l'association professionnelle, cette opportunité n'a pas été sollicitée dans le cas d'une problématique particulière par un DAÉ, mais l'opinion qu'en ont les nouveaux DAÉ est favorable, tout comme cela est le cas pour les nouveaux DÉ. Les exigences d'une nouvelle fonction jumelées à la poursuite de la formation de deuxième cycle étaient nommées comme une entrave à la participation aux activités et réunions.

Soutien des collègues

A- Directeurs d'établissement

Pour les DÉ Béatrice et Ingrid, qui exerçaient leur fonction sans la collaboration d'un DAÉ, ce type de soutien s'est révélé le plus important. Lors de chaque collecte, lorsque la dimension du soutien et de l'accompagnement était abordée, Béatrice indiquait l'importance de ses collègues : « J'ai des collègues d'îlot*¹⁴ qui m'aident d'une façon fantastique. C'est une petite mine d'or! » (première collecte) « Mes collègues prennent des nouvelles et me soutiennent. » (deuxième collecte) et « Heureusement que les collègues étaient là. Ce sont vraiment eux qui m'ont soutenue. » (troisième collecte) Pour Ingrid, cette forme de soutien et d'accompagnement était également importante et elle se souciait de développer son réseau. Ainsi, elle indiquait : « Cette forme de soutien est très importante. Quand j'ai une question, j'appelle mon ancien DÉ ou une autre DAÉ pour des questions en particulier. » (première collecte) « Je continue à créer des liens avec mes collègues. » (deuxième collecte) et « J'ai créé des liens avec des gens que j'ai connus dans des formations. Dans mon îlot, c'est à

¹⁴ *Îlot = regroupement d'écoles selon les différentes sections géographiques desservies par la commission scolaire.

construire. » (troisième collecte) Même s'il bénéficiait, à cause de sa fonction au sien d'un établissement rattaché à une école institutionnelle, du support d'un DÉ, Antoine s'est aussi adressé à des collègues. Au début de son affectation, il mentionnait : « En plus de mon DÉ, mon ancien DÉ fait office de mentor. À part cela, j'ai peu de contacts avec d'autres directions. » Puis lors de la deuxième collecte : « J'échange avec des collègues lors des sessions d'introduction à la fonction. » Et finalement, lors de la troisième collecte : « J'ai un très bon support des collègues. Dès que je demande de l'aide, je l'ai. »

B- Directeurs adjoints

Pour les DAÉ, c'était le soutien et l'accompagnement de leur DÉ qui étaient primordiaux, puis celui de leurs collègues DAÉ dans le cas d'équipes de direction au secondaire. L'appui d'autres pairs était aussi important, mais c'était le plus souvent celui du DAÉ précédent dans l'établissement où ils exerçaient ou le DÉ avec lequel ils avaient travaillé lorsqu'ils étaient enseignants. Des occasions de rencontres avec d'autres collègues étaient soulignées comme amorce à l'élaboration d'un réseau : cours universitaires, formations diverses, sessions d'introduction à la fonction organisées par la commission scolaire et rencontres d'îlots. Toutefois, le soutien et l'accompagnement des collègues de l'extérieur de l'établissement ne semblaient pas avoir la même importance pour tous les DAÉ. Par exemple, Corinne mentionnait lors de la deuxième collecte : « Je ne suis pas proactive pour développer mon réseau. Je n'en ressens pas encore le besoin. » Elle poursuivait dans le même sens en fin d'année : « Je ne ressens pas davantage le besoin de développer mon réseau. Je participe parfois aux rencontres d'îlots. » Esther indiquait : « Les autres DAÉ et le DÉ de mon établissement me soutiennent beaucoup. Mon ancien DÉ m'a aussi offert son aide. Je n'ai pas pour l'instant de réseau plus déployé à l'externe. » Cependant, en cours d'année, Esther pouvait compter sur le support de deux autres DAÉ, qu'elle appelait à l'occasion pour des questions plus techniques et comptait dans son réseau quelques amis enseignants ou techniciens en éducation spécialisée. Florence avouait ne pas faire appel à d'autres DÉ ou DAÉ : « J'appelle d'autres directions, mais pas beaucoup. Je devrais me servir de ce réseau davantage. » (première collecte) et son réseau ne s'était pas plus développé en milieu d'année ni à la fin de sa première année d'exercice. Gabrielle et Julianne faisaient un constat similaire

et indiquaient un très petit réseau de collègues (principalement ceux des formations universitaires) et peu de développement de ce réseau durant l'année : « Mon réseau ne s'est pas vraiment développé ». (Gabrielle, troisième collecte), « Je me débrouille pour l'instant avec mon réseau à l'interne. » (Julianne, troisième collecte) À l'inverse, David et Héloïse, sans négliger le soutien de leurs collègues de l'établissement, semblaient utiliser cette source de soutien et d'accompagnement, et ce, dès leur entrée en fonction : « Le soutien des collègues est super, génial. Tous ceux que j'appelle à l'école et à l'extérieur prennent le temps de me répondre, c'est important. » (David, première collecte), « Les autres DAÉ de l'école m'aident beaucoup. » (David deuxième collecte), « J'ai maintenant un réseau de collègues à l'extérieur. On s'aide. » (David, troisième collecte), « J'ai un bon réseau, je suis à l'aise avec les collègues. » (Héloïse, première collecte), « Le réseau extérieur est toujours présent. » (Héloïse, deuxième collecte), « Je communique avec des collègues de l'extérieur. » (Héloïse, troisième collecte)

Bilan du soutien et de l'accompagnement

A- Directeurs d'établissements

Un premier constat se dégage à l'analyse des données : sauf pour Antoine, les DÉ déplorent le manque de soutien et d'accompagnement. Les deux autres DÉ sont affectés dans de petites écoles, où il n'y a pas de DAÉ pour partager les tâches et échanger au quotidien. Béatrice et Ingrid trouvaient difficile d'avoir très peu d'accompagnement de leur supérieur et vivaient parfois de l'isolement et du découragement. Le soutien des collègues leur avait permis de persister dans la fonction. Pour les DAÉ, même si l'importance du réseau était non négligeable, il semble que ce soit surtout la qualité du soutien et de l'accompagnement du DÉ qui déterminait leur appréciation.

Comme mentionné dans le chapitre sur la méthodologie, lors de la troisième entrevue, les participants ont exprimé ce qu'ils souhaitaient pour leur deuxième année d'exercice de la fonction par rapport au soutien et à l'accompagnement. Du côté des DÉ, Antoine était satisfait de l'aide et de l'accompagnement reçus et souhaitait pouvoir être soutenu et accompagné ponctuellement, quand il en manifesterait le besoin. Béatrice et Ingrid désiraient un processus

d'accompagnement plus structuré, avec la participation d'un DGA de la commission scolaire, d'un DÉ expérimenté ou encore d'un DÉ nouvellement retraité.

B- Directeurs adjoints

Corinne, Héloïse et Julianne souhaitaient que le même soutien et le même accompagnement de leur DÉ se poursuivent l'année suivante. Esther voulait participer à la session d'introduction à la fonction offerte par les services de la commission scolaire, car elle avait besoin d'information technique sur différents dossiers. Seuls deux participants, David et Gabrielle, ont exprimé le souhait d'avoir un mentor (une autre personne que leur DÉ) pour les accompagner dans leur insertion dans la profession. Florence n'a évidemment pas été questionnée sur cet aspect car elle retournait enseigner.

4.2.2.4 Caractéristiques motivationnelles

Les résultats du questionnement sur la motivation à postuler pour un premier poste de DAÉ et les recommandations à de futurs candidats à un poste de DAÉ sont exposés ensemble pour tous les participants. Les autres résultats : perception de la capacité à accomplir la tâche, anticipation de la fonction, remise en question de l'exercice de la fonction, durée souhaitable pour l'affectation actuelle et intention de postuler à un poste de DÉ sont présentés selon les fonctions et, lorsque cela se révèle pertinent, des particularités sont indiquées selon les ordres d'enseignement.

Motivation à postuler pour la fonction

Les commentaires de tous les participants concernant leur motivation à postuler à un premier poste (DAÉ) ont été recueillis lors de la première collecte et ils sont analysés ensemble. On remarque que pour certains, ce souhait d'un poste de DAÉ s'appuyait sur des connaissances ou compétences personnelles : « Je suis un leader, j'avais participé à plusieurs comités dans l'école. » (Ingrid), « J'ai toujours aimé le travail en équipe, accompagner des stagiaires, et je me suis rendu compte que j'avais du leadership dans l'école. » (Héloïse), « Je voulais mettre mon expertise en adaptation scolaire au service d'une école. » (Julianne), « Je

voulais depuis longtemps expérimenter à une plus grande échelle, mes compétences organisationnelles. » (Corinne) Pour certains, la gestion de leur classe ne représentait plus un défi suffisant : « Le défi. J'avais l'impression de plafonner comme enseignante, même si j'adore enseigner. » (Florence), « J'enseignais depuis dix ans au même niveau, à la même école. Je voulais donner un « petit plus » à une école. Je voulais exporter mon pouvoir d'influence assez grand et mon expérience dans une autre école. » (Antoine), « Je commençais à être blasé comme prof. Je m'étais fait un plan de carrière en ce sens. » (David) Des périodes d'affectation intérimaires comme DAÉ (Corinne, David, Florence et Gabrielle) ou l'expérience de responsable d'école (Antoine, Esther et Héloïse) avaient aussi incité les participants à postuler à cette fonction lorsque le concours de sélection avait été annoncé. Finalement, sept participants (Antoine, Corinne, David, Esther, Gabrielle, Héloïse et Ingrid) ont indiqué que lorsqu'ils étaient enseignants, leur DÉ ou DAÉ ou encore des collègues enseignants les avaient encouragés à postuler. De ce groupe, Esther est la seule à ne spécifier que des incitations « externes », venant d'autres personnes pour expliquer sa participation au concours de sélection. Elle ne citait aucune qualité ou réalisation personnelle, alors que les autres participants l'ont fait. Pour leur part, Béatrice, Florence et Julianne n'identifiaient pas d'incitation venant d'autres personnes.

Perception de la capacité à accomplir la tâche

Pour cet aspect, les résultats sont présentés et analysés selon deux regroupements, celui des DÉ et celui des DAÉ, en raison de la nature différente de la tâche et au regard des responsabilités. L'évolution de cette perception durant la première année d'exercice de la fonction est présentée aux trois moments de collecte de données.

Après quelques semaines d'exercice de la fonction

A- Directeurs

Les trois DÉ se reconnaissent capables d'exercer leur nouvelle fonction. Antoine de façon plus globale : « Je pense que je ne me suis pas trompé et que je suis à ma place. Je reçois quotidiennement des messages d'appréciation du personnel. » Tout en reconnaissant ses

capacités, Ingrid se souciait de l'efficacité de sa gestion : « Je ne mets pas en doute mes capacités qui sont bonnes d'après moi. J'ai hâte d'avoir fait une année complète pour être plus efficace et voir les choses venir à l'avance, savoir quand faire tel ou tel dossier. » Béatrice avait toutefois quelques doutes : « Je me reconnais des forces en accompagnement individuel, en organisation d'accompagnement et pour tracer des orientations. Je dois apprendre à gérer la diversité. Les rencontres collectives sont moins évidentes pour moi. Je ne sais pas comment je réagis devant un mécontentement général. » Comme justification de cette capacité à exercer la fonction, les DÉ s'appuyaient donc sur des compétences ou des témoignages d'appréciation du personnel. Le manque de connaissances techniques les préoccupait peu.

B- Directeurs adjoints

Tous les DAÉ se reconnaissent soit « très capable d'exercer la fonction » (Héloïse, Gabrielle) ou « capable d'exercer la fonction » (Corinne, Esther, Florence et Julianne) toutefois, Florence avait besoin d'être « rassurée » et que les enseignants lui disent qu'elle faisait bien son travail de DAÉ. David était cependant moins affirmatif concernant sa capacité. Tout comme les DÉ, les DAÉ citaient leurs compétences (planification, organisation) comme justification de leur capacité à exercer leur nouvelle fonction. Cependant, les DAÉ ont mentionné plus souvent des caractéristiques personnelles : jugement, calme, confiance en soi, capacités relationnelles, capacité d'aller chercher de l'aide et leur vécu personnel et professionnel. Le manque de connaissances technique et le temps plus long pour régler certains dossiers ne leur semblaient pas trop préoccupants. La confiance et la satisfaction que leur témoignait le personnel étaient aussi, comme pour les DÉ, un indice significatif pour évaluer leur compétence.

Au milieu de la première année d'exercice de la fonction

A- Directeurs

La perception d'une bonne capacité à exercer la fonction était toujours présente pour les trois DÉ, Antoine s'appuyait alors sur des faits concrets, d'une part, l'avancement des dossiers (demandes et suivis) et, d'autre part, sur la perception d'un climat organisationnel qui

lui semblait plus favorable qu'à son arrivée. Le mandat qu'il avait reçu de la direction générale de ramener un climat plus sain dans l'établissement semblait en voie de réalisation, sa gestion devait donc selon lui être adéquate. Béatrice se disait maintenant « très capable » de gérer son établissement, au prix cependant d'une analyse permanente sur elle-même dans la gestion ce qu'elle commençait à trouver laborieux. Ingrid, de son côté, évoquait la satisfaction du personnel et des parents pour justifier sa bonne capacité pour la fonction.

B- Directeurs adjoints

Avec un peu plus de connaissances et l'utilisation des expériences antérieures (Corinne), un bon soutien du DÉ et une bonne confiance en soi (Esther), la capacité pour la fonction s'affirmait. Les DAÉ prenaient conscience qu'ils avaient beaucoup à apprendre mais étaient toujours confiants en leurs capacités (Héloïse, Gabrielle et Esther). Florence avait toutefois décidé de retourner à l'enseignement au terme de l'année scolaire. Entre ces deux positions « extrêmes », on retrouvait David : « Ma compétence est toujours moyenne. J'ai beaucoup de choses à apprendre. Je dois apprendre à anticiper plus les choses et aussi à faire plus de suivi. Depuis deux semaines, je trouve ça plus difficile, je me questionne. »

À la fin de la première année d'exercice de la fonction

A- Directeurs

Parmi les trois DÉ, seul Antoine s'était questionné, mais de façon brève, sur l'impact de ses actions et sur leur utilité pour les élèves. Était-il plus utile pour les élèves en tant qu'enseignant? Il avait rapidement recadré cette préoccupation dans sa fonction actuelle et constaté qu'il pouvait être davantage utile en tant que DÉ. Béatrice, quant à elle, avait mieux géré son processus d'analyse sur ses actions et avait confiance en ses capacités. Ingrid avait atteint son objectif initial d'améliorer son efficacité et pouvait à cet égard départager ses dossiers selon leur importance. Cette dernière citait encore l'appréciation du personnel pour appuyer ses dires.

B- Directeurs adjoints

Pour certains, la capacité à exercer la fonction était de plus en plus évidente : « Je pense que j'ai de bonnes capacités, je n'ai pas d'inquiétude face à mes capacités. » (Gabrielle), « Je me sens capable. Je le vois dans la façon dont les gens me parlent, ils ont l'air satisfaits. » (Julianne) D'autres précisaient la source de cet accroissement de la capacité : « Je suis plus habile avec toutes les tâches informatisées et avec d'autres dossiers aussi. » (Corinne) ou encore : « Je suis plus habile dans mes rencontres à me « couper » dans mes émotions et de remettre à chacun ses responsabilités. Je suis en développement, je commence à prendre conscience de mes défis personnels. » (Esther) C'est toutefois Héroïse qui exposait le plus sa philosophie de gestion en expliquant pourquoi elle était capable d'exercer sa nouvelle fonction :

« Je suis capable. J'ai des convictions et je suis capable de les mener jusqu'au bout, d'assumer les décisions que je prends, que cela fasse plaisir ou non. Je suis capable de travailler avec le monde puis de dire les "vrais affaires". Je suis quelqu'un de transparent. Je consulte, mais les points de vue comptent dans la balance s'ils sont équilibrés et posés. »

Lorsqu'il était questionné sur sa capacité à exercer la fonction, David semblait de plus en plus sur le point de quitter son poste et indiquait vivre une remise en question importante et même envisager une réorientation de sa carrière. Ce choix de quitter la fonction était une évidence pour Florence depuis le retour de janvier. Concernant ses capacités, Florence mentionnait les posséder mais être incapable de gérer le stress inhérent à la fonction.

Anticipation de l'exercice de la fonction

Pour cet aspect, les résultats sont présentés distinctement pour les DÉ et les DAÉ. Au début de l'affectation, les participants ont identifié des aspects qu'ils avaient anticipés et dont la réalité s'est confirmée ou révélée différente en exercice. Puis lors de chaque collecte, ils ont précisé des découvertes agréables ou moins qu'ils avaient faites.

Après quelques semaines d'exercice de la fonction

A- Directeurs

Les similitudes entre l'anticipation de la fonction et son exercice réel se retrouvaient surtout au niveau de la gestion du travail en équipe et du transfert possible entre certaines pratiques, par exemple relativement au suivi des élèves, dans un autre ordre d'enseignement.

Au fil des premières semaines, cependant, les trois DÉ se sont dit étonnés de la quantité de temps qu'ils devaient consacrer à des tâches administratives et aux rencontres diverses avec du personnel de l'école et des parents. Leur nouvelle fonction exigeait plus d'heures de travail que lorsqu'ils étaient DAÉ ou responsable d'école et leur tâche était maintenant morcelée en plusieurs dossiers variés. La gestion de leur agenda n'était plus aussi facile.

B- Directeurs adjoints

On pourrait répartir les DAÉ en deux sous-groupes en raison de leurs expériences antérieures : ainsi, Julianne constatait moins de surprise que ses collègues DAÉ en raison de son affectation précédente comme conseillère pédagogique, elle avait des connaissances acquises dans différents milieux. Florence et Héloïse, qui exerçaient dans l'établissement où elles enseignaient l'année précédente, avaient aussi assez bien anticipé ce que serait leur nouvelle fonction et, à un degré moindre, Corinne qui assumait comme DAÉ sensiblement les mêmes dossiers que durant son affectation intérimaire comme DAÉ dans une autre école primaire. Dans l'autre groupe, on retrouve Gabrielle, ancienne enseignante au primaire et mère de jeunes enfants d'âge primaire, qui avouait avoir peu d'anticipation face à sa tâche de DAÉ au secondaire. Esther, auparavant enseignante au secondaire, quant à elle, avait quelques idées sur les relations interpersonnelles avec le personnel et l'équipe de direction. David représente un cas particulier, car même s'il avait enseigné au secondaire et accompli deux brefs intérim dans cet ordre d'enseignement, il mentionnait que rien n'était similaire dans sa nouvelle fonction de DAÉ au secondaire

Au milieu de la première année d'exercice de la fonction

A- Directeurs

À ce moment, Antoine se ralliait à l'opinion de ses collègues concernant la modification de son horaire de travail. Il constatait lui aussi que les heures plus longues passées à l'école et le travail durant la semaine de relâche avait un impact négatif sur la vie de famille. Pour Béatrice et Ingrid, c'était des découvertes sur le leadership d'un DÉ qui les interpelaient, tant pour mobiliser une équipe que pour rectifier des situations inadéquates.

B- Directeurs adjoints

Pour certains DAÉ, les découvertes de la nouvelle fonction concernaient surtout des aspects techniques, par exemple la gestion informatisée de plusieurs dossiers et diverses procédures et échéanciers, tandis que pour d'autres, les découvertes se situaient sur le plan relationnel, par exemple l'animation de rencontres, les discussions avec les parents et la mobilisation difficile des enseignants au secondaire.

À la fin de la première année d'exercice de la fonction

A- Directeurs

Les préoccupations des DÉ s'intéressaient aux développements de projets dans l'établissement. Ainsi, Ingrid constatait comme elle l'avait imaginé la plus grande implication des enseignants au primaire par rapport au secondaire. Antoine de son côté, avait dû principalement s'ajuster au rythme de développement de certains projets. Les travaux de certains comités n'avançaient pas aussi rapidement qu'il l'avait souhaité. Béatrice disait réaliser l'ampleur possible de son influence dans son équipe, mais reconnaissait qu'elle devrait davantage afficher ses valeurs pour l'exercer.

B- Directeurs adjoints

Ce que les DAÉ découvraient vers la fin de leur première année d'exercice étaient principalement reliés à la gestion du personnel. Ainsi au primaire, le travail d'équipe était plus présent qu'au secondaire, où les enseignants manifestaient plus d'insatisfaction envers la direction de l'établissement et étaient très vigilants à ne pas excéder leur tâche.

Par contre au primaire, une DAÉ s'était étonnée de tout le soutien demandé par les enseignants. Elle les aurait cru beaucoup plus « solides » (Héloïse) et Florence était déçue du peu de suivi des enseignants par rapport aux plans d'intervention mis en place pour des élèves.

Remise en question de l'exercice de la fonction

Ces résultats sont présentés distinctement pour les DÉ et les DAÉ, toujours en raison de la différence dans la nature de la tâche et le niveau de responsabilité assumé.

A- Directeurs

Parmi les DÉ, on retrouve deux profils. Antoine avait brièvement pensé en milieu d'année à quitter la fonction pour une raison professionnelle (il doutait de l'impact de son travail auprès des élèves). Ingrid avait aussi évoqué cette possibilité, au milieu de sa première année d'exercice à cause d'un différend avec les autorités de la commission scolaire. Béatrice y avait aussi pensé deux fois, et plus sérieusement en fin d'année pour des raisons personnelles reliées à la conciliation entre la vie professionnelle et la vie personnelle.

B- Directeurs adjoints

Chez les DAÉ, on retrouve aussi des profils d'individus qui n'ont jamais pensé à quitter la fonction ou songé à la quitter pour des raisons professionnelles ou personnelles. Cependant, Corinne a songé brièvement à quitter sa nouvelle fonction en milieu d'année à cause d'une raison professionnelle (conflit avec un membre du personnel), David y a pensé en milieu d'année pour des raisons personnelles (fatigue, conciliation travail/famille difficile) et

en fin d'année pour des raisons professionnelles (manque de soutien et d'accompagnement de la part de son DÉ, difficultés avec le personnel de l'établissement, processus de probation difficile). Par contre, Esther, Gabrielle, Héloïse et Julianne n'ont jamais évoqué cette possibilité, même dans des périodes plus difficiles. C'est dans cette catégorie que l'on retrouve une participante, Florence, DAÉ au primaire, qui a choisi de quitter la fonction, et ce, pour des raisons personnelles (impact négatif de la fonction sur sa santé.)

Le petit nombre de participants ne permet pas de dégager de tangentes parmi ceux qui pensent ou quittent la fonction, mais le chapitre de la discussion abordera à nouveau cette question en lien avec d'autres résultats de la recherche et ceux de recherches antérieures.

Durée idéale de la première affectation

Les participants ont été interrogés à trois reprises sur l'aspect de la durée idéale d'une première affectation.

A- Directeurs

Pour les DÉ, des durées d'affectation plus courtes que lors de l'entrée en fonction étaient indiquées lors du deuxième questionnement, dans le cas de deux participants. Ainsi, lors de la première collecte, Antoine souhaitait conserver son affectation trois ans, puis deux ans et en fin d'année, même s'il disait vivre une période d'insertion professionnelle « moyennement » facile, la durée souhaitée pour bien connaître et maîtriser sa fonction était toujours de deux ans. Dans le même sens, Ingrid souhaitait au départ et en milieu d'année une affectation de quatre à cinq ans, mais mentionnait en fin d'année une durée idéale de trois à quatre ans dans le même établissement. Béatrice maintenait des durées similaires toute l'année, soit de trois à cinq ans.

B- Directeurs adjoints

Quant aux DAÉ, ils évoquaient parfois la connaissance du milieu ou l'expérience antérieure acquise lors d'affectations intérimaires, de poste de responsable d'établissement

d'enseignant pour justifier la durée de l'affectation. Lors du premier questionnaire, Corinne indiquait qu'une durée de trois ans à la même affectation serait suffisante pour qu'elle maîtrise bien l'exercice de sa fonction. Parce qu'elles connaissaient déjà leur milieu d'exercice, Florence et Héloïse souhaitaient une affectation d'une durée de deux ans. Dans leur nouvel établissement, la durée idéale pour leur première affectation en tant que DAÉ était de deux à trois ans pour Julianne, trois ans pour David et Gabrielle et quatre à cinq ans pour Esther.

Lors du deuxième questionnaire, Corinne et Julianne ont identifié la même durée qu'à la première entrevue (respectivement trois ans et de deux à trois ans) tandis que Gabrielle et Esther souhaitaient une durée moindre (deux à trois ans) et qu'à l'inverse, David voulait demeurer dans son affectation actuelle plus longtemps (trois cinq ans) ainsi qu'Héloïse (deux ans et demi).

En fin d'année, Esther et Julianne exprimaient le même avis (deux à trois ans) ainsi que Corinne (trois ans). Gabrielle et Héloïse souhaitent une affectation plus brève (2 ans) et David la plus longue dans son cas et pour l'ensemble des participants, soit 5 ans.

Désir de postuler à un poste de DÉ pour les DAÉ

À l'exception de Florence qui retournait enseigner à la fin de l'année, d'Esther qui désirait demeurer dans la fonction de DAÉ et de Corinne qui était près de sa prise de retraite et qui ne souhaitait pas obtenir un poste de DÉ, les quatre autres participants (David, Gabrielle, Héloïse et Julianne) visaient éventuellement un poste de DÉ à l'ordre d'enseignement primaire.

Afin de recueillir d'autres données concernant la motivation pour l'exercice de la fonction, il a été demandé à l'ensemble des participants, lors de la dernière collecte, d'imaginer qu'un enseignant de leur établissement songeait à faire le concours de sélection pour un poste de DAÉ. Que pourraient-ils lui dire pour l'inciter à postuler? Sur quels éléments cet aspirant devrait-il être vigilant?

Dans un premier temps, les participants mentionnaient que les échanges avec les élèves, les enseignants et les parents étaient la partie la plus motivante de la tâche. La relation d'aide était au cœur de leur travail. Ils éprouvaient de la satisfaction à faire partie des solutions. La tâche n'était pas routinière par rapport à ce qu'ils avaient vécu comme enseignants et leurs journées étaient pleines d'imprévus et de nouveaux défis à relever. Les aspirants à la fonction devaient apprécier la gestion de dossiers et les tâches administratives. La possibilité de mobiliser une équipe et de faire une différence était valorisante, tout comme de se sentir responsable d'un milieu éducatif.

Concernant les mises en garde, les éléments suivants étaient mentionnés : il fallait faire attention à soi, se donner des limites et des priorités car le surmenage pouvait survenir rapidement en début d'affectation. Le fait d'avoir des enfants était perçu comme un facteur de protection à ce niveau, car cette réalité obligeait à « décrocher » du travail. Cette affectation de DAÉ était exigeante et si on n'y allait que pour l'augmentation de la rémunération, on était perdant en raison du nombre d'heures supplémentaires nécessaires pour bien accomplir la fonction. Il fallait être vigilant à conserver une attitude de neutralité lors de conflits entre des membres du personnel, mais ce n'était pas toujours facile de demeurer au-dessus de la « mêlée ». Les DAÉ devaient se garder de répondre rapidement à toutes les demandes, ils ne seraient pas plus efficaces pour autant. Le danger de l'isolement dans cette fonction était aussi nommé par les participants. Ils trouvaient important de se ménager du temps pour discuter avec leur supérieur ou des collègues de problématiques qui les tracassaient. Finalement, un des participants mentionnait que ce qui devait toujours le guider parmi les demandes qu'il recevait était de veiller à ce que le bien-être et la réussite de ses élèves soient assurés.

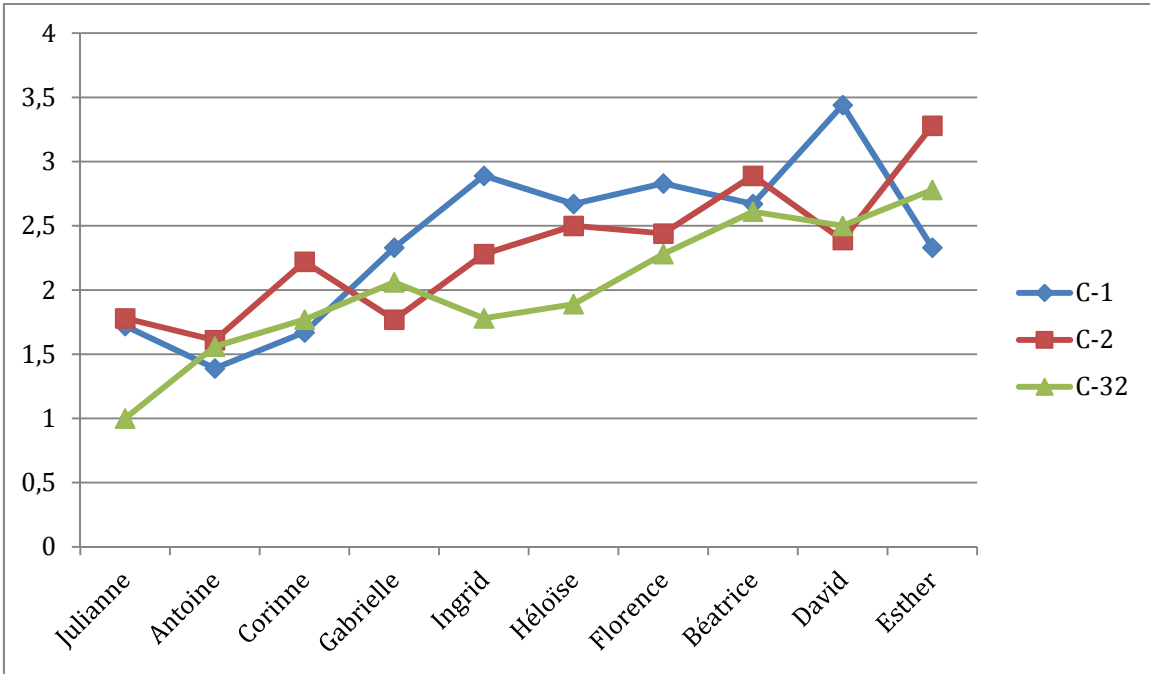
4.3 Résultats relatifs à l'examen du sentiment d'empowerment

Quel est le sentiment d'empowerment des directeurs et directeurs adjoints d'établissement d'enseignement concernant l'exercice de leur fonction? Pour répondre à cette question, cette section expose les résultats recueillis à l'aide du questionnaire adapté par Boudreault (1999), pour chaque participant, lors des trois collectes de données. Les premières analyses portent sur les scores d'empowerment globaux et les secondes, sur chacune des

quatre dimensions de l'empowerment (signifiante, impact, choix et compétences motivationnelles). Les résultats sont d'abord examinés pour chacun des participants puis globalement. Ensuite ils sont analysés selon la fonction exercée et finalement selon l'ordre d'enseignement.

4.3.1 Les scores globaux d'empowerment

Dans le questionnaire utilisé (outil de Tymon, 1988, adapté par Boudreault, 1999), l'échelle d'appréciation des énoncés varie de fortement d'accord (pointage 1) à fortement en désaccord (pointage 7). Un score moyen d'empowerment par participant pour chaque collecte a été établi en utilisant la moyenne des appréciations des 18 énoncés du questionnaire. La figure 6 présente ces scores. En lien avec l'échelle utilisée, plus un score expose une valeur numérique faible, meilleure est la perception d'empowerment. Par exemple, Antoine qui présente dans l'ordre des scores de 1,39 / 1,61 / 1,56 percevait un sentiment d'empowerment moins positif à la deuxième collecte et légèrement plus positif à la troisième, sans revenir à sa perception initiale qui était la meilleure. Comme dans le cas du questionnement sur les dimensions de l'insertion professionnelle, les participants n'avaient pas accès, lors de la deuxième et de la troisième collecte, à leurs réponses des collectes précédentes.



| | Julianne | Antoine | Corinne | Gabrielle | Ingrid | Héloïse | Florence | Béatrice | David | Esther |
|--|----------|---------|---------|-----------|--------|---------|----------|----------|-------|--------|
| C-1 | 1,72 | 1,39 | 1,67 | 2,33 | 2,89 | 2,67 | 2,83 | 2,67 | 3,44 | 2,33 |
| C-2 | 1,78 | 1,61 | 2,22 | 1,77 | 2,28 | 2,50 | 2,44 | 2,89 | 2,39 | 3,28 |
| C-3 | 1,00 | 1,56 | 1,77 | 2,06 | 1,78 | 1,89 | 2,28 | 2,61 | 2,50 | 2,78 |
| Scores moyens des collectes pour l'ensemble des participants | | | | | | | | C-1 | C-2 | C-3 |
| | | | | | | | | 2,39 | 2,32 | 2,02 |

Figure 6 : Scores moyens d'empowerment lors de chaque collecte pour de l'ensemble des participants

En considérant l'ensemble des scores des dix participants dans un score moyen, on observe que la perception du sentiment d'empowerment s'améliore un peu à la deuxième collecte (score moyen 2,32 au lieu de 2,39) et que la variation est plus importante en fin d'année lors de la troisième collecte (score moyen de 2,02 plutôt que 2,32). L'écart le plus important entre le meilleur score moyen individuel et le moins bon est noté lors de la première collecte (2,05). Cet écart diminue ensuite lors de la deuxième collecte (1,67), pour finalement augmenter en fin d'année (1,78).

Les meilleurs scores des participants, en tenant compte des trois collectes, sont notés lors de la première pour Antoine, Corinne et Esther, lors de la deuxième collecte pour David et Gabrielle et lors de la dernière pour Béatrice, Florence, Héloïse, Ingrid et Julianne.

Quant aux moins bons scores moyens, ils se répartissent uniquement et également entre les deux premières collectes : à la première pour David, Florence, Gabrielle, Héloïse et Ingrid et à la seconde pour Antoine, Béatrice, Corinne, Esther et Julianne.

Finalement, en comparant les scores moyens d'empowerment de la troisième collecte avec ceux recueillis lors de l'entrée en fonction, on constate qu'ils sont meilleurs chez sept participants (David, Florence, Gabrielle, Héloïse Ingrid et Julianne) et moins bons pour les trois autres (Antoine, Corinne et Esther).

Quatre types de cheminement sont présents dans l'évolution du sentiment d'empowerment au cours de cette première année d'exercice. Ainsi, chez trois participants (Antoine, Corinne et Esther), la meilleure perception est celle du début, la moins bonne, celle correspondant au milieu de la première année d'exercice, et à la fin, la perception s'améliore sans toutefois être aussi bonne que lors de la première collecte. Chez trois participantes (Florence, Héloïse et Ingrid), la perception s'améliore à chaque collecte. Les perceptions de Béatrice et de Julianne sont moins positives au milieu de la première année d'exercice et celles correspondant à la fin de l'année sont meilleures et même davantage que celles observées lors de l'entrée en fonction. David et Gabrielle présentent chacun une évolution particulière. En effet, après avoir perçu plus positivement le sentiment d'empowerment lors de la deuxième collecte, la perception de ces derniers est plus négative lors de la troisième sans l'être autant qu'en début d'affectation.

En considérant le petit nombre de participants et leur répartition inégale selon les fonctions (trois DÉ et sept DAÉ), on remarque que l'amélioration de la perception du sentiment d'empowerment est plus importante pour les deux groupes entre la deuxième et la troisième collectes. Si on analyse maintenant les résultats des cinq participants du primaire et des cinq participants du secondaire, les scores moyens d'empowerment pour chaque collecte sont légèrement meilleurs au secondaire (2,39/2,32/2,02) qu'au primaire (2,55/2,47/2,07) et l'écart entre les scores moyens de la première et de la troisième collectes est aussi moins grand (0,37) au secondaire qu'au primaire (0,48). Les scores moyens de la troisième collecte sont ceux qui se rapprochent le plus (2,02/2,07).

4.3.2 Les résultats pour chaque dimension de l'empowerment

Afin d'avoir une vue globale des résultats, ceux-ci sont représentés pour chacun des participants de la recherche lors des trois collectes pour chacune des quatre dimensions de l'empowerment. Le score moyen d'empowerment du participant pour chaque collecte est également indiqué (en gras) dans les tableaux 36, 37, 38 et 39.

Tableau 36

Scores moyens de la dimension « signifiante » (1^e colonne) et score moyen d'empowerment lors de chaque collecte (2^e colonne) pour l'ensemble des participants

| Participant | Collecte 1 | | Collecte 2 | | Collecte 3 | |
|-------------|------------|-------------|------------|-------------|------------|-------------|
| Antoine | 1,00 | 1,39 | 1,67 | 1,61 | 1,00 | 1,56 |
| Béatrice | 1,67 | 2,67 | 1,67 | 2,89 | 2,00 | 2,61 |
| Corinne | 1,00 | 1,67 | 1,00 | 2,22 | 1,00 | 1,77 |
| David | 2,33 | 3,44 | 1,33 | 2,39 | 2,67 | 2,50 |
| Esther | 1,33 | 2,33 | 1,67 | 3,28 | 2,00 | 2,78 |
| Florence | 1,33 | 2,83 | 1,00 | 2,44 | 1,67 | 2,28 |
| Gabrielle | 1,00 | 2,33 | 1,00 | 1,77 | 1,00 | 2,06 |
| Héloïse | 1,00 | 2,67 | 1,67 | 2,50 | 1,33 | 1,89 |
| Ingrid | 1,33 | 2,89 | 1,33 | 2,28 | 1,00 | 1,78 |
| Julianne | 1,00 | 1,72 | 1,00 | 1,78 | 1,00 | 1,00 |

Tableau 37

Scores moyens de la dimension « impact » (1^e colonne) et score moyen d'empowerment lors de chaque collecte (2^e colonne) pour l'ensemble des participants

| Participant | Collecte 1 | | Collecte 2 | | Collecte 3 | |
|-------------|------------|-------------|------------|-------------|------------|-------------|
| Antoine | 1,71 | 1,39 | 2,00 | 1,61 | 1,86 | 1,56 |
| Béatrice | 3,14 | 2,67 | 3,14 | 2,89 | 2,71 | 2,61 |
| Corinne | 1,43 | 1,67 | 2,43 | 2,22 | 1,86 | 1,77 |
| David | 3,86 | 3,44 | 2,14 | 2,39 | 2,86 | 2,50 |
| Esther | 2,43 | 2,33 | 3,43 | 3,28 | 3,14 | 2,78 |
| Florence | 3,00 | 2,83 | 3,43 | 2,44 | 2,43 | 2,28 |
| Gabrielle | 2,71 | 2,33 | 2,00 | 1,77 | 2,29 | 2,06 |
| Héloïse | 2,71 | 2,67 | 2,14 | 2,50 | 2,00 | 1,89 |
| Ingrid | 3,00 | 2,89 | 2,43 | 2,28 | 1,57 | 1,78 |
| Julianne | 1,43 | 1,72 | 1,57 | 1,78 | 1,00 | 1,00 |

Tableau 38

Scores moyens de la dimension « choix » (1^e colonne) et score moyen d'empowerment lors de chaque collecte (2^e colonne) pour l'ensemble des participants

| Participant | Collecte 1 | | Collecte 2 | | Collecte 3 | |
|-------------|------------|-------------|------------|-------------|------------|-------------|
| Antoine | 1,00 | 1,39 | 1,00 | 1,61 | 1,25 | 1,56 |
| Béatrice | 2,50 | 2,67 | 3,00 | 2,89 | 3,00 | 2,61 |
| Corinne | 1,25 | 1,67 | 2,25 | 2,22 | 1,25 | 1,77 |
| David | 2,50 | 3,44 | 2,75 | 2,39 | 1,25 | 2,50 |
| Esther | 2,00 | 2,33 | 3,25 | 3,28 | 2,50 | 2,78 |
| Florence | 2,75 | 2,83 | 2,25 | 2,44 | 2,25 | 2,28 |
| Gabrielle | 2,50 | 2,33 | 2,00 | 1,77 | 2,25 | 2,06 |
| Héloïse | 3,75 | 2,67 | 4,00 | 2,50 | 1,50 | 1,89 |
| Ingrid | 3,25 | 2,89 | 2,75 | 2,28 | 3,75 | 1,78 |
| Julianne | 2,75 | 1,72 | 2,50 | 1,78 | 1,00 | 1,00 |

Tableau 39

Scores moyens de la dimension « compétence » (1^e colonne) et score moyen d'empowerment lors de chaque collecte (2^e pour l'ensemble des participants)

| Participant | Collecte 1 | | Collecte 2 | | Collecte 3 | |
|-------------|------------|-------------|------------|-------------|------------|-------------|
| Antoine | 1,50 | 1,39 | 1,50 | 1,61 | 1,75 | 1,56 |
| Béatrice | 2,75 | 2,67 | 2,50 | 2,89 | 3,00 | 2,61 |
| Corinne | 3,00 | 1,67 | 3,75 | 2,22 | 2,50 | 1,77 |
| David | 4,50 | 3,44 | 3,75 | 2,39 | 3,00 | 2,50 |
| Esther | 3,75 | 2,33 | 4,25 | 3,28 | 3,00 | 2,78 |
| Florence | 3,75 | 2,83 | 2,00 | 2,44 | 2,50 | 2,28 |
| Gabrielle | 2,25 | 2,33 | 1,50 | 1,77 | 2,25 | 2,06 |
| Héloïse | 2,75 | 2,67 | 2,25 | 2,50 | 2,50 | 1,89 |
| Ingrid | 3,50 | 2,89 | 2,50 | 2,28 | 1,25 | 1,78 |
| Julianne | 1,75 | 1,72 | 2,00 | 1,78 | 1,00 | 1,00 |

En considérant l'ensemble des dix participants, des scores moyens par dimension et par collecte ont été établis. La dimension de l'empowerment, dont l'évaluation a le moins varié au cours de la première année d'exercice, est la « signifiante » (0,17) puis le « choix » (0,32), l'« impact » (0,37) et, de façon plus importante, la « compétence » (0,67). Deux dimensions, l'« impact » et la « compétence », varient comme les scores moyens d'empowerment en affichant des perceptions plus positives à chaque collecte. À l'inverse, les deux autres dimensions, même si elles varient moins, sont perçues plus négativement à chaque collecte : la « signifiante » et le « choix ». La première collecte représente le moment où les dimensions « signifiante » et « choix » sont perçues le plus positivement et la troisième, le moment où les participants les évaluent le plus négativement. La situation inverse s'observe pour l'« impact » et le « choix » : moins bonne perception à la première collecte et meilleure perception à la troisième collecte. La figure 7 illustre les scores moyens d'empowerment et les scores moyens pour chaque dimension lors des trois collectes pour l'ensemble des participants.

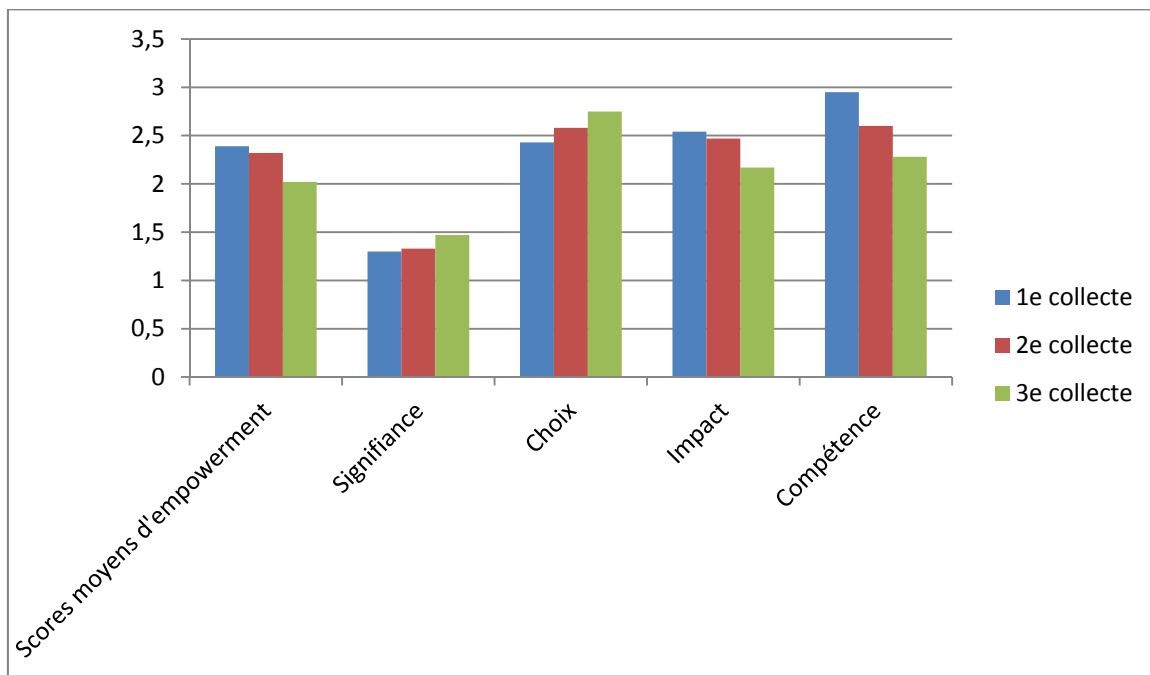


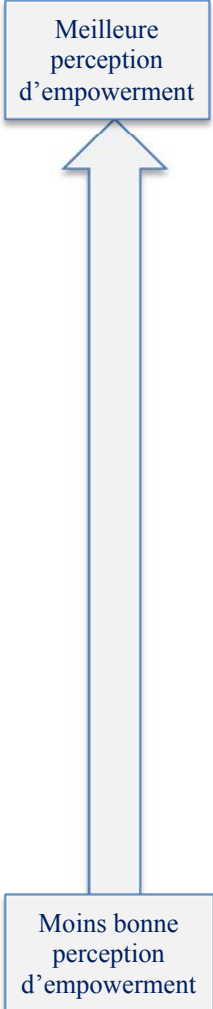
Figure 7 : Scores moyens d'empowerment et de chacune des dimensions pour les dix participants lors des trois collectes

Dans le tableau 40, les participants sont classés selon un score calculé par la moyenne de leurs scores moyens d'empowerment lors des trois collectes. Le premier participant est

donc celui dont la perception d'empowerment est la plus positive et le dernier, celui pour qui la perception est la plus négative. Suivant ce classement, le tableau expose les rangs des dimensions de l'empowerment pour chacun d'eux en identifiant, au premier rang, celle ayant été perçue le plus positivement jusqu'au quatrième rang, lequel est attribué à la dimension perçue le plus négativement. Globalement, on observe que la dimension « signifiante » ne se retrouve jamais au quatrième rang : on la retrouve au premier rang (28/30), une seule fois au deuxième rang, une autre fois au troisième rang et elle partage le premier rang deux fois avec une ou trois autres dimensions. La dimension « choix » se retrouve à deux occasions au premier rang et elle le partage à deux autres occasions. Les dimensions « impact » et « compétences » ne sont choisies qu'une fois au premier rang, et ce, à la troisième collecte, en même temps que les trois autres dimensions, par un des participants (Julianne). On note que chez les participants identifiant une meilleure perception d'empowerment, la dimension « compétence » se retrouve plus rarement au quatrième rang, alors que cette situation est plus fréquente chez les participants affichant un sentiment d'empowerment plus faible. À l'inverse, la dimension « choix » est plus souvent observée au quatrième rang chez les participants présentant un meilleur sentiment d'empowerment.

Tableau 40

Classement des perceptions des dimensions pour l'ensemble des participants lors des trois collectes de données, selon leur perception générale d'empowerment



| Participant | Collecte | Perceptions des dimensions | | | |
|-------------|----------|----------------------------|-------|------------|----|
| | | +positive..... | | + négative | |
| Julianne | 1 | S | I | CO | CH |
| | 2 | S | I | CO | CH |
| | 3 | S/I/CO/CH | | | |
| Antoine | 1 | S/CH | CO | I | |
| | 2 | CH | CO | S | I |
| | 3 | S | CH | CO | I |
| Corinne | 1 | S | I | CO | CH |
| | 2 | S | I | CO | CH |
| | 3 | S | I | CO | CH |
| Gabrielle | 1 | S | CO | CH | I |
| | 2 | S | CO | I/CH | |
| | 3 | S | CO/CH | I | |
| Ingrid | 1 | S | I | CO | CH |
| | 2 | S | I | CO | CH |
| | 3 | S | CO | I | CH |
| Héloïse | 1 | S | I | CO | CH |
| | 2 | S | I | CO | CH |
| | 3 | S | CH | I | CO |
| Florence | 1 | S | CH | I | CO |
| | 2 | S | CO | CH | I |
| | 3 | S | CH | I | CO |
| Béatrice | 1 | S | CH | CO | I |
| | 2 | S | CO | CH | I |
| | 3 | S | I | CH/CO | |
| David | 1 | S | CH | I | CO |
| | 2 | S | I | CH | CO |
| | 3 | CH | S | I | CO |
| Esther | 1 | S | CH | I | CO |
| | 2 | S | CH | I | CO |
| | 3 | S | CH | CO | I |

L'analyse distincte des résultats pour les DÉ et les DAÉ, toujours avec la prudence qui s'impose en raison du nombre réduit de participants et du déséquilibre entre les groupes, révèle que dans les deux groupes la « signifiante » est la dimension classée au premier rang et celle qui varie le moins en cours d'année. Pour les deux groupes, l'évaluation de cette

dimension se démarque sensiblement. Également, l'évaluation des dimensions « compétence » et « impact » évolue de la même façon que les scores moyens d'empowerment, c'est-à-dire qu'elles s'améliorent à la deuxième puis à la troisième collectes. La dimension « choix » est celle qui varie le plus chez les DAÉ, même si elle se classe au dernier rang, alors que pour le DÉ, cette même dimension est la deuxième plus stable, mais elle se retrouve pratiquement au dernier rang (score moyen 2,39) avec l'« impact » (score moyen 2,40). La principale différence entre les deux groupes s'observe par rapport à la « compétence », classée au dernier rang par les DAÉ et au deuxième rang par les DÉ. Les deux prochaines figures présentent ces résultats.

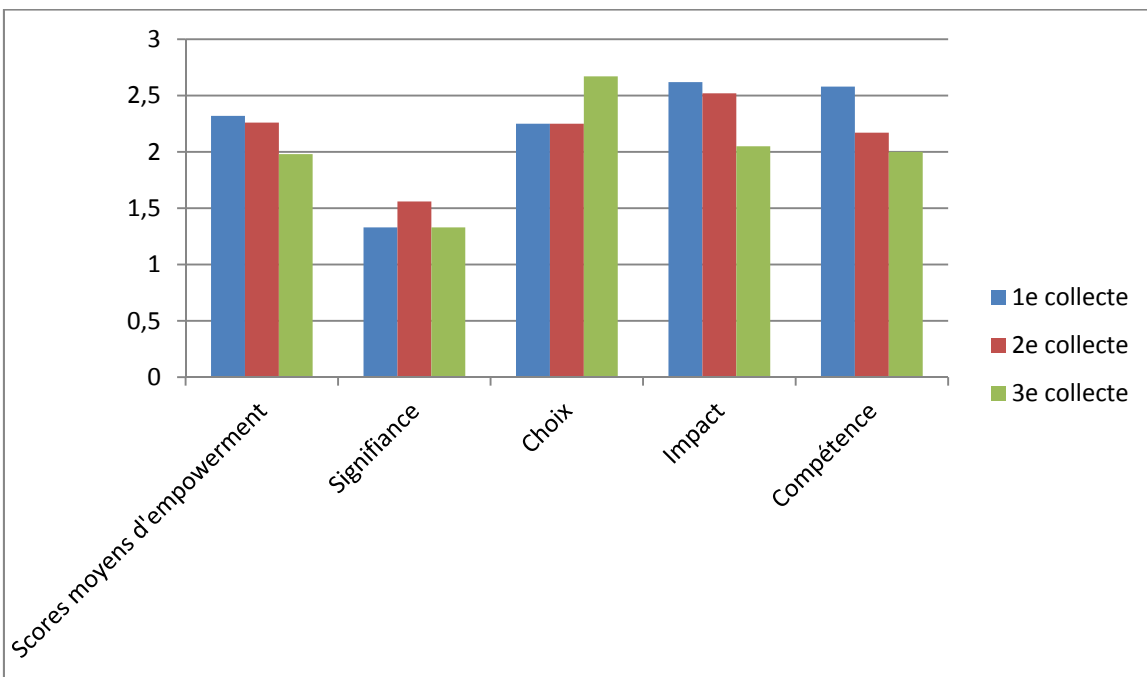


Figure 8 : Scores moyens d'empowerment et de chacune des dimensions pour les trois DÉ lors des trois collectes

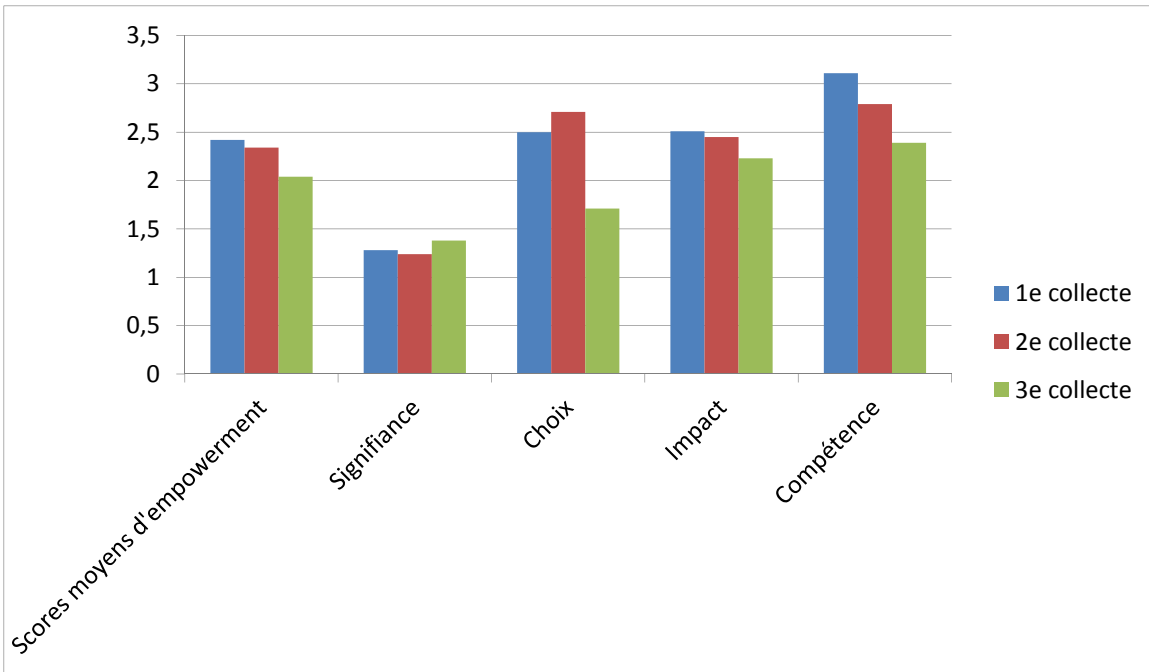


Figure 9 : Scores moyens d'empowerment et de chacune des dimensions pour les sept DAÉ lors des trois collectes

En analysant cette fois les résultats selon l'ordre d'enseignement dans lequel les participants exercent leur nouvelle fonction, on observe que pour les deux groupes, le rang des dimensions de l'empowerment, en débutant par celle perçue le plus positivement, est le même : la « signifiante », l'« impact », le « choix » puis la « compétence ». Sur le plan de la stabilité des perceptions, on constate aussi que pour les deux ordres d'enseignement, la « signifiante » est la dimension dont la perception varie le moins tout au long de l'année, puis le « choix », l'« impact » et enfin la « compétence ». À l'ordre primaire, seule la dimension « compétence » varie de la même façon que les scores moyens d'empowerment, c'est-à-dire en s'améliorant à chaque collecte, alors qu'au secondaire la dimension « compétence » et la dimension « impact » font de même. À l'inverse, la dimension signifiante, même si elle est la plus stable, est un peu moins bien perçue pour les deux groupes à chaque collecte. Au secondaire, la dimension « choix » est également perçue moins positivement d'une collecte à l'autre.

En rappelant que les scores moyens d'empowerment pour chacune des collectes sont meilleurs au secondaire, on observe que pour les dimensions « impact » et « choix », les participants du secondaire affichent une meilleure perception lors des deux premières collectes ainsi que pour la « compétence », lors de la première et de la troisième collectes. Les participants du primaire, quant à eux, se démarquent avec des perceptions plus positives que leurs collègues du secondaire pour les dimensions « choix » et « impact » lors de la troisième collecte, mais plus particulièrement avec la dimension « signifiante » perçue un peu plus positivement lors des collectes un et trois. Les mêmes scores sont toutefois enregistrés pour les deux groupes pour cette dimension et pour la dimension « compétence » lors de la deuxième collecte. La figure 10 présente, pour les deux groupes de participants, les scores moyens d'empowerment et ceux pour chacune des quatre dimensions (établis à partir des résultats des cinq participants du groupe) aux trois collectes.

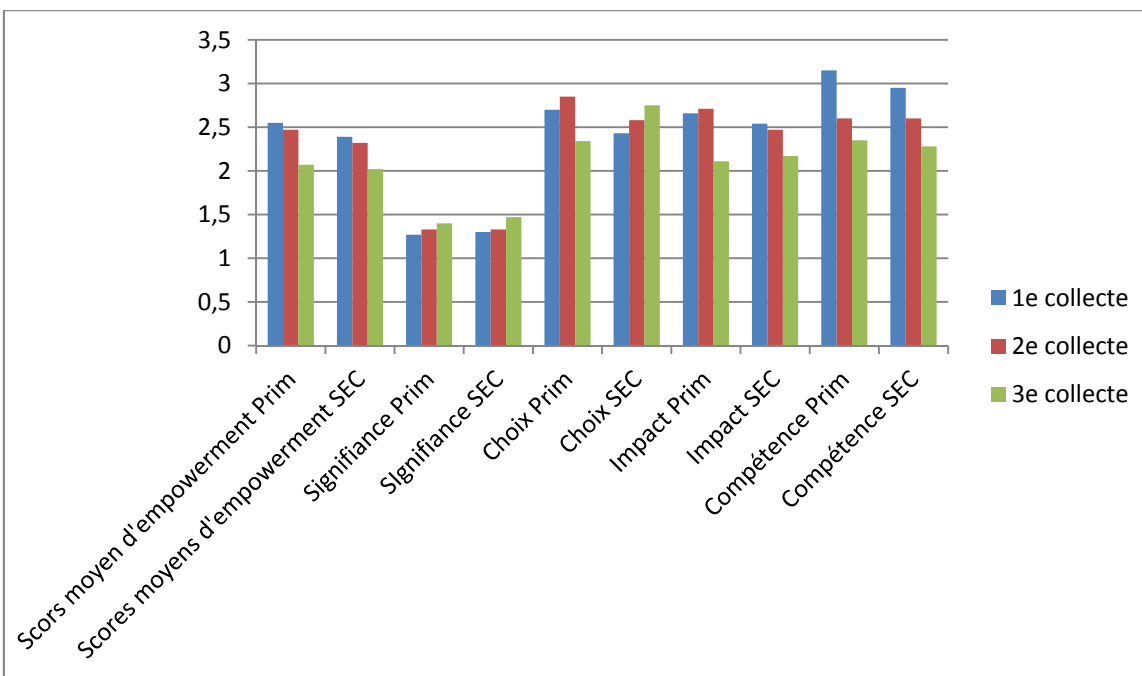


Figure 10 : Scores moyens d'empowerment et pour chaque dimension pour les cinq participants du primaire et les cinq participants du secondaire lors des trois collectes

4.4 Résultats relatifs à la relation entre le sentiment d'empowerment et le processus d'insertion professionnelle

Quel type de relation peut-on établir entre le sentiment d'empowerment des nouveaux directeurs et des directeurs adjoints d'établissements d'enseignement et leur processus d'insertion professionnelle au regard des dimensions : nature de la tâche, contexte d'exercice de la fonction, soutien et accompagnement et caractéristiques motivationnelles? Comme il est mentionné dans le cadre conceptuel, la contribution des quatre dimensions du modèle de Thomas et Velthouse (1990) (signifiante, compétence, choix et impact) dans la construction du sentiment d'empowerment a été validée par Spreitzer (1995). Afin de vérifier si la perception distincte de chacune des dimensions pourrait permettre d'envisager une relation de l'une ou de l'autre avec le processus d'insertion professionnelle, un score moyen a été calculé à partir de ceux recueillis aux énoncés qui y sont associés, lors des trois collectes. Une analyse a été effectuée en observant l'évolution des perceptions des dimensions de l'empowerment et l'évaluation des participants relativement à leur processus d'insertion professionnelle. Pour chacun des participants, l'analyse des résultats est précédée d'un tableau-synthèse présentant les scores moyens recueillis lors des trois collectes pour chacune des dimensions de l'empowerment et le rang de celles-ci dans chaque collecte (chiffre en exposant).

Antoine

Tableau 41

Scores moyens des dimensions de l'empowerment lors des trois collectes / Antoine

| | 1 ^e collecte | 2 ^e collecte | 3 ^e collecte |
|-------------|-------------------------|-------------------------|-------------------------|
| Signifiante | 1,00 ^{1*} | 1,67 ³ | 1,00 ¹ |
| Impact | 1,71 ³ | 2,00 ⁴ | 1,86 ⁴ |
| Choix | 1,00 ¹ | 1,00 ¹ | 1,25 ² |
| Compétence | 1,50 ² | 1,50 ² | 1,75 ³ |

*Les chiffres en exposant indiquent le classement des dimensions par le participant, de celle perçue le plus positivement (1) à celle perçue le plus négativement (4).

Lors des premières semaines de son affectation comme nouveau DÉ au secondaire, Antoine indiquait que son processus d'insertion professionnelle se déroulait bien. Il

manifestait en premier lieu de la confiance en ses capacités, s'appuyait sur son expérience d'enseignant et sur celle de responsable d'école, qui avait été aussi positive. Il se disait heureux de pouvoir exercer son leadership à plus grande échelle qu'une salle de classe et se considérait très bien soutenu par son supérieur immédiat. Son anticipation de la fonction était assez semblable à ce qu'il vivait dans la réalité de l'exercice, si ce n'est l'aspect de la gestion du personnel (supervision et contrôle) qu'il n'avait pas vraiment anticipé. Il n'avait pas remis en question son choix d'exercer cette fonction, sauf durant deux journées un peu plus difficiles. Lors de la première collecte de données, les dimensions « signifiante » (1,00) et « choix » (1,00) étaient perçues le plus positivement et avec le même score moyen calculé à partir des évaluations des énoncés s'y rapportant. Au deuxième rang, avec le même procédé de calcul, on retrouvait la dimension « compétence » (1,50) et l'« impact » (1,71) comme dimension la moins favorablement perçue.

Lors de la deuxième collecte de données, Antoine était le seul des trois DÉ qui continuait de dire que son processus d'insertion se poursuivait bien et il se sentait toujours compétent pour exercer son rôle, en menant les mandats selon l'échéancier imposé et en constatant que certaines de ses interventions avaient amélioré le climat de son établissement. Le maintien de cette perception favorable pour la compétence (1,50) se reflétait dans l'ordre des dimensions, alors que celle-ci était représentée par le même score et demeurait la deuxième évaluée le plus positivement. Le soutien et l'accompagnement prodigués par son supérieur se sont maintenus avec satisfaction. En ce qui concerne l'anticipation de la tâche, c'est principalement par rapport à la conciliation travail/famille qu'il a dû faire des ajustements, en considérant qu'il avait plus d'heures à passer au travail et même à travailler quelques jours durant la semaine de relâche. Antoine, cependant, connu vers la moitié de sa première année en poste une autre remise en question, mais plus sérieusement et durant environ deux semaines. Comme mentionné précédemment, ce nouveau DÉ s'interrogeait sur l'impact de ses actions auprès des élèves et il lui semblait qu'il avait eu davantage d'influence sur leur cheminement lorsqu'il était enseignant. Cette dimension « impact » était d'ailleurs perçue plus négativement (2,00 au lieu de 1,71) et au dernier rang par le participant. La dimension « signifiante » était aussi moins bien perçue (1,67 au lieu de 1,00) et classée au

troisième rang. Le participant n'avait rien dit de particulier quant au « choix » et cette dimension demeurait perçue avec le même score (1,00/1,00) et au même rang (le premier).

À la troisième collecte de données, le participant indiquait une appréciation un peu moins positive du processus d'insertion professionnelle, en évoquant l'exigence même de la fonction. Certains apprentissages techniques lui étaient laborieux (grand nombre d'opérations reliées à la gestion du budget de l'établissement, élaboration des grilles-matières). Des changements qu'il aurait souhaités plus rapides dans les modifications au code de vie, par exemple, ont été mis en place plus tardivement que prévu. Il mentionnait aussi l'apprentissage de la gestion du temps dans le processus de changement qu'il effectuait. Antoine avait toujours confiance en ses capacités et la confiance en lui qu'il manifestait au début de l'année était revenue. Son supérieur immédiat était toujours disponible pour l'informer et l'écouter au besoin. Dans la perception des dimensions de l'empowerment, cette appréciation du processus d'insertion professionnelle se traduisait par un retour de la « signifiante » au premier rang avec la même perception qu'en début d'affectation (1,00/1,00). Il manifestait la perception d'avoir moins de « choix » (1,25 plutôt que 1,00), de provoquer plus d'« impact » (1,86 au lieu de 2,00), mais avait une perception un peu moins favorable de sa « compétence » (1,75 au lieu de 1,50).

Béatrice

Tableau 42

Scores moyens des dimensions de l'empowerment lors des trois collectes / Béatrice

| | 1 ^e collecte | 2 ^e collecte | 3 ^e collecte |
|-------------|-------------------------|-------------------------|-------------------------|
| Signifiante | 1,67 ¹ | 1,67 ¹ | 2,00 ¹ |
| Impact | 3,14 ⁴ | 3,14 ⁴ | 2,71 ² |
| Choix | 2,50 ² | 3,00 ³ | 3,00 ³ |
| Compétence | 2,75 ³ | 2,50 ² | 3,00 ³ |

*Les chiffres en exposants indiquent le classement des dimensions par le participant, de celle perçue le plus positivement (1) à celle perçue le plus négativement (4).

Au début de son affectation dans un poste de DÉ au primaire, Béatrice avouait vivre difficilement son processus d'insertion professionnelle. Elle ne se sentait pas accompagnée par son supérieur immédiat alors que le processus de sélection qu'elle avait vécu pour accéder à ce poste avait été très rigoureux et très bien accompagné. Au quotidien, l'équilibre était assez difficile à trouver entre les différentes exigences du poste. Elle avait anticipé vivre un travail d'équipe semblable à ce qu'elle constatait, mais elle n'avait pas imaginé que son temps de travail serait occupé par des tâches aussi diverses et intenses. Cette nouvelle direction disait ne plus avoir le contrôle sur son horaire. Ses capacités pour la fonction ne faisaient cependant pas de doute selon cette participante, qui se reconnaissait des habiletés en accompagnement individuel mais disait devoir améliorer celles relatives à la gestion de la diversité et des interventions en groupe. Elle constatait que sa créativité n'était plus beaucoup sollicitée étant donné les nombreux dossiers techniques, et que le nombre d'heures au travail étaient trop important. L'ensemble de ces constats l'amenaient à réfléchir sur la poursuite de la nouvelle fonction. Pour Béatrice, les données recueillies à ce moment indiquaient que l'ordre des dimensions, à partir de celle perçue le plus positivement, était : « signifiante » (1,67), « choix » (2,50), « compétence » (2,75) et « impact » (3,14).

Lors de la deuxième entrevue, l'appréciation générale du processus d'insertion professionnelle était un peu plus positive et la perception de la dimension « compétence » aussi (2,50 au lieu de 2,75), étant classée au deuxième rang. En l'absence de soutien de son supérieur immédiat, des contacts avec des collègues l'aidaient à continuer dans sa nouvelle fonction. Lorsqu'elle était DAÉ au secondaire, elle bénéficiait de l'opportunité de s'entretenir avec les autres DAÉ et le DÉ de son établissement et elle tentait, à ce moment de son processus d'insertion, de recréer cette occasion d'échanges avec d'autres DÉ. Cette nouvelle DÉ disait avoir la capacité d'exercer sa fonction et apprendre beaucoup sur elle-même en l'assumant. Elle analysait fréquemment ses actions et cet exercice formateur lui apparaissait très exigeant. Béatrice n'avait pas imaginé, avant d'être en poste, le leadership qu'un DÉ devait avoir pour recadrer des pratiques inadéquates dans un établissement. Cependant, elle ne remettait plus en question l'exercice de sa fonction comme au début de l'année. Elle percevait la dimension « signifiante » de la même façon (1,67/1,67) et encore au premier rang. La participante mentionnait le domaine restreint dans lequel elle pouvait exercer des choix et elle

percevait moins positivement (3,00 au lieu de 2,50) cette dimension, qui passait du deuxième au troisième rang. Finalement, la dimension « impact » demeurait au quatrième rang, même si le score était meilleur (2,71 plutôt que 3,14).

Lors de la troisième entrevue, l'appréciation du processus d'insertion était un peu moins bonne et, encore une fois, Béatrice indiquait avoir vécu cette étape de sa vie professionnelle assez seule, sans accompagnement ni soutien de son supérieur immédiat. Elle se considérait toujours très capable d'exercer sa fonction de direction, même si sa perception de la dimension compétence était moins bonne (3,00 au lieu de 2,50) et si elle la classait au troisième rang. Elle découvrait progressivement que le pouvoir d'influence que peut avoir un DÉ était plus grand que ce qu'elle avait anticipé. Malgré tout, elle n'avait toujours pas réglé la question de poursuivre l'exercice de sa fonction. La dimension « choix » conservait le même score (3,00/3,00) et partageait le troisième rang avec la « compétence ». La dimension « signifiante » était demeurée la mieux perçue, même en affichant un score un peu plus élevé en fin d'année (2,00 au lieu de 1,67). La dimension « impact », qui avait été perçue le plus négativement lors des deux premières entrevues, était perçue plus positivement lors de la troisième collecte (2,71 au lieu de 3,14), ayant été hissée au deuxième rang.

Corinne

Tableau 43

Scores moyens des dimensions de l'empowerment lors des trois collectes / Corinne

| | 1 ^e collecte | 2 ^e collecte | 3 ^e collecte |
|-------------|-------------------------|-------------------------|-------------------------|
| Signifiante | 1,00 ¹ | 1,00 ¹ | 1,00 ¹ |
| Impact | 1,43 ² | 2,43 ² | 1,86 ² |
| Choix | 3,00 ⁴ | 3,75 ⁴ | 2,50 ³ |
| Compétence | 2,75 ³ | 2,50 ³ | 3,00 ⁴ |

*Les chiffres en exposant indiquent le classement des dimensions par le participant, de celle perçue le plus positivement (1) à celle perçue le plus négativement (4).

Tout au long de sa première année en poste de DAÉ au primaire, Corinne a affirmé vivre un processus d'insertion très facile. Elle s'estimait très chanceuse de recevoir autant de soutien et d'accompagnement de son DÉ et elle avait été bien accueillie au sein d'une équipe où régnait un climat organisationnel harmonieux. De plus, elle assumait quelques dossiers, en partie techniques, similaires à ceux qu'on lui avait confiés lorsqu'elle avait été responsable d'école dans son établissement précédent. L'organisation efficace des opérations dans son nouveau milieu l'avait agréablement surprise, elle qui avait auparavant connu un établissement où régnait la plupart du temps un sentiment d'urgence. En dépit du manque de certaines connaissances techniques (outils informatiques, diverses lois s'appliquant en éducation, conventions collectives) Corinne s'estimait capable d'assumer sa fonction en raison principalement de son expérience antérieure d'enseignante et d'adjointe intérimaire et à cause de ses caractéristiques personnelles (calme, jugement). Cette participante est la seule ayant perçu les quatre dimensions de l'empowerment examinées en les classant toujours au même rang. Ainsi, au cours des trois collectes de données, la « signifiante » était toujours perçue le plus positivement. Venaient ensuite le « choix », l'« impact » et la « compétence ».

Lors de la deuxième entrevue, alors que le processus était toujours décrit comme aisé, le sentiment que Corinne avait quant à sa capacité pour le poste était aussi affirmée et ses expériences antérieures et caractéristiques personnelles demeuraient selon elle ses principaux atouts. Elle commençait à y ajouter la connaissance de son nouveau milieu, certaines connaissances techniques et elle se sentait plus efficace dans son travail. Au sujet de sa tâche, elle se disait surprise de la place de l'informatique au quotidien. Les heures de travail étaient longues, mais comme elle n'avait plus d'enfants à la maison, elle travaillait plus tard à l'école sans problème. Elle avait toutefois repensé brièvement à la pertinence de son nouveau choix de carrière lors d'un conflit avec une enseignante, jugé par elle somme toute assez mineur après coup. Le soutien sans faille de son DÉ l'avait beaucoup aidée à bien gérer cette situation tendue. Ces nouvelles réalités se reflétaient dans l'évaluation des différentes dimensions qui, bien que perçues selon le même ordre, l'ont été un peu moins positivement pour le cas du « choix » (2,25 au lieu de 1,25), de l'« impact » (2,43 plutôt que 1,43) et de la « compétence » (3,75 au lieu de 3,00).

En fin d'année, maintenant toujours la même appréciation très positive de son processus d'insertion professionnelle, la nouvelle DAÉ indiquait qu'elle était beaucoup plus habile dans la gestion de ses dossiers et que cela avait augmenté sa capacité à exercer la fonction. Gérer moins de nouveauté lui permettait d'avoir plus de temps pour planifier l'exécution de ses tâches. L'évaluation de la dimension « compétence » était alors plus positive (2,50 au lieu de 3,75). Les évaluations des dimensions « choix » (1,25 au lieu de 2,25) et « impact » (1,86 au lieu de 2,43) étaient aussi meilleures. Corinne disait que son choix de la nouvelle fonction était définitif et qu'elle avait démissionné comme enseignante à la fin de l'année scolaire.

David

Tableau 44

Scores moyens des dimensions de l'empowerment lors des trois collectes / David

| | 1 ^e collecte | 2 ^e collecte | 3 ^e collecte |
|-------------|-------------------------|-------------------------|-------------------------|
| Signifiante | 2,33 ¹ | 1,33 ¹ | 2,67 ² |
| Impact | 3,86 ³ | 2,14 ² | 2,86 ³ |
| Choix | 2,50 ² | 2,75 ³ | 1,25 ¹ |
| Compétence | 4,50 ⁴ | 3,75 ⁴ | 3,00 ⁴ |

*Les chiffres en exposant indiquent le classement des dimensions par le participant, de celle perçue le plus positivement (1) à celle perçue le plus négativement (4).

Lors de son entrée en fonction comme DAÉ au secondaire, David qualifiait de « moyen » son processus d'insertion professionnelle. Rien de ce qu'il n'avait anticipé n'était pareil à ce qu'il vivait une fois en fonction, même s'il enseignait au même ordre d'enseignement. Il n'avait pas imaginé qu'il serait autant sollicité durant la journée et par tant de membres du personnel. Son agenda était rempli, la charge globale de travail lui semblait très importante et la diminution des semaines de vacances était préoccupante. Il se reconnaissait une compétence « moyenne » et, si ses tâches d'organisation et de planification étaient aisées, la gestion du personnel était en revanche difficile. Du contexte d'exercice, il mentionnait que la méconnaissance du personnel et des élèves ne lui facilitait pas les choses, tandis qu'il qualifiait de « moyen » le soutien de son supérieur immédiat. Ce nouveau DAÉ ne remettait cependant pas en question l'exercice de sa fonction. En observant les données

recueillies par l'outil sur l'empowerment lors de la première collecte, l'ordre des dimensions (classées à partir de celle perçue la plus positivement) semblait refléter la situation d'insertion professionnelle vécue par le participant : « signifiante » (2,33), « choix » (2,50) puis avec une différence assez importante d'écart avec les deux premières, l'« impact » (3,86) et la « compétence » (4,50).

Au moment de la deuxième entrevue, David, qui venait de changer d'affectation, mentionnait vivre un bon processus d'insertion professionnelle en raison de l'aide qu'il recevait de son DÉ. Malgré cette appréciation, il avait mentionné en entrevue que sa nouvelle tâche exigeait plus de préparation et d'animation de rencontres avec le personnel et plus de contrôle des prestations de travail. Il trouvait cela difficile et cela contribuait selon lui à qualifier sa capacité pour la fonction de « moyenne ». La quantité d'apprentissages nouveaux à faire, la capacité d'anticipation à développer et les suivis à faire, jumelés à l'exigence de la vie familiale avec de jeunes enfants avaient provoqué une grande fatigue chez lui et l'avaient incité à revoir son cheminement de carrière. Lors de cette deuxième entrevue, la dimension « signifiante » demeurait en tête avec une perception sensiblement plus positive (1,33 au lieu de 2,33). La perception de la dimension « impact » s'était encore plus améliorée et occupait maintenant le deuxième rang (2,14 plutôt que 3,86). La dimension « choix » se classait au troisième rang avec une perception un peu moins positive (2,75 au lieu de 2,50) et la dimension « compétence » était toujours au quatrième rang même avec un score plus favorable (3,75 au lieu de 4,50).

En fin d'année, la situation présente lors de la deuxième entrevue s'était détériorée. Le processus d'insertion de David était devenu plus difficile, il se sentait très sollicité par les enseignants et vivait beaucoup d'insatisfaction de leur part à l'endroit de ses décisions. Il se remettait en question. Des tensions étaient aussi apparues avec son DÉ. Toutes ces considérations ont fait en sorte qu'il qualifiait de « difficile », à ce moment, son processus d'insertion professionnelle et il s'interrogeait de plus en plus sérieusement sur la poursuite de l'exercice de la fonction de DAÉ. Lors de la troisième collecte, sa perception de la dimension « signifiante » était la plus négative de toutes les collectes (2,67), pour l'ensemble des participants, et la classait au deuxième rang derrière la dimension « choix », alors perçue le

plus favorablement avec un score plus de deux fois meilleur qu'en deuxième entrevue (1,25 au lieu de 2,75). La dimension « impact » était perçue plus négativement (2,86 au lieu de 2,14) et reprenait le troisième rang. Finalement, la dimension « compétence » demeurait au dernier rang, même avec le meilleur score de l'année (3,00 au lieu de 3,75 pour la deuxième collecte et 4,50 pour la première).

Esther

Tableau 45

Scores moyens des dimensions de l'empowerment lors des trois collectes / Esther

| | 1 ^e collecte | 2 ^e collecte | 3 ^e collecte |
|-------------|-------------------------|-------------------------|-------------------------|
| Signifiante | 1,33 ¹ | 1,67 ¹ | 2,00 ¹ |
| Impact | 2,43 ³ | 3,43 ³ | 3,14 ⁴ |
| Choix | 2,00 ² | 3,25 ² | 2,50 ² |
| Compétence | 4,50 ⁴ | 3,75 ⁴ | 3,00 ³ |

*Les chiffres en exposant indiquent le classement des dimensions par le participant, de celle perçue le plus positivement (1) à celle perçue le plus négativement (4).

Tout comme Corinne, Esther, nouvelle DAÉ au secondaire, indiquait à chaque entrevue vivre un processus d'insertion professionnelle facile en raison principalement du soutien et de l'accompagnement importants dont elle bénéficiait de son DÉ et des autres DA de l'établissement. Au sujet des motivations à postuler pour un poste de DAÉ, cette participante présentait la particularité de n'avoir cité que des incitatifs d'autres personnes (DÉ, DAÉ adjoints, enseignants) et de n'avoir mentionné aucune compétence particulière, comme le leadership, ou des expériences, comme la participation à des comités. Elle évaluait plus positivement la dimension « signifiante » (1,33) puis celles du « choix » (2,00) et de l'« impact » (2,43). Lorsqu'il était question de sa perception de sa capacité à exercer la nouvelle fonction, elle est devenue beaucoup plus explicite pour se décrire et mentionner avoir confiance en elle, être ouverte au changement et ne pas craindre d'aller chercher de l'aide. Elle se reconnaissait de bonnes capacités d'apprentissage et de bonnes habiletés relationnelles. C'était d'ailleurs le changement dans le type de relations avec les enseignants en général, qu'elle avait le mieux anticipé lorsqu'elle avait débuté dans la fonction. Ce qui lui semblait plus différent cependant c'était la difficulté à effectuer des suivis avec des enseignants lors de

situations problématiques (par exemple après qu'un parent eut manifesté du mécontentement). Cette dimension de la « compétence » était quand même perçue au quatrième rang (3,75). Lors de chacune des entrevues, cette nouvelle directrice adjointe n'avait jamais remis en question l'exercice de sa fonction.

Lors de la deuxième entrevue de cette participante du secondaire, l'appréciation du processus d'insertion était toujours positive. Des nouveautés dans sa tâche, elle mentionnait avoir sous-estimé le nombre important d'appels téléphoniques des parents concernant des mesures disciplinaires mineures données aux élèves. Elle avait développé des stratégies pour bien gérer ce dossier et elle soulignait l'importance de demeurer calme en situations tendues. En milieu d'année, Esther indiquait que ce qu'elle avait surtout découvert depuis son entrée en poste c'était la pertinence de vivre ce changement au niveau professionnel. Lors de cette période, le même ordre était observé dans le classement des dimensions avec, pour chacune une perception (score) moins favorable : « impact » (3,43 plutôt que 2,43), « choix » (3,25 au lieu de 2,00) et « compétence » (4,25 au lieu de 3,75). Mais l'écart était moindre pour la dimension « signifiante » (1,77 plutôt que 1,33).

Finalement, en fin d'année, le processus d'insertion professionnelle était toujours vécu de façon aussi satisfaisante en raison d'un accompagnement de l'équipe de direction de l'établissement centré sur le partage. Le développement des habiletés se poursuivait et les défis personnels commençaient aussi à émerger. Esther devait composer entre autres avec l'insatisfaction de quelques enseignants face à des décisions prises par son supérieur et d'autres spécialistes dans le « calcul de tâche ». Quant à l'exercice de la tâche, cette participante désirait se garder une marge de manœuvre et expérimenter la fonction dans un autre milieu avant de signifier sa démission comme enseignante. La perception de la dimension « signifiante », bien que moins favorable (2,00 au lieu de 1,67), conservait le premier rang alors que celle de la dimension « choix » (2,50 plutôt que 3,25) était plus positive au deuxième rang. La dimension « compétence » était cependant perçue beaucoup plus favorablement (3,00 au lieu de 4,25) et se hissait au troisième rang, alors que la perception « impact » était légèrement meilleure, mais avait légèrement fléchi vers le quatrième rang (3,14 plutôt que 3,43).

Florence

Tableau 46

Scores moyens des dimensions de l'empowerment lors des trois collectes / Florence

| | 1 ^e collecte | 2 ^e collecte | 3 ^e collecte |
|-------------|-------------------------|-------------------------|-------------------------|
| Signifiante | 1,33 ¹ | 1,00 ¹ | 1,67 ¹ |
| Impact | 3,00 ³ | 3,43 ⁴ | 2,43 ³ |
| Choix | 2,75 ² | 2,25 ³ | 2,25 ² |
| Compétence | 3,75 ⁴ | 2,00 ² | 2,50 ⁴ |

*Les chiffres en exposant indiquent le classement des dimensions par le participant, de celle perçue le plus positivement (1) à celle perçue le plus négativement (4).

Lors de la première entrevue, Florence, nouvelle DAÉ au primaire, indiquait que son insertion professionnelle se déroulait bien dans le contexte de ce même établissement où elle avait enseigné l'année précédente. Elle s'estimait capable de relever le défi, mais alors qu'elle n'avait pas besoin d'être rassurée sur sa compétence comme enseignante, elle avait besoin maintenant des manifestations d'appréciation du personnel de l'école. La dimension « compétence » était d'ailleurs celle évaluée le moins positivement (3,75) et classée au dernier rang par la participante. Toutefois, elle ne recherchait pas beaucoup de soutien et d'accompagnement auprès de son supérieur immédiat. Selon sa conception du rôle d'adjoint, Florence estimait qu'elle ne devait pas trop en solliciter, son DÉ étant fort occupé. Cependant, lorsqu'elle lui en demandait, son DÉ réagissait très rapidement en lui apportant le soutien et l'accompagnement nécessaires. Tout comme elle avait anticipé sa tâche, elle avait à traiter des dossiers « chauds », travailler de longues heures, vivre avec beaucoup d'interrogations et prendre des décisions parfois très rapidement devant des imprévus. Ce qui l'avait surprise cependant était que sa connaissance du milieu ne lui avait pas donné la « longueur d'avance » qu'elle espérait dans le temps requis pour traiter un dossier. Elle ne regrettait pas son nouveau choix de carrière, mais la perception de contrôle moins grande qu'au moment où elle enseignait lui posait problème. Les dimensions « choix » (2,75) et « impact » (3,00) étaient d'ailleurs classées respectivement au deuxième et troisième rang, avec des scores sensiblement moins bons que celui de la « signifiante » (1,33), qu'elle mettait au premier rang. Florence

disait aussi devoir apprendre à se « détacher » du travail le soir venu, ce qu'elle était pourtant capable de faire lorsqu'elle était enseignante.

Même si Florence mentionnait que son processus d'insertion professionnelle se déroulait bien, la problématique de l'envahissement du travail sur la vie personnelle était devenue trop difficile à gérer. Cette DAÉ avait décidé de retourner enseigner quelques semaines avant la deuxième entrevue. Elle demeurait convaincue qu'elle avait les compétences requises, mais que la gestion du stress et de l'anxiété étaient trop difficiles et l'impact néfaste sur sa santé, trop important. Malgré sa décision de quitter la fonction, la perception de la dimension « compétence » (2,00) était cependant beaucoup plus positive (c'était le plus grand écart pour une dimension chez cette participante) et se classait au deuxième rang. Florence souhaitait poursuivre avec beaucoup d'engagement la gestion des dossiers qu'on lui avait confiés et la dimension « signifiante » demeurait toujours en tête, avec une perception plus positive (1,00 plutôt que 1,33). Les discussions parfois difficiles sur le classement des élèves et le manque d'engagement des parents avaient été soulignés et on observait en même temps que la dimension « impact » était perçue plus négativement (3,43 au lieu de 3,00) et maintenant placée au quatrième rang. La perception de la dimension « choix » se retrouvait au troisième rang, malgré le rehaussement de son score (2,25 au lieu de 2,75).

Tout en préparant son retour à l'enseignement, Florence disait vivre malgré tout un bon processus d'insertion professionnelle en fin d'année. Même avec la perception la plus négative des trois collectes pour cette dimension, la « signifiante » (1,67 au lieu de 1,00 en deuxième collecte et 1,33 en première collecte) demeurait en tête et l'ordre du début de l'année était à nouveau constaté dans les trois autres dimensions : « choix » (2,25), « impact » (2,43) et « compétence » (2,50), avec une amélioration importante de la perception pour l'« impact » (2,43 au lieu de 3,43 en deuxième collecte). Concernant la dimension « compétence », cette participante indiquait sa difficulté de superviser les enseignants dans la mise en place des moyens identifiés aux plans d'intervention.

Gabrielle

Tableau 47

Scores moyens des dimensions de l'empowerment lors des trois collectes / Gabrielle

| | 1 ^e collecte | 2 ^e collecte | 3 ^e collecte |
|-------------|-------------------------|-------------------------|-------------------------|
| Signifiante | 1,00 ¹ | 1,00 ¹ | 1,00 ¹ |
| Impact | 2,71 ⁴ | 2,00 ³ | 2,29 ³ |
| Choix | 2,50 ³ | 2,00 ³ | 2,25 ² |
| Compétence | 2,25 ² | 1,50 ² | 2,25 ² |

*Les chiffres en exposant indiquent le classement des dimensions par le participant, de celle perçue le plus positivement (1) à celle perçue le plus négativement (4).

Lors de la première collecte de données, comme dans le cas des deux subséquentes, la nouvelle DAÉ au secondaire indiquait que son processus d'insertion professionnelle se déroulait bien et qu'elle n'avait jamais remis en question l'exercice de sa nouvelle fonction. Au niveau de l'anticipation de la fonction, comme elle avait toujours enseigné au primaire, elle ne savait pas du tout à quoi s'attendre comme DAÉ au secondaire. Mais elle avait identifié des points précis à explorer dans l'organisation et la « culture » du milieu quant aux relations interpersonnelles et aux différentes pratiques du milieu (ex. : locaux réservés au personnel de l'établissement). Cette participante se reconnaissait de bonnes capacités pour le poste, d'abord en raison de son intérêt pour la fonction, puis de sa capacité à aller chercher de l'information, troisièmement parce qu'elle se disait très organisée dans son travail et qu'elle obtenait sur demande du soutien de son supérieur immédiat. Les perceptions de la participante les plus positives étaient la « signifiante » (1,00), puis la « compétence » (2,25). La dimension « choix » était classée au troisième rang (2,50) et enfin l'« impact » (2,71) était la dimension la plus négativement perçue lors de la première collecte.

Lors de la deuxième collecte de données, Gabrielle avait déjà réalisé une phase importante d'appropriation du nouveau milieu. Ses découvertes sur la fonction s'inscrivaient autant au chapitre des dossiers techniques que des dossiers de gestion du personnel. Et malgré des journées plus difficiles, son intérêt pour le nouveau poste était toujours bien présent. Il en allait de même du soutien et de l'accompagnement de son DÉ. Gabrielle disait que son processus d'insertion continuait à bien se dérouler et elle classait en tête les mêmes

dimensions de l'empowerment : la « signifiante » avec le même score (1,00/1,00), puis la « compétence », avec un score rehaussé (1,50 plutôt que 2,25). À ce moment, les scores étaient meilleurs pour le « choix » (2,00 au lieu de 2,5) et l'« impact » (2,00 au lieu de 2,71) qui se partageaient le troisième rang.

En fin d'année, le processus d'insertion se poursuivait harmonieusement dans l'établissement, mais Gabrielle éprouvait un malaise lors des rencontres collectives à la commission scolaire. Elle n'arrivait pas encore à s'intégrer au groupe des DÉ et DAÉ et encore moins à donner son avis lors des consultations. Quant à l'anticipation de la tâche, elle avait indiqué plus d'insatisfaction que prévu de la part des enseignants sur les suivis disciplinaires imposés aux élèves comme l'avaient mentionné deux autres DAÉ du secondaire (David et Esther). Gabrielle aurait souhaité, avec le recul d'une année, que le soutien et l'accompagnement soient offerts d'office en préparation des dossiers à venir et non à sa demande et elle en manifestait une certaine déception. Globalement, son expérience comme DAÉ était si positive qu'elle avait démissionné comme enseignante. On a observé des constantes et des changements dans le classement des perceptions après que cette participante eut complété pour une troisième fois l'outil concernant l'empowerment. Ainsi, la dimension « signifiante » était encore perçue le plus positivement avec des scores identiques à chacun des trois moments (1,00/1,00/1,00). La « compétence » était toujours classée au deuxième rang, même avec un score moins positif et identique à celui du début de l'année (2,25/1,50/2,25). La dimension « choix » était perçue un peu moins positivement (2,25 au lieu de 2,00) et son score la situait au deuxième rang avec la dimension « compétence ». La dimension « impact » (2,29 plutôt que 2,00) conservait le dernier rang, avec une perception un peu moins positive que lors de la deuxième collecte.

Héloïse

Tableau 48

Scores moyens des dimensions de l'empowerment lors des trois collectes / Héloïse

| | 1 ^e collecte | 2 ^e collecte | 3 ^e collecte |
|-------------|-------------------------|-------------------------|-------------------------|
| Signifiante | 1,00 ¹ | 1,67 ¹ | 1,33 ¹ |
| Impact | 2,71 ² | 2,14 ² | 2,00 ³ |
| Choix | 3,75 ⁴ | 4,00 ⁴ | 1,50 ² |
| Compétence | 2,75 ³ | 2,25 ³ | 2,50 ⁴ |

*Les chiffres en exposant indiquent le classement des dimensions par le participant, de celle perçue le plus positivement (1) à celle perçue le plus négativement (4).

Cette DAÉ au primaire, tout en mentionnant que ses débuts dans la profession étaient fort agréables, identifiait des défis moins évidents de la tâche, dont sa lourdeur dans un milieu défavorisé. Avant d'entrer en fonction, elle imaginait son rôle principalement comme une personne-ressource pour son milieu, en recherche de solutions et c'est ce qu'elle avait constaté. Dès le début, cette participante ne se « voyait plus dans une classe » et elle n'avait pas remis en question sa décision d'exercer cette fonction. La dimension « signifiante » était celle qu'elle classait en tête (1,33), puis celle de l'« impact » (2,71). Même si elle exerçait dans le milieu où elle enseignait l'année précédente, elle ne s'imaginait pas que ses ex-collègues faisaient autant de demandes de soutien à la direction et à quel point ils manquaient d'assurance avec les parents. La confiance que les membres du personnel lui témoignaient et les dossiers importants qui lui étaient confiés lui confirmaient ses capacités pour exercer la fonction et le soutien de son supérieur immédiat était excellent. Sa perception de la dimension « compétence » (2,75) était située au troisième rang et celle du « choix », beaucoup plus négativement, au quatrième rang (3,75).

Lors de la deuxième entrevue, la perception de sa capacité pour la fonction s'était affirmée sur la base de l'efficacité et de la reconnaissance des actions qu'elle avait posées. Héloïse les relativisait cependant en raison de sa connaissance préalable du milieu et il lui tardait de savoir si elle arriverait à démontrer autant d'efficacité et susciter autant de satisfaction dans un autre établissement. Le soutien et l'accompagnement du supérieur immédiat étaient toujours très présents. Ce qui était nouveau concernait tout le dossier des

élèves HDAA (attribution des codes de difficulté, des services, classement, etc.). Une autre découverte avait été de constater la valorisation de la communauté. Tout en demeurant la dimension évaluée le plus positivement, le score de la « signifiante » était toutefois moins bon à cette étape (1,67 au lieu de 1,00). Le score moyen de la dimension « impact » s'était amélioré (2,00 plutôt que 2,71) et demeurait au deuxième rang. La dimension « compétence » était perçue plus positivement (2,25 au lieu de 2,75) et se haussait au troisième rang. Quant à la dimension « choix », le rang était passé du troisième au quatrième rang, avec une moins bonne perception (4,00 au lieu de 3,75) que lors de la collecte précédente.

Au moment de la troisième collecte de données, tout comme Gabrielle l'avait fait, Héloïse indiquait que son processus d'insertion se déroulait bien dans son établissement, mais que l'intégration dans le groupe de DÉ et DAÉ lors des rencontres à la commission scolaire n'était pas facile. Sa perception des dimensions de l'empowerment plaçait toujours la « signifiante » en tête, avec un score un peu meilleur que lors de l'entrevue précédente (1,33 au lieu de 1,67). Elle continuait d'apprécier le processus d'insertion malgré quelques tensions avec son DÉ. Elles avaient heureusement pu être surmontées et l'année s'était terminée dans un bon climat.

Au niveau de l'anticipation de la tâche, la surprise majeure de cette participante était le changement important survenu dans l'encadrement des élèves alors qu'un nouveau programme d'intervention avait été mis en place. Avec sa connaissance du milieu, elle n'y croyait pas beaucoup, mais le changement s'est avéré très important et positif. L'évaluation de la dimension « impact » avait alors été un peu plus positive (2,00 plutôt que 2,14), même si elle occupait le troisième rang à cause d'une importante amélioration de la perception de la dimension « choix » (1,50 au lieu de 4,00). Le rang de la dimension « choix » était différent à chaque collecte et c'est elle qui a le plus varié chez un participant, et ce, pour l'ensemble des collectes (3,75/4,00/1,50). La nouvelle DAÉ était encore étonnée par le manque d'assurance des enseignants dans plusieurs situations. Quant à la perception de sa capacité pour exercer la fonction, elle s'était précisée et Héloïse soulignait qu'elle était capable d'affirmer ses convictions, d'assumer ses décisions, d'afficher de la transparence dans sa gestion, de travailler en équipe et de consulter. Cependant, sa perception de la dimension « compétence »

se retrouvait au quatrième rang, mais le score n'était qu'un peu moins positif que lors de la deuxième collecte (2,50 au lieu de 2,25).

Ingrid

Tableau 49

Scores moyens des dimensions de l'empowerment lors des trois collectes / Ingrid

| | 1 ^e collecte | 2 ^e collecte | 3 ^e collecte |
|-------------|-------------------------|-------------------------|-------------------------|
| Signifiante | 1,33 ¹ | 1,33 ¹ | 1,00 ¹ |
| Impact | 3,00 ² | 2,43 ² | 1,57 ³ |
| Choix | 3,25 ³ | 2,75 ⁴ | 3,75 ⁴ |
| Compétence | 3,50 ⁴ | 2,50 ³ | 1,25 ² |

*Les chiffres en exposant indiquent le classement des dimensions par le participant, de celle perçue le plus positivement (1) à celle perçue le plus négativement (4).

Lors de la première entrevue, cette nouvelle DÉ du primaire indiquait que son processus d'insertion professionnelle se déroulait bien quant à la nature de la tâche qui était assez semblable à ce qu'elle avait anticipé, particulièrement sur le plan du suivi des élèves. Ingrid n'avait cependant pas pensé être autant sollicitée par les enseignants, les parents et les élèves et, à cause de cela, il était rare qu'elle réussisse à traiter beaucoup de dossiers administratifs durant les heures de classe. L'aspect « reddition de comptes » de sa tâche lui était aussi apparu plus important que prévu. Pour accroître son efficacité, elle avait hâte d'avoir effectué une année complète à son poste afin de pouvoir mieux planifier le travail annuellement. Cette DÉ ne mettait pas en doute ses capacités pour exercer sa nouvelle fonction et elle n'avait pas remis en question son choix professionnel de l'exercer. Comme sa collègue Béatrice, elle mentionnait que son supérieur ne l'avait pas accompagnée ni soutenue à son arrivée en fonction. Ingrid est la seule, lors de la première collecte de données, à classer les dimensions dans l'ordre suivant : « signifiante » (1,33), « impact » (3,00), « choix » (3,25) puis « compétence » (3,50). La perception de la dimension « signifiante » est illustrée par un score beaucoup plus positif que pour les trois autres, qui affichent de plus des scores assez voisins.

Au moment de la deuxième collecte de données, Ingrid s'éloignait un peu de son appréciation initiale assez positive, en décrivant le processus comme plus difficile que lors des premières semaines car elle ne se voyait pas en assez bonne maîtrise de ses dossiers. Cela l'affectait, car elle se reconnaissait comme une personne perfectionniste. Son rythme de travail ne la satisfaisait pas. Elle souhaitait être efficace et plus rapide dans la gestion de ses différents dossiers. Cependant, la perception de la dimension « signifiante » était demeurée la même et au premier rang (1,33). L'« impact » demeurait au deuxième rang avec un score plus positif (2,43 au lieu de 3,00). Ingrid disait avoir de la difficulté à demander de l'aide, cela ne l'aidait pas à diminuer son inconfort lorsqu'elle était confrontée à une problématique pour laquelle elle manquait d'information. Au chapitre des découvertes positives de sa nouvelle fonction, cette DÉ soulignait le pouvoir rassembleur qu'une direction pouvait exercer. À l'inverse, l'accroissement plus important que prévu du temps de travail et son impact sur la vie familiale la préoccupait, sans toutefois remettre en question la poursuite de l'exercice de sa fonction. Ingrid percevait cependant la dimension « compétence » beaucoup plus positivement (2,50 au lieu de 3,50) et au troisième rang plutôt qu'au quatrième, où elle classait maintenant la dimension « choix » (2,75 plutôt que 3,25). Elle avait d'ailleurs, durant cette période, constaté que sa marge de manœuvre réelle ne s'exerçait que sur un nombre limité de dossiers.

Lors de la dernière entrevue, les trois DÉ (Antoine, Béatrice et Ingrid) avaient identifié une perception un peu moins positive de leur processus d'insertion professionnelle et, comme l'avait fait Béatrice, la nouvelle DÉ Ingrid avait mentionné de façon encore plus importante, le manque d'accompagnement et de soutien de son supérieur immédiat pour appuyer son appréciation. Ingrid se percevait comme bien organisée et efficace et observait des signes d'appréciation du personnel en ce sens. Elle découvrait avec satisfaction l'autonomie des enseignants du primaire au sein des différents comités de l'école, ce qui contrastait avec ce qu'elle avait vécu au secondaire. Ingrid n'avait remis en question que très brièvement l'exercice de sa fonction à cause d'un dossier politique qu'elle avait eu à régler seule, sans l'appui de son supérieur immédiat.

La perception de la dimension « signifiante » était, lors de la troisième collecte, la plus positive de toute l'année (1,00) et toujours au premier rang pour cette participante. À l'inverse,

la dimension « choix » était perçue encore plus négativement qu'auparavant (3,75 au lieu de 2,75 en deuxième collecte et 3,25 en première collecte) et c'est Ingrid qui enregistrait le moins bon score entre tous les participants lors de la troisième collecte pour cette dimension de l'empowerment. Même si elle était perçue plus positivement que lors de la deuxième collecte (1,57 au lieu de 2,43), la dimension « impact » se retrouvait au troisième rang. C'est pour la dimension « compétence » que le changement le plus important a été observé en cours d'année. Ainsi, on notait une amélioration importante de la perception de la « compétence » lors de la deuxième entrevue (2,50 au lieu de 3,50) et la hissait au troisième rang, puis au deuxième rang lors de la dernière collecte, où la perception était encore meilleure (1,25).

Julianne

Tableau 50

Scores moyens des dimensions de l'empowerment lors des trois collectes / Julianne

| | 1 ^e collecte | 2 ^e collecte | 3 ^e collecte |
|-------------|-------------------------|-------------------------|-------------------------|
| Signifiante | 1,00 ¹ | 1,00 ¹ | 1,00 ¹ |
| Impact | 1,43 ² | 1,57 ² | 1,00 ¹ |
| Choix | 2,75 ⁴ | 2,50 ⁴ | 1,00 ¹ |
| Compétence | 1,75 ³ | 2,00 ³ | 1,00 ¹ |

*Les chiffres en exposant indiquent le classement des dimensions par le participant, de celle perçue le plus positivement (1) à celle perçue le plus négativement (4).

Julianne, nouvelle DAÉ du secondaire, évaluait comme « bon » son processus d'insertion professionnelle lors de l'entrée en fonction. Malgré des jours plus difficiles dans un milieu exigeant où des décisions rapides étaient parfois requises, elle avait confiance en sa capacité pour la fonction en partie à cause de son expérience auprès des écoles comme conseillère pédagogique. Le nouveau poste était assez similaire à son anticipation quant aux composantes de la tâche, mais des différences avaient été constatées dans l'autonomie des enseignants, qui s'était avérée moins grande et dans le temps nécessaire plus long qu'imaginé pour mettre en place un changement. La découverte majeure était cependant l'ampleur de la charge de travail qui était beaucoup plus importante qu'anticipée. Le soutien et l'accompagnement de son supérieur immédiat étaient excellents et cette participante ne remettait pas en question l'exercice de la fonction de DAÉ. Comme c'était le cas pour tous les

participants, Julianne émettait la perception la plus favorable pour la dimension « signifiante » (1,00), lors de son entrée en fonction. Puis venaient les dimensions suivantes en commençant par celle perçue le plus positivement : « impact » (1,43), « compétence » (1,75) et « choix » (2,75).

Lors de la deuxième collecte de données, le processus d'insertion professionnelle se poursuivait de façon très agréable et les aspects devant être travaillés étaient identifiés par Julianne et son supérieur immédiat, qui poursuivait un accompagnement et un soutien de qualité. Les relations avec les élèves, moins fréquentes dans la fonction de conseillère pédagogique, étaient maintenant au cœur du travail de cette participante, qui s'en disait très satisfaite malgré les exigences très grandes d'une clientèle en difficulté. La question des longues heures de travail demeurait encore préoccupante, tout en ne constituant pas un incitatif à remettre en cause l'exercice de la fonction. Le même classement des dimensions de l'empowerment était observé lors de la deuxième collecte de données alors que le score était identique pour la « signifiante » (1,00), que les perceptions étaient un peu moins favorables pour les dimensions « impact » (1,57 au lieu de 1,43) et « compétence » (2,00 plutôt que 1,75) et un peu plus positives pour la dimension « choix » (2,50 au lieu de 2,75).

Julianne avait changé d'affectation quelque temps avant la troisième collecte de données. Toutefois, son insertion professionnelle s'était bien poursuivie dans le nouveau milieu, qu'elle jugeait plus « facile ». Le soutien et l'accompagnement du nouveau DÉ avaient été assurés dans la continuité de ceux du supérieur immédiat précédent. La nouvelle DAÉ avait toujours confiance en ses capacités. Elle mentionnait que, dans son nouveau milieu, elle découvrait avec plaisir un esprit et un travail d'équipe plus agréables que dans son milieu précédent. Julianne indiquait cependant être déçue du manque de maturité de certains membres du personnel. À la fin de l'année scolaire, cette DAÉ du secondaire ne remettait pas du tout en question l'exercice de sa fonction. Lors de cette collecte, la participante percevait toutes les dimensions de l'empowerment de façon identique (scores de 1,00), ce qui signifie que sa perception s'était améliorée concernant l'« impact », le « choix » et la « compétence ».

CHAPITRE 5 : DISCUSSION SUR LES RÉSULTATS

Afin de répondre à la question générale : « Comment le sentiment d’empowerment peut-il apporter de l’information sur le processus d’insertion professionnelle des directeurs et directeurs adjoints d’établissements d’enseignement primaire et secondaire? », le processus d’insertion professionnelle et le sentiment d’empowerment ont été examinés simultanément et à trois moments lors de la première année d’exercice de la fonction de DÉ ou DAÉ. Ce chapitre discute des résultats obtenus et identifie certains constats qui sont comparés à ceux de recherches antérieures consultées dans l’élaboration du cadre conceptuel. Ces constats ainsi que d’autres élaborés à partir d’aspects de l’insertion professionnelle, qui ne semblent pas avoir été traités précédemment, suggèrent des recommandations et des pistes de recherches à investiguer.

La discussion des résultats doit être considérée dans la perspective d’un petit échantillon de dix participants et la prudence s’impose quant aux possibilités de généralisation de ceux-ci qui gagneraient à être réexaminés avec un plus grand échantillon. De plus, les trois DÉ exerçaient dans de petites écoles sans l’aide d’un DAÉ, ce qui influençait l’exercice de leur nouvelle fonction alors qu’ils devaient gérer l’ensemble des dossiers.

5.1 Constats concernant l’insertion professionnelle

En analysant globalement les constats, il est apparu parmi les quatre dimensions de l’insertion professionnelle étudiées que la *nature de la tâche* est cruciale dans le processus d’insertion professionnelle. C’est relativement à cette dimension que les nouveaux DAÉ et DÉ semblaient vivre le plus grand changement par rapport à leur ancienne fonction d’enseignant ou de DAÉ. En lien avec le modèle de Charlier et Donnay (2002), leur nouvelle tâche modifiait leur identité professionnelle. Pour les DAÉ, leur vision de l’établissement

s'élargissait au-delà de leur salle de classe et la perception de leurs collègues se modifiait alors qu'ils faisaient l'apprentissage de la gestion de différents dossiers. Les DÉ pour leur part semblaient approfondir la gestion de certains dossiers et en découvrir de nouveaux tout en explorant un nouveau rôle induit par les échanges avec une plus grande diversité d'intervenants soit le rôle politique. Ainsi la participation à différents mécanismes de consultation et les activités de reddition de comptes avec des intervenants de la commission scolaire les faisaient cheminer dans la définition de leur nouvelle identité organisationnelle.

La qualité du soutien et de l'accompagnement, principalement ceux du supérieur immédiat apparaissaient comme très important dans le processus d'insertion professionnelle en différenciant l'appropriation de la *nature de la tâche* par les nouveaux DAÉ ou DÉ. Ainsi, le fait de pouvoir compter sur l'aide de son supérieur immédiat de façon régulière et même spontanément semblait significatif pour s'approprier les mandats confiés et sur l'appréciation positive du processus d'insertion professionnelle. Ainsi, les participants ayant mentionné un déroulement harmonieux de leur insertion citaient souvent en premier lieu la qualité du support et de l'accompagnement de leur supérieur immédiat et l'inverse était également constaté lorsque cet accompagnement et ce support n'étaient pas au rendez-vous.

Les résultats concernant la dimension des *caractéristiques motivationnelles* ont fait ressortir des constats intéressants en lien avec les trois autres dimensions examinées et suscité une réflexion sur l'utilité d'inclure les styles interprétatifs du modèle de Thomas et Velthouse (1990) dans une prochaine recherche. Cet ajout possible est explicité dans le chapitre suivant de la conclusion.

La dimension du *contexte d'exercice*, selon les aspects examinés, ne s'est pas révélée aussi importante dans l'évaluation du processus d'insertion professionnelle comme on l'avait envisagé lors de l'élaboration de la recherche. Des hypothèses se posent : cette dimension est peut-être effectivement moins significative dans l'ensemble du processus d'insertion ou bien le choix des aspects étudiés dans la recherche est peut-être à revoir.

Les constats plus particuliers quant aux aspects étudiés pour chacune des dimensions sont maintenant revus et discutés.

5.1.1 Nature de la tâche

Les DÉ et DAÉ participant à la recherche ont exprimé des considérations générales similaires à celles relevées dans des travaux antérieurs. Par exemple, la multiplicité des attentes, la présence de la technologie et la reddition de comptes soulignés par Crow (2006) sont des aspects mentionnés par les participants : « Ce que j’imaginai moins, c’est comment mon temps serait occupé... la diversité, la disparité... ma journée est morcelée en une foule de petits dossiers. » (Béatrice, 1)¹⁵, « Il y a tellement de besoins de base à combler. » (Héloïse, 1), « Il y a beaucoup de dossiers à traiter à l’informatique. » (Corinne, 1), « Travailler à l’ordinateur à la journée longue, c’est assez nouveau. » (Antoine, 2). Toutefois, sur le plan de la reddition de comptes, les trois DÉ en ont fait mention lors de l’examen de leur tâche, en citant l’importance de celle-ci, alors que seule la DAÉ Florence l’a fait, ce qui pourrait s’expliquer par le niveau de responsabilité différent pour les deux fonctions.

La lourdeur de la tâche soulignée par Royal (2007), Fortin (2006) et Charuest (2001) l’était aussi par des participants surtout en début d’affectation : « Au mois d’août, la direction me donnait plein d’information, je lui disais "Arrête, ça ne rentre plus!" » (Corinne, 1), « Je ne pensais pas avoir un agenda aussi chargé au quotidien. » (David, 1), « En début d’année, c’était des journées épouvantables. Des journées où t’arrives à 7h30 et tu quittes à 7h30 ou 8h00. » (Béatrice, 1). Toutefois, la lourdeur de la tâche ne constituait pas un élément récurrent dans le discours des participants (sauf pour Béatrice et Corinne) et la situation semblait s’améliorer pour certains à partir du milieu de l’année : « Au début, je travaillais des heures de fou, jusqu’à minuit, une heure du matin, là je me mets des limites. » (Ingrid, 2), « Au début de l’année, c’était plus dur, mais là je m’en viens "pas pire". Je sors tard de l’école, mais ça va mieux. Au début de l’année c’était plus tard. » (Julianne, 2) À l’inverse, Corinne soulignait que les mois de mai et juin avaient été les plus chargés de l’année, alors que pour Béatrice c’est toute la première année d’exercice qui l’avait été : « J’ai pensé à quitter, je remets en

¹⁵ Le chiffre qui suit le prénom du participant indique la collecte d’où l’énoncé est extrait

question le rythme de travail, l'énergie que ça prend, la sollicitation, tu ne te possèdes plus. Je trouve que je me donne trop au travail, je n'ai pas été équilibrée, je n'ai pas fait d'exercice de l'année. » (Béatrice, 3) Tous les participants, sauf Esther, avaient abordé spécifiquement l'allongement de leur horaire de travail avec la nouvelle fonction, c'est ce qui semblait « alourdir » davantage la tâche d'un DÉ ou DAÉ par rapport à leur ancienne fonction d'enseignant, plutôt que la seule nature des dossiers : « Je vais travailler deux, trois jours durant la relâche. Ça va, mais la famille trouve ça difficile. Tu sais, je n'arrive plus à 3h30 chez nous. » (Antoine, 2) « Je réfléchis, avec des jeunes enfants puis avec moins de temps libre, tu arrives le soir puis tu es fatigué... souvent je me rends compte qu'on fait bien des affaires pour les autres dans notre travail, tu donnes, tu donnes, puis j'arrive à la maison, j'ai la "langue à terre". » (David 2) « Oui, mon travail me prend plus de temps et je me suis dit : "Es-tu en train d'abandonner ta famille?" Ma valeur familiale est très importante et quand j'étais enseignante, c'était important d'arriver chez moi entre 4h30 et 5h00 parce que mes enfants arrivent à 5h00. » (Gabrielle, 1). Cet allongement des heures de travail ne semblait pas toutefois être le facteur le plus défavorable indiqué par les participants. La suite de l'analyse des résultats indique que ce serait davantage le manque d'accompagnement et de support pour les DAÉ et les DÉ assorti d'une marge de manœuvre moins importante pour les DÉ.

Sue, Gamage et Miniberg (2003) citaient différents aspects du rôle complexe que les DÉ sont appelés à exercer : amener la prise de décision, intervenir, résoudre des problèmes et susciter le changement. Dans les témoignages des participants, on retrouve fréquemment ces éléments et la relation d'aide avec le personnel, les élèves et les parents était très souvent identifiée comme essentielle dans l'exercice de la fonction.

Les constats quant aux trois aspects spécifiques de nature de la tâche examinés dans la recherche, les nouveaux dossiers pour les DÉ et ceux confiés aux DAÉ, les dossiers préférés et les dossiers moins appréciés sont maintenant discutés.

Nouveaux dossiers

Lors de la première année, le principal constat indique que les dossiers de la gestion budgétaire et de la gestion des ressources humaines comportaient une quantité très importante d'apprentissages pour les nouveaux DÉ. D'autres dossiers, par exemple la gestion du service de garde (au primaire) et des ressources matérielles, comportaient également des aspects nouveaux. Tous ces apprentissages se réalisaient dans l'appropriation générale de la nouvelle « culture » de l'établissement et pour les trois DÉ dans celui d'un nouvel ordre d'enseignement, ce qui représentait un autre défi important.

Dossiers confiés

Les résultats de la recherche ont mis en lumière la différence dans la nature de la tâche des DÉ et des DAÉ. Certains dossiers étaient communs aux deux fonctions (par exemple les suivis d'élèves) alors que l'on constatait des responsabilités limitées des DAÉ pour certains autres, particulièrement la gestion du personnel. Ainsi, les DAÉ ne pouvaient mener à terme un processus disciplinaire à l'endroit d'un membre du personnel. Cependant, certaines limites étaient communes aux DÉ et aux DAÉ, par exemple la décision quant au classement d'un élève qui pouvait être modifié par un comité d'appel à la commission scolaire.

Un autre constat de la recherche concerne la différence de l'exercice de la fonction de DAÉ au primaire et au secondaire. Greenfield (1985, cité par Crow) indiquait qu'aux États-Unis, le rôle des DAÉ du secondaire avait évolué de telle façon qu'ils assumaient un nombre restreint de responsabilités, dont celle de l'encadrement disciplinaire des élèves. Dans la recherche, on remarquait également une moins grande variété de dossiers gérés par les DAÉ du secondaire par rapport aux DAÉ du primaire. Cependant, tous les DAÉ du primaire et du secondaire assumaient des suivis d'élèves et les DAÉ du secondaire géraient aussi des dossiers dans quatre autres catégories : gestion du personnel, pédagogie, dossiers techniques et projets particuliers. De plus, le suivi des élèves qu'assuraient les DAÉ ne concernait pas uniquement l'encadrement disciplinaire, mais également le suivi pédagogique, par exemple le processus de classement des élèves, les choix de cours et les cours d'été. Deux dossiers, le projet éducatif et les relations avec la communauté, se retrouvaient dans les deux ordres d'enseignement, mais

les DAÉ du secondaire ne les ont pas nommés dans leur description de tâche. Une investigation plus approfondie pourrait s'avérer pertinente afin d'examiner l'impact de l'implication d'un DAÉ dans ces deux dossiers par rapport à sa préparation pour un futur poste de DÉ. Car en ce qui concerne le projet éducatif discuté au conseil d'établissement, Béatrice, une nouvelle DÉ, soulignait qu'elle n'assistait pas aux rencontres du conseil d'établissement lorsqu'elle était DAÉ et qu'elle ressentait un certain inconfort lors de ces rencontres en tant que DÉ.

Dossiers préférés

A-Directeurs

En considérant le fait que les participants devaient identifier trois choix de dossiers préférés, les résultats indiquaient pour les DÉ une préférence pour la gestion des ressources humaines et de façon plus spécifique la formation continue, l'animation de rencontres, l'insertion professionnelle du nouveau personnel, la relation d'aide, l'élaboration des tâches et le pilotage d'un changement. D'autres dossiers étaient également particulièrement appréciés, la pédagogie, le suivi des élèves, le projet éducatif et les dossiers techniques. Ces résultats s'apparentent à ceux de l'enquête de Cattonar et al. (2007), où les répondants identifiaient parmi onze rôles relatifs à la fonction de direction ceux qu'ils assumaient et souhaitaient assumer. Les rôles étaient regroupés selon trois grandes catégories : Travail et animation pédagogique, Gestion et administration et Gestion des relations externes. Quatre rôles identifiés par les répondants (1^e, 2^e, 4^e et 5^e) se retrouvaient dans la première catégorie : *leader pédagogique, agent de changement des politiques et pratiques de l'école, superviseur du travail des enseignants et planificateur du projet éducatif de l'école*. La description du troisième rôle souhaité (de la catégorie gestion et administration) *chef d'orchestre, coordonnateur, rassembleur, chef d'équipe* semble rejoindre des aspects de la gestion du personnel que les participants appréciaient. Le rôle d'*éducateur des élèves* était également valorisé (neuvième rang) par les répondants de Cattonar et al. (2007), mais à un moindre degré que les premiers cités alors que chaque DÉ de la recherche avait mentionné le suivi des élèves lors de deux collectes de données. Les dossiers techniques étaient cités comme préférés à

quelques reprises par les participants de la recherche, mais celui d'*administrateur général de l'école* se classaient au dernier rang (mais avec une importance significative) parmi les onze rôles proposés aux répondants de Cattonar et al. (2007). Finalement, le rôle de *promoteur de l'école dans la communauté* de la catégorie gestion des relations externes a été identifié une fois dans le contexte du conseil d'établissement.

Les répondants de la recherche de Fortin (2006) ont été, quant à eux, questionnés sur leur degré de satisfaction à l'égard de certains rôles de direction d'établissement à partir d'une liste de douze rôles (plus une catégorie *autres*). Ils ont identifié, en premier lieu, le rôle relatif à la gestion pédagogique (régime pédagogique, plan de réussite, plans d'intervention auprès des élèves) et, en second lieu, avec une appréciation très semblable, celui relié à la collaboration, à la formation d'équipes de travail et à la mise en place de projets rassembleurs et dynamisants. En troisième lieu, on retrouvait la participation aux divers mécanismes de consultation et de décision au niveau de l'établissement puis la gestion de l'encadrement (disciplinaire) des élèves et le leadership pédagogique (animation, supervision, accompagnement). Les résultats de la présente recherche sont assez similaires, si on excepte la gestion de dossiers techniques (dont le budget) citée par les participants et qui ne se retrouve qu'au huitième rang (avec 64 % de vision positive) chez les répondants de Fortin (2006).

B- Les directeurs adjoints

En comparant les résultats concernant les DAÉ du primaire avec ceux obtenus auprès des répondants de Cattonar et al. (2007), on observe que pour la catégorie de rôles Travail et animation pédagogique, les dossiers préférés des participants de la recherche s'y retrouvent souvent pour le rôle *éducateur des élèves*, et une fois pour ceux de *leader pédagogique* et de *planificateur du projet éducatif de l'école*. Les DAÉ identifiaient très souvent le suivi des élèves parmi leurs trois dossiers préférés. La gestion du personnel était aussi fréquemment citée comme dossier préféré, mais les interventions des DAÉ ne s'adressaient pas exclusivement au personnel enseignant comme cela semblait le cas dans l'enquête de Cattonar et al. (2007). Comme pour les DÉ, les dossiers techniques étaient aussi cités parmi les trois plus appréciés dans la catégorie Gestion et administration de l'enquête pancanadienne

(Cattonar et al., 2007). Un rôle de la catégorie Gestion des relations externes a été peu mentionné par les DAÉ (sauf trois fois par Corinne). Ce dossier était apparenté au rôle *agent de liaison auprès des autorités, interlocuteur des parents et médiateur* dans l'enquête de Cattonar et al. (2007), et ce rôle était classé au dernier rang des rôles idéaux par leurs répondants. Pour une autre catégorie de dossiers qui semblaient appréciés, *les projets particuliers*, on n'a pas retrouvé de catégorie tout à fait correspondante dans l'enquête de Cattonar et al. (2007).

Chez les DAÉ du secondaire, avec cependant un participant de plus, on retrouvait plus souvent parmi les préférences des dossiers liés au rôle de *leader pédagogique*, possiblement en raison des responsabilités plus nombreuses de responsable de discipline et de secteur particulier (par exemple l'organisation pédagogique des classes d'adaptation scolaire, du travail des enseignants ressources). Toujours dans la catégorie de rôles Travail et animation pédagogique, celui de *éducateur des élèves* semblait apprécié autant qu'au primaire, alors que celui de *superviseur des enseignants* semblait plus limité et le rôle de *planificateur du projet éducatif de l'école* était totalement absent. Dans le deuxième groupe de rôles Gestion et administration, tout comme au primaire, on observait quelques préférences pour des dossiers relatifs au rôle de *administrateur général de l'école*. Finalement, dans la catégorie de rôles Gestion des relations externes, la préférence pour les relations avec les parents semble moindre au secondaire avec un seul choix. Comparativement au primaire, on observait une préférence plus importante pour les projets particuliers qu'il n'est pas possible à nouveau d'identifier dans les trois catégories de rôles de Cattonar et al. (2007).

Les résultats des DAÉ du primaire et du secondaire semblent rejoindre ceux de la recherche de Fortin (2006) en ce qui a trait au rôle qui leur procurait le plus de satisfaction, soit la gestion pédagogique que Fortin définissait notamment comme la gestion du régime pédagogique, du plan de réussite et des plans d'interventions. Le deuxième rôle plus apprécié de ses répondants concernait l'influence sur le climat de l'école par la collaboration, la formation d'équipes de travail, l'élaboration de projets rassembleurs et dynamisants. On pourrait voir une correspondance avec les projets particuliers à l'intention des élèves et du personnel cités plus souvent par les DAÉ du secondaire de la présente recherche. Le troisième

rôle relatif à la participation aux divers mécanismes de consultation et de décision au niveau de l'établissement semblait plus présent au primaire. Le quatrième rôle relatif à l'encadrement disciplinaire des élèves était toutefois bien présent dans les deux ordres d'enseignement.

Dossiers moins appréciés

Lors de l'une ou l'autre des collectes, sauf pour Béatrice et Corinne, les participants éprouvaient des difficultés à identifier trois dossiers qu'ils appréciaient moins. Ils étaient ravis de leur nouvelle affectation et disaient en apprécier plusieurs aspects.

A-Directeurs

La gestion du budget de l'établissement (dossiers techniques) était le dossier le moins apprécié. L'un des DÉ, sinon les trois, l'avaient mentionné à chaque collecte. On retrouvait ensuite la gestion du personnel, plus précisément l'application des différentes conventions collectives, la gestion des prestations de travail inadéquates et les conflits entre et avec des membres du personnel. Le suivi des élèves constituait un dossier moins apprécié seulement en début d'année, principalement à cause d'un manque de connaissances de la clientèle. Deux autres dossiers moins appréciés en raison de leur nouveauté pour Béatrice, exerçant au primaire, étaient le conseil d'Établissement, puis la gestion du service de garde en deuxième collecte. Les relations avec la commission scolaire étaient aussi citées comme moins appréciées. La problématique des échanges avec la commission scolaire était soulignée lors de la deuxième collecte et semblait plus préoccupante lors de la troisième. En lien avec l'approche systémique et l'accroissement des redditions de comptes qui caractérise le travail à la direction d'établissement selon Crow (2006), les DÉ mentionnaient des insatisfactions ou des difficultés dans des dossiers relatifs aux relations avec la commission scolaire, que ce soit sur le plan des dossiers à préparer pour justifier des demandes auprès de différentes instances de la commission scolaire, des nombreux rapports à produire ou encore la participation à certaines réunions qu'ils jugeaient moins utiles.

Dans l'enquête de Cattonar et al. (2007), les répondants avaient à se prononcer au regard des rôles qu'ils assumaient et qu'ils ne souhaiteraient plus faire. Comme les

participants de la présente recherche, les répondants de l'enquête citaient au premier rang le rôle d'*administrateur général de l'école* (rôle incluant la gestion du budget). On observait toutefois une évolution dans l'appréciation de ces dossiers. Ainsi, les trois DÉ n'appréciaient pas la gestion du budget de l'établissement en début d'année et seule Béatrice avait maintenu ce choix alors qu'Ingrid et Antoine semblaient avoir une perception plus positive en identifiant même la gestion budgétaire parmi leurs trois dossiers préférés. Deux autres points communs étaient relevés entre les dossiers moins appréciés des DÉ et les rôles moins appréciés par les répondants de l'enquête pancanadienne, soit celui d'*interlocuteur des parents et médiateur* ainsi que celui d'*agent de liaison auprès des autorités*. Tout comme les répondants de l'enquête qui indiquent les rôles de la catégorie Travail d'ordre pédagogique comme étant ceux pour lesquels ils souhaitent le moins une diminution d'implication, les participants de la recherche ne citaient aucun dossier de la catégorie pédagogie comme moins apprécié. Toutefois, les répondants de Cattonar et al. (2007) identifiaient le rôle de gestionnaire des urgences au deuxième rang de ceux pour lesquels ils souhaiteraient moins s'investir, alors que les DÉ de la recherche n'en faisaient pas mention.

On retrouve également certaines similarités entre les résultats de la recherche et ceux de Fortin (2006). Ainsi, les répondants de son étude identifiaient comme rôle leur procurant le moins de satisfaction, la *participation à la définition des orientations et aux décisions prise au niveau de la commission scolaire* puis la *gestion des relations de travail et application des conventions collectives* et le *développement des relations avec la communauté*. Cependant, les DÉ de la présente recherche ne citaient pas les relations avec la communauté au rang des dossiers moins appréciés. *L'élaboration et la promotion du projet éducatif* était le troisième dossier qui apportait le moins de satisfaction aux répondants de Fortin (2006) alors que les DÉ de la recherche n'en faisaient pas mention. Une autre différence était observée par rapport à la gestion budgétaire citée par les DÉ comme premier dossier moins apprécié, alors que les répondants de Fortin ne mentionnaient ce dossier qu'au quatrième rang et dans une proportion deux fois plus petite (6 %) que pour les relations avec la communauté (13 %). Parmi les DÉ de la recherche, les relations avec les parents étaient nommées au chapitre des dossiers moins appréciés et au huitième rang des rôles moins appréciés par les répondants de Fortin (2006),

mais ce rôle regroupait aussi les interactions avec les élèves et les enseignants. Il est donc difficile d'extraire ce qui concerne plus spécifiquement les parents.

B-Directeurs adjoints

Étant donné le nombre moins important de dossiers gérés par les DAÉ comparativement aux DÉ de la recherche dans un contexte de petites écoles sans adjoints, comme dans le cas des dossiers préférés, les comparaisons avec les résultats d'autres recherches sont moins évidentes. On observe toutefois que pour les sept DAÉ, parmi les dossiers confiés, le dossier le moins apprécié était cette fois la gestion du personnel. Or, dans l'enquête de Cattonar et al. (2007), on indiquait que très peu de gestionnaires (1,9 %) exerçant le rôle de *superviseur et évaluateur du travail des enseignants* ne souhaitaient pas l'assumer. Dans les collectes, plusieurs DAÉ déploraient leur responsabilité partielle dans la gestion du personnel et également leur manque de connaissance dans les encadrements des conventions collectives. Il y peut-être là une explication de leur difficulté au regard de la gestion du personnel. Par exemple, certains DAÉ avaient amorcé une démarche de suivi disciplinaire auprès d'un enseignant ou d'un membre du personnel de soutien, mais c'est leur DÉ qui devait signer les documents officiels et terminer le processus menant à des mesures. Également, seuls les DÉ étaient conviés aux séances d'information données par la CS sur les encadrements. Certains DÉ s'étaient fait accompagner de leur DAÉ, mais pas tous.

Même si la responsabilité de la gestion du personnel revient au DÉ, il serait sans doute avantageux que les DAÉ assistent aux formations et puissent, sous la supervision de leur DÉ, mener quelques processus en entier. L'expérience ainsi acquise pourrait ensuite faciliter l'exercice plus large de ce rôle en tant que DÉ.

Au niveau du suivi des élèves, il semble que ce soit davantage l'encadrement disciplinaire qui incitait les DAÉ du secondaire à identifier ce dossier comme moins apprécié. Cette observation se remarquait aussi chez les répondants de Cattonar et al. (2007), qui indiquaient cette responsabilité au troisième rang (17 % des répondants) parmi celles assumées

et qu'ils souhaiteraient ne plus assumer. Les relations avec les parents faisaient également partie des dossiers moins appréciés par des DAÉ et on les retrouve au troisième rang dans l'enquête de Cattonar et al. (2007), où 5 % des répondants ne souhaiteraient plus assumer le rôle d'*interlocuteur des parents et médiateur*.

Pour les DAÉ, les résultats de la recherche identifient également des éléments particuliers relativement à leurs relations avec la commission scolaire. Ainsi, si quatre DAÉ indiquaient de bonnes relations avec les services de la commission scolaire en citant généralement un bon support (Corinne, David, Esther et Gabrielle), Héloïse percevait un service plus en « demande » et Florence manifestait clairement son insatisfaction quant aux justifications à fournir à un service centralisé. Julianne, de son côté, vivait difficilement la supervision d'un dossier par les services centralisés.

Une définition plus claire des rôles de chacun serait peut-être à revoir afin de clarifier les balises dans ces dossiers et ainsi éviter des frustrations.

Certaines similarités sont présentes entre les résultats obtenus auprès des DAÉ et ceux de Fortin (2006), si on exclut le rôle de *participation à la définition des orientations prises au niveau de la commission scolaire* qui n'était que très peu exercé par les DAÉ. Ainsi, les répondants de Fortin (2006) nommaient comme deuxième rôle leur apportant moins de satisfaction celui relatif à la gestion des relations de travail et l'application des conventions collectives. Le troisième rôle moins satisfaisant, soit le *développement des relations avec la communauté*, était aussi indiqué comme moins apprécié à deux reprises par un DAÉ et finalement la *gestion administrative des ressources humaines, financières et matérielles*, nommée comme le quatrième rôle le moins satisfaisant dans l'étude de Fortin (2006), était évoqué assez souvent (si on y inclut la gestion du service de garde traitée distinctement) par les DAÉ de la recherche. Une différence s'observe toutefois, les DAÉ de la recherche n'ont pas identifié le dossier du projet éducatif comme moins apprécié alors qu'il se retrouve au troisième rang des rôles procurant le moins de satisfactions (sur douze choix possibles) chez les répondants de Fortin (2006).

5.1.2 Contexte d'exercice de la fonction

Les résultats présentés dans le chapitre précédents étaient issus principalement de perceptions émises par les DÉ et DAÉ sur les plans des élèves, des parents, du personnel enseignant et du climat de leur établissement. En tenant compte de cette limite, les constats de la recherche sont comparés à ceux relevés dans des travaux antérieurs.

Caractéristiques des élèves

Comme l'avaient constaté Cattonar et al. (2007) dans leur enquête, les perceptions des DÉ et DAÉ de la recherche étaient variées en ce qui concerne des caractéristiques des élèves. On n'observait pas de différence marquée entre les deux ordres d'enseignement quant à l'intérêt des élèves pour l'école, le taux de réussite ou encore la quantité de suivis disciplinaires. Cependant, dans l'enquête pancanadienne, les chercheurs avaient relevé que la tâche des directions œuvrant avec une clientèle plus difficile était davantage axée sur les interventions auprès des élèves et sur la supervision du travail des enseignants que sur le leadership pédagogique et le développement du projet éducatif de l'école. Cet état de fait était aussi constaté chez des participants qui mentionnaient avoir plus de suivis disciplinaires à effectuer. Ainsi, Antoine, Florence, Gabrielle, Héloïse, Ingrid et Julianne (dans son premier milieu d'exercice) indiquaient que la majorité de leur temps était occupé à rencontrer des élèves présentant des comportements inappropriés ou des difficultés particulières. Une partie significative de leurs journées étaient aussi consacrées à des rencontres avec des parents afin de discuter de classements particuliers, de plans d'intervention, de suivis disciplinaires imposés aux élèves et aussi à intervenir auprès d'enseignants en difficulté. Les dossiers administratifs de ces participants étaient gérés le plus souvent tôt le matin, tard le soir ou à la maison durant la fin de semaine. Les établissements d'Antoine et Julianne accueillaient parmi leur clientèle des étudiants du secondaire au prise avec un cheminement difficile et pour lesquels plusieurs facteurs négatifs étaient associés (ex : absentéisme chronique, toxicomanie, très faible motivation pour l'école). Les établissements de Florence, Héloïse et Ingrid étaient situés dans des milieux économiques plus défavorisés. L'établissement de Gabrielle présentait cependant la particularité d'être l'un des deux qui, dans la recherche, était situé dans un milieu socioéconomique favorisé (indice IMSE 2).

Caractéristiques des parents

Les DÉ et DAÉ qui identifiaient peu ou une quantité moyenne de suivis disciplinaires auprès élèves (Béatrice, Corinne, David et Esther) soulignaient une « très bonne ou excellente » ou une « bonne ou moyenne » collaboration des parents avec les intervenants scolaires. Cependant, pour Antoine, Florence, Gabrielle et Ingrid qui effectuaient le plus souvent une grande ou une quantité moyenne de suivis disciplinaires, la collaboration des parents n'était jamais qualifiée de « très bonne ou excellente », mais plutôt de « bonne ou moyenne » et même de « faible » par Antoine. Dans les cas d'Héloïse et de Julianne (dans son deuxième milieu), une diminution des suivis disciplinaires en fin d'année avait été mentionnée et, au même moment, la collaboration des parents était perçue plus positivement. L'enquête de Cattonar et al. (2007) n'identifiait pas de différence dans les relations avec les parents par rapport à l'ordre d'enseignement et le niveau socioéconomique et les résultats de la recherche étaient cohérents avec ces constats. Les résultats de l'enquête indiquaient également une relation entre la clientèle présentant des problèmes comportementaux et les relations plus difficiles avec les parents. Ce constat s'observait aussi dans la recherche, pour Antoine et Julianne (dans son premier milieu) pour la partie de leur clientèle des classes régionales du secondaire en grande difficulté d'apprentissage.

Caractéristiques des enseignants

Trois caractéristiques des enseignants ont été examinées de façon spécifique : la stabilité de l'affectation dans l'établissement, la participation aux activités de perfectionnement et l'engagement envers les élèves. Tel que mentionné dans le chapitre précédent, pour les résultats des deux premiers aspects, les participants pouvaient s'appuyer sur des données factuelles alors que ceux pour le troisième aspect relevaient davantage de leurs perceptions. Lors des collectes, d'autres informations ont été communiquées au sujet des enseignants et elles sont utilisées dans la discussion afin de les examiner par rapport aux résultats de recherches précédentes.

Seulement quatre participantes, Béatrice, Gabrielle, Héloïse et Julianne (dans son premier milieu), identifiaient une faible stabilité de leur personnel enseignant et seulement lors

d'une ou deux des trois collectes. Cependant, ces changements au regard des enseignants n'étaient pas observés uniquement dans les classes régionales (Julianne), les établissements de Béatrice et Gabrielle accueillait des classes régionales, mais c'étaient au secteur régulier que les changements avaient surtout eu lieu. Le milieu d'Héloïse était identifié comme plus défavorisé (IMSE 8), pourtant dans l'établissement de Florence avec un même IMSE de 8, une très grande stabilité des enseignants était notée. En résumé, sur les trente questionnements sur la stabilité du personnel réalisés durant la recherche (trois appréciations par participant), l'évaluation a été « très bonne ou excellente » dix-neuf fois, « bonne ou moyenne » cinq fois et « faible » six fois. Quand on compare ces résultats avec ceux de Cattonar et al. (2007) pour les directeurs québécois, on constate que la moitié d'entre eux indiquaient être confrontés à cette problématique dans une large mesure ou dans une certaine mesure alors que cette même perception de la situation semblait se retrouver chez moins de participants de la recherche. Il faut toutefois considérer la situation géographique de la commission scolaire concernée par la recherche qui est située près d'un grand centre offrant plusieurs services (commerce, culture, santé), ce qui facilitait possiblement le recrutement et le maintien en poste des enseignants. De plus, cette commission scolaire comporte plusieurs établissements tant au primaire qu'au secondaire ce qui augmente les possibilités d'embauche et de mobilité. Dans la recherche, l'instabilité du personnel enseignant, lorsqu'elle était observée, l'était aussi bien au primaire qu'au secondaire.

La question du perfectionnement des enseignants a été traitée par Cattonar et al. (2007), en examinant la perception des enseignants débutants par les directeurs. Dans la recherche, les DÉ et DAÉ se sont exprimés par rapport à l'ensemble de leur équipe composée d'enseignants débutants et également plus expérimentés. Avec cette précision, la comparaison de certains constats révélait cependant des points communs. Ainsi, dans l'enquête de Cattonar et al. (2007), 75 % des directeurs québécois interrogés considéraient que les enseignants débutants utilisaient des moyens pour améliorer leurs compétences professionnelles et plus au primaire (78 %) qu'au secondaire (70 %). C'est ce qui a été constaté dans la recherche pour l'ensemble des équipes d'enseignants des participants, avec toutefois encore plus de différence entre les ordres d'enseignement. De façon plus précise, les DÉ et DAÉ du primaire avaient qualifié la participation de leurs enseignants aux activités de perfectionnement d'« excellente

ou très bonne » quatorze fois et de « bonne ou moyenne » une fois alors qu'au secondaire (et avec un participant de plus), on observait l'appréciation d' « excellente » seulement six fois, celle de « moyenne » sept fois et de « faible » deux fois. La majorité des participants indiquait que la participation aux activités de perfectionnement s'observait surtout chez les jeunes enseignants. La différence entre les ordres d'enseignement était encore plus accentuée quant à l'engagement des enseignants envers les élèves, pour lequel les DÉ et DAÉ du primaire avaient une perception beaucoup plus favorable que leurs collègues du secondaire. Ainsi, les participants du primaire avaient identifié un engagement « très bon ou excellent » quatorze fois et « moyen » une fois alors qu'au secondaire un engagement « très bon ou excellent » n'était identifié que deux fois, un engagement « bon ou moyen » onze fois et « faible » deux fois. Cependant, dans l'enquête de Cattonar et al. (2007), les nouveaux enseignants des deux ordres d'enseignement étaient perçus de façon assez similaire (74 % au primaire, 77 % au secondaire) pour l'énoncé *font progresser les élèves en difficulté d'apprentissage dans leurs classes* (proportion des directeurs qui se disent entièrement ou plutôt d'accord avec l'énoncé). Le DÉ et les DAÉ du secondaire de la recherche percevaient que les enseignants s'engageaient davantage dans le suivi académique de leurs étudiants alors qu'ils auraient souhaité davantage d'investissement envers l'aspect disciplinaire et les plans d'intervention. Si la question n'avait concerné que le suivi académique, les comparaisons auraient pu être différentes. D'autres résultats de l'enquête de Cattonar et al. (2007) peuvent être comparés de façon générale avec ceux de la recherche en ce qui a trait à la gestion de la discipline en classe. Ainsi, les répondants québécois de l'enquête identifiaient des difficultés à cet égard chez plusieurs enseignants (environ 40 %), et plus particulièrement au secondaire pour environ la moitié d'entre eux. Dans la recherche, des participants des deux ordres d'enseignement, Florence et Héloïse au primaire ainsi que Gabrielle et David au secondaire, rapportaient des difficultés des enseignants à ce niveau et non exclusivement par rapport à de nouveaux enseignants.

Climat

Au sujet du climat de l'établissement, on relevait dans l'enquête de Cattonar et al. (2007) que les directeurs canadiens avaient une perception plutôt positive des élèves et du personnel de leur établissement et que des comportements plus difficiles d'élèves, de membres

du personnel ou des relations difficiles avec des parents n'affectaient pas le fonctionnement de l'établissement. Dans la recherche, des constats semblables s'observaient. Par exemple, aucun des participants, même ceux exerçant dans des milieux plus difficiles où les relations avec les parents n'étaient pas toujours faciles, n'avait qualifié le climat de son établissement comme tendu ou difficile. Florence, Héloïse et Ingrid, qui étaient particulièrement représentatives de cette situation, avaient même qualifié d'excellent le climat de leur établissement, et ce, lors de chaque collecte, et Antoine l'avait fait lors des deux dernières. Cependant, pour tous les participants dont les établissements accueillait des classes régionales à l'intention d'élèves handicapés ou en difficulté d'apprentissage et non pour ceux destinées exclusivement à la clientèle dite « régulière », le qualificatif de « bon ou moyen » était parfois mentionné. De plus, dans le cas de Florence dont l'établissement offrait un programme particulier pour des élèves talentueux, même avec un climat jugé « excellent » elle mentionnait la vigilance que l'équipe de direction devait exercer pour éviter les tensions entre les enseignants de ce programme et ceux du secteur régulier alors que les répondants de l'enquête de Cattonar et al. (2007) identifiaient des répercussions positives de tels programmes sur le climat des établissements.

Un approfondissement de cet aspect apparaît nécessaire pour mieux évaluer l'impact de la coexistence de différents programmes. En ce sens, plusieurs aspects relatifs au programme particulier pourraient être examinés, comme les exigences particulières à l'endroit des enseignants, les ressources affectées, l'organisation pédagogique, la sélection des élèves, le processus de décision lors des assemblées générales avec la présence des deux groupes d'enseignants, la représentation au conseil d'établissement, etc.

Lieu de la première affectation

Pour cet aspect du contexte d'exercice, on n'a pas retrouvé de résultats de recherches antérieures dans la littérature. Concernant l'affectation dans le milieu de la fonction précédente d'enseignant, la présente recherche a permis d'observer deux participantes dans cette situation, soit Florence et Héloïse, nommées comme DAÉ dans l'établissement où elles enseignaient l'année précédente. Le premier constat était plutôt positif, car les nouvelles DAÉ

soulignaient l'avantage de connaître le milieu dans l'apprentissage d'une nouvelle fonction. Cette situation leur permettait de se concentrer sur d'autres apprentissages, mais des découvertes au sujet du personnel enseignant aussi importantes que celles faites par les autres participants étaient mentionnées. Un autre constat plus mitigé était établi après six mois d'exercice. À cet effet, Héloïse citait l'apprentissage supplémentaire qu'elle aurait à faire dans un autre milieu quant à tout l'aspect « informel » du contexte. Elle disait avoir besoin de valider ses compétences dans un autre milieu pour les évaluer plus justement. En cours d'exercice, un inconfort s'était manifesté pour Florence dans ses interventions auprès d'anciens collègues, qu'elle découvrait sous un nouveau jour.

Un examen de cet aspect du contexte pourrait être examiné avec plus de participants afin d'offrir un outil supplémentaire aux responsables de l'affectation et l'accompagnement des commissions scolaires. À cet effet, pourrait-on considérer ce type d'affectation d'un DAÉ dans l'établissement où il enseignait plus utile dans un cas où le DÉ doit s'absenter souvent ou prend sa retraite afin d'assurer une continuité pour l'équipe école et les parents? Comment par la suite préparer l'affectation dans un nouveau milieu à découvrir? Quels outils d'analyse peuvent être fournis? Les résultats obtenus auprès d'Héloïse incitent à réfléchir à ce critère pour l'affectation. Quel impact les difficultés de Florence à intervenir auprès d'anciens collègues ont-elles eu sur sa décision de retourner enseigner? Lorsque le DÉ demeure en poste et que l'équipe des professionnels et du secrétariat ne change pas, vaut-il mieux privilégier l'affectation du nouveau DAÉ dans un autre établissement?

5.1.3 Soutien et accompagnement

Pour cette dimension de l'insertion professionnelle, les résultats ont été exposés distinctement pour les DÉ et les DAÉ dans le chapitre précédent. Dans la revue de littérature, les résultats retrouvés traitaient du soutien et de l'accompagnement examinés auprès d'échantillons comprenant des répondants exerçant l'une ou l'autre des fonctions de DÉ ou DAÉ. Les constats de la recherche sont donc présentés en soulignant ceux plus particuliers aux DÉ et DAÉ puis comparés avec ceux de recherches antérieures.

En premier lieu, afin de définir davantage le contexte dans lequel s'inscrivaient le soutien et l'accompagnement prodigués aux participants, ceux-ci avaient été invités à décrire la consultation à laquelle ils participaient et la marge de manœuvre dont ils disposaient dans l'exercice de leur nouvelle fonction. Tout d'abord, les opportunités de consultations étaient surtout à l'intérieur de l'établissement pour les DAÉ et très satisfaisantes dans la grande majorité des cas. Pour les DÉ, des mécanismes de consultation mis en place par la commission scolaire étaient identifiés, mais la satisfaction était beaucoup moins grande et l'on constatait même une certaine déception à cet effet. Quelques participants (DÉ ou DAÉ) indiquaient également un manque d'assurance lorsqu'ils participaient à des consultations à l'extérieur de l'établissement. Ces constats semblent en cohérence avec des résultats de l'étude de Fortin (2006), où les répondants (DÉ et DAÉ) indiquaient parmi treize rôles suggérés celui de la *participation à la définition des orientations et aux décisions prises au niveau de la commission scolaire* au dernier rang, avec seulement 33 % des répondants exprimant une vision positive à cet effet. Dans la même recherche, lorsque la consultation était envisagée au niveau de l'établissement (*rôle de participation aux divers mécanismes de consultation et de décision au niveau de l'établissement*), la satisfaction était tout autre avec 83 % de vision positive et un classement de ce rôle au troisième rang. D'ailleurs, les répondants de cette recherche mentionnaient un très faible besoin de soutien et d'accompagnement pour l'exercice de ce rôle.

La marge de manœuvre dans l'exercice de la fonction semblait plus réduite pour les DÉ dans leurs travaux avec les instances de la commission scolaire et davantage présente dans la gestion de leur établissement. Béatrice et Ingrid déploraient le fait de ne pas avoir plus d'influence dans leurs échanges avec leurs supérieurs et les directeurs des services centralisés. À l'inverse, Antoine et Julianne identifiaient et appréciaient leur très grande marge de manœuvre, mais en même temps ils demeuraient prudents afin d'éviter que cette grande latitude les amène à commettre des erreurs. Entre ces deux positions opposées, les six autres participants soulignaient une marge de manœuvre « correcte ». Ces derniers constats, en considérant toujours le petit nombre de participants, semblent concorder avec ceux de l'enquête de Cattonar et al. (2007), où les directeurs (DÉ et DAÉ) se disaient *entièrement*

satisfaits (23,5 %) plutôt satisfaits (58 %) et plutôt insatisfaits et entièrement insatisfaits (18,5 %) au niveau de leur autonomie professionnelle.

Les différentes sources de soutien et d'accompagnement

Dans cette recherche, c'est d'abord le recours au supérieur immédiat qui était mentionné par les DAÉ du primaire à cause de la proximité. S'ajoutaient pour les DAÉ du secondaire les autres DA de l'établissement. Pour les DÉ, c'était le recours aux collègues puis aux services de la commission scolaire qui étaient mentionnés. La satisfaction à l'égard du soutien et de l'accompagnement du supérieur immédiat était généralement très élevée lorsqu'il s'agissait de la perception d'un DAÉ à l'égard de son DÉ, alors qu'il en allait autrement pour la perception des DÉ Béatrice et Ingrid, qui déploraient l'absence ou l'insuffisance de soutien et d'accompagnement de la part de la direction générale de la commission scolaire. Les deux groupes de participants (DÉ et DAÉ) avaient cependant une opinion généralement favorable du support des services de la commission scolaire. Les collectes ont permis d'apporter certaines précisions, ainsi au sujet du soutien des services de la commission scolaire, il faut distinguer les « sessions d'introduction » offertes lors de l'entrée en fonction et le soutien des services au quotidien. Les « sessions d'introduction à la fonction » offertes aux nouveaux DAÉ étaient très appréciées, ceux qui n'avaient pu y participer dès leur entrée en fonction les attendaient avec impatience. Au sujet du soutien au quotidien des services, certains répondaient rapidement et efficacement aux demandes des nouveaux gestionnaires, alors que d'autres leur communiquaient des réponses imprécises et/ou avec quelques jours de délais. De plus, certains services étaient davantage perçus comme en « demande » par les DÉ et les DAÉ plutôt que dans une position de « soutien ».

À ce sujet, suite à la question *Depuis votre entrée en fonction, devant des situations nouvelles pour vous, avez-vous utilisé les ressources suivantes?* les répondants de Fortin (2006) devaient mentionner, parmi une liste de treize ressources, celles auxquelles ils avaient eu recours. L'expérience antérieure dans l'enseignement constituait la ressource la plus fréquemment utilisée et de façon marquée (90 % des répondants l'avaient mentionnée). Quant aux personnes consultées, le premier choix était le personnel des services centralisés de la

commission scolaire (73 %), puis une direction connue et appréciée (69 %), une direction considérée comme un mentor (61 %). Le recours à un supérieur n'était mentionné qu'au cinquième rang et dans 59 % des cas. Ce dernier résultat de Fortin obtenu avec un échantillon composé à 48 % de DÉ serait cohérent avec le constat de la recherche qui indiquait que les DÉ Béatrice et Ingrid de la recherche consultaient peu leur supérieur immédiat, de qui elles recevaient peu de soutien et d'accompagnement. Les répondants de Fortin (2006) ne recouraient que peu à des ressources externes (onzième rang et pour 24 % des répondants) et leur dernière source était l'ancienne direction de l'établissement. Ce sont les DAÉ de la recherche qui utilisaient cette ressource, en faisant appel à l'ancien DAÉ de leur établissement. Le recours à un réseau de collègues semblait particulièrement apprécié par les DÉ. Cette ressource était aussi mentionnée par 16 % des répondants québécois de Cattonar et al. (2007) après le perfectionnement et le parrainage ou mentorat, alors que pour Fortin (2006) cette option n'était pas libellée de façon spécifique.

Dans la recherche, tous les participants avaient bénéficié à des degrés variables et parfois selon leurs préférences, de différents types de soutien et d'accompagnement offerts par la commission scolaire tels : sessions générales d'introduction à la fonction lors de la nomination à un poste de DAÉ, sessions de formation offertes par les services centralisés de la commission scolaire sur des sujets spécifiques (par exemple l'élaboration des tâches des enseignants, la gestion des employés problématiques, les règles budgétaires), mentorat d'un DÉ à la retraite, réseau de collègues et groupe d'analyse de pratiques. De plus, neuf d'entre eux poursuivaient toujours leur formation obligatoire au deuxième cycle universitaire qui constituait selon eux un outil efficace pour éventuellement développer leur réseau.

Quant à l'association professionnelle, les participants ne s'étaient pas beaucoup exprimé sur cette forme de soutien et d'accompagnement, car ils évoquaient le manque de temps et plus rarement le manque d'intérêt pour participer aux activités d'échange et de perfectionnement offerts. Ainsi, la poursuite de la formation universitaire de deuxième cycle en administration scolaire était mentionnée par tous les participants (et Antoine mentionnait aussi un manque d'intérêt) pour expliquer leur manque de disponibilité aux activités de l'association. Neuf des dix participants poursuivaient leur formation obligatoire au deuxième

cycle tout en débutant dans l'exercice de la fonction. Au moment de la recherche de Fortin (2006), un peu moins du tiers de ses répondants indiquaient participer régulièrement à des formations offertes par leur association. Cette situation particulière où un nouveau DÉ ou DAÉ entreprenait sa nouvelle fonction et poursuivait simultanément sa formation s'avérait difficile. Ainsi, même si la commission scolaire des participants de la recherche permettait à ces derniers un dégageant sur le temps de travail afin d'assister aux cours universitaires, le travail s'accumulait à l'école et les divers travaux associés aux cours se faisaient en soirée, durant les fins de semaine ou encore durant les périodes de vacances. La nouvelle fonction apportait une augmentation des heures de travail et la poursuite des cours universitaires amplifiait la situation, ce qui complexifiait la conciliation entre le travail et la vie personnelle.

En considérant l'importance de la formation universitaire dans le développement des compétences des nouveaux DÉ et DAÉ, un allègement pourrait-il être envisagé pour la première année comme le suggéraient des répondants de Fortin (2006)? La formule d'accompagnement par un mentor jumelé à des formations plus techniques organisées par la commission scolaire pourrait être une avenue à envisager pour la première année d'exercice d'après les résultats des entrevues. La reprise des cours lors de la deuxième année d'exercice serait alors enrichie de l'expérience de la première année et les travaux plus reliés à la réalité d'exercice des nouveaux DÉ et DAÉ.

Besoins de soutien et d'accompagnement

Quels sont les besoins de soutien et d'accompagnement des nouveaux DÉ et DAÉ? Pour leur permettre une appropriation plus rapide et plus adéquate des nouveaux dossiers, les nouveaux DÉ manifestaient un besoin de soutien et d'accompagnement particulier, car ils ne bénéficiaient plus d'une session d'introduction à la fonction comme lorsqu'ils étaient devenus DAÉ, en ce sens ils apprécieraient une formation répondant à leurs nouveaux besoins (ex. : gestion budgétaire, des ressources humaines). D'autres résultats obtenus par d'autres questions de la grille d'entrevue (par exemple sur l'évaluation des capacités pour accomplir la tâche) portent à croire qu'il serait également pertinent d'offrir aux DAÉ qui sont nommés comme DÉ à un autre ordre d'enseignement, une session d'information supplémentaire sur les

encadrements spécifiques à l'ordre de la nouvelle fonction (par exemple au sujet de la progression des apprentissages, des différentes voies de diplomation empruntées au secondaire, des encadrements légaux relatifs à l'évaluation des apprentissages, des grilles-matières, des particularités comme les enseignants ressources au secondaire et les services de garde au primaire, etc. De nouveaux DÉ indiquaient également l'inconfort qu'ils avaient ressenti lors de la gestion de dossiers politiques en raison de leur manque de connaissances à cet égard et au peu de soutien qu'ils avaient reçu. L'isolement et la solitude ressentie surtout par Béatrice et Ingrid, à cause principalement de leur situation de direction unique dans de petites écoles (sans DAÉ), étaient également des éléments qui inciteraient à accroître le soutien et l'accompagnement

En résumé, les DÉ semblaient plus « vulnérables » et pourraient bénéficier d'un soutien et d'un accompagnement offerts de façon structurée et automatique (et non seulement en cas de crises) afin de pouvoir s'insérer plus harmonieusement dans leur nouvelle fonction.

Pour les DAÉ, des besoins de soutien et d'accompagnement étaient aussi ressentis pour la gestion des ressources humaines, des dossiers pédagogiques surtout dans le cas de changement d'ordre d'enseignement par rapport à la fonction précédente d'enseignant et au niveau du processus de classement des élèves.

Comme pour les participants de la recherche, la gestion des relations de travail et l'application des conventions et la gestion administrative des ressources humaines, financières et matérielles étaient respectivement le premier et le deuxième rôle pour lequel les répondants de la recherche de Fortin (2006) exprimaient un besoin de soutien et d'accompagnement. Les besoins que ces répondants manifestaient par rapport aux dossiers pédagogiques étaient aussi parmi les cinq premiers (quatrième et cinquième rangs). Cependant, le besoin d'être soutenu et accompagné par rapport à la gestion des tensions et des conflits auprès des enseignants, des élèves et des parents n'était pas identifié par les participants à la recherche, même s'ils en citaient la présence dans leur tâche.

Formes de soutien et d'accompagnement

Les résultats quant à l'évaluation du soutien et de l'accompagnement révèlent que les préférences des DAÉ varient. Ainsi, certains préféraient un accompagnement prodigué surtout par le supérieur ou des collègues de leur établissement alors que d'autres étaient soucieux de développer un réseau externe, ou désiraient un accompagnement plus personnalisé avec un mentor. Sur le plan des similitudes, tous indiquaient avoir apprécié les sessions d'introduction à la fonction offerte par la commission scolaire et évaluaient assez positivement le support des services centralisés. Ils prévoyaient assister davantage aux activités de formation de l'association professionnelle une fois leurs cours universitaires complétés. Pour les DÉ, dans cette dimension de l'insertion professionnelle, le profil d'Antoine se rapprochait plus de celui des DAÉ alors que la situation était différente pour Béatrice et Ingrid. Pour ces deux participantes, particulièrement dans le contexte d'exercice d'une direction sans DAÉ, le besoin de support d'un DÉ de référence était clairement exprimé et le réseau de collègues était perçu comme très important. Ce constat est en lien avec celui relevé par Walker et Qian (2006) dans leur revue de littérature sur les directeurs débutants. Ces auteurs mentionnaient un constat de Draper et McMichaels (2000) sur l'importance du soutien d'un supérieur ou d'un gestionnaire expérimenté pour les directeurs débutants. Afin de contrer l'isolement accompagnant souvent l'exercice de la nouvelle fonction, il était important de pouvoir mener des conversations franches avec ces personnes.

Parmi les DAÉ, David et Gabrielle être accompagnés par un mentor selon une formule bien structurée prévoyant des temps de rencontres fixés à l'avance, ce qui rejoignait également une préoccupation présente chez les répondants de Simon (2006). La demande d'un accompagnement plus soutenu était également exprimée par près de la moitié des répondants de Fortin (2006).

Simon (2006) indiquait que ses répondants avaient exprimé une préférence pour la formule « groupe de discussion », un peu moins pour le « cheminement côte à côte » et beaucoup moins pour la « série de conférences » comme activités de soutien et d'accompagnement. Bien que les résultats incitent à penser que les participants de la recherche

appréciaient le soutien individualisé et les échanges en groupe, ils appréciaient également les sessions d'informations (par exemple les sessions d'introduction à la fonction). Ainsi, les participants qui n'avaient pu assister à ces sessions en raison d'une nomination plus tardive le déploraient et trouvaient parfois ardu de chercher l'information que ces sessions leur auraient fournie.

Une possibilité de joindre le groupe participant à ces sessions qui sont distinctes entre elles (une par service centralisé de la commission scolaire) semblerait à considérer afin de faciliter l'insertion professionnelle. Il faudrait également approfondir avec des questions plus spécifiques, les formes de soutien et d'accompagnement appréciés afin de pouvoir comparer les résultats de la recherche et ceux de Simon (2006) et orienter la suite des choses à cet effet.

5.1.4 Caractéristiques motivationnelles

Les facteurs incitant à poser sa candidature pour un poste de direction identifiés par les répondants de l'enquête de Charuest (2001) étaient dans l'ordre décroissant : 1) succès passés (projet, comités, suppléance à la direction); 2) être sollicité pour ses qualités; 3) désir de faire une différence; 4) désir d'influencer les gens; 5) défi de la fonction; 6) être inspiré par un modèle de direction; 7) le prestige de la fonction. Pour les participants de la recherche, les motivations à postuler n'ont pas été classées en ordre d'importance, mais on observait que les six premiers facteurs étaient présents, principalement le désir de faire une différence, le désir d'influencer les gens, le défi de la fonction et le succès passé. Cependant, aucun participant ne mentionnait le prestige de la fonction. De son côté, Fortin (2006) avait demandé aux nouveaux DÉ et DAÉ participant à sa recherche sur l'insertion professionnelle de choisir parmi six facteurs ceux qui les avaient incités à postuler pour cette fonction et l'on retrouvait des résultats similaires à ceux des participants de la présente recherche : désir de relever un défi, incitation d'un DÉ, de collègues ou de membres des services de la commission scolaire. Pour 59 % des répondants de Fortin (2006), ce cheminement s'inscrivait dans un plan de carrière alors que seuls David et Gabrielle l'avaient spécifiquement mentionné dans la recherche. Finalement, 52 % des répondants de Fortin (2006) indiquaient avoir fait « le tour du jardin » comme enseignant, ce que citaient trois participants (Antoine, David et Florence). La volonté

d'apprendre autre chose en embrassant cette fonction était soulignée par les répondants de Fortin (2006), alors qu'aucun des participants de la recherche n'avait énoncé explicitement cet aspect d'apprentissage dans le cadre de la nouvelle fonction.

En comparant les résultats de la recherche obtenus par une question ouverte avec ceux de l'étude de Simon (2006) ayant également utilisé ce type de question, on constate plus de différence. Ainsi, tous ses répondants ont mentionné que leur candidature avait été encouragée par le directeur de leur établissement, l'équipe école ou une autre personne, alors que dans la recherche trois participants sur dix ne l'ont pas fait (Béatrice, Florence et Julianne). De plus, le tiers des nouveaux DÉ ou DAÉ interrogés par Simon (2006) évoquaient, avec l'attrait pour la fonction, l'ascension sociale et l'augmentation de revenu, alors qu'aucun des DÉ ou DAÉ de la présente recherche n'avait mentionné les deux derniers aspects. Des participants soulignaient plutôt que le gain salarial ne devait pas constituer un élément incitatif, car l'accroissement des heures de travail n'était pas compensé par une augmentation significative de la rémunération et l'écart entre leur salaire et ceux d'enseignants expérimentés de leur établissement était mince.

Capacité à exercer la fonction

Lors de leurs premières semaines d'entrée en fonction, les DÉ de la recherche avaient affirmé se sentir capables d'exercer la fonction et cette conviction s'était renforcée en cours d'année malgré quelques brefs épisodes de questionnement. Les DÉA étaient encore plus affirmatifs en début d'affectation en se disant « très capables », sauf David qui émettait déjà des réserves. Tout comme pour les DÉ, la perception positive des DAÉ quant à la capacité d'exercer la nouvelle fonction était observée lors des deux autres collectes, sauf pour David qui semblait en être de moins en moins convaincu. Florence représentait un cas particulier, car durant toute l'année, elle n'entretenait pas de doutes sur ses compétences, mais avouait ne pas savoir gérer le stress qui accompagnait la fonction.

À la lumière de ce commentaire, la définition du terme « capacité » gagnerait peut-être à être mieux précisée et inclure les attitudes par rapport à la nouvelle fonction. La question de

la capacité à exercer la fonction amène à se questionner sur le niveau de préparation des nouveaux DÉ et DAÉ. Sans avoir été questionnés de façon directe sur leur préparation à exercer la fonction, les participants ont cependant mentionné en réponse à d'autres questions leur expérience comme enseignant, conseiller pédagogique, responsable d'école ou de DAÉ intérimaire comme facilitant dans la gestion de certains dossiers. On pourrait présumer que ces expériences antérieures avaient contribué à les préparer pour leur nouvelle fonction et influencé favorablement la perception de leur capacité à exercer la nouvelle fonction. Les résultats de la recherche semblent toutefois différents de ceux de l'enquête de Cattonar et al. (2007), où 61 % des nouveaux directeurs ne se disaient pas préparés pour assumer la fonction. Cependant, on peut supposer une certaine concordance avec le fait que 48 % d'entre eux affirmaient ne pas maîtriser les aspects administratifs du travail. En effet, si l'on suppose que ces aspects administratifs réfèrent aux opérations budgétaires et aux divers encadrements de la gestion des ressources humaines, rappelons que ces dossiers nécessitaient beaucoup d'apprentissages de la part des DÉ et des DAÉ. Même si des aspects de ces deux catégories de dossiers étaient également souvent cités parmi les moins appréciées par les participants, cela ne semblait pas affecter leur perception d'avoir la capacité pour exercer la fonction.

Il y aurait lieu cependant de s'interroger pour savoir ce qui provoque ces difficultés à gérer ces dossiers chez les DÉ et DAÉ. Est-ce le manque de ressources qui apporte des choix difficiles, la complexité même du processus? Les outils difficiles à maîtriser? Les courts délais pour réaliser la planification annuelle une fois les règles budgétaires adoptées par la commission scolaire? Pour la gestion du personnel, la familiarisation avec trois conventions collectives (enseignants, personnel de soutien et professionnels) chacune d'elles se déclinant en deux versions : une convention nationale et une deuxième locale constituent assurément un premier défi. Les nombreux encadrements présents dans ces ententes apportaient des contraintes aux participants dans leur souhait d'offrir les meilleurs services éducatifs aux élèves. Par exemple, les DÉ et DAÉ étaient limités dans leur intention de perfectionnement du personnel enseignant. Certaines opérations néanmoins incontournables semblaient longues et complexes, par exemple l'affectation et les mesures disciplinaires.

Lors de l'analyse des résultats, on avait observé que les DÉ et les DAÉ appuyaient leur perception d'une bonne capacité pour la nouvelle fonction sur leur leadership démontré lorsqu'ils étaient enseignants ou conseillers pédagogiques (sauf David, dans une moindre mesure), les appréciations positives du personnel et des parents et leurs caractéristiques personnelles (jugement, empathie, etc.). Le manque de connaissances techniques ne les préoccupait pas en début d'affectation et un constat similaire était fait par Simon (2006), qui indiquait que parmi les compétences pour la fonction, les DÉ et DAÉ indiquaient d'abord le leadership alors que les connaissances apparaissaient comme moins importantes.

Anticipation de la fonction

Dans le cas des DÉ, l'exercice de la fonction avait révélé des découvertes agréables, notamment l'exercice d'un leadership rassembleur, la possibilité de faire évoluer un milieu et le travail d'équipe avec le personnel. D'autres découvertes s'étaient avérées moins agréables, par exemple l'augmentation notable du temps de travail, les rencontres nombreuses et avec plusieurs intervenants, une marge de manœuvre parfois moins grande que désirée et certaines relations moins faciles avec les instances de la commission scolaire.

Les limites de l'approche de décentralisation pratiquée par la commission scolaire des participants auraient peut-être avantage à être clarifiées afin d'améliorer la situation de tension observée à quelques reprises.

De façon générale, les DAÉ de la recherche avaient assez justement anticipé l'exercice de la fonction, à l'exception de David qui représentait un cas particulier. En effet, même s'il enseignait précédemment au même ordre, la réalité de l'exercice de son rôle de DAÉ était très différente de ce qu'il avait imaginé. Pour les autres participants, des découvertes agréables dans la nouvelle fonction étaient soulignées particulièrement dans la relation d'aide avec les élèves, les enseignants et les parents. L'aide à apporter aux enseignants était toutefois souvent jugée importante et la mobilisation de ces derniers dans la réussite des élèves, décevante, surtout au secondaire.

Fortin (2006) avait proposé à ses répondants une liste de douze rôles de direction en leur demandant d'identifier ceux qui les attiraient davantage avant leur entrée en fonction puis leur avait soumis la même liste en leur demandant cette fois d'indiquer leur degré de satisfaction par rapport à l'exercice de ces mêmes rôles. En supposant que les rôles qui attiraient davantage les répondants étaient ceux pour lesquels ils anticipaient le plus de satisfaction, l'examen de leur satisfaction dans l'exercice réel de ceux-ci suggérait des constats quant à l'anticipation de la fonction. Ces constats sont comparés à ceux issus de la recherche. Ainsi, pour les répondants de Fortin (2006), en se basant sur l'augmentation du pourcentage de satisfaction anticipé avant l'exercice et celui constaté en exercice, ce sont respectivement les rôles de *gestion des tensions et des conflits auprès des enseignants, des parents et des élèves, de participation aux divers mécanismes de consultation et de décision au niveau de l'établissement* et de *gestion de l'encadrement des élèves* pour lesquels on observait le plus d'amélioration de la satisfaction. En considérant les limites de la comparaison d'une question ouverte pour la recherche et d'une question à partir d'une proposition de choix pour celle de Fortin (2006), on remarque certaines similarités pour les participants de la présente recherche quant aux suivis des élèves et des relations avec les parents et de l'aide aux enseignants. De plus, certains dossiers cités comme plus appréciés par les participants de la recherche pourraient correspondre aux trois rôles cités par les répondants de Fortin (2006) : travail avec des comités d'enseignants, dossier du projet éducatif, projets particuliers avec des élèves et des enseignants et comité de valorisation des élèves.

Sur le plan des découvertes moins agréables dans l'exercice de la fonction par les participants, on note là aussi certaines similarités entre les répondants de Fortin (2006), qui indiquaient moins de satisfaction pour les rôles *développement de relations avec la communauté, gestion des relations de travail et application des conventions collectives* et *participation à la définition des orientations et aux décisions prises au niveau de la commission scolaire*. Autant les DÉ que les DAÉ indiquaient des découvertes moins agréables quant à l'application des conventions et de la gestion des mesures disciplinaires à l'endroit du personnel. Une DAÉ (Héloïse) indiquait des relations difficiles avec la communauté alors que des DÉ et des DAÉ (Béatrice, Florence, Héloïse et Ingrid) découvraient que des dossiers à traiter avec la collaboration d'instances de la commission scolaire étaient sources de tensions.

La découverte moins agréable et la plus importante pour les DÉ et certains DAÉ (Gabrielle et Julianne) semblait cependant être l'augmentation du temps de travail. Leurs journées de travail étaient bien remplies et s'étaient allongées. Toutefois, cette situation semblait s'améliorer en fin d'année. Ce constat conduit à se questionner sur l'habileté des DÉ et DAÉ dans la gestion de leur temps et sur la disponibilité d'outils pour les aider dans leur planification annuelle. Il serait en outre intéressant de revoir l'impact de la nouvelle fonction sur l'allongement des heures de travail lors de la deuxième année d'exercice. Est-ce que l'habileté à traiter les dossiers une deuxième fois et qu'une meilleure organisation générale du travail s'observe et contribue à diminuer le temps de travail? Cet aspect de l'allongement des heures de travail n'était pas traité par Fortin (2006) dans l'anticipation de la tâche, mais plutôt dans une section de sa recherche relative à la conciliation entre la vie professionnelle et la vie personnelle et ces résultats sont présentés dans le prochain aspect traité.

Remise en question de l'exercice de la fonction

Si tous désiraient poursuivre dans leur nouvelle fonction lors de la première collecte de données, les intentions commençaient à se différencier à partir de la deuxième collecte, soit après environ six mois d'exercice. Antoine, Corinne et Ingrid avaient songé à un moment à retourner enseigner. Béatrice, David et Florence y avaient réfléchi plus sérieusement en le mentionnant lors des deux dernières collectes, tandis qu'Esther, Gabrielle, Héloïse et Julianne n'y avaient jamais songé malgré les difficultés qu'elles avaient rencontrées. Dans sa recherche, Fortin (2006) avait constaté que depuis leur entrée en fonction 40 % de ses répondants avaient remis en question une ou deux fois leur choix professionnel pour leur nouvelle fonction, 29 % plusieurs fois et 31 % jamais. Dans la recherche, les résultats diffèrent légèrement avec un peu plus de participants qui n'avaient jamais remis en question l'exercice de la fonction et un peu moins qui l'avait remis en question une ou deux fois. Il importe de rappeler la limite que constitue la taille de l'échantillon de la recherche et le moment du questionnement, car les répondants de Fortin (2006) exerçaient leur fonction depuis en moyenne 2,8 ans. Les avis des participants de la recherche pourraient être différents plus tard. Toutefois, un examen des justifications des répondants de Fortin (2006) pour poursuivre ou non la fonction révèle des similarités avec des propos recueillis auprès des participants. Ainsi,

parmi ceux qui n'ont jamais pensé à quitter leur fonction, les DÉ et DAÉ de la recherche de Fortin (2006) le justifiaient en s'appuyant sur leurs réalisations personnelles, leurs caractéristiques personnelles et la reconnaissance témoignée par l'environnement. Les participants de la recherche dans cette situation avaient justifié leur point de vue quant à la poursuite de l'exercice de la fonction dans la question spécifique qui leur était posée à ce sujet et également fourni des éléments complémentaires dans des réponses à d'autres questions de la grille d'entrevue sur l'insertion professionnelle. Par exemple, lorsqu'ils avaient été interrogés sur la nature de leur tâche, leur capacité pour la fonction, le soutien et l'accompagnement, le déroulement de leur processus d'insertion professionnelle et les recommandations qu'ils feraient à un éventuel postulant à la fonction. Voici un exemple de verbatim associé à la poursuite de l'exercice de la fonction pour chaque participant n'ayant jamais remis en question l'exercice de la fonction:

« Je ne manque pas de confiance en moi. Mais moi je pense que la plus grande qualité c'est l'ouverture puis ne pas avoir peur d'aller chercher de l'aide. Je ne connais rien, j'apprends jour après jour, je pense que c'est ma force de ne jamais avoir peur d'aller demander de l'aide, des suggestions, des propositions. Ça, puis mes relations interpersonnelles, j'aime travailler avec les gens. Puis je pense que je suis assez diplomate. » (Esther, 1, question 1.17 : *Quelle perception avez-vous de votre capacité à accomplir les tâches reliées à votre fonction? Identifiez des éléments sur lesquels repose votre perception*)

« Le soutien pédagogique. La vie d'équipe ici est agréable, tu arrives avec une idée, ils sont ouverts. Il y a plus d'ouverture que dans mon autre école. » (Julianne, 3, question 3.2 : *Quels sont les 3 dossiers que vous préférez, dans lesquels vous vous sentez le plus à l'aise (en ordre décroissant)? Pouvez-vous expliquer pourquoi?*)

« Je suis heureuse parce que je sens qu'il y a des élèves qui se sont « rebranchés ». J'ai travaillé beaucoup avec ma TES... on a travaillé beaucoup toutes les deux la valorisation... Pour plusieurs élèves, les notes se sont mises à augmenter. Ils ne sont pas tous en réussite, mais je crois que je vais réussir à ne pas les classer (en classe spécialisée) parce qu'ils seront en réussite. » (Gabrielle, 2, question 2.4 : *Après six mois d'exercice de la fonction, votre perception a-t-elle changée par rapport aux élèves (intérêt pour l'école, taux de réussite, suivis disciplinaires)?*)

« Je lui dirais que ce qu'il y a de beau dans ce travail c'est le contact avec le monde, de faire partie de la solution. Moi je n'en reviens pas quand tout le monde me dit : "Tu es toujours dans les problèmes". Je leur dis : "Non, je fais partie de la solution" J'aime bien mieux dire ça comme cela ». (Héloïse, 3, première partie de la question 3.22 : *Que diriez-vous à un enseignant qui songerait à faire le prochain concours de directeur adjoint. Qu'est ce qui est motivant dans cette fonction?*)

L'organisme gouvernemental « Service Canada – emploi Avenir 2007 » indiquait qu'en plus du recrutement, le maintien en poste des nouveaux DÉ s'avérait de plus en plus difficile entre autres raisons, à cause des difficultés de conciliation de la vie au travail avec la vie personnelle. Pour les répondants de Fortin (2006) qui remettaient en question l'exercice de la fonction, des facteurs d'ordre personnel ou professionnel étaient évoqués. Dans l'enquête de Charuest (2001) ce sont les facteurs reliés à la charge de travail et ceux relatifs à l'équilibre travail/vie personnelle qui s'avéraient les plus dissuasifs à postuler pour une fonction de direction et l'enquête pancanadienne de Cattonar et al. (2007) révélait que pour les répondants québécois les trois aspects de la tâche pour lesquels ils exprimaient le moins de satisfaction étaient dans l'ordre décroissant : l'incidence sur la vie familiale, la charge de travail et la rémunération.

Parmi les participants qui avaient évoqué la remise en question de l'exercice de leur nouvelle fonction, il semble important de distinguer ceux qui l'avaient rapporté une fois lors de la deuxième collecte de données et ceux qui l'avaient fait à ce moment et à nouveau lors de la dernière. On constatait que pour Antoine, Corinne et Ingrid, qui avaient remis en question à une occasion l'exercice de leur fonction, des facteurs d'ordre professionnels et non personnels étaient mentionnés : conflit avec une enseignante, perception mitigée de l'impact des actions menées et déception face à une décision de la commission scolaire. Ces trois participants, qui avaient auparavant souligné l'ampleur de leur tâche et l'allongement des heures de travail avec l'impact sur la vie de famille, n'avaient cependant pas justifié leur réflexion à partir de ces facteurs. Pour les participants qui se questionnaient plus sérieusement sur la poursuite de l'exercice de la fonction (Béatrice, David et Florence), c'est au contraire des facteurs personnels qui les avaient amenés à envisager plus sérieusement de quitter la fonction, soit la difficulté à conserver un équilibre entre la vie personnelle et la vie professionnelle et l'impact

négalif sur la santé. Pour David toutefois, c'étaient également des raisons reliées à des difficultés avec le personnel et le manque de soutien qui l'avaient amené à continuer sa réflexion en fin d'année. Pour les répondants de Fortin (2006), 27 % affirmaient que la conciliation entre la vie professionnelle était souvent difficile, principalement à cause de l'ampleur de la tâche (91 %) et que pour 48 % d'entre eux, cette difficulté de conciliation s'était accentuée depuis leur entrée en fonction. Dans la recherche, les participants avaient mentionné l'ampleur de la tâche, l'allongement des heures de travail et l'impact sur la vie familiale, mais pour Béatrice, David et Florence, la problématique était plus importante.

Gauthier (2008) avait indiqué dans son bilan raisonné de la littérature consacrée à l'insertion professionnelle des policiers des générations X et Y, l'importance de tenir compte des valeurs différentes par rapport au travail observées chez ces deux générations et la génération précédente des « baby-boomers ». Elle soulignait des différences quant à l'équilibre vie personnelle/vie professionnelle et le besoin d'autonomie que manifestaient les policiers issues des générations X et Y. Ce besoin d'autonomie dans la fonction pourrait être examiné de façon approfondie chez les nouveaux DÉ et DAÉ qui seront vraisemblablement issus des générations X puis Y. Dans la recherche cependant, ce n'était pas uniquement les sept nouveaux DÉ et DAÉ appartenant à la génération X qui indiquaient être assez préoccupés au regard de leur équilibre vie personnelle/vie professionnelle et de la marge de manœuvre consentie dans l'exercice de leur fonction. Les encadrements à respecter sont nombreux dans la fonction de DÉ et DAÉ (Loi sur l'instruction publique, régimes pédagogiques, politiques du MELS et de la commission scolaire, conventions collectives, etc.) et les consultations à mener, nombreuses (assemblée générale des enseignants, comité de participation des enseignants, conseil d'établissement, comité EHDAA, etc.). Dans ce contexte, la marge de manœuvre demeure une réalité pour les DAÉ et DÉ, mais il pourrait être opportun de rappeler les balises de cette marge de manœuvre afin de clarifier les zones d'influence possibles. Quant à l'importance constatée généralement pour l'équilibre entre la vie personnelle et la vie professionnelle, ce constat devrait amener, d'une part, une réflexion de la part des nouveaux DAÉ et DÉ sur la mission de l'établissement en lien avec le plan stratégique de la commission scolaire et le choix des priorités devrait logiquement en découler. D'autre part, les demandes de la commission scolaire devraient s'arrimer avec cette perspective particulièrement en début

d'exercice pour les nouveaux DAÉ et DÉ. Les DÉ devraient être accompagnés dans le choix des priorités et plus de soutien devrait leur être accordé, par exemple le support d'un mentor dans la gestion budgétaire et des ressources humaines considérées comme plus exigeantes.

Si l'on compare les résultats de la recherche avec ceux de Walter et Qian (2006) recueillis auprès d'enseignants qui ne souhaitaient pas entreprendre une carrière en direction, on observe à la fois des différences et des similarités. Ainsi, le premier facteur dissuasif, relié à *la complexité de la tâche* et le quatrième au *salaires trop bas*, n'a pas été cité par les participants remettant plus sérieusement l'exercice de la fonction. On retrouve cependant une similarité avec le deuxième facteur *le niveau de stress plus élevé* le troisième *le manque de support* et le dernier *l'ajout des jours et des heures de travail et les incidences sur la vie de famille*.

Durée idéale de la première affectation

En considérant que 81 % des répondants de Fortin (2006) avaient mentionné qu'une durée minimale pour l'affectation à un premier poste de DÉ ou DAÉ serait souhaitable, les participants de la recherche étaient invités à spécifier cette durée lors de leur entrée en fonction puis de répondre à nouveau à cette question à la fin de la première année d'exercice. Un premier constat s'observait, en excluant David de l'échantillon, tous les participants souhaitaient lors du deuxième questionnement une durée équivalente ou moindre à la première. David présentait la caractéristique de souhaiter un allongement significatif de sa première affectation soit cinq ans plutôt que trois ans, afin de favoriser son insertion professionnelle.

Ce souhait d'allonger la période d'affectation suscite un questionnement sur le déroulement du processus d'insertion professionnelle. Le désir d'allonger cette période de la première affectation sous-entend-il des difficultés particulières? Des difficultés ont effectivement été remarquées chez David, ce constat pourrait-il être généralisé? Est-ce qu'un type de difficulté plus particulier incite à vouloir demeurer à un poste plus longtemps?

Si on procède à des calculs, on observe que la durée souhaitée moyenne pour la première affectation était un peu plus longue lors des deux questionnements pour les DÉ (3,83 ans puis 3,17 ans) que les DAÉ (2,86 ans puis 2,71 ans) et qu'elle diminuait à la fin de la première année d'exercice pour les deux fonctions. En comparant les résultats pour les cinq participants du primaire à ceux des cinq participants du secondaire, on constate qu'ils sont très semblables (3,1 ans-2,9 ans au primaire et 3,2 ans-2,8 ans au secondaire). Dans sa recherche, Fortin (2006) obtenait une durée moyenne souhaitée de 2,97 ans avec des répondants en poste depuis 2,75 ans en moyenne, ce qui se comparerait davantage avec le deuxième résultat de cette recherche, soit une durée souhaitée de 2,85 ans après un an d'exercice de la fonction.

Désir de postuler à un poste de DÉ pour les DAÉ

Deux DAÉ de la recherche ne poursuivraient pas leur carrière dans un poste de DÉ. Florence retournait à l'enseignement et Corinne envisageait la prise de la retraite dans un horizon de deux à trois ans. La poursuite de la carrière dans une poste de DÉ a donc été examinée de façon plus approfondie avec ceux pour qui cette possibilité était une option envisageable. Parmi eux, seule Esther manifestait durant toute l'année son indécision quant à l'intention de postuler à un poste de DÉ : « Là au jour le jour, je suis là-dedans, j'aime bien ça, j'ai pas de vision à long terme. » (Esther, 1), « Je ne sais pas, j'aime ça maintenant ce que je fais. » (Esther, 2). Elle devenait plus explicite en fin d'année sur son choix de ne pas postuler : « Je ne sais pas. J'aime être un bras droit. J'essaie de ne pas voir trop loin. L'aspect fatigue me préoccupe. J'aimerais être prof à mi-temps pour mettre ce que j'ai appris à contribution. » (Esther, 3). D'ailleurs, Esther se disait très soucieuse de ne pas se laisser « envahir » par le travail et indiquait qu'elle ferait cette mise en garde à un postulant à la fonction de DAÉ.

Pour les quatre autres DAÉ (David, Gabrielle, Héloïse et Julianne), la future fonction de DÉ était envisagée dès l'entrée en fonction et lors des deux autres collectes également, mais le moment où ils postuleraient étaient différents sinon imprécis. Ainsi, Julianne manifestait cette intention, mais ne pouvait pas la situer dans le temps. Gabrielle en avait précisé le moment lors de la deuxième collecte, soit dans six ou sept ans, et elle maintenait ce même avis en fin d'année. Héloïse, qui désirait lors de la première collecte postuler à un poste de DÉ

après trois ou quatre ans, retardait d'un an cette intention en milieu d'année (cinq ans) puis redevenait imprécise sur le moment de postuler en fin d'année. Lors de son entrée en fonction, David n'avait pas précisé le moment où il postulerait, mais il était devenu plus précis, malgré sa remise en question de l'exercice de la fonction au moment de la deuxième collecte, en identifiant qu'il postulerait à un poste de DÉ après trois à cinq ans. Toujours en poursuivant son questionnement en fin d'année, il songeait néanmoins à postuler dans le même horizon de trois à cinq ans. Les souhaits des participants ne semblaient pas semblables à la situation des répondants DÉ de Fortin (2006), qui avaient occupé le poste de DAÉ durant 1,9 an en moyenne, donc sensiblement moins longtemps que les DAÉ de la recherche l'espéraient avant d'accéder à la fonction de DÉ.

Dans leur recherche réalisée auprès de 331 DAÉ du secondaire de Hong Kong, Walker et Kwan (2009) ont administré à ces derniers un questionnaire où ils devaient identifier sur une échelle de type Likert, leur degré d'engagement dans diverses dimensions de leur travail par le biais de facteurs professionnels et motivationnels. Les résultats indiquent que les DAÉ davantage préoccupés par leur développement personnel et activement impliqués dans les opportunités de développement professionnel dans leur établissement désiraient davantage postuler à un poste de DÉ, alors que ceux davantage préoccupés par les relations de travail étaient moins enclins à le faire. À ce sujet, il est intéressant d'observer quelques similarités avec les résultats de la présente recherche, même avec une DAÉ du primaire (Héloïse). D'une part, Esther, DAÉ du secondaire qui ne désirait pas poursuivre comme DÉ, identifiait comme dossiers préférés plusieurs projets particuliers en lien avec des activités sociales pour le personnel et des comités, les suivis d'élèves et un seul en lien avec la pédagogie. Esther appréciait beaucoup les rencontres d'échanges avec les enseignants qui « débordaient » sur des sujets autres que strictement professionnels et discutait avec eux de leurs enfants, leurs vacances, par exemple. D'autre part, Julianne, qui envisageait un poste de DÉ, mentionnait devoir travailler ses relations avec le personnel avant d'accéder à ce poste : « Moi, dans mes défis, je dois être... plus autoritaire, moi je suis plus au niveau de la relation. Ma direction est plus dans le rationnel, mon directeur me dit : "Tu es un cadre, tu n'es pas là pour faire du matrimonial." J'ai tendance à être plus dans la relation... » (Julianne, 3). Un extrait d'une entrevue d'Héloïse pourrait illustrer ce que Walker et Kwan ont identifié : « [...] et puis ne

fais pas cette job-là pour te faire aimer. Moi je disais ça à mes élèves et je le dis aussi aux profs en assemblée. Je ne suis pas là pour me faire aimer, je suis payée pour décider, pas pour me faire aimer. Ma cote de popularité, ce n'est pas important. Tant mieux si je l'ai en plus, parce que ça aide à faire passer les décisions. » (Héloïse, 3, Question 3.22 *Que diriez-vous à un enseignant qui songerait à faire le prochain concours de directeur adjoint. (2^e partie) Vis-à-vis de quels aspects devrait-il être vigilant?*)

Les quatre DAÉ désirant poursuivre leur carrière comme DÉ souhaitaient tous un poste au primaire. De plus, les trois DAÉ du secondaire soulignaient l'importance pour eux d'exercer la fonction de DAÉ au primaire avant d'être nommé DÉ à cet ordre d'enseignement. Héloïse, même si elle était déjà DAÉ au primaire, aimerait exercer cette même fonction dans un nouveau milieu que celui où elle enseignait afin d'être mieux préparée.

5.1.5 Modification de l'identité professionnelle

En reprenant la définition adoptée pour l'insertion professionnelle, *Processus de modification de l'identité professionnelle lors du passage d'une fonction d'enseignant à celle de directeur adjoint d'établissement ou du passage de celle de directeur adjoint à celle de directeur d'établissement qui se manifeste en quatre dimensions : la nature de la tâche, le contexte d'exercice, le soutien et l'accompagnement et les caractéristiques motivationnelles qui influencent ledit processus*, les éléments identifiés par chaque participant pour décrire son processus d'insertion professionnelle ont été réexaminés et situés dans le modèle des champs de l'identité professionnelle de Charlier et Donnay (2002) (figure 2 p.40), on constate que chez les DÉ, en considérant les données complémentaires recueillies lors du questionnement sur les dossiers moins appréciés, qu'Antoine est principalement en questionnement sur son identité professionnelle. Ses propos laissent sous-entendre que le changement de rôle et les nouvelles relations à établir avec les membres du personnel doivent être d'abord clarifiés afin qu'il puisse réfléchir de façon plus approfondie sur son identité professionnelle dans l'organisation. Pour Ingrid, il semble qu'elle soit plus clairement en processus de définition de son identité professionnelle dans l'organisation, c'est-à-dire selon Charlier et Donnay (2002), de son identité professionnelle organisationnelle. Béatrice cependant, semblait en

chevauchement entre les deux, ainsi elle se questionnait, tout comme Ingrid, sur son identité professionnelle organisationnelle, mais elle revenait assez souvent sur des réflexions par rapport à sa propre identité professionnelle.

Pour les DAÉ, l'identité professionnelle est celle qui semble davantage en développement et, au terme de la première année d'exercice, elle semble plus clairement définie pour Corinne, Esther, Gabrielle, Héloïse et Julianne et également pour Florence, même si elle avait choisi de quitter la fonction. Pour David, qui se remet beaucoup en question, cette définition de la nouvelle identité professionnelle est moins évidente. Malgré la poursuite perçue comme positive du processus d'insertion professionnelle, la prochaine étape qui est celle de la définition de l'identité professionnelle organisationnelle apparaît un peu plus difficile pour les directrices adjointes Gabrielle et Héloïse, qui identifiaient à ce sujet un nouveau défi à relever.

5.2 Constats concernant le sentiment d'empowerment et relation avec le processus d'insertion professionnelle

Pour la discussion au niveau du sentiment d'empowerment, les tableaux 51 et 52 ont été élaborés en reprenant des résultats exposés au chapitre précédent. Dans le premier, un score moyen d'empowerment a été établi en utilisant les scores recueillis lors de chaque collecte pour chaque participant. Ces scores moyens d'empowerment (SME) ont été ensuite placés en ordre, en commençant par celui présentant la meilleure perception d'empowerment (donc le score le plus faible numériquement, selon l'échelle de Likert utilisée dans l'outil de mesure). Dans le deuxième tableau (52), ce sont les scores moyens établis pour chacune des quatre dimensions de l'empowerment (signifiante, choix, impact et compétence) pour chacune des collectes qui sont exposés distinctement pour les DAÉ et les DÉ.

Une précision est importante à apporter concernant les termes « bon », « moyen », « faibles », « positif » et « négatif » utilisés pour qualifier les scores d'empowerment dans la discussion. Ces qualificatifs ne réfèrent pas à des standards dans la littérature comme c'est le cas par exemple pour des coefficients de corrélation qui sont considérés significatifs à partir

d'une certaine valeur. Les qualificatifs utilisés pour les perceptions d'empowerment le sont pour les distinguer entre eux dans l'échantillon de cette recherche.

Tableau 51

Scores moyens d'empowerment globaux et pour chaque collecte pour l'ensemble des participants

| Participant | Fonction / ordre d'enseignement | Score moyen d'empowerment global | Collecte 1 | Collecte 2 | Collecte 3 |
|------------------|---------------------------------|----------------------------------|------------|------------|------------|
| Julianne | DAÉ / secondaire | 1,50 | 1,72 | 1,78 | 1,00 |
| Antoine | DÉ / secondaire | 1,52 | 1,39 | 1,61 | 1,56 |
| Corinne | DAÉ / primaire | 1,89 | 1,67 | 2,22 | 1,77 |
| Gabrielle | DAÉ / secondaire | 2,05 | 2,33 | 1,77 | 2,06 |
| Ingrid | DÉ / primaire | 2,32 | 2,89 | 2,28 | 1,78 |
| Héloïse | DAÉ / primaire | 2,35 | 2,67 | 2,50 | 1,89 |
| Florence | DAÉ / primaire | 2,52 | 2,83 | 2,44 | 2,28 |
| Béatrice | DÉ / primaire | 2,72 | 2,67 | 2,89 | 2,61 |
| David | DAÉ / secondaire | 2,78 | 3,44 | 2,39 | 2,50 |
| Esther | DAÉ / secondaire | 2,80 | 2,33 | 3,28 | 2,78 |

Tableau 52

Scores moyens pour chaque dimension et lors des trois collectes pour les DAÉ et les DÉ

| Dimension | Score moyen pour les 3 collectes | | Collecte 1 | | Collecte 2 | | Collecte 3 | |
|--------------------|----------------------------------|------|------------|------|------------|------|------------|------|
| | DAÉ | DÉ | DAÉ | DÉ | DAÉ | DÉ | DAÉ | DÉ |
| Signifiante | 1,35 | 1,41 | 1,28 | 1,33 | 1,24 | 1,56 | 1,52 | 1,33 |
| Choix | 2,31 | 2,39 | 2,50 | 2,25 | 2,71 | 2,25 | 1,71 | 2,67 |
| Impact | 2,39 | 2,40 | 2,51 | 2,62 | 2,44 | 2,52 | 2,23 | 2,05 |
| Compétence | 2,76 | 2,22 | 3,11 | 2,58 | 2,79 | 2,17 | 2,39 | 1,92 |

Spreitzer (1992) reprenait les dimensions du construit de l'empowerment du modèle de Thomas et Velthouse (1990) utilisé dans la recherche dans sa description d'un individu qui démontre de l'empowerment. Elle mentionnait que celui-ci trouve une signification dans son engagement par rapport à son rôle dans son organisation, a confiance en sa capacité pour accomplir sa tâche, est déterminé dans l'atteinte de ses buts tout en respectant les limites de son rôle, exerce un certain contrôle et peut avoir un impact sur son environnement. Si on reprend les résultats obtenus dans la recherche en lien avec cette définition, on constate avec

les scores moyens pour l'ensemble des collectes que c'était la dimension « signifiante » qui était évaluée le plus positivement par tous les participants. Cette évaluation était sensiblement plus positive que celles des trois autres dimensions. Les témoignages recueillis lors des entrevues laissent supposer une évaluation positive de cette dimension, particulièrement les questions portant sur les dossiers préférés, la motivation à postuler et les recommandations à un futur postulant. C'est ce qui a été constaté avec le questionnaire sur l'empowerment dont les résultats sont reportés dans le tableau 53.

L'observation de la dimension « compétence » ne révélait pas de surprise car il était à prévoir qu'elle s'améliorerait durant la première année d'exercice, et les participants étant en apprentissage de leur nouvelle fonction, elle ne se retrouverait pas au premier rang. En observant les résultats sur toute l'année, on constate que les perceptions des DAÉ étaient plus positives en ce qui a trait à leur compétence, mais que cette dimension demeurait tout de même au quatrième rang, alors que les DÉ semblaient plus confiants en leur compétence, laquelle progressait en cours d'année du quatrième au deuxième rang.

Les perceptions de la dimension « impact » étaient devenues également plus positives pour les deux groupes et plus particulièrement pour les DÉ. Les DÉ de la recherche exerçaient leur fonction sans l'aide d'un DAÉ dans leur établissement et géraient donc l'ensemble des dossiers. Avaient-ils ainsi un reflet plus de possibilité d'impact? Cela avait-il contribué de façon importante à la perception d'une plus grande amélioration de la dimension « impact » que chez les DAÉ? Il serait intéressant de vérifier ultérieurement avec des DÉ exerçant dans de plus grands établissements avec un ou des DAÉ. Le partage des dossiers selon leur nature pourrait-il aussi influencer la perception de la dimension impact? Donc, est-ce que certains dossiers précis contribuent davantage à la perception d'avoir de l'impact? La responsabilité complète d'un dossier accroît-elle cette perception? Il apparaît pertinent d'envisager un croisement entre les résultats sur les dossiers assumés et avec plus de précision et la perception d'impact afin d'explorer cette possibilité de relation.

Les constats quant à la dimension « choix » suscitent des questionnements. En effet, elle semblait davantage reliée à la fonction et à l'ordre d'enseignement que la « signifiante »

et la « compétence », en étant perçue plus positivement en fin d'année par les DAÉ des deux ordres et également par les participants du primaire (DÉ + DAÉ) (voir figures 8,9 et 10 au chapitre 4). Plusieurs éléments restent à examiner pour mieux comprendre l'évolution de la perception de cette dimension, dont la marge de manœuvre réelle dans le contexte de décentralisation qui prévalait dans la commission scolaire. Il serait pertinent, pour ce faire, de mieux connaître la description des responsabilités de chacun, les encadrements sur le plan de la gestion du personnel et le classement des élèves et l'examen approfondi des mécanismes de consultation. Il semblerait que ce soit avec cette dimension que les participants aient vécu le plus grand « choc avec la réalité ».

L'objectif de cette recherche est d'étudier le processus d'insertion professionnelle de nouveaux DÉ et DAÉ durant la première année d'exercice de la fonction et d'examiner si le sentiment d'empowerment peut fournir de l'information à ce sujet. Le sentiment d'empowerment est maintenant examiné par rapport aux quatre dimensions de l'insertion professionnelle traitées dans la recherche.

5.2.1 Relation entre le sentiment d'empowerment et la nature de la tâche

Dossiers nouveaux ou confiés

Dans la nature de la tâche, l'aspect des dossiers assumés a été examiné pour l'ensemble des participants. Cependant, la relation possible entre le sentiment d'empowerment et les dossiers assumés l'a été uniquement par rapport aux DAÉ, car les trois DÉ travaillaient dans de petites écoles sans l'aide d'un DAÉ, ils géraient donc l'ensemble des dossiers. Pour cette catégorie de participants toutefois, l'énoncé des dossiers nouveaux pourrait orienter en partie l'organisation du soutien et de l'accompagnement à leur offrir afin de faciliter leur insertion professionnelle. Il en sera question dans la section relative au soutien et à l'accompagnement.

La recherche a permis d'observer, d'une part, que les DAÉ affichant les meilleures perceptions d'empowerment (en établissant un score moyen global d'après ceux obtenus aux trois administrations du questionnaire sur l'empowerment) s'étaient vus confier moins de dossiers au début de leur affectation, et ce, dans moins de catégories différentes de dossiers.

D'autre part, Florence, nouvelle DAÉ au primaire, mentionnait le plus de catégories différentes de dossiers et également le plus grand nombre de dossiers à gérer et sa perception du sentiment d'empowerment était plus positive que celui de deux autres participants (David et Esther), dont la tâche démontrait moins de variété. Le fait que Florence exerçait sa fonction dans l'établissement où elle enseignait l'année précédente vient peut-être expliquer partiellement ce résultat. Plusieurs participants, en décrivant leur arrivée en fonction, avaient mentionné l'importance de s'appropriier leur nouveau milieu notamment la culture de l'établissement, les caractéristiques des élèves, du personnel et des parents et même du nouvel ordre d'enseignement. On pourrait supposer pour Florence que sa connaissance du personnel, des parents et des élèves, des programmes du primaire, des procédures et divers modes de fonctionnement de l'établissement lui avaient permis de consacrer plus de temps à plus de dossiers et que, dans son cas, ce volume de travail n'aurait pas autant d'impact que pour d'autres participants. Une investigation plus particulière à ce niveau serait nécessaire afin d'évaluer l'influence de cette variable. Outre le nombre de dossiers gérés, la catégorie de dossiers semble avoir de l'influence. Ainsi, la nature des dossiers confiés aux DAÉ affichant les perceptions d'empowerment les plus positives faisait davantage appel à des compétences déjà développées dans l'exercice de la fonction précédente d'enseignant ou de conseiller pédagogique et concernait la pédagogie et le suivi des élèves ou des tâches préalablement assumées durant un intérim (par exemple des dossiers techniques).

Suite à ces observations, on pourrait supposer qu'un bon sentiment d'empowerment pourrait être attribuable, entre autres considérations, au fait que les nouveaux DAÉ assumaient généralement des dossiers dans un nombre plus restreint de catégories en début d'affectation et que ceux-ci correspondaient à des compétences déjà présentes. Cet état de fait pourrait être un facteur facilitant l'insertion dans la nouvelle profession. À titre d'exemple, Julianne, lors de sa deuxième affectation comme DAÉ (vers la fin de sa première année), était devenue responsable de dossiers où elle avait développé une bonne expertise comme conseillère pédagogique et sa tâche était moins diversifiée. Sa perception du sentiment d'empowerment s'était à ce moment grandement améliorée entre autres, parce qu'elle mentionnait pouvoir démontrer son expertise déjà reconnue par les enseignants alors qu'elle était conseillère pédagogique. Elle appréciait bénéficier de cette crédibilité auprès de l'équipe école. Corinne

indiquait également qu'une partie significative de ses responsabilités était similaire à celles de son intérim. Le fait de ne pas avoir à gérer beaucoup de personnel en début d'affectation (particulièrement du personnel de soutien) et de ne pas vivre de conflits dans la gestion du personnel pourrait aussi être significatif, car c'est ce qui est observé chez les DAÉ présentant les meilleures perceptions du sentiment d'empowerment, par exemple Corinne. Les dossiers techniques ne semblaient pas affecter le sentiment d'empowerment des participants, car leur accroissement en fin d'année n'avait pas empêché ce sentiment de s'améliorer chez la majorité des DAÉ. L'influence d'une autre variable serait aussi à considérer afin d'explorer davantage la relation entre le sentiment d'empowerment et la nature de la tâche, soit celle de l'imposition ou du choix des dossiers. Ainsi, une amélioration du sentiment d'empowerment avait parfois été notée lorsque des dossiers avaient été « demandés » par les DAÉ. Par exemple, lors de la deuxième collecte de données, la participante Florence rapportait qu'un nouveau dossier venait de s'ajouter à sa demande, celui du projet éducatif, et que cela cadrerait bien avec sa perspective de laisser un « héritage » dans l'école alors qu'elle retournait enseigner l'année suivante. Gabrielle, pour sa part, avait obtenu l'autorisation de mettre en place une structure de valorisation des étudiants, et Héloïse avait sollicité et reçu de nouvelles responsabilités par rapport aux élèves, ce qu'elle appréciait beaucoup. Dans ces trois cas, la perception du sentiment d'empowerment s'était améliorée. La contribution de la dimension « choix » de dossiers dans l'évaluation globale du sentiment d'empowerment semblerait à considérer avec des outils plus précis. Cette observation doit cependant être considérée avec prudence, en considérant la taille de l'échantillon et les différences individuelles chez les participants, notamment leurs aptitudes et leurs intérêts.

Dossiers préférés

Le suivi des élèves représentait le seul dossier commun aux dix participants. Comment est-il apprécié par les DÉ et DAÉ en lien avec leur sentiment d'empowerment? Tous les participants avaient mentionné ce dossier comme préféré à plus d'une reprise lors des collectes à l'exception de David (SME au neuvième rang) et d'Esther (SME au dixième rang). Toutefois, on ne remarquait pas d'autre correspondance entre le fait de choisir davantage ce

dossier et un sentiment d'empowerment plus positif, par exemple Florence (SME au sixième rang) l'avait mentionné à quatre reprises et Antoine (SME au deuxième rang) deux fois.

L'examen d'une relation possible entre le sentiment d'empowerment et les dossiers préférés chez les DÉ révélait que Béatrice, qui affichait le sentiment d'empowerment le moins positif, concentrait ses choix de dossiers préférés sur l'accompagnement du personnel, le suivi des élèves et la pédagogie. Contrairement à ses deux collègues, qui identifiaient également ces trois dossiers, aucun dossier technique n'était cité ni celui du projet éducatif ou du conseil d'établissement. Dans les entretiens, Béatrice mentionnait d'ailleurs sa difficulté avec l'aspect politique de son nouveau rôle. Cet aspect du rôle sera revu dans le contexte du cheminement professionnel des participants avec le modèle de Charlier et Donnay (2002) présenté dans le cadre conceptuel.

Pour les DAÉ, une particularité était observée. En effet, Corinne, qui affichait un sentiment d'empowerment des plus positifs (troisième rang et score moyen d'empowerment (SME) de 1,89) identifiait les dossiers techniques parmi ses préférés et deux autres DAÉ faisaient de même avec un profil bien différent, David (neuvième rang et SME de 2,78) et Esther (dixième rang et SME 2,80).

En résumé, il semblerait plus pertinent d'examiner l'utilité du sentiment d'empowerment pour identifier les dossiers préférés distinctement pour les DÉ et les DAÉ et selon l'ordre d'enseignement. Les résultats recueillis lors de la recherche ayant permis d'identifier des différences en ce sens, des tâches assez similaires pour un échantillon seraient donc importantes à considérer pour une analyse valable.

Dossiers moins appréciés

Chaque participant devait identifier trois dossiers moins appréciés en ordre décroissant d'importance. Lors de l'une ou l'autre des collectes, la plupart des participants éprouvaient des difficultés à en identifier trois, alors qu'ils en avaient mentionné plus facilement trois qu'ils appréciaient particulièrement. Il ne semblait pas y avoir de relation entre le fait d'utiliser ou non la possibilité d'identifier trois dossiers moins appréciés et le sentiment d'empowerment,

car des participants qui affichaient une perception d'empowerment plus positive n'en identifiaient parfois qu'un ou deux par collecte, par exemple Antoine lors de la première collecte et Julianne lors de la deuxième. David et Esther, qui présentaient les perceptions d'empowerment les moins positives, n'avaient pas non plus spécifié beaucoup de dossiers moins appréciés.

Parmi ces catégories de dossiers moins appréciés, seule celle de la gestion du personnel était présente chez tous les participants lors de l'une ou l'autre des collectes. Tout comme dans le cas du dossier préféré commun pour tous les participants, il était difficile d'imaginer une relation évidente avec le sentiment d'empowerment, car la difficulté dans la gestion de ce dossier relativement à certains aspects (par exemple, l'application des conventions collectives, la gestion des conflits, les suivis disciplinaires, l'animation de certaines rencontres) semblait assez généralisée. Ce n'est qu'auprès des DÉ que l'on remarquait plus de difficulté, par exemple avec Béatrice (huitième rang et SME de 2,72), qui affichait un sentiment d'empowerment moins positif qu'Antoine (2^e rang et SME de 1,52) et Ingrid (cinquième rang et SME de 2,32).

5.2.2 Contexte d'exercice de la fonction

Caractéristiques des élèves et des parents

Selon les résultats exposés au chapitre précédent, il ne semblait pas possible d'envisager de relation entre le sentiment d'empowerment et les caractéristiques des élèves examinées dans cette recherche. En effet, Antoine et Julianne, les participants ayant exprimé les perceptions d'empowerment les plus positives, avaient mentionné un faible intérêt pour l'école de la part de leurs élèves. Un autre participant présentant une bonne perception du sentiment d'empowerment (Gabrielle) avait mentionné un intérêt « moyen » de la part des élèves et Corinne, qui affichait également un sentiment d'empowerment parmi les plus positifs, disait que l'intérêt des élèves de son établissement pour l'école était « très bon ». Pour Florence et Ingrid, qui présentaient des perceptions d'empowerment « moyennes », l'intérêt des élèves était qualifié de « bon » ou de « faible ». Parmi les participants ayant présenté les

moins bonnes perceptions d'empowerment, David pensait que ses élèves manifestaient un très bon intérêt tandis que Béatrice et Esther citaient un bon intérêt pour l'école.

Alors que la perception identifiée lors de la première collecte au sujet de l'intérêt des élèves n'avait pas changée en cours d'année pour aucun des participants, celle du taux de réussite avait varié pour trois d'entre eux. Pour Héloïse et Julianne, le taux de réussite avait progressé de faible à moyen en fin d'année alors que leurs scores globaux d'empowerment s'amélioraient. Il faut souligner cependant que Julianne avait changé de lieu d'affectation entre la deuxième et la troisième collecte. Pour Florence, le score global d'empowerment s'était amélioré en deuxième collecte, mais inversement, la perception de la réussite des élèves était moins bonne.

Une troisième caractéristique des élèves examinée concernait les suivis disciplinaires. Parmi les participants présentant les meilleurs scores d'empowerment, deux d'entre eux, Antoine et Gabrielle, avaient eu à gérer beaucoup de suivis disciplinaires tout au long de l'année, et Julianne durant les deux premiers tiers de l'année (un changement d'affectation durant le dernier tiers d'année l'a amenée à intervenir auprès d'une autre clientèle où les suivis disciplinaires étaient beaucoup moins nombreux). Seule Corinne, qui affichait elle aussi un sentiment d'empowerment parmi les plus positifs, indiquait une faible quantité de suivis disciplinaires dans sa tâche. Les participantes présentant des perceptions du sentiment d'empowerment un peu moins positives, Florence, Héloïse et Ingrid, avaient toutes eu beaucoup de gestion de suivis disciplinaires. Par contre, pour Héloïse, la quantité avait diminué en fin d'année et son troisième score global d'empowerment avait alors été un peu plus positif. Chez les trois participants ayant les perceptions d'empowerment les plus faibles (Béatrice, David et Esther), aucun n'avait identifié un niveau élevé de suivis disciplinaires à effectuer. Béatrice avait même mentionné lors des trois collectes qu'elle avait très peu de suivis de ce genre à effectuer. Pour David, le nombre de suivis exigés était « moyen » en début d'année puis « faible » lors des deux autres collectes. Finalement, Esther avait mentionné que la quantité de suivis disciplinaires était passée de « faible » à « moyenne » pour les deux derniers tiers de l'année.

Donc, le fait d'afficher un sentiment d'empowerment « très bon », « moyen » ou « faible » ne semblait pas relié à des évaluations spécifiques des caractéristiques des élèves examinées dans la recherche.

La même constatation s'observait en comparant les perceptions d'empowerment et les résultats sur le plan de la collaboration des parents avec les intervenants de l'école. Ainsi, des perceptions semblables de la collaboration des parents étaient notées auprès de participants présentant des perceptions d'empowerment parmi les meilleures (ex. Julianne), les moyennes (ex. Héloïse) et les plus faibles (ex. Béatrice). En observant cette fois le profil des participants pour lesquels la perception des parents a changé au cours de la première année d'exercice, on note que pour ces mêmes DAÉ (Julianne, Héloïse et Béatrice), une augmentation de la collaboration des parents est allée de pair avec une amélioration du score global d'empowerment à la troisième collecte. À l'inverse, pour Antoine une amélioration du score global d'empowerment s'observait à la troisième collecte et c'est à ce moment que la participation des parents a été perçue comme la moins bonne.

L'observation parallèle de ces résultats avec ceux obtenus à propos des dossiers moins appréciés appuyait ce constat que le sentiment d'empowerment ne pouvait être utile pour présumer de la collaboration des parents. Ainsi Gabrielle, présentant un SME parmi les meilleurs (quatrième rang et SME de 2,05), mentionnait le dossier des relations avec les parents comme étant l'un des moins appréciés et cette DAÉ exprimait la même perception toute l'année quant à la collaboration des parents avec l'école, qu'elle qualifiait de « moyenne ». Parmi les participants présentant des perceptions d'empowerment plus « moyennes », Ingrid avait mentionné les relations avec les parents comme un dossier moins apprécié à chaque collecte et qualifiée la collaboration des parents toujours comme « bonne ou moyenne », mais en améliorant en même temps son score global d'empowerment à la deuxième puis la troisième collecte. Parmi les participants ayant les scores moyens d'empowerment les plus faibles, Esther (au dernier rang) a aussi cité les relations avec les parents comme deuxième dossier le moins apprécié en milieu d'année, au moment où son score global d'empowerment était le plus faible. David, classé au neuvième rang, avait plutôt identifié les relations avec les parents parmi ses dossiers préférés à la deuxième collecte.

Ces observations n'indiquent donc pas que l'on peut supposer de façon évidente une relation entre la perception du sentiment d'empowerment et la collaboration des parents avec les intervenants scolaires car malgré des tensions ou des liens plus fragiles voire très réduits avec des parents, des participants affichaient quand même de bonnes perceptions d'empowerment.

Caractéristiques du personnel enseignant

Le sentiment d'empowerment des nouveaux DÉ ou DAÉ n'apparaissait pas être en lien avec le niveau de stabilité du personnel enseignant de l'établissement. Ainsi, des participants parmi ceux présentant les meilleurs scores d'empowerment (Gabrielle et Julianne) avaient indiqué à certains moments de l'année un taux de changement important parmi leur personnel enseignant alors qu'on avait observé plus de stabilité chez des participants affichant une moins bonne perception du sentiment d'empowerment (Béatrice, David et Esther).

La participation aux activités de perfectionnement est la caractéristique parmi les trois examinées chez les enseignants dont la perception avait le moins varié. En observant les résultats, on constatait que les appréciations variaient entre une « très bonne » ou une « bonne » participation pour tous les participants à l'exception d'un seul, David, qui la qualifiait de « faible » lors des deux dernières collectes. Il n'était donc pas évident après cette seule analyse de supposer qu'une relation puisse exister entre le sentiment d'empowerment et le niveau de participation des enseignants aux activités de perfectionnement. Il en va de même pour l'appréciation du niveau d'engagement des enseignants. La perception pouvait être très positive, moyennement positive ou plutôt négative autant chez des DÉ ou des DAÉ présentant de bonnes, moyennes ou moins bonnes perceptions d'empowerment. Ces constats suscitent un questionnement à savoir dans quelle mesure l'empowerment des DÉ et DAÉ serait indépendant des caractéristiques des enseignants. Un modèle d'analyse serait à élaborer en ce sens pour examiner davantage cette question.

Les participants avaient souvent mentionné le besoin important de soutien des enseignants (autant les nouveaux que les anciens enseignants) pour encadrer les élèves et dans

leurs relations avec les parents tant au primaire qu'au secondaire. Ces résultats étaient un peu surprenants, car on supposait que c'était surtout à l'ordre d'enseignement secondaire, où les enseignants investissaient généralement moins dans le suivi des élèves, que cette demande d'aide auprès de la direction s'observerait davantage. Cet aspect a été revu dans la littérature et des résultats de recherche, par exemple ceux de l'enquête de Cattonar et al. (2007), indiquaient que seulement 7,7 % des DÉ avaient mentionné être « entièrement d'accord » avec le fait que les nouveaux enseignants savaient maintenir l'ordre et la discipline dans leur classe. La comparaison avec cette donnée d'une recherche précédente doit cependant tenir compte que les enseignants oeuvrant dans les établissements dirigés par les participants de la présente recherche n'étaient pas tous de nouveaux enseignants.

Ces constats sur les trois premiers aspects examinés (caractéristiques des élèves, des parents et du personnel) ouvrent la voie à une réflexion ultérieure sur le « poids relatif » de la dimension du contexte d'exercice dans le processus global d'insertion professionnelle. Est-ce une dimension aussi importante que les trois autres?

Climat de l'établissement

Les participants ont été divisés en deux groupes : ceux pour lesquels l'évaluation du climat était demeurée la même lors des trois collectes et ceux pour lesquels l'évaluation avait varié.

Dans le premier groupe, Florence, Ingrid et Héloïse avaient jugé comme « très bon ou excellent » le climat de leur établissement durant toute l'année et leur sentiment d'empowerment était meilleur à chaque collecte. Pour Corinne, qui évaluait le climat de son école de la même façon, le sentiment d'empowerment avait connu une évolution différente en étant moins bon en milieu d'année puis en devenant plus positif, presque autant que lors de l'entrée en fonction. Esther avait également perçu le climat de son établissement de la même façon toute l'année, mais avec le qualificatif de « bon ou moyen ». Pour cette dernière, la perception d'empowerment était moins bonne à la deuxième administration du questionnaire puis elle s'était améliorée en fin d'année, en se rapprochant de celle de la première collecte.

Dans le deuxième groupe, l'évaluation du climat s'était améliorée en cours d'année pour Antoine, Béatrice et Julianne et détériorée pour David et Gabrielle. Cependant, la perception d'empowerment n'avait pas varié de la même façon. Avec un même profil d'évaluation du climat, la perception devenait tantôt meilleure, tantôt plus faible.

Au regard de la possibilité d'une relation entre la perception d'empowerment et le climat organisationnel de l'établissement, l'analyse comparée des résultats laisse supposer qu'un « très bon ou excellent » climat ou encore une amélioration du climat de l'établissement pourrait être favorable à l'amélioration du sentiment d'empowerment, mais des indicateurs plus précis seraient nécessaires afin de vérifier cette possibilité. Ainsi, il faudrait établir clairement la définition du climat, en spécifiant des éléments à observer, par exemple avec le personnel : les échanges formels en assemblée générale et en comité, lors des prises de décisions, lors des échanges informels, puis avec les élèves et les parents et les échanges entre le personnel et les élèves et avec les parents. Le volet des activités sociales et de la période de dîner pourrait également apporter des données intéressantes à considérer. De plus, comme aucun des participants n'avait qualifié le climat comme étant « difficile ou tendu », un prochain échantillon serait plus valide avec des participants dont le climat présenterait cette caractéristique.

Dans le questionnaire sur le climat de l'établissement, des remarques au sujet des conflits avaient été relevées chez neuf participants¹⁶. Il s'agissait pour certains d'un conflit avec un membre des services centralisés de la commission scolaire ou avec un membre du personnel de l'école. D'autres devaient gérer un conflit entre deux personnes dans l'école ou vivaient un conflit avec leur supérieur immédiat (DÉ). Il est intéressant de souligner que sur les treize besoins d'information, de formation, de soutien et d'accompagnement exprimés par les répondants de la recherche de Fortin (2006), celui relatifs à la gestion des tensions et des conflits auprès des enseignants, des parents et des élèves figure au troisième rang, en partant de celui jugé le plus important. Dans la présente recherche, les types de conflits avec des membres du personnel ou des services centralisés de la commission scolaire étaient observés

¹⁶ Ces participants ne sont pas identifiés afin de préserver leur anonymat.

chez des participants percevant un bon, un moyen ou un faible sentiment d'empowerment. Cependant, on ne retrouvait pas de conflit avec le supérieur immédiat chez les participants affichant les meilleurs scores d'empowerment. Est-ce que les conflits avec le supérieur immédiat influenceraient davantage la perception du sentiment d'empowerment? En tenant compte de l'importance considérable que les participants accordaient à l'accompagnement et au soutien de leur supérieur immédiat, l'examen approfondi de cette possibilité de relation apparaît des plus pertinentes. Pour la dimension « contexte d'exercice » du processus d'insertion professionnelle, c'est avec ce quatrième aspect du contexte d'exercice de la fonction, le climat et plus particulièrement la présence de conflits avec le supérieur immédiat, qu'il semblait davantage pertinent de poursuivre la réflexion sur l'utilité de mesurer le sentiment d'empowerment.

5.2.3 Soutien et accompagnement

Consultation

L'analyse en parallèle des perceptions d'empowerment et des perceptions au regard de la consultation laisse supposer qu'une meilleure perception du sentiment d'empowerment n'était pas nécessairement associée au fait d'être très consulté. Ainsi, deux tendances étaient observées chez les DÉ ou DAÉ qui présentaient les meilleures perceptions du sentiment d'empowerment. D'une part, Antoine, Julianne et Corinne se sentaient « consultés » plutôt que « très consultés », mais n'en ressentaient pas d'insatisfaction, sauf Gabrielle lors de la première collecte. D'autre part, pour trois d'entre eux (Antoine, Julianne et Corinne), la perception d'être consultés était plus positive en fin d'année et pour Gabrielle, dès le milieu de l'année. Les autres participants s'estimaient aussi « consultés », et même « très consultés » pour l'un d'eux lors des deux premières collectes (David).

Si la perception du sentiment d'empowerment était plus positive, celle d'être très consulté ne l'était donc pas nécessairement. De plus, avec de moins bonnes perceptions d'empowerment, des participants exprimaient quand même une perception plus positive de la consultation par leur supérieur ou les instances de la commission scolaire (David, Esther). Leur besoin sur cet aspect était-il moins important que pour leurs collègues? On pourrait

également supposer que l'énergie de ces participants était surtout consacrée à s'appropriier leur nouveau milieu d'exercice et que ce besoin d'intervenir davantage comme *agent de changement* en s'exprimant lors de consultations émergerait plus tard. Une vérification lors de la deuxième année d'exercice, lorsque des dossiers seraient traités pour une deuxième fois, pourrait donner de l'information sur la présence de modifications que les participants auraient pu apporter et leur participation générale lors des rencontres de gestion dans leur établissement ou à l'extérieur de celui-ci.

Marge de manœuvre

C'est avec les participants affichant les meilleures perceptions d'empowerment que les perceptions les plus positives quant à la marge de manœuvre étaient exprimées. Pour les autres participants, la perception de la marge de manœuvre semblait globalement assez semblable et était perçue comme moins importante.

Dans le même sens que la recherche de Johnson et Short (1998) menée auprès d'enseignants, on observait que les participants présentant les meilleures perceptions du sentiment d'empowerment (Julianne, Antoine et Corinne) avaient globalement des perceptions plus positives de la dimension « choix » que les autres participants, car ils occupaient les trois premiers rangs pour l'évaluation de cette dimension en considérant les résultats des trois collectes. On constatait cependant que David, au neuvième rang pour le SME, se retrouvait au quatrième pour l'évaluation globale de la dimension « choix » et qu'Ingrid, au cinquième rang pour le SME, avait la perception moyenne de la dimension choix la moins positive de tous les participants, ce qui venait nuancer la tendance observée.

Soutien du supérieur immédiat et des services de la commission scolaire

Une relation semblait possible entre le sentiment d'empowerment et le soutien et l'accompagnement prodigués par le supérieur immédiat. Ainsi, plus les participants présentaient de bonnes perceptions du sentiment d'empowerment, plus leur satisfaction était importante à cet égard. Il faut toutefois mentionner, d'une part, une exception dans le cas d'Esther, qui exprimait un excellent soutien et un accompagnement efficace de son supérieur

immédiat au cours des trois collectes, mais qui affichait cependant les moins bonnes perceptions d'empowerment aux collectes deux et trois. D'autre part, Gabrielle présentait des perceptions d'empowerment la classant au quatrième rang parmi tous les participants (en débutant avec la meilleure perception) malgré une évaluation mitigée du soutien et de l'accompagnement de son supérieur à partir du milieu de l'année scolaire. La satisfaction à l'égard du soutien et de l'accompagnement du supérieur immédiat était généralement très élevée lorsqu'il s'agissait de l'évaluation d'un DAÉ à l'égard de son DÉ, alors que l'évaluation était beaucoup moins positive pour Béatrice et Ingrid, deux DÉ qui déploraient l'absence ou l'insuffisance de soutien et d'accompagnement de la part de la direction générale de la commission scolaire.

Les appréciations positives du soutien et de l'accompagnement des services de la commission scolaire étaient cependant observées chez des participants présentant des perceptions d'empowerment différentes (ex : Antoine au deuxième rang avec un SME de 1,52 et David au neuvième rang et avec un SME de 2,78).

Dans une recherche examinant la relation entre des variables sociostructurelles et la perception d'empowerment de cadres intermédiaires, Spreitzer (1996) constatait qu'une perception d'empowerment était présente chez les individus dont le rôle était bien défini, qui bénéficiaient d'un bon soutien sociopolitique, qui avaient accès à l'information et qui œuvraient dans un climat participatif. Au regard du soutien sociopolitique, on remarque que les trois participants affichant les meilleures perceptions d'empowerment (Julianne, Antoine et Corinne) avaient toujours mentionné recevoir un excellent accompagnement de leur supérieur immédiat, alors que les sept autres rapportaient des lacunes ou des conflits relativement à l'accompagnement à un moment ou l'autre de leur première année d'exercice.

Soutien des collègues

Quant à l'importance du soutien des collègues par rapport aux quatre sources de soutien et d'accompagnement examinées dans cette recherche, ce sont les participants présentant des perceptions du sentiment d'empowerment moyennes ou les moins positives qui

accordaient le plus d'importance à cette source. Les DÉ et DAÉ présentant les meilleurs SME (Julianne, Antoine et Corinne) évaluaient ce soutien plutôt « important » que « très important ». Cette tendance serait intéressante à explorer avec plus de participants et dans une perspective longitudinale, lorsque les occasions d'élargir le réseau de collègues auront été plus nombreuses. Les caractéristiques individuelles des participants, que certains d'entre eux ont spontanément évoquées (ex : « Je suis quelqu'un d'assez solitaire » Antoine, 1) seraient bien sûr à considérer. Finalement, un examen en parallèle avec les champs de l'identité professionnelle identifiés par Charlier et Donnay (2002) pourrait se révéler intéressant afin d'évaluer l'importance du soutien des collègues. Ainsi, dans la définition progressive de son *identité professionnelle située*, quelle serait l'importance accordée à ce soutien par un nouveau DAÉ ou DÉ? Davantage dans la définition de son *identité professionnelle*? De son *identité organisationnelle*?

Souhaits pour la poursuite du soutien et de l'accompagnement

Les formes de soutien et d'accompagnement futurs souhaités par les participants de la recherche étaient variées et non identifiées plus particulièrement selon la perception d'empowerment exprimée. Des outils de questionnement plus élaborés semblent nécessaires pour examiner ici la possibilité d'une relation.

5.2.4 Caractéristiques motivationnelles

Motivation à postuler pour un premier poste de direction

Les participants de la recherche ayant les meilleures perceptions d'empowerment mentionnaient des compétences personnelles, par exemple leur qualité de leader, lorsqu'ils étaient interrogés sur leur motivation à postuler pour leur fonction actuelle. Ils disaient aussi qu'au moment où ils avaient posé leur candidature à un poste de DAÉ, ils aimaient toujours enseigner et qu'en raison d'une capacité appréciable d'influence dans leur milieu au sein de différents comités ou comme responsables d'école, ils voulaient influencer davantage un milieu éducatif. Le défi d'expérimenter leurs compétences professionnelles à une plus grande échelle les motivait et tous avouaient qu'il ne s'agissait pas d'une décision spontanée, mais

plutôt longuement réfléchi. Deux DAÉ, Corinne et Gabrielle, n'avaient pas réussi le premier concours de sélection, mais la rétroaction dont elles avaient bénéficié de la part du comité de sélection leur avait permis d'alimenter leurs réflexions et de préciser les actions à poser. Elles indiquaient qu'après cet exercice, leur motivation pour cette fonction s'en était trouvée accrue. Dans les cas d'Antoine, Corinne et Gabrielle, leur DÉ ainsi que des collègues et parfois même des membres des services ou de la direction générale de la commission scolaire les avaient incités à postuler. Julianne occupait auparavant une fonction différente, mais citait des éléments semblables quant à sa motivation pour un poste de DÉ. Elle avait réussi le premier concours de sélection auquel elle avait participé.

Parmi les participants présentant une perception plus moyenne du sentiment d'empowerment, Héloïse affichait un profil similaire à ceux des participants présentant les meilleures perceptions et avait également persisté dans son intention de postuler malgré un échec au premier concours. Pour Ingrid, la liste des motifs était plus brève. Ainsi elle reconnaissait son leadership auprès de l'équipe-école alors qu'elle était enseignante et désirait contrôler un peu plus ce qui se passait dans son milieu. Ingrid était la seule qui indiquait comme facteur incitatif l'observation d'un DÉ dont la gestion la décevait dans un milieu où elle pourrait de son côté accroître son influence avec la fonction de DAÉ. Finalement, Florence indiquait qu'elle « plafonnait » comme enseignante et qu'elle avait besoin d'un nouveau défi.

Parmi les participants affichant les moins bonnes perceptions du sentiment d'empowerment, le DAÉ David avait aussi indiqué qu'il était « fatigué » du métier d'enseignant et que deux autres DAÉ lui avaient suggéré de faire le concours de sélection; pour Esther c'était l'inverse, elle était toujours aussi heureuse comme enseignante et c'est un DÉ qui lui avait suggéré de postuler. Quant à Béatrice, qui occupait auparavant la fonction de conseillère pédagogique, elle désirait terminer sa carrière dans une école où elle aurait plus de contacts directs avec des enseignants et des élèves. Il est particulier de noter que dans le cas des trois participants présentant les moins bonnes perceptions du sentiment d'empowerment, aucun n'avait mentionné de caractéristiques personnelles pour appuyer sa décision de postuler pour cette fonction.

Face à ces constats, il pourrait être intéressant d'explorer davantage si une bonne perception du sentiment d'empowerment pourrait être associée à la reconnaissance de son leadership par un individu, au fait de mentionner un intérêt toujours présent pour l'enseignement et l'incitation à postuler venant du supérieur immédiat.

Capacité à exercer la fonction

L'évaluation de la capacité à accomplir la tâche était positive chez tous les participants et ne semblait pas reliée à leur expression du sentiment d'empowerment sauf pour David. En effet, celui-ci, en se classant au neuvième rang pour le SME, avait mentionné lors des trois collectes, des doutes sur sa capacité à exercer sa nouvelle fonction. Par contre, sa collègue Esther, classée au dixième rang, tenait un discours différent en s'affirmant capable d'assumer les tâches dévolues à une DAÉ. Les justifications des participants pour appuyer leur perception quant à leur capacité d'exercer la fonction présentaient des similarités avec celles recueillies par Simon (2006) lorsqu'elle a questionné des nouveaux DÉ et DAÉ à propos des compétences attendues à leur endroit. Les réponses des répondants de sa recherche, selon l'ordre décroissant de la fréquence des choix, étaient :

1. Le leadership (accompagnement, mobilisation, motivation et influence face au projet de l'établissement)
2. La compétence relationnelle (communication, écoute, expression, échange)
3. La compétence managériale (gestion des ressources humaines, matérielles, financières et la gestion des opérations)
4. La dimension collective de la compétence (construction et partage des visions, conciliation des points de vue, travail d'équipe, gestion de la diversité et des conflits)
5. Le savoir-être (connaissance personnelle, gestion du stress, éthique, développement professionnel)
6. La métacompétence (lecture, analyse et interprétation du milieu, cohérence avec l'organisation, habiletés politiques)
7. Les savoirs et connaissances préalables au développement des compétences.

Ainsi, les DÉ et DAÉ de la recherche présentant les meilleures perceptions du sentiment d'empowerment reconnaissaient qu'ils possédaient surtout de bonnes compétences relationnelles et qu'ils exerçaient un leadership auprès de leur équipe et ils n'étaient pas très préoccupés par le manque d'informations techniques pour gérer leurs dossiers, ils considéraient avoir de bonnes habiletés pour aller chercher l'information et ils n'hésitaient pas à le faire. De plus, quatre participants (Antoine, Corinne, Gabrielle et Julianne) mentionnaient d'autres indices indiquant leur capacité, soit l'amélioration progressive de leur efficacité dans la gestion de leurs dossiers et la satisfaction exprimée par leur équipe-école à l'égard de leur travail.

Parmi les autres participants, la DAÉ Héloïse présentait une évolution de la perception de sa capacité très similaire à celle des participants qui viennent d'être présentés. Elle se distinguait des deux autres participantes (Florence et Ingrid) affichant des perceptions plus « moyennes » du sentiment d'empowerment en mentionnant, en justifiant la perception de sa capacité par une gamme plus large de compétences (leadership, compétence relationnelle, compétence managériale et savoir-être) et elle était la seule à évoquer des justifications s'apparentant à la métacompétence.

Finalement, lorsque la perception du sentiment d'empowerment était la moins bonne, la perception de la capacité s'appuyait surtout sur des compétences relationnelles en individuel. Les participants avec ce type de profil (Béatrice, David et Esther) n'avaient jamais mentionné la compétence de leadership.

Dans leur recherche, Johnson et Short (1998) constataient que les enseignants qui exprimaient un bon sentiment d'empowerment avaient davantage confiance en leurs capacités de faire face à différentes situations, voire à les améliorer. En supposant que ces caractéristiques pourraient correspondre avec l'aspect *capacité à exercer la fonction* de la dimension des *caractéristiques motivationnelles*, les résultats de la recherche indiquaient que l'évaluation de la dimension « compétence » était plus positive chez Julianne et Antoine

affichant les meilleures perceptions d'empowerment et la moins positive pour David et Esther au neuvième et dixième rang. Cependant, pour les autres participants, on ne remarquait pas de façon aussi marquée cette correspondance. Par exemple, Ingrid, avec une perception d'empowerment la classant au 5^e rang, évaluait plus positivement la dimension compétence que Corinne au troisième rang.

Anticipation de la fonction

Pour huit participants, l'anticipation de la fonction s'était avérée assez semblable à ce qui s'était vécu dans la réalité. L'exercice de la fonction avait aussi donné lieu à plus de découvertes agréables que de découvertes désagréables pour l'ensemble de ces participants. Cependant, Florence, qui avait décidé de quitter son poste au terme de sa première année d'exercice, identifiait plus d'aspects négatifs dans l'exercice réel de la tâche.

Deux DAÉ cependant n'avaient que peu anticipé l'exercice de leur nouvelle fonction. Ainsi, Gabrielle, qui était auparavant enseignante à un ordre d'enseignement différent de celui de sa nouvelle fonction, disait n'avoir que très peu anticipé sa nouvelle fonction. Cet état de fait ne l'avait pas empêchée d'afficher une perception d'empowerment parmi les plus positives (quatrième rang). Une autre situation était vécue par David (neuvième rang selon le SME), qui affirmait que l'exercice réel de la fonction n'était aucunement semblable à ce qu'il avait imaginé alors qu'il enseignait au même ordre. En tenant compte que ce DAÉ vivait une sérieuse remise en question sur son avenir professionnel, une affirmation de ce genre associée à une perception d'empowerment plus faible par rapport aux autres participants semblerait indiquer des difficultés dans le processus d'insertion professionnelle.

Ces découvertes des participants dans leur nouvelle fonction apparaissent importantes à considérer dans les formations préalables aux aspirants à la fonction et au soutien à donner aux nouveaux DAÉ et DÉ. La question des stages, peu fréquents dans ces professions, serait aussi une opportunité à explorer pour les aspirants afin de valider une partie de leur anticipation de la fonction. Bien que la fonction de responsable d'établissement assumée par un enseignant favorise une certaine familiarisation avec la fonction, celle-ci est minime et un stage

d'observation auprès d'un DAÉ expérimenté pourrait apporter un meilleur aperçu et permettre une première validation de l'anticipation par le futur DAÉ. Pour les DAÉ aspirant à la fonction de DÉ, cette même formule pourrait être adaptée.

Dans sa recherche, Fortin (2006) mentionnait que les aspects suivants correspondaient assez bien à l'anticipation qu'en avaient ses répondants : l'influence sur le climat de l'école, le leadership pédagogique, l'encadrement des élèves et la gestion administrative des ressources. Des constatations similaires s'observaient pour les participants de la recherche et, comme un très grand nombre des répondants de Fortin (2006), plusieurs n'avaient pas anticipé la lourdeur de la tâche en termes d'heures de travail nécessaires ni la grande quantité de supervisions au regard de la gestion du personnel (ex. : calcul de la tâche, vérification des présences aux journées pédagogiques, gestion des conflits entre des membres du personnel et manque d'engagement dans le suivi des élèves). L'aspect politique de la fonction avait constitué une découverte pour un petit nombre de répondants de Fortin (2006) et dans la présente recherche également, car seuls les trois DÉ l'avaient mentionné. Cet état de fait n'était pas surprenant étant donné le niveau de responsabilité moins grand des DAÉ à cet égard. Une découverte particulière chez les participants concernait le besoin de support important de la part des enseignants dans l'encadrement des élèves et les relations avec les parents.

Remise en question de l'exercice de la fonction

Chez les participants présentant les meilleures perceptions du sentiment d'empowerment, Gabrielle et Julianne n'avaient jamais envisagé de quitter leur fonction de DAÉ. Gabrielle avait même officialisé sa nouvelle affectation en démissionnant de son poste d'enseignante. Le DÉ Antoine avait connu une brève période plus difficile en milieu d'année alors qu'il se questionnait sur l'impact de ses actions sur les élèves. Cependant, en fin d'année, il mentionnait qu'il avait repris confiance en ses capacités, qu'il se reconnaissait de bonnes habiletés pour l'exercice de la fonction et qu'il désirait poursuivre comme DÉ. Corinne avait connu le même questionnement au même moment, en raison d'un conflit avec un enseignant qui l'avait fait douter très brièvement de ses capacités; elle avait toutefois repris confiance et démissionné comme enseignante.

Ingrid et Héloïse, avec des perceptions d'empowerment moins affirmées, n'avaient jamais remis en question l'exercice de la fonction même dans des périodes plus difficiles. Il en allait autrement pour Florence qui, avec une perception d'empowerment voisine, avait réfléchi rapidement à la possibilité de quitter la nouvelle fonction et qui s'apprêtait à le faire au terme de sa première année d'exercice.

Avec Florence, les participants présentant les moins bonnes perceptions d'empowerment sont ceux qui avaient remis davantage en question l'exercice de la fonction. D'abord Béatrice, dès le début de l'affectation puis en fin d'année. Pour David, cette préoccupation s'était intensifiée en cours d'année et en fin d'année, il envisageait sérieusement d'autres possibilités de poursuivre une carrière en éducation. Esther était la seule parmi les participants affichant les moins bons scores d'empowerment à ne pas avoir manifesté le désir de quitter sa fonction, mais elle ne voulait pas donner sa démission comme enseignante au terme de sa première année en tant que DAÉ. Elle voulait prendre le temps d'expérimenter la fonction dans un autre milieu afin de vérifier si cela correspondait vraiment à ses aspirations.

Sauf pour Esther (qui exprimait néanmoins une certaine prudence avant de démissionner comme enseignante), on observe globalement que moins les perceptions d'empowerment étaient bonnes, plus la remise en question de l'exercice de la fonction semblait présente. De plus, en analysant ces constats, il semblerait que pour les DÉ et DAÉ exprimant un « fort » sentiment d'empowerment, la remise en question de l'exercice de la fonction puisse être présente en début d'affectation, mais qu'elle soit brève et peu significative sur la poursuite de l'exercice. Pour les DAÉ et DÉ qui affichaient un plus « faible » sentiment d'empowerment toutefois, cette remise en question persistait jusqu'à la fin de la première année en fonction. Cette hypothèse de relation, si elle était vérifiée, pourrait être utile pour différencier le soutien et l'accompagnement à offrir aux nouveaux gestionnaires. Dans le cas des individus présentant un faible sentiment d'empowerment, il faudrait être plus attentif aux indices indiquant une intention de quitter la fonction.

Dans le domaine de l'éducation, une étude menée par Rinehart et Short (1994) avec des enseignants démontrait une relation significative entre la perception d'empowerment et la satisfaction au travail. Ces chercheurs soulignaient la relation probable entre la satisfaction au travail ressentie par les enseignants et l'amélioration de l'efficacité de leur établissement et postulaient que le développement de structures favorisant l'empowerment chez ces derniers représentait un vecteur intéressant en ce sens. La satisfaction au travail n'avait pas été observée par un questionnement direct auprès des participants de la recherche, mais avec les constats quant à la remise en question de l'exercice de la fonction, une tendance similaire s'observait pour les participants affichant les moins bons SME. En effet, en considérant les SME établis d'après les scores enregistrés lors des trois collectes et en supposant que la satisfaction au travail pourrait correspondre, parmi les aspects examinés dans la recherche, au désir de poursuivre l'exercice de la fonction, on constatait que Béatrice, David et Florence, qui affichaient les moins bons scores d'empowerment (respectivement au huitième, septième et neuvième rang), remettaient beaucoup plus en question l'exercice de la fonction. Cependant, Esther présentait la particularité de n'avoir jamais remis en question sa nouvelle fonction de DAÉ (mais en manifestant des réticences à démissionner tout de suite de son poste) tout en affichant le moins bon SME de tout l'échantillon (dixième rang).

Toujours à propos de la satisfaction au travail, Spreitzer (1997) établissait une relation entre la dimension « signifiante » et la satisfaction au travail et une autre, moins forte toutefois, entre la dimension « compétence » et la satisfaction au travail. On constatait que Béatrice, David, et Esther étaient ceux qui affichaient les moins bonnes perceptions globales (moyennes des trois collectes) pour la dimension « signifiante ». Pour les autres participants, la correspondance n'était pas absolue entre la perception de la dimension « signifiante » et la remise en question (ex : Florence quittait la fonction avec une perception de 1,33, similaire à celle d'Héloïse qui n'y avait jamais songé). Pour la relation entre le désir de poursuivre l'exercice de la fonction et la perception de la dimension « compétence », celle-ci semblait en effet moins évidente. Celle-ci semblait plus plausible avec les participants Béatrice, David, Florence et Esther présentant de moins bonnes perceptions de leur compétence, mais moins avec les autres participants.

Durée idéale de la première affectation en direction ou en direction adjointe

À cause des différences dans les tâches et de l'expérience de gestion que les DÉ avaient acquise préalablement en tant que DAÉ (sauf Antoine), la durée idéale pour la première affectation en tant que DAÉ ou DÉ a été examinée distinctement. Pour les DÉ, Antoine, affichant la meilleure perception d'empowerment, suggérait la durée la plus brève. Béatrice présentant la moins bonne maintenant le même avis toute l'année quant à cette durée et souhaitait une première affectation plus longue que celle d'Antoine. Ingrid, affichant une perception d'empowerment entre celles de ses deux collègues, mentionnait au départ une durée plus longue qu'Antoine, mais plus brève après un an d'exercice. En considérant les avis exprimés lors de la dernière collecte, on pourrait supposer une relation entre une perception d'empowerment plus positive et une durée souhaitée plus brève pour la première affectation en poste de DÉ.

Pour les DAÉ, les tendances sont moins définies. On retrouve des DAÉ qui mentionnaient lors du deuxième questionnaire des durées identiques ou plus brèves avec des perceptions d'empowerment similaires ou différentes entre eux. Cependant, David qui était classé au neuvième rang pour le SME était le seul à souhaiter l'allongement de sa première affectation. Est-ce un indice quant au déroulement plus difficile de l'insertion professionnelle?

Il est intéressant de constater que Béatrice et Ingrid, qui manifestaient plus d'insatisfaction quant au soutien et à l'accompagnement de leur supérieur immédiat que leur collègue Antoine, souhaitaient les plus longues durées pour leur affectation. La même situation s'observait chez David ce qui renforcerait l'importance du soutien et de l'accompagnement du supérieur immédiat dans le processus d'insertion professionnelle.

Intention pour les directeurs adjoints à postuler pour un poste de directeur

Parmi les DAÉ pour lesquels la promotion à un poste de DÉ était envisageable (donc excluant Corinne près de sa retraite et Florence qui retournait enseigner), Julianne et Gabrielle, présentant des perceptions d'empowerment parmi les meilleures, désiraient postuler à un poste de DÉ au cours des prochaines années, tout comme Héloïse, affichant un sentiment

d'empowerment un peu moins positif. Esther, quant à elle, n'avait jamais manifesté d'intention de devenir DÉ et sa perception d'empowerment la classait au dernier rang parmi les participants. On observait une situation particulière pour David, présentant un plus faible sentiment d'empowerment et qui se questionnait sérieusement sur son cheminement professionnel, mais visait tout de même un poste de DÉ après une première année d'exercice en tant que DAÉ. Cependant après deux ans, il était retourné enseigner. En considérant ces particularités parmi les participants, il apparaissait difficile d'associer automatiquement un score d'empowerment plus faible avec une intention de ne pas postuler à un poste de DÉ, car il n'y avait que pour Esther pour laquelle la relation semble plus apparente. Les caractéristiques personnelles, tels l'âge et les aspirations de carrière, devraient être aussi considérées en plus de la perception du sentiment d'empowerment.

Kraimer et al. (1999) avaient identifié dans leur recherche une relation entre la progression de la carrière et les dimensions « signifiante » et « compétence ». Afin de vérifier si ce constat s'observait également dans la recherche, les résultats recueillis pour ces deux dimensions lors de la troisième collecte ont été considérés en supposant que les évaluations des dimensions par les participants seraient alors plus fondées avec une année d'expérience dans la fonction. Le tableau 53 les présente en classant les participants au cheminement semblable en ordre à partir de celui présentant la perception d'empowerment la plus positive. Pour tous les participants qui ont poursuivi l'exercice de la fonction, c'est la dimension « signifiante » qui était évaluée le plus positivement. Cependant, Florence, qui était retournée à l'enseignement, et Béatrice, qui avait pris sa retraite de façon anticipée, évaluaient également cette dimension au premier rang. En observant cette fois-ci les scores, Julianne, Antoine, Corinne, Héloïse et Ingrid présentaient les meilleurs scores, mais celui d'Esther était comparable à celui de Béatrice et moins positif que celui de Florence. L'évaluation au second rang de cette dimension par David pourrait constituer un signal indiquant un déroulement plus difficile du processus d'insertion professionnelle en raison de l'importance de la « signifiante » exprimée à maintes reprises au cours des entrevues. Il semble plus difficile de vérifier l'impact de l'évaluation de la dimension « compétence » sur la poursuite de l'exercice de la fonction. En effet, même si Florence, David et Béatrice évaluaient celle-ci au dernier rang, Corinne et Héloïse avaient fait de même avec des scores identiques mais meilleurs que

ceux de David, Béatrice et Esther et identiques à ceux de Florence. Le « poids relatif » des différentes dimensions de l’empowerment dans le processus d’insertion professionnelle serait à explorer ainsi que l’influence d’autres variables qui n’ont pas été examinées dans la recherche, par exemple les styles interprétatifs du modèle de Thomas et Velthouse (1990).

Le tableau 53 illustre, en fonction du cheminement des participants depuis la fin de la collecte de données, en décembre 2010, leur évaluation des dimensions « signifiante » et « compétence » lors de la troisième collecte de données. Les participants sont classés en ordre décroissant selon leur SME.

Tableau 53

Perceptions des dimensions « signifiante » et « compétence » lors de la troisième collecte de données selon le cheminement professionnel des participants

| Cheminement | Rang et évaluation des dimensions « signifiante » et « compétence » | | | |
|---|---|------------------|-----------------|--|
| | 1. Dimension perçue le plus positivement |2..... |3..... | 4. Dimension perçue le plus négativement |
| Julianne | Signifiante 1,00 +Compétence 1,00 | | | |
| Antoine | Signifiante 1,00 | | Compétence 1,75 | |
| Corinne | Signifiante 1,00 | | | Compétence 2,50 |
| Gabrielle | Signifiante 1,00 | Compétence 2,25 | | |
| Ingrid | Signifiante 1,00 | Compétence 1,25 | | |
| Héloïse | Signifiante 1,33 | | | Compétence 2,50 |
| Esther | Signifiante 2,00 | | Compétence 3,00 | |
| Participants ayant effectué un retour à l’enseignement | | | | |
| Florence | Signifiante 1,67 | | | Compétence 2,50 |
| David | | Signifiante 2,67 | | Compétence 3,00 |
| Participant ayant pris sa retraite | | | | |
| Béatrice | Signifiante 2,00 | | | Compétence 3,00 |

On n’a pas retrouvé dans la littérature de définition formelle d’un processus d’insertion professionnelle réussie ou en difficulté chez les DÉ ou DAÉ. La recherche a exploré le processus d’insertion professionnelle des participants en examinant quatre dimensions de ce processus. En supposant, et ce, très globalement, que l’indicateur de la réussite d’un processus d’insertion professionnelle réussie soit l’observation de la poursuite de l’exercice de la

nouvelle fonction, on constate que les participants présentant les meilleures perceptions du sentiment d'empowerment (Antoine, Julianne, Corinne et Gabrielle) et Héloïse, avec une perception d'empowerment un peu moins positive, poursuivent toujours l'exercice de la fonction. Pour les autres participants, la correspondance est moins évidente, ainsi Florence est retournée enseigner, Béatrice a pris sa retraite au terme d'une première année éprouvante, David est retourné à l'enseignement deux ans plus tard, alors qu'Esther, qui présentait la moins bonne perception d'empowerment est toujours en poste comme DAÉ.

Sentiment d'empowerment et caractéristiques personnelles et professionnelles

Quelques observations au sujet des caractéristiques personnelles et professionnelles des participants présentées au chapitre précédent en lien avec le sentiment d'empowerment sont maintenant discutées.

En tenant compte du nombre réduit des participants, on remarquait en fin d'année que les meilleurs scores d'empowerment étaient ceux des participants les plus âgés (groupe d'âge 45 ans et plus), ensuite ceux des participants du groupe d'âge moyen (40-44 ans) et enfin ceux des participants les plus jeunes (35-39 ans). Le même ordre avait été observé auparavant après quelques semaines en poste. Cependant, les scores des trois groupes étaient rapprochés en milieu d'année et ce sont les participants les plus jeunes (35-39 ans) qui avaient le plus amélioré leur score d'empowerment au cours de cette première année d'exercice de la fonction. Il pourrait être intéressant de vérifier auprès d'un plus grand échantillon de participants s'il y a une réelle tendance lors de l'entrée en fonction à afficher une meilleure perception d'empowerment quand le nouveau DÉ ou DAÉ est plus âgé au moment de sa nomination. Une autre recherche pourrait aussi vérifier si, avec le temps, la perception s'améliore davantage chez les plus jeunes DÉ et DAÉ par rapport aux plus âgés.

En ce qui a trait à l'ordre d'enseignement, avec un nombre égal de cinq participants dans chaque ordre, les perceptions d'empowerment étaient légèrement meilleures au secondaire, à chacune des trois collectes.

Avoir effectué un intérim à la fonction actuelle ne semblait pas relié à une meilleure perception d'empowerment.

La date d'entrée en fonction était variable pour les participants. Le premier juillet et le premier janvier constituaient les dates les plus fréquentes. Certains participants étaient aussi entrés en poste quelques jours après ou avant ces dates. Les perceptions d'empowerment des participantes de la deuxième cohorte (Héloïse, Ingrid et Julianne), qui avaient été nommées en janvier, sont celles (si on excepte David de la première cohorte) qui s'étaient le plus améliorées au terme de la première année d'exercice de la fonction. Une relation est peut-être envisageable ici.

CONCLUSION

Les instances gouvernementales, les commissions scolaires et les associations professionnelles sont préoccupées par la relève en ce qui concerne les directions d'établissement d'enseignement. L'insertion professionnelle des nouveaux DAÉ et DÉ doit être considérée avec attention afin d'assurer une transition harmonieuse dans l'exercice de la nouvelle fonction et, ultimement, le maintien en poste et la progression vers un poste de DÉ pour un DAÉ. L'objectif de cette recherche était de mieux connaître le processus d'insertion professionnelle des nouveaux DÉ et DAÉ. Des travaux avaient déjà été menés avec des gestionnaires en poste depuis quelques années. Cette recherche permet d'approfondir les connaissances antérieures car elle s'est intéressée spécifiquement à la première année en fonction. Dans la conclusion, les constats généraux en lien avec les questions de la recherche sont rapportés ainsi que les contributions de celle-ci au niveau empirique, méthodologique et pratique. Les limites de la recherche sont par la suite spécifiées et finalement des perspectives de recherches futures sont identifiées.

Le processus d'insertion professionnelle

Comment les nouveaux DÉ et DAÉ décrivaient-ils leur insertion dans la nouvelle fonction? Qu'observaient-ils de façon particulière?

Nature de la tâche

Dossiers nouveaux ou confiés

- Tel qu'il est relevé dans la littérature, la nature de la tâche comportait la gestion de dossiers variés. Les attentes étaient nombreuses et la reddition de compte bien présente pour les nouveaux gestionnaires, particulièrement pour les DÉ.

- Le passage à un ordre d'enseignement différent de celui de la fonction précédente nécessitait de façon globale l'appropriation d'une nouvelle « culture » souvent différente dans chaque ordre. De façon plus spécifique, des composantes de la nouvelle tâche ne pouvaient s'appuyer sur le réinvestissement de connaissances antérieures, par exemple le service de garde au primaire pour un participant du secondaire et la sanction des études au secondaire pour un participant du primaire.

Une fois ces constats généraux identifiés, des différences importantes s'observaient entre les tâches des DÉ et DAÉ, ce qui a amené la présentation distincte des résultats puis des constats pour les DÉ et les DAÉ. Ces différences étaient principalement imputables au niveau de responsabilité différent des DÉ en vertu des encadrements légaux (par exemple des responsabilités concernant la gestion du personnel et le budget de l'établissement) et des règles de fonctionnement de la commission scolaire (par exemple la participation aux mécanismes de consultation).

Pour les DAÉ s'ajoutaient à ces constats généraux le partage variable des dossiers avec le DÉ (et parfois avec les autres DAÉ de l'établissement) et la présence de techniciens en organisation scolaire chargés de certains dossiers techniques au secondaire. Des différences étaient donc présentes entre les deux groupes de DAÉ (ceux du primaire et ceux du secondaire). Les constats plus spécifiques sont les suivants :

- Pour les DÉ, les apprentissages à faire étaient importants sur les plans de la gestion budgétaire et celle des ressources humaines. Le rôle politique associé à la nouvelle fonction représentait aussi un apprentissage important.
- Au primaire, une plus grande variété de dossiers assumés était présente chez les DAÉ et l'on constatait également plus d'ouverture sur la communauté dans les dossiers gérés et plus de participation au conseil d'établissement. Ces différences étaient aussi relevées au chapitre de la progression de la carrière des DAÉ du secondaire qui mentionnaient un passage nécessaire à l'ordre primaire comme DAÉ avant d'entreprendre la fonction de DÉ. La connaissance d'une gamme plus étendue de dossiers leur apparaissait essentielle avant cette promotion.

Dossiers préférés et moins appréciés

Malgré les constatations précédentes illustrant des différences dans les tâches, les participants se rejoignaient concernant les dossiers préférés et moins appréciés.

- Ainsi, la relation d'aide avec les élèves, le personnel et les parents était une composante de la tâche généralement très appréciée.
- À l'inverse, l'aspect de la gestion du personnel relatif à l'application des conventions collectives, à la gestion des conflits et aux suivis disciplinaires auprès du personnel étaient moins appréciés par l'ensemble des DÉ et DAÉ.
- De manière moins marquée mais observée chez quatre participants (DÉ et DAÉ), les relations avec la commission scolaire engendraient des tensions et étaient moins appréciées.
- Spécifiquement dans le cas des DÉ, la gestion budgétaire était un dossier moins apprécié et les dossiers nécessitant l'exercice du rôle politique de la fonction également.

Contexte d'exercice de la fonction

Pour cette dimension, les résultats ne se distinguaient pas selon la fonction de DÉ ou DAÉ mais plutôt selon les ordres d'enseignement et les constats suivants sont identifiés :

- À l'instar des constats relevés dans la littérature, les participants oeuvrant avec une clientèle plus difficile ou en milieu défavorisé consacraient davantage de temps aux rencontres avec les élèves et les parents, ce qui leur laissait moins de temps pour d'autres aspects de leur tâche.
- L'engagement des enseignants auprès des élèves, outre le suivi académique, ne semblait pas satisfaire les participants du secondaire.
- Des difficultés de gestion de classe par les enseignants étaient cependant relevées aux deux ordres d'enseignement.
- La participation des enseignants aux activités de perfectionnement était plus importante au primaire qu'au secondaire.

- Le climat de l'établissement ne semblait pas relié au niveau socioéconomique ni aux caractéristiques du personnel. Il apparaissait cependant qu'une attention devait être apportée à la présence dans un établissement du programme régulier et d'un programme pour élèves plus talentueux, la gestion des ressources accordées à chaque programme influencerait, entre autres, le climat organisationnel.
- Le lieu d'affectation qui ne semblait pas avoir été examiné auparavant pourrait aussi avoir une incidence sur le processus d'insertion professionnelle. Ainsi, le fait d'être affecté comme DAÉ dans l'établissement où l'on enseignait faciliterait certains aspects, par exemple l'appropriation plus large du milieu étant donné la connaissance préalable de celui-ci et de l'organisation générale de l'établissement. Toutefois, cette situation ne permettrait pas par ailleurs la mise à l'épreuve de l'habileté du nouveau DAÉ à s'approprier les particularités de son nouveau milieu d'exercice. De plus, comme dans le cas d'une affectation dans un nouvel établissement, la perception des anciens collègues serait différente.

Soutien en accompagnement

Pour cette dimension de l'insertion professionnelle, étant donné les considérations précédentes sur les tâches différentes des DÉ et des DAÉ, le supérieur immédiat qui diffère pour les DÉ (c'est la direction générale de la commission scolaire) et des sessions d'introduction à la fonction réservées aux nouveaux DAÉ, les constats ont été élaborés selon chaque fonction. Dans un premier temps, afin de mieux définir le contexte dans lequel s'opérationnalise le soutien et l'accompagnement, les constats suivants ont été identifiés :

- Le degré de consultation était satisfaisant de façon très générale pour les DAÉ. Ces derniers étaient surtout consultés par leur DÉ à l'intérieur de leur équipe de gestion et leur attente moins importante que les DÉ à cet égard.
- La satisfaction quant à la consultation était beaucoup moins grande pour les DÉ, consultés principalement par la commission scolaire.
- La marge de manœuvre plus réduite pour les DAÉ en raison de leur tâche leur semblait adéquate.

- Les DÉ constataient leur marge de manœuvre dans leur établissement mais ils exprimaient de la déception en réalisant que cette marge de manœuvre n'était pas aussi réelle dans des dossiers sollicitant des partenaires extérieurs à l'établissement, notamment la commission scolaire.

Dans un second temps, concernant concrètement les sources de soutien et d'accompagnement :

- Pour tous les participants à l'exception d'un seul, le support et l'accompagnement du supérieur immédiat constituaient un élément fondamental au bon déroulement de l'insertion professionnelle. Les DAÉ mentionnaient bénéficier de ce soutien de façon importante alors que sa faible intensité sinon son absence étaient ressenties très négativement par des DÉ.
- Un constat commun pour l'ensemble des participants concernait le support généralement apprécié des services de la commission scolaire. Toutefois, les mandats de quelques services gagneraient à être clarifiés selon certains afin de distinguer le support de ceux-ci de leurs demandes auprès des établissements.
- Les DAÉ et les DÉ ne participaient pas beaucoup aux activités de leur association professionnelle en raison principalement de la poursuite de leurs cours universitaires de deuxième cycle en administration scolaire, qui leur laissaient, avec la nouvelle tâche, peu de temps pour d'autres activités professionnelles.
- Les DAÉ avaient particulièrement prisé les sessions d'introduction à la fonction organisées par les différents services.
- Les DAÉ et les DÉ se distinguaient cependant en ce qui avait trait aux autres sources de support. Ainsi, les DAÉ faisaient davantage appel que les DÉ à leur prédécesseur dans leur affectation. Le développement du réseau de collègues était présent pour les DÉ dans leur contexte de direction unique, mais des DAÉ manifestaient également cette préoccupation.

En observant l'ensemble des constats pour cette dimension de l'insertion professionnelle, il ressortait que les DÉ étaient les participants pour lesquels

l'accompagnement et le soutien de la part de leur supérieur immédiat devaient être plus soutenus afin de favoriser un déroulement harmonieux de leur processus d'insertion professionnelle.

Caractéristiques motivationnelles

Pour la dimension caractéristiques motivationnelles, des constats communs sont relevés pour l'ensemble des participants :

- Lorsqu'ils avaient postulé à un poste de DAÉ, les participants mentionnaient avoir été motivés par le défi que représentait la nouvelle fonction et la possibilité de réinvestir l'expérience acquise lors d'un intérim, d'une affectation comme responsable d'école ou celle de leur fonction précédente (enseignant ou conseiller pédagogique).
- Plusieurs avaient été encouragés à postuler à un premier concours de sélection de DAÉ par leur supérieur immédiat ou leurs collègues.
- Les participants souligneraient à un candidat pour le poste que les relations avec les élèves, le personnel et les parents étaient des sources importantes de motivation dans cette fonction, tout comme la possibilité de mobiliser une équipe de travail et de relever de nouveaux défis. Les candidats devaient apprécier l'aspect administratif inhérent à la fonction et apprécier travailler en gérant beaucoup d'imprévis. Au chapitre des recommandations, la possibilité d'échanger sur les problématiques avec son supérieur et ses collègues devait être valorisée afin de contrer l'isolement que la fonction pouvait amener. Il fallait aussi faire l'apprentissage d'un certain détachement face à des conflits avec le personnel ou les parents et se garder de répondre trop rapidement à toutes les demandes. Finalement, une vigilance devait s'exercer afin de prendre soin de soi et d'éviter le surmenage. À ce sujet, les participants mentionnaient que le fait d'avoir des enfants représentait un facteur de protection.

- Tous les participants, et particulièrement les DAÉ, se disaient capables d'exercer la fonction. Pour les DÉ, cette perception qui s'était affirmée en cours d'année était cependant moins forte que pour les DAÉ en début d'affectation.
- La compétence de leadership était jugée plus importante que les connaissances techniques afin d'exercer adéquatement la nouvelle fonction.
- L'anticipation de la fonction avait été assez juste pour la plupart et c'étaient davantage des découvertes agréables que les DÉ et DAÉ avaient faites lors de leur première année dans la fonction, notamment le pouvoir rassembleur d'une direction exerçant avec habileté son leadership auprès de son équipe. Les découvertes moins heureuses se retrouvaient souvent dans la gestion du personnel présentant des prestations de travail inadéquates et, pour les DÉ, au regard des relations avec la commission scolaire.

La méthodologie de la recherche comprenait trois collectes de données, ce qui a permis de constater que si tous les participants désiraient poursuivre l'exercice de la nouvelle fonction après quelques semaines en poste, les avis commençaient à se différencier à partir de la deuxième collecte. On constatait que les raisons personnelles étaient davantage évoquées que les raisons professionnelles par les DÉ et DAÉ qui remettaient davantage en question leur nouvelle fonction. L'équilibre entre la vie personnelle et la vie professionnelle était toutefois une préoccupation chez la plupart des participants quelle que soit leur intention de poursuivre ou non. La durée souhaitée pour l'affectation actuelle était un peu plus brève pour les DÉ, ce qui semble logique étant donné leur expérience antérieure comme DAÉ (ou responsable d'école pour l'un). Cependant, la durée souhaitée par les DAÉ apparaissait légèrement plus longue que ce qui était observé dans la réalité. La progression vers un poste de DÉ étant un peu plus rapide selon des recherches consultées.

L'intention de poursuivre avec un poste de DÉ était manifeste chez presque tous les participants bien que le moment n'était pas toujours très précis. Un aspect intéressant en ce sens a été apporté par l'examen de la recherche de Walker et Kwan (2009), qui citaient que les DAÉ plus préoccupés par leur développement professionnel et celui de leur équipe et moins par l'aspect relationnel de leur tâche désiraient davantage postuler à un poste de DÉ. Des

indications en ce sens étaient relevées chez les DAÉ de la recherche comme il a été mentionné au chapitre de la discussion.

Le sentiment d'empowerment

Comment le sentiment d'empowerment des nouveaux DÉ et DAÉ a-t-il évolué au cours de leur première année d'exercice?

En rappelant que les qualificatifs « très bons(nes) », « meilleurs(res) », « moyens (nes) » ou « faibles » attribués aux perceptions ou scores d'empowerment sont utilisés pour les distinguer entre eux dans le contexte de la recherche et sans référence à une norme déjà existante, quelques constats sont exposés. Ainsi, en considérant l'ensemble des participants, on observait une évolution du sentiment d'empowerment d'une collecte à l'autre (représenté par un score établi par la moyenne de ceux des dix-huit énoncés du questionnaire sur le sentiment d'empowerment). D'abord plus faible, il augmentait sensiblement à la deuxième collecte soit après cinq à six mois d'exercice et une autre amélioration un peu plus importante s'observait en fin d'année. Même si l'évolution du sentiment d'empowerment n'était pas semblable pour tous, pour sept participants, le score lors de la troisième collecte était meilleur que lors de l'entrée en fonction.

Relation entre le sentiment d'empowerment et l'insertion professionnelle

Quel type de relation peut-on établir entre le sentiment d'empowerment des nouveaux DÉ et DAÉ et leur processus d'insertion professionnelle au regard des dimensions nature de la tâche, contexte d'exercice de la fonction, soutien et accompagnement et caractéristiques motivationnelles?

On constatait, en examinant en parallèle les résultats du questionnaire sur l'empowerment et les résultats recueillis par la grille d'entrevue sur l'insertion professionnelle, que les DAÉ affichant les meilleures perceptions d'empowerment lors de leur entrée en fonction assumaient généralement moins de dossiers et dans moins de catégories que ceux présentant de moins bonnes perceptions d'empowerment et qu'ils n'effectuaient pas beaucoup

de gestion de personnel. De plus, les dossiers dont ils étaient responsables faisaient souvent appel à des compétences qu'ils avaient développées comme enseignant ou durant leur intérim. Ce dernier constat interpelle quant à la préparation pour l'exercice de la fonction. Devant ce constat, qui en souligne l'importance, devrait-on favoriser l'identification des enseignants aspirants à la fonction afin de leur confier des fonctions intérimaires ou de responsables d'établissement, ou encore favoriser les stages d'observation au-delà de ceux parfois prévus dans les programmes de formation de deuxième cycle?

Au regard des dossiers plus ou moins appréciés, étant donné la différence entre les tâches des DAÉ, il ne semblait pas possible d'imaginer une relation avec une perception d'empowerment bonne ou plus faible. De façon surprenante toutefois, les DAÉ ayant une moins bonne perception du sentiment d'empowerment identifiaient moins de dossiers moins appréciés. Du côté des DÉ, on n'observait pas non plus de correspondance entre les dossiers plus ou moins appréciés et la perception d'empowerment. Ce constat amène à reconsidérer l'importance de ces aspects des dossiers plus ou moins appréciés pour une recherche future. Peut-être y aurait-il lieu de les considérer comme des éléments pouvant contribuer à améliorer le soutien et l'accompagnement des nouveaux DÉ et DAÉ plutôt que comme des aspects reliés à des perceptions particulières du sentiment d'empowerment?

Pour le contexte d'exercice de la fonction, seul l'aspect du climat organisationnel paraissait offrir des possibilités de relation avec la perception d'empowerment. Ainsi, les moins bonnes perceptions du sentiment d'empowerment correspondaient aux perceptions les plus négatives du climat organisationnel, cette possibilité de relation semble toutefois « partielle » en ce sens que ce ne sont pas chez les DÉ ou DAÉ présentant les meilleures perceptions du sentiment d'empowerment, mais plutôt chez ceux affichant une perception « moyenne » que les appréciations du climat organisationnel avaient été les plus positives. Une autre possibilité de relation était constatée quant au fait qu'un « très bon ou excellent » climat ou encore une amélioration du climat de l'établissement pourrait améliorer la perception d'empowerment.

Une relation semblait envisageable entre le sentiment d'empowerment et le soutien et l'accompagnement prodigués par le supérieur immédiat. Ainsi, on notait plus de correspondances entre les participants présentant les meilleures perceptions d'empowerment et les appréciations plus positives de cette source de soutien. Ce sont les DÉ et DAÉ présentant les moins bonnes perceptions d'empowerment qui accordaient le plus d'importance au soutien de leurs collègues. On supposait aussi une relation entre une bonne perception d'empowerment et une marge de manœuvre importante pour exécuter les mandats confiés, car seuls les deux participants affichant les meilleures perceptions d'empowerment, et ce, durant toute l'année avaient indiqué disposer d'une marge de manœuvre satisfaisante.

Finalement, par rapport aux caractéristiques motivationnelles, une relation pourrait être présumée entre le sentiment d'empowerment et les motivations à postuler à un poste de DAÉ, la durée souhaitée pour la première affectation, la capacité perçue pour exercer la fonction et la remise en question de l'exercice de la fonction. En effet, les DAÉ et DÉ ayant les meilleures perceptions d'empowerment invoquaient pour la plupart leur intérêt pour l'enseignement, leurs compétences, leur goût de relever des défis ainsi que l'incitation de leur supérieur immédiat comme sources de motivation à postuler pour un premier poste de direction. Ce constat pourrait être intéressant à considérer par les responsables des comités de sélection. Parmi ces participants, les DÉ envisageaient une durée relativement brève pour leur première affectation. Cette tendance ne s'observait cependant pas chez les DAÉ. Aussi, la perception du sentiment d'empowerment correspondait généralement à la perception de la capacité à exercer la fonction. Enfin, la remise en question de la fonction semblait plus présente chez les DÉ et DAÉ affichant les moins bonnes perceptions d'empowerment.

L'analyse des résultats n'indiquait pas de possibilité de relation entre le sentiment d'empowerment et l'ordre d'enseignement de la fonction actuelle des participants, l'indice IMSE de l'établissement, les caractéristiques des élèves, des parents ou du personnel enseignant ni la consultation.

Un autre constat réalisé en considérant distinctement les dimensions de l'empowerment du modèle de Thomas et Velthouse (1990), « signifiante », « choix », « impact » et

« compétence » et les intentions des participants quant à leur carrière, a révélé que l'évaluation des dimensions « signifiante » et « impact » lors de la troisième collecte était généralement plus positive de la part des DÉ et DAÉ qui avaient poursuivi l'exercice de la fonction après la fin de la recherche. En effet, les participants ayant évalué le plus négativement ces deux dimensions de l'empowerment étaient retourné à l'enseignement (Florence à la fin de la première année et David deux ans après la fin de la recherche). Tant qu'à Béatrice, elle avait pris sa retraite de façon anticipée et Esther était toujours hésitante à poursuivre en tant que DAÉ. Il y aurait donc une possibilité de relation à explorer entre le sentiment d'empowerment selon ces deux dimensions et le déroulement du processus d'insertion professionnelle.

Tous ces constats tendent à permettre d'affirmer que le sentiment d'empowerment considéré globalement et particulièrement selon les dimensions « signifiante » et « impact » puisse apporter de l'information sur l'une ou l'autre des dimensions du processus d'insertion professionnelle des DAÉ et DÉ durant leur première année d'exercice (nature de la tâche, contexte d'exercice, soutien et accompagnement et caractéristiques motivationnelles). Il ressort de cette recherche qu'un sentiment d'empowerment plus faible irait de pair avec la gestion de dossiers plus complexes, un soutien et un accompagnement moins importants et la remise en question de l'exercice de la fonction.

Les contributions de la recherche

Contribution empirique

Au point de vue empirique, cette recherche a permis d'approfondir les connaissances antérieures, car elle s'est intéressée spécifiquement à la première année en fonction dans la perspective de l'observation du processus d'insertion professionnelle.

D'une part, la recherche a exposé le processus d'insertion professionnelle vécu par des nouveaux DAÉ lors de leur première année d'exercice de la fonction ainsi que les différences quant à l'exercice de la même fonction de DAÉ selon l'ordre d'enseignement.

D'autre part, les DÉ ont exprimé la conviction de vivre un nouveau processus d'insertion professionnelle lors du passage de la fonction de DAÉ à celle de DÉ. Les constats de la recherche relatifs aux dimensions *nature de la tâche* et *soutien et accompagnement* semblent appuyer cette conviction.

Il y aurait probablement lieu pour des recherches futures de considérer distinctement deux types de processus d'insertion professionnelle, un pour les DAÉ et l'autre pour les DÉ. De plus, étant donné l'importance des dimensions *nature de la tâche* et *soutien et accompagnement et caractéristiques motivationnelles*, la dimension moins probante du contexte et une influence présumée des *caractéristiques motivationnelles* sur les trois précédentes, la définition de l'insertion professionnelle adoptée pour cette recherche pourrait être revue ainsi :

Processus de modification de l'identité professionnelle lors du passage d'une fonction d'enseignant à celle de directeur adjoint ou du passage de celle de directeur adjoint à celle de directeur influencé par quatre dimensions agissant de façon variable sur ce processus. Principalement la nature de la tâche et le soutien et l'accompagnement et de façon moins marquée le contexte d'exercice. La dimension des caractéristiques motivationnelles modulant l'appréciation des trois autres dimensions.

En tenant compte que l'insertion professionnelle tant pour les DAÉ que les DÉ ne constitue pas une entrée sur le marché du travail dans le domaine de l'éducation comme ce pourrait être le cas pour un enseignant, l'on observe cependant une nouvelle modification de l'identité professionnelle telle que l'exposent Charlier et Donnay (2002), selon la nature du travail et les interactions. Dans la perspective du développement de *l'identité personnelle située*, le modèle des champs de l'identité professionnelle de Charlier et Donnay (2002) utilisé dans la recherche a permis de situer l'insertion professionnelle des DAÉ davantage dans le champ de *l'identité professionnelle*. Le soutien et l'accompagnement à fournir à ces derniers devraient donc favoriser leur transition vers cette nouvelle identité, en insistant sur leur nouvelle posture de DAÉ dans la façon d'envisager leur fonction. Pour les DAÉ ayant cheminé un peu plus dans la définition de leur nouvelle *identité professionnelle*, une amorce

pourrait se faire dans la définition de *l'identité organisationnelle*. Pour les DÉ, il semblerait que cette *identité professionnelle* devrait pour ceux ayant peu d'expérience en tant que DAÉ d'abord être précisée. Par la suite, en raison de la modification de la tâche qui amène plus d'échanges avec différents intervenants de la commission scolaire, le soutien et l'accompagnement offerts pourraient être davantage orientés dans le développement de *l'identité organisationnelle*.

L'examen de l'évolution du sentiment d'empowerment selon le modèle de Thomas et Velthouse (1990) s'est révélé comme une source d'information intéressante à développer concernant le déroulement du processus d'insertion professionnelle. Ainsi, la recherche a identifié certains constats plus prometteurs et d'autres à valider.

Contribution méthodologique

La mise en place de trois collectes de données par le biais d'entrevues semi-dirigées a permis de recueillir plusieurs données, dont certaines ont été utiles pour plus d'une question de la grille d'entrevue, permettant ainsi de bien refléter les propos d'un participant. Bien qu'exigeante, la collecte de toutes les données par la chercheuse a permis une homogénéité dans la façon de mener les rencontres. De plus, l'indépendance des données de chaque collecte (assurée par le fait que les participants n'avaient pas accès à leurs réponses des collectes précédentes) et entre les participants (ils n'ont jamais été rencontrés collectivement ni identifiés aux autres participants) a permis une meilleure (et différenciée) observation du processus d'insertion professionnelle et de l'évolution du sentiment d'empowerment. Cette précaution serait à conserver pour une prochaine recherche orientée selon la même perspective. La méthodologie a suscité une réflexion sur les aspects plus pertinents à examiner pour refléter une évolution de l'insertion professionnelle et des moments plus appropriés pour procéder à la collecte des données. Il semble que la planification des trois moments de collecte était favorable, toutefois une certaine souplesse a été nécessaire afin d'accommoder les participants. Ainsi, certaines rencontres ont eu lieu légèrement en dehors des moments prévus. Le recrutement des participants a constitué un défi, car certains ont refusé en raison du manque de temps pour participer aux trois collectes étant donné leur nouvelle fonction et la

poursuite de leur formation universitaire de deuxième cycle. Une deuxième phase de recrutement en janvier a donc été nécessaire afin de collecter plus de données. Lors de la dernière rencontre, des participants ont souligné l'exigence qu'avait constituée leur implication dans cette démarche de recherche, mais surtout que les rencontres leur avaient offert la possibilité de réfléchir sur leur nouvelle fonction et de prendre à cet effet une prise de recul intéressante. Au cours de la recherche comportant trois périodes de collectes de données, il a été possible de procéder à certaines modifications dans la grille d'entrevue afin de recueillir des données plus précises et également d'ajuster le codage des données. L'étape de l'analyse a cependant révélé que certains aspects auraient eu avantage à être approfondis et il en est question un peu plus loin. Cette façon de faire a permis d'observer l'évolution du processus d'insertion professionnelle et d'identifier les moments où les participants semblent avoir besoin de plus de soutien. Pour plusieurs, il s'agissait du milieu de la première année d'exercice. De plus, les besoins exprimés n'étaient pas les mêmes au cours des trois moments de collectes pour les DÉ et les DAÉ, si l'on observe les dossiers identifiés comme nouveaux et confiés et les dossiers moins appréciés lors des trois collectes de données. Ces observations indiquent que la tâche se modifie durant le processus d'insertion professionnelle au cours de la première année, que la perception du milieu se précise et que les besoins de soutien et d'accompagnement sont plus spécifiques. Ces constats pourraient être considérés dans la programmation des activités de soutien et d'accompagnement à leur intention tant sur les plans du contenu que du moment où elles seraient offertes.

Contribution pratique

Au point de vue pratique, les observations sur le cheminement des participants pourraient s'avérer utiles dans la planification des tâches des DAÉ afin de faciliter leur processus d'insertion professionnelle. Il pourrait être judicieux de leur confier des dossiers nouveaux et la gestion de dossiers où ils possèdent une certaine expertise afin d'établir plus rapidement leur crédibilité auprès de l'équipe-école. Suite aux constats des DAÉ du secondaire, leurs DÉ devraient-ils être plus attentifs à varier leur tâche afin qu'ils soient mieux préparés à la fonction de DÉ?

Une autre façon de favoriser le déroulement harmonieux de l'insertion professionnelle des DAÉ serait de les soutenir de façon proactive pour les nouveaux dossiers. Il serait également important de les inciter à observer la préparation des rencontres du conseil d'établissement (CÉ) et d'assister aux rencontres en vue de leur progression vers le poste de DÉ. Cette familiarisation aux activités du CÉ pourrait être envisagée comme une préparation à la deuxième insertion professionnelle, soit celle de DÉ.

Pour les nouveaux DÉ, un accompagnement individualisé pour l'appropriation du nouveau rôle, particulièrement l'aspect politique, serait idéalement assorti d'un soutien des services de la commission scolaire pour l'aspect technique des dossiers (par exemple le processus d'affectation du personnel et les règles budgétaires).

Pour conclure les recommandations concernant l'accompagnement, y aurait-il lieu pour les commissions scolaires de proposer un accompagnement particulier pour les DÉ et DAÉ qui reçoivent une affectation dans un autre ordre d'enseignement?

Les constats relatifs aux motivations des participants pour un premier poste de DAÉ pourraient aussi être réexaminés par rapport au processus de sélection de ces nouveaux gestionnaires afin d'identifier plus précisément quelles motivations semblent davantage des vecteurs de réussite de l'insertion professionnelle puis du maintien dans la fonction. Un de ces vecteurs serait le leadership que les participants identifiaient comme une de leurs caractéristiques ainsi que d'autres comme leur intérêt toujours présent pour l'enseignement et le désir d'influencer un milieu en exerçant leurs compétences à une plus grande échelle. Dans la perspective des promotions vers des postes de DÉ, l'intérêt pour leur propre développement professionnel et celui d'une équipe-école auraient possiblement avantage à être investigués auprès des nouveaux DAÉ. Devant le constat des promotions rapides à un poste de DÉ, les comités de sélection pour les postes de DAÉ devraient-ils valider l'aspiration des candidats à cet égard dès l'entrevue de sélection? Est-ce que des stages d'observation puis des intérim en direction devraient être offerts de façon plus importante aux DAÉ?

Les limites de la recherche

Tel qu'il est mentionné en introduction de la discussion, la prudence s'impose quant à la généralisation des résultats. Bien que présentant un intérêt pour le champ de recherche en identifiant des constats, ceux-ci sont issus d'un petit échantillon de dix participants, tous issus de la même commission scolaire et une recherche avec un plus grand échantillon serait nécessaire afin de vérifier les constats proposés. Les DÉ de la recherche exerçaient dans le contexte de petits établissements sans l'aide d'un DAÉ. L'ajout de DÉ exerçant dans de plus grands établissements au sein d'une équipe de direction pourrait apporter un enrichissement des constats. Toutefois, on observe qu'au Québec plusieurs DÉ assument seuls la direction et ils peuvent également être responsables de plus d'un établissement. Les constats spécifiques aux DÉ pourraient donc présenter une certaine possibilité de transférabilité.

Les perspectives de recherches futures

Des quatre dimensions étudiées dans le cadre du processus d'insertion professionnelle, la *nature de la tâche* et le *soutien et l'accompagnement* semblent plus déterminantes que le *contexte d'exercice* afin d'anticiper comment les nouveaux DÉ et DAÉ évalueront le processus durant la première année d'exercice. Avec une prise de recul par rapport à la recherche, la dimension des *caractéristiques motivationnelles* semble également très importante à considérer, mais elle apparaît plutôt comme une variable médiatrice pour les trois autres dimensions. Une recherche subséquente pourrait s'intéresser de façon approfondie à l'importance relative de chacune des dimensions *nature de la tâche*, *soutien et accompagnement* et *contexte d'exercice de la fonction* et *caractéristiques motivationnelles* et leurs relations entre elles.

D'autres recherches pourraient également être menées avec un plus grand échantillon afin de mieux identifier la contribution du sentiment d'empowerment sur l'observation plus complète du début du processus d'insertion professionnelle. De plus, le processus d'insertion professionnelle ne se limitant pas à la première année d'exercice selon la littérature, une autre recherche pourrait faire appel à des participants en poste depuis un peu plus longtemps pour examiner l'évolution du sentiment d'empowerment plus tard dans la carrière.

La collecte de données pourrait bénéficier d'un ajustement de la grille d'entrevue afin de recueillir davantage d'information sur les dimensions de l'insertion professionnelle, par exemple sur les connaissances et expériences antérieures au regard de certains dossiers qui n'ont pas toutes été mentionnées afin d'en valider plus spécifiquement l'apport dans le processus d'insertion professionnelle.

Quant aux caractéristiques motivationnelles, un questionnement plus précis sur les motivations à postuler à la fonction, l'anticipation de celle-ci puis la perception de la capacité à l'exercer une fois en poste, en explorant davantage les forces et les défis qu'identifient les nouveaux DAÉ et DÉ, pourrait sans doute aider à mieux comprendre le processus d'insertion vécu durant la première année. Les rencontres de rétroaction suite à l'échec à un premier concours de DAÉ sembleraient également à être examinées plus précisément étant donné l'impact positif qu'elles ont eu sur quelques participants. L'outil de Tymon (1988), adapté par Boudreault (1999), pourrait être réutilisé afin d'examiner le sentiment d'empowerment. Tel qu'il a été soulevé dans la discussion, l'ajout de données quant aux styles interprétatifs des répondants, issus du modèle de Thomas et Velthouse (1988), pourrait aussi enrichir les connaissances concernant les nouveaux DÉ et DAÉ. Cet élément des styles interprétatifs est apparu important à considérer au cours de la recherche afin de mieux comprendre les différentes perceptions de participants quant à leur processus d'insertion professionnelle alors qu'ils semblaient évoluer dans des conditions relativement similaires en ce qui concerne la nature de la tâche, le contexte d'exercice et le soutien et l'accompagnement. Quelle influence leur style interprétatif (attributif, évaluatif ou visionnaire) avait-il sur le déroulement de leur processus d'insertion professionnelle? Une future recherche aurait sûrement avantage à inclure cet élément afin de mieux préciser la contribution du sentiment d'empowerment comme source d'information sur cette étape de la vie professionnelle.

BIBLIOGRAPHIE

- Ancil, M. (2006). *Les nouvelles générations et le sens du travail. Étude des aspirations au travail de jeunes récemment confrontés à l'insertion professionnelle et à la réalité du marché du travail*. Mémoire de maîtrise. Université Laval.
- Ashforth, B. E. (1989). The experience of powerlessness in organizations. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 43, 207-242.
- Atkinson, J.W. (1957), Motivational determinants of risk-taking behavior. *Psychological Review*, 64(6) 359-372.
- Aud, S., Hussar, W., Johnson, F., Kena, G., Roth, E., Manning, E., Wang, X., & Zhang, J. (2012). *The Condition of Education 2007. Characteristics of School Principals/Indicator 34*. [Washington]: National Center for Education Statistics, Institute of Education Sciences.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy : Toward an Unifying Theory of Behavioral Change. *Psychological Review*, 84, 191-215.
- Bandura, A. (1997/2003). Auto-Efficacité le sentiment d'efficacité personnelle. Bruxelles : DeBoeck. Traduction de *Self Efficacy*. New York : Éditions W.H. Freeman and Company.
- Barber, M. et Mourshed, M. (2007). *Les clés du succès des systèmes scolaires les plus performants*. New York: McKinsey & Company.
- Barty, K., Thomson, J., Backmore, J., & Sachs, J. (2005). Unpacking the issues: Researching the shortage of school principals in two states of Australia. *The Australian Educational Researcher*, 32, 1-18.
- Bennis, W. (1999). The end of leadership: Exemplary inclusion, initiatives and cooperation of followers. *Organizational Dynamics*. 28 (71).
- Boudreault, R. (1999). *Relations entre le leadership des directions d'école primaire et l'empowerment des enseignants*. Thèse de doctorat, Montréal : Université de Montréal.
- Boudrias, J.S., Gobert, P., Savoie, A., & Vandenberghe, C. (2003). L'habilitation psychologique au travail: Que sait-on après une décennie de recherche? *Revue québécoise de psychologie*, 24(2) 43-77.

- Bruce, D. (2006). *La relève des PME : mise à jour*. Fédération canadienne de l'entreprise indépendante. Accès Internet http://www.cfib.ca/success_fr/pdf/successionF-2006-10.pdf
- Brunet, L. (2003). La gestion des mouvements des ressources humaines / La mobilisation et la mobilité. In J.J. Moisset, J. Plante et P. Toussaint. *La gestion des ressources humaines pour la réussite scolaire* (267-286). Montréal : Presses de l'Université du Québec.
- Bureau des statistiques sur l'emploi. (2008-2009). Département du travail des États-Unis. *Occupational Outlook Handbook 2008-2009 Edition*.
- Cattonar, B., Lessard, C., Blais, J.G. et al. (2007). *Les directeurs et les directrices d'école au Canada : contexte, profil et travail. Enquête pancanadienne auprès des directions et des enseignants d'écoles primaires et secondaires (2005-2006)*. Montréal : CRIFPE et la Chaire de recherche du Canada sur le personnel et les métiers de l'éducation.
- CECOSUP. (1997). *Démarche d'insertion professionnelle du nouveau personnel enseignant*. Bruxelles : FédEFoC et FédESuC.
- Charlier, E., & Donnay, J. (2002). *Identité professionnelle et identité des directions d'école*. Cités dans la présentation du DET de la Faculté de Namur. Accès internet : <http://www.det.fundp.ac.be/cefope/ressources/directeur%20-%20directrice%20%Etablissement%20scolaire/identite%20prof.ppt>
- Charuest, J.L. (2001). *Enquête sur la relève : L'attrait pour la fonction de direction d'établissement. Rapport Final*. Fédération des commissions scolaires du Québec.
- Chouinard, M.A. (2002, 18 mai). Pénurie de directeurs à l'horizon. *Le Devoir.Com*. <http://www.ledevoir.com/2002/05/18/1335.html>.
- Commission Européenne éducation et culture. (2010). *Mise en place de programmes d'initiation cohérents et systémiques pour les enseignants débutants : manuel à l'intention des décideurs politiques / Document de travail*. Bruxelles : Direction Générale Éducation et Culture.
- Conger J.A. & Kanungo R.N. (1988). The Empowerment Process : Integrating Theory and Practice. *Academy of Management Review*, 13(3), 471-482.
- Corriveau, L. (2004). Identification professionnelle ou suridentification à la profession? *Éducation et francophonie*, 32(2), 95-110.
- Crow, G.M. (2006). Complexity and the beginning principal in the United States: Perspectives on socialization. *Journal of Educational Administration*, 44(4), 310-325.
- Deci, E.L., & Ryan, R. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York : Plenum Press.

- Deschenaux, F. Bourdon, S., & Baribeau, C. (2005). *Introduction à l'analyse qualitative informatisée à l'aide du logiciel QSR NVivo 2.0. Les cahiers pédagogiques de l'Association pour la recherche qualitative*. Trois-Rivières : Association pour la recherche qualitative (ARQ)
- Desmette, D. (2001). Le sentiment d'efficacité personnelle, une composante de l'insertion? In G. Liénard, *L'insertion : défi pour l'analyse, enjeu pour l'action* (pp. 159-180). Belgique: Mardaga.
- Dubar, C. (2001). La construction sociale de l'insertion professionnelle. *Éducation et Sociétés*, 7, 23-36.
- Dubar, C. (1991). *La socialisation. Constructions des identités sociales et professionnelles*. Paris : Armand-Collin,
- Dunst, R. (1991). *Issues on empowerment*. Présentation au congrès annuel du Children's Mental Health and Service Policy Convention. Tampa, Floride.
- Dupaquier, M., Foucarde, B., Gadrey, N., Parel, J.J. & Rose, J. (1986). L'insertion professionnelle. In L. Tanguy *L'introuvable relation formation/emploi. Un état des recherches en France*. 35-88. Paris : La Documentation française.
- Dyke, N. (2006). *Le renouvellement du corps professoral dans les universités au Québec. Profil et expérience d'insertion des recrues en début de carrière*. Recherche réalisée pour la Fédération Québécoise des professeures et professeurs d'université (FQPPU).
- Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants. (2004). Recrutement et maintien du personnel enseignant : Pourquoi les enseignants et enseignantes entrent dans la profession, y restent ou la quittent? *Bulletin des services économiques et services aux membres*, 5, 1-20.
- Findlay, K. (2006). Context and learning factors in the development of teacher identity: A case study of newly qualified teachers during their induction year. *Journal of In-service Education*, 32(4), 511-532.
- Fortin, R. (2006). *L'insertion professionnelle des nouvelles directions d'établissements d'enseignement*. Anjou, Québec : Fédération québécoise des directeurs et directrices d'établissement d'enseignement.
- Fournier, G., & Monette, M. (2000). *L'insertion socioprofessionnelle, un jeu de stratégie ou un jeu de hasard?* Québec : Les Presses de l'université Laval.
- Gagné, M., Sénécal, C.B., & Koestner, R. (1997). Proximal Job Characteristics, Feelings of Empowerment and Intrinsic Motivation: A Multidimensional Model. *Journal of Applied Psychology*, 27(14), 1222-1240.

- Gates, S. M., Ringel, J. S., Santibanez, L., Guarini, C., Ghosh-Dastibar, B., & Brown, A. (2006). Mobility and turnover among school principals. *Economics of Education Review*, 25, 289-302.
- Gauthier, M. (2008). *Insertion professionnelle des policiers des générations X et Y. Bilan raisonné de la littérature*. Québec : Observatoire Jeunes et Société, Institut national de la culture scientifique. Urbanisation, Culture et Société.
- Gohier, C. (2011). Le cadre théorique. In T. Karsenti & L. Savoie-Zajc, *La recherche en éducation. Étapes et approches 3^e édition* (pp. 84-108). Montréal : Éditions du Renouveau pédagogique.
- Gouvernement du Québec. (2008). *La formation à la gestion d'un établissement d'enseignement / les orientations et compétences professionnelles*. Québec : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.
- Gouvernement du Québec. (2002). *Offrir la profession en héritage. Avis du comité d'orientation de la formation du personnel enseignant*. Québec : Ministère de l'Éducation.
- Gouvernement du Québec. (2001). *Programme de formation de l'école québécoise*. Québec : Ministère de l'Éducation.
- Gouvernement du Québec. (2000). Bulletin statistique de l'éducation. Ministère de l'Éducation. No.15 – mai
- Gouvernement du Québec. (1999). *Une école adaptée à tous ses élèves / Politique de l'adaptation scolaire*. Québec : Ministère de l'Éducation.
- Griffin, G.A. (1985). Teacher Induction : Research Issues. *Journal of Teacher Education Jan-Feb.*, 42-46.
- Hackman, J. R., & Oldham, G. R. (1975). Development of the Job Diagnostic Survey. *Journal of Applied Psychology*, 60, 159-170.
- Harrison, J., & McKeon, F. (2008). The formal and situated learning of beginning teacher educator in England: Identifying characteristics for successful induction in the transition from workplace in schools to workplace in higher education. *European Journal of Teacher Education*, 31(2), 151-168.
- Hartle F., & Smith, K. (2004). *Growing Tomorrow's School Leaders: The challenge*. Royaume-Uni: National College for School Leadership.
- Howe, E. R. (2006). Exemplary Teacher Induction: An international review. *Educational Philosophy and Theory*, 38(2), 287-297.

- Huberman, M. (1989). *La vie des enseignants : Évolution et bilan d'une profession*. Paris : Delachaux et Niestlé.
- Ingersoll, R.M., & Smith, T. M. (2003). The Wrong Solution to the Teacher Shortage. *Educational Leadership*, 60(8), 30-33.
- Ingersoll, R.M. (2001). Teacher Turnover and Teacher Shortages: An Organizational Analysis. *American Educational Research Journal*, 38(3), 449-534.
- Inglis, T. (1997). Empowerment and Emancipation. *Adult Education Quarterly*, 48(1), 3-17.
- Institut Manpower (2008). *Panorama des pénuries de talents dans le monde*. Accès Internet : <http://www.manpower.fr/emplois/cache/off/pid/2104?index=5021>
- Isabelle, C., Lapointe, C., Bouchamma, Y., Clarke, P., Langlois, L., & Leurebourg, R. (2008). Contexte de formation chez les directions d'écoles francophones au Canada. *Revue de recherche appliquée sur l'apprentissage*, 2(1) article 4, 1-20.
- Jaminon, C. (2001). Regards sociologiques. In G. Liénard, *L'insertion : défi pour l'analyse, enjeu pour l'action* (22-34). Belgique : Mardaga.
- Johnson P.E., & Short P. M. (1998). Principal's Leader Power, Teacher Empowerment, Teacher Compliance and Conflict. *Educational Management & Administration*, 26(2), 147-159.
- Jones, G.R. (1986). Socialization tactics, self-efficacy, and newcomer's adjustments to organizations. *Academy of Management Journal*, 29, 262-279.
- Kanfer, R. (1990). Motivation theory and industrial / organizational psychology. In M.D. Dunette, & L.M. Hough, (Eds), *Handbook of industrial and organizational psychology (vol. 1)* (pp. 75-170). Palo Alto, CA : Consulting Psychologists, Press.
- Karsenti, T., & Savoie-Zajc, L. (2011). *La recherche en éducation. Étapes et approches* (3^e éd). Montréal : Éditions du renouveau pédagogique.
- Karsenti, T., & Collin, S. (2009). L'autre décrochage scolaire. *Formation et profession*. CRIFPE 16(1), 2-6.
- Karsenti, T. Collin, S., Villeneuve, S., Dumouchel, G., & Roy, N. (2008). *Pourquoi les nouveaux enseignants d'immersion ou de langue seconde quittent-ils la profession? Résultats d'une enquête pancanadienne*. Ottawa, ON : Association canadienne des professeurs d'immersion.

- Kraimer, M.L., Seibert, S.E., & Linden, R.C. (1999). Psychological empowerment as a multi-dimensional construct: A test of construct validity. *Educational and Psychological Measurement*, 59, 127-142.
- Lamarre, A.M. (2003). *Étude de l'expérience de la première année d'enseignement au primaire dans une perspective phénomologico-herméneutique*. Thèse présentée comme exigence partielle du doctorat en éducation. Montréal : UQAM.
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (3^e éd.). Montréal: Guérin.
- Louis, K.S., Marks, H.M., & Kruse, S. (1996). Teachers' professional community in restructuring schools. *American Educational Research Journal*, 33(4), 757-798.
- Mareoff, G. (1988). A blueprint for empowering teachers. *Phi Delta Kappan*, 69, 471-472.
- Marks H.M., & Louis K.S. (1999). Teacher Empowerment and the Capacity for Organizational learning. *Educational Administration Quarterly*, 35, 707-750.
- Martineau, S., & Vallerand, A.-C. (2005). *L'insertion professionnelle des enseignants : un enjeu pour le milieu scolaire, un défi pour le monde de la recherche*. Trois-Rivières, QC : Université du Québec à Trois-Rivières.
- McCormack, A., & Thomas, K. (2003). Is Survival enough? Induction experiences of beginning teachers within a New South Wales context. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 31(2), 125-138.
- McIntyre, F. (1999). Les écoles ontariennes à court de leaders. *Pour parler profession / La revue de l'Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario*, juin 1999. Accès Internet : http://pourparlerprofession.oeo.ca/juin_1999/leader.htm
- Miles, M.B., & Huberman A.M. (2003). *Analyse des données qualitatives* (2^e éd.). Paris : De Boeck.
- Moye, M.J., Henkin, A.B., & Egley, R.J. (2005). Teacher-principal relationships: Exploring Linkages between empowerment and interpersonal trust. *Journal of Educational Administration*, 43(3), 260-277.
- Mukamurera, J., Bourque, J., & Gingras, C. (2008). Portraits et défis de l'insertion en enseignement au Québec pour les nouvelles générations d'enseignants. In L. Portelance, J. Mukamurera, C. Gervais, & S. Martineau (dir.), *L'insertion dans le milieu scolaire : une phase cruciale du développement professionnel de l'enseignant* (p. 49-72). Québec, QC : Presses de l'Université Laval.
- Mukamurera, J. (1999). Le processus d'insertion professionnelle des diplômés en enseignement au Québec : une analyse de trajectoires. *Éducation et Francophonie*, 27(1), 1-14.

- Nelson, S. W., de la Colina, M. G., & Boone, M. D. (2008). Lifeworld or systems world : What Guide novice principals? *Journal of Educational Administration*, 46(6), 690-701.
- Office de la langue française. (2003).
http://gdt.oqlf.gouv.qc.ca/ficheOqlf.aspx?Id_Fiche=8377717
- Ordre des infirmiers et infirmières du Québec, Comité Jeunesse. (2007). Accès Internet :
<http://www.oiiq.org/oiiq/comités/jeunesse.asp>.
- Ozer, E.M., & Bandura, A. (1990). Mechanisms Governing Empowerment Effects : A Self-Efficacy Analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 58(3), 472-486.
- Perrenoud, P. (2001). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant : professionnalisation et raison pédagogique*. Paris France : ESF.
- Petzko, V. (2008). The Perceptions of New Principals Regarding the Knowledge and Skills Important to their Initial Success. *National Association of Secondary School Principals, NASSP Bulletin*, 92(3), 224-250.
- Poulin, M. (2001). La relève des directions d'établissement, la FCSQ et ses partenaires passent à l'action. Québec. Fédération des commissions scolaires du Québec. *Savoir* (mai), 19.
- Quinn, R.E., & Spreitzer, G.M. (1997). The Road to Empowerment: Seven questions Every Leader Should Consider. *Organizational Dynamics*, Automne, 37-49.
- Rappaport, J. (1987). Terms or Empowerment/Exemplars of Prevention: Toward a Theory for Community Psychology. *American Journal of Community Psychology*, 15(2), 121-143.
- Rinehart, J. S., Short, P. M., Short, J. R., & Eckley, M. (1998). Teacher Empowerment and Principal Leadership: Understanding the Influence Process. *Educational Administration Quarterly*, 34, 630-649.
- Rinehart J.S., Short P.M., & Johnson P. E. (1997). Empowerment and conflict in school-based and non-school-based sites in the United States. *International Studies in Educational Administration*, 25(1), 77-88.
- Rinehart, J.S., & Short, P.M. (1994). Job satisfaction and empowerment among teacher leaders, reading recovery teachers and regular classroom teachers. *Education*, 114(4), 570-580.
- Rodriguez, F.J. (2002). Redesigning Leadership: An Ethical and Innovative Approach for Empowerment. *Educational Leadership Review*, 3(1), 41-48

- Roussel, P. (2000). *La motivation au travail – Concepts et théories*. Laboratoire Interdisciplinaire de recherche sur les Ressources Humaines et l'Emploi (LIRHE). Notes no. 326. Université de Toulouse.
- Royal, L. (2007). *Le phénomène des tensions de rôle chez le directeur adjoint de l'ordre d'enseignement secondaire du Québec*. Thèse de doctorat. Montréal : Université de Montréal.
- Sackney, L., & Walker, K. (2006). Canadian perspectives on beginning principals: Their role in building capacity for learning communities. *Journal of Educational Administration*, 44(4), 341-358.
- Savoie-Zajc, L. (2011). La recherche qualitative/interprétative en éducation. In T. Karsenti, & L. Savoie-Zajc, *La recherche en éducation. Étapes et approches* (3e éd., pp.123-147). Montréal : Éditions du Renouveau pédagogique.
- Savoie-Zajc, L. (2009). Pédagogie et méthodes qualitatives. In A. Mucchielli (dir.), *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales*. (3e éd., pp. 175-178). Paris : Armand Collin.
- Selltiz, C., Wrightsman, L.S., & Cook, S.W. (1977). *Les méthodes de recherche en sciences sociales*. Montréal : HRW.
- Sénéchal, C. (2003). Analyse descriptive de l'insertion professionnelle d'enseignant(e)s débutant(e)s au secondaire entre 1998 et 2000. Thèse doctorale. Montréal : Université de Montréal.
- Service Canada – emploi avenir (2007). Accès Internet : http://www1.servicecanada.gc.ca/fra/emploi_avenir/statistiques/0313.shtml
- Short, P.M. & Rinehart J.S. (1992). School Participant Empowerment Scale: Assessment of the level of Participant Empowerment in the School. *Educational and Psychological Measurement*, 54(2), 951-960.
- Simon, L. (2006). *Étude des pratiques de soutien et d'accompagnement des nouvelles directions d'établissement*. Gouvernement du Québec. Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. Rapport.
- Slater, C.L., Garcia, J.M., & Gorosave G. L. (2008). Challenges of a successful first-year principal in Mexico. *Journal of Educational Administration*, 46(6), 702-714.
- Spreitzer, G.M. (2007). Taking Stock: A review of more than twenty years of research on empowerment at work. In C. Cooper, & J. Barling, (2008) *The Handbook of Organizational Behavior*. (54-72). Londres : Sage Publications.

- Spreitzer, G.M. (1996). Social Structural characteristics of psychological empowerment. *Academy of Management Journal*, 38, 483-504.
- Spreitzer, G.M. (1995). Psychological Empowerment in the Workplace: Dimensions, Measurements and Validation. *Academy of Management Journal*, 38(5), 1442-1465.
- Spreitzer, G.M. (1992). When organizations dare: The dynamics of individual empowerment in the workplace. Thèse doctorale. Ann Arbor : Université du Michigan.
- Statistiques Canada. (2006). Tableau 5 : Professions associées aux âges médians les plus élevés. Accès Internet : <http://www12.statcan.gc.ca/census-recensement/index-fra.cfm>
- Stevenson, H. (2006). Moving towards, into and through principaleship: Developing a framework for researching the career trajectories of school leaders. *Journal of Educational Administration*, 44(4), 408-420.
- Strauss, W., & Howe, N. (1991). *Generations: The History of America's Future 1584 to 2069*. New York: Harper Collins Publishers.
- Sue, Z., Gamage, D., & Miniberg, E. (2003). Professional Preparation and Development of School Leaders in Autralia and the USA. *International Education Journal*, 4(1), 42-56.
- Thomas, K.W., & Tymon, W.G. (1993). *Empowerment Inventory*. Tuxedo, NY: Xicom.
- Thomas, K.W., & Velthouse, B.A. (1990). Cognitive Elements of Empowerment : An Interpretative Model of Intrinsic Task Motivation. *Academy of Management review*, 15(4), 666-681.
- Trevelen, C.G. (2000). *Best Practices in new teacher induction and their implications for Franklin Pierce school district*. Tacoma (Washington). Mémoire de maîtrise : Pacific Lutheran University In J.P. Ndoreraho, & S. Martineau, *Recensions de thèses et de mémoires sur l'insertion professionnelle en enseignement*. (212-217) Laboratoire d'analyse de l'insertion professionnelle en enseignement. Trois-Rivières, Québec : Université du Québec à Trois-Rivières.
- Trottier, C. (2007). *L'entrée dans la carrière universitaire vue sous l'angle d'un processus de socialisation professionnelle*. Notes ayant servi à la présentation de la communication dans le cadre du Colloque Du rêve à la réalité : les études doctorales et les débuts de la carrière professorale universitaire, organisé par la Fédération Québécoise des professeures et professeurs d'université. Montréal 22-23 mars 2007.
- Tymon, W.G. (1988). *An Empirical Investigation of a Cognitive Model of Empowerment*. UMI 1994, Philadelphie : Temple University.

- Uwamarya, A., & Mukamurera, J. (2005). Le concept de « développement professionnel » en enseignement : approches théoriques. *Revue des sciences de l'Éducation*, 31(1), 133-155.
- Van Der Maren, J.-M. (2006). Notes du cours ETA 6512, « L'analyse des données – Hors série Qualitatives ». Département d'administration et fondements de l'éducation. Université de Montréal.
- Van Der Maren, J.-M. (2004). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Bruxelles : De Boeck.
- Vincens, J. (1997). L'insertion professionnelle des jeunes. À la recherche d'une définition conventionnelle. *Formation Emploi*, (60), 21-36.
- Vonk, J.H.C. (1988). L'évolution professionnelle des enseignants débutants et ses répercussions sur la formation initiale et continue. *Recherche et formation*, (3), 47-60.
- Vonk, J.H.C., & Schras, G.A. (1987). From beginning to experienced teacher: A study of the professional development during their first four years of service. *European Journal of Teacher Education*, 10(1), 95-110.
- Vroom, V.H. (1964). *Work and motivation*. New York : Wiley.
- Walker, A., & Kwan, P. (2009). Linking Professional, School, Demographic and Motivational Factors to Desire for Principalsip. *Educational Administration Quaterly*, 45(4), 590-615.
- Walker, A., & Qian, H. (2006). Beginning principals: Balancing at the top of the greasy pole. *Journal of Educational Administration*, 44(4), 297-309.
- Wanlin, P. (2007). L'analyse de contenu comme méthode d'analyse qualitative d'entretiens : une comparaison entre les traitements manuels et l'utilisation de logiciels. *Recherches qualitatives – Hors série – numéro 3*. Actes du colloque Bilan et perspectives de la recherche qualitative. Association pour la recherche qualitative.
- Wilkinson, A. (1998). Empowerment: Theory and practice. *Personnel Review*, 27, 40-56.
- Williams, T.R. (2001). Unrecognized Exodus, Unaccepted Accountability. The Looming Shortage of Principals and Vice Principals in Ontario Public School Boards. *School of Policy Studies*. Working Paper 24. October, 1-44.
- Wong, C.W. (2005). Effectiveness of empowerment for positive change. Mémoire de maîtrise. Colwood, Colombie-Britannique : Université Royal Roads.
- Zimmermann, M., & Rappaport, J. (1988). Citizen participation, perceived control and psychological empowerment. *American Journal of Community Psychology*, 16, 725-750.

ANNEXE I : CITATIONS ORIGINALES

« Many districts are lamenting a dearth of good candidates for the top jobs in their schools, and it is expected to get much worse in five to ten years, especially at the secondary level ».
(p. A1). Williams (2001)..... 8

« An empowered individual (a) finds meaning in his or her role involvement, (b) feels efficacious with respect to his or her ability and capacity to perform, (c) has a sense of determination with regard with to specific means to achieve a desires outcome within his or her role and (d) believes that the individual has control over desired outcomes, that he or she can have an impact on the larger environment » Spreitzer, 1992, p. 26)..... 56

« Organizations are demanding more from their employees than ever before.Higher customer expectations, increased globalization, more sophisticated technology, these are a few conditions at work. It's an environment where traditional command-and-control hierarchies are increasingly less appropriate. Instead, employees must learn to take initiative, be creative, and accept responsibility for their actions. They need to be *empowered*-or so a growing consensus indicates.” (Quinn et Spreitzer, 1997, p. 37) 57

« Teacher empowerment involves working in an environment in which the teacher acts and is treated as a professional...the teacher has a recognized status, is able to obtain needed knowledge, and is actively involved in collegial decision-making » (Mareoff, 1988)..... 60

« Flatter, decentralized organizational structures require individuals to assume a more active, challenging role in the organization-a more empowered role. New theories that reflect this changing world and which recognize an active role for the individual in the organizational system must begin to be developed » Spreitzer, 1992)..... 65

ANNEXE II : CERTIFICAT D'APPROBATION ÉTHIQUE



Comité plurifacultaire d'éthique de la recherche (CPÉR)
Facultés de l'aménagement, de droit, de musique, des sciences de
l'éducation et de théologie et de sciences des religions

Le jeudi, 10 septembre 2009

Jocelyne CHEVRIER

OBJET: Certificat d'éthique - « Relation entre le sentiment d'empowerment et l'insertion professionnelle des nouvelles directions d'établissements d'enseignement primaire et secondaire au Québec »

Madame Chevrier,

Le Comité plurifacultaire d'éthique de la recherche (CPÉR) a étudié le projet de recherche susmentionné et a délivré le certificat d'éthique requis suite à la satisfaction des exigences qu'il a émises. Vous trouverez ci-joint une copie numérisée de votre certificat; copie également envoyée au Bureau Recherche-Développement-Valorisation.

Notez qu'il y apparaît dorénavant une mention relative à un suivi et que le certificat comporte une date de fin de validité. En effet, afin de répondre aux exigences éthiques en vigueur (entres autres celles de l'Université et des organismes subventionnaires), nous devons exercer un suivi annuel auprès des chercheurs.

De manière à rendre ce processus le plus simple possible et afin d'en tirer pour tous le plus grand profit, nous avons élaboré un court formulaire qui vous permettra à la fois de satisfaire aux exigences du suivi et de nous faire part de vos commentaires et de vos besoins en matière d'éthique en cours de recherche. Ce formulaire vous sera envoyé annuellement jusqu'à la fin du projet et pourra nous être retourné par courriel. Sur réception de ce suivi, un nouveau certificat sera émis, prolongeant ainsi la validité de l'approbation éthique. Sur réception du rapport de fin de projet, votre dossier sera clos.

Il est entendu que cela ne modifie en rien l'obligation pour le chercheur, tel qu'indiqué sur le certificat d'éthique, de signaler au CPÉR tout incident grave dès qu'il survient ou de lui faire part de tout changement anticipé au protocole de recherche.

Nous vous prions d'agréer, Madame, l'expression de nos sentiments les meilleurs,

François Bowen
Président
Comité plurifacultaire d'éthique de la recherche (CPÉR)

p.j. Certificat CPER-09-081-D

adresse postale

C.P. 6128, succ. Centre-ville
Montréal QC H3C 3J7

Faculté des sciences de l'éducation
Pavillon Marie-Victorin

Téléphone : 514-343-6111 poste 4579
Télocopieur : 514-343-2283

Certificat d'approbation éthique
Comité plurifacultaire d'éthique de la recherche (CPÉR)

Titre du projet Relation entre le sentiment d'empowerment et l'insertion professionnelle des nouvelles directions d'établissements d'enseignement primaire et secondaire au Québec

Déclaration du Comité et engagements du ou des responsable(s) du projet

Le Comité plurifacultaire d'éthique de la recherche (CPÉR), selon les procédures en vigueur, a examiné le projet de recherche ici mentionné et a conclu que, tel que proposé, ledit projet respecte les règles d'éthique énoncées dans la « Politique sur la recherche avec des êtres humains » de l'Université de Montréal.

Tout changement anticipé au protocole de recherche devra être communiqué au CPÉR qui en évaluera l'impact au chapitre de l'éthique. Toute interruption prématurée du projet ou tout incident grave devra être immédiatement signalé au CPÉR.

Responsable(s) du projet

Nom: **Jocelyne CHEVRIER**

Titre: Candidat(e) au doctorat

Faculté: Sciences de l'éducation

Département, école: AFE

Code permanent / matricule:

| | |
|---|--|
| É T U D I A N T S | Diplôme postulé (grade et titre): |
| | Doctorat - Administration et fondements de l'éducation |
| | Directeur(s) / co-directeur(s) de recherche: |
| | Jean-Guy Blais, professeur titulaire et Richard Boudreault, professeur agrégé, AFE - Faculté des sciences de l'éducation |

Financement

Subvention Contrat Non financé Statut:

Organisme(s): No d'octroi: (de l'organisme)

Programme: No Prophecy:

Titre et détails de l'octroi: (s'ils diffèrent du projet)

Modalités d'application du certificat

Selon les règles universitaires en vigueur, un suivi annuel est minimalement exigé pour maintenir la validité de la présente approbation éthique. Un certificat renouvelé sera donc émis sur présentation au CPÉR d'un rapport de suivi dans les délais prescrits ci-dessous. Un rapport doit également être déposé à la fin du projet. Le formulaire de rapport de suivi est disponible au www.scedu.umontreal.ca/recherche/ethique.html.

Date d'émission du certificat: 10 septembre 2009

Date du prochain suivi: 1 octobre 2010

Date de fin du certificat: 1 octobre 2011

François Bowen, président
Comité plurifacultaire d'éthique de la recherche
Université de Montréal

ANNEXE III : LETTRES D'AUTORISATION

Rosemère, le 13 septembre 2009

Commission scolaire X

M. directeur général

Objet : demande concernant un projet de thèse de doctorat

Monsieur,

Je travaille à un projet de thèse de doctorat portant sur l'insertion professionnelle des directeurs et directeurs adjoints d'établissements d'enseignement primaire et secondaire.

Afin de réaliser la recherche qui supportera cette thèse, j'aurais besoin de la collaboration de directeurs adjoints et de directeurs d'établissements primaires et secondaires qui ont débuté leur affectation en juillet 2009.

L'implication demandée aux répondants serait la participation à trois entrevues individuelles d'environ une heure chacune au sujet de leur processus d'insertion professionnelle et du sentiment d'empowerment perçu. Ces entrevues auraient lieu lors du premier mois d'entrée en fonction, à la mi-année et en fin d'année scolaire.

Toutes les données seront traitées confidentiellement. Une validation préalable des outils auprès de quatre répondants est souhaitée. Par la suite, la participation de nouveaux directeurs et directeurs adjoints serait appréciée.

Vous trouverez en annexe une copie des canevas d'entrevue et du questionnaire.

Je suis disponible pour de plus amples informations et je vous remercie à l'avance pour l'attention que vous porterez à ma demande.

Jocelyne Chevrier

Directrice, école X

Rosemère, le 13 septembre 2009

Association des directrices et directeurs d'école de la commission scolaire X

M. le président

Objet : demande concernant un projet de thèse de doctorat

Monsieur,

Je travaille à un projet de thèse de doctorat portant sur l'insertion professionnelle des directeurs et directeurs adjoints d'établissements d'enseignement primaire et secondaire.

Afin de réaliser la recherche qui supportera cette thèse, j'aurais besoin de la collaboration de directeurs adjoints et de directeurs d'établissements primaires et secondaires qui ont débuté leur affectation en juillet 2009.

L'implication demandée aux répondants serait la participation à trois entrevues individuelles d'environ une heure au sujet de leur processus d'insertion professionnelle et du sentiment d'empowerment perçu. Ces entrevues auraient lieu lors du premier mois d'entrée en fonction, à la mi-année et en fin d'année scolaire.

Toutes les données seront traitées confidentiellement. Les candidats de l'échantillon recevraient une lettre d'information concernant le projet de recherche puis seraient contactés par téléphone afin de signifier leur intention de participer au projet sur une base volontaire.

Une validation préalable des outils auprès de quatre répondants est souhaitée. Par la suite, la participation des nouvelles directions serait appréciée.

Vous trouverez en annexe une copie du canevas d'entrevue et du questionnaire.

Je suis disponible pour de plus amples informations et je vous remercie à l'avance pour l'attention que vous porterez à ma demande.

Jocelyne Chevrier

Directrice, école X

Rosemère, le 27 septembre 2009

Nouveaux directeurs et directeurs adjoints de la commission scolaire X

Objet : demande concernant un projet de thèse de doctorat

Chers collègues,

Je travaille à un projet de thèse de doctorat, au département d'administration et fondements de l'éducation de l'Université de Montréal portant sur l'insertion professionnelle des directeurs et directeurs adjoints d'établissement d'enseignement primaire et secondaire.

Afin de réaliser la recherche qui supportera cette thèse, j'aurais besoin de la collaboration de directions adjointes et de directions d'établissement primaires et secondaires qui ont débuté leur affectation en juillet 2009. Le but de cette recherche est d'ajouter des connaissances concernant cette importante phase de la vie professionnelle, particulièrement concernant la motivation des directions adjointes et directions d'établissement lors de la première année d'exercice de la fonction.

L'implication demandée aux répondants serait la participation à trois entrevues individuelles d'environ une heure au sujet de leur processus d'insertion professionnelle et du sentiment d'empowerment perçu. Ces entrevues auraient lieu lors du premier mois d'entrée en fonction, à la mi-année et en fin d'année scolaire. Les rencontres auraient lieu à votre bureau au moment qui vous conviendrait. Toutes les données recueillies (notes manuscrites et enregistrements audio) seront traitées confidentiellement. Aucune identification du participant ou de l'école ne sera communiquée. Votre participation est entièrement volontaire et vous êtes libre de vous retirer sans préjudice en tout temps sans devoir justifier votre décision.

Je vous contacterai par téléphone dans deux semaines pour valider votre intérêt à participer. D'ici là, je suis disponible pour de plus amples informations et vous remercie à l'avance pour l'attention que vous porterez à ma demande.

Jocelyne Chevrier

Directrice, école X

ANNEXE IV : FORMULAIRE DE CONSENTEMENT

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT

Titre de la recherche : Relation entre le sentiment d'empowerment et l'insertion professionnelle des nouvelles directions d'établissement d'enseignement primaire et secondaire au Québec

Chercheure : Jocelyne Chevrier, étudiante au doctorat, Département d'administration et fondements de l'éducation, Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal

Directeur de recherche : Jean-Guy Blais, professeur titulaire, Département d'administration et fondements de l'éducation, Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal. Co-directeur, Richard Boudreault, professeur agrégé, Département d'administration et fondements de l'éducation, Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal

A) RENSEIGNEMENTS AUX PARTICIPANTS

1. Objectifs de la recherche.

Ce projet de recherche vise à étudier le processus d'insertion professionnelle des nouvelles directions et directions adjointes d'établissement d'enseignement primaire et secondaire, durant leur première année d'exercice de la fonction. Quatre dimensions de l'insertion professionnelle seront examinées : la tâche, le contexte d'exercice, le soutien et l'encadrement et les caractéristiques personnelles. Une emphase sera mise sur une des caractéristiques personnelles soit la motivation à exercer la fonction. Le construit de l'empowerment sera utilisé pour traiter de la motivation. Notre questionnement suppose une relation entre le

sentiment d'empowerment des nouvelles directions et directions adjointes et leur processus d'insertion professionnelle.

2. Participation à la recherche

La participation à cette recherche consiste à rencontrer la chercheuse, à votre bureau à trois reprises : entre la troisième et la cinquième semaine suivant la rentrée des élèves, à la mi-année (janvier) et à la fin de l'année (juin). Chaque rencontre d'environ une heure comporte deux volets : le premier consiste en une entrevue semi-dirigée traitant de l'insertion professionnelle et en un deuxième où l'i vous demandera de compléter individuellement un questionnaire relatif à l'empowerment. L'entrevue sera enregistrée en mode audio puis transcrite et des notes manuscrites seront prises par la chercheuse.

3. Confidentialité

Les renseignements que vous nous donnerez demeureront confidentiels. Afin d'éviter l'identification des participants, ceux-ci seront identifiés par un code qui sera connu seulement de la chercheuse. Les notes et enregistrements audio réalisés lors des entrevues seront conservés sous clés et seule la chercheuse y aura accès. Aucune donnée ne sera conservée sur le disque dur d'un poste d'ordinateur. Toutes les données informatiques seront conservées sur un support informatique amovible (CD, clé USB). Toutes les données utilisées dans le cadre de la recherche seront conservées durant une période de 7 ans.

4. Avantages et inconvénients

En participant à cette recherche, vous pourrez contribuer à l'avancement des connaissances et à l'amélioration des services offerts aux directions d'établissement primaire et secondaire. Votre participation à la recherche pourra également vous donner l'occasion de mieux vous connaître et de mieux comprendre vos réactions.

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

5. Droit de retrait

Votre participation est entièrement volontaire. Vous êtes libre de vous retirer en tout temps sur simple avis verbal, sans préjudice et sans devoir justifier votre décision. Si vous décidez de vous retirer de la recherche, vous pouvez communiquer avec la chercheuse au numéro téléphone suivant : 450 492-9400 poste 1012. Si vous vous retirez de la recherche, les renseignements qui auront été recueillis au moment de votre retrait seront détruits.

6. Indemnité

Les participants ne recevront aucune indemnité.

7. Diffusion des résultats

Un résumé rapport sera transmis aux enseignants décrivant les conclusions générales de cette recherche au cours de l'année prochaine, lorsque les analyses auront été effectuées.

B) CONSENTEMENT

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

Après réflexion et un délai raisonnable, je consens à participer à cette étude. Je sais que je peux me retirer en tout temps, sur simple avis verbal, sans aucun préjudice.

| | | |
|--|--------------------------|--------------------------|
| <i>Je consens à ce que les données anonymisées recueillies dans le cadre de cette étude soient utilisées pour des projets de recherche subséquents de même nature, conditionnellement à leur approbation éthique et dans le respect des mêmes principes de confidentialité et de protection des informations</i> | Oui | Non |
| | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

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

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

Signature du chercheur

(ou de son représentant) :

Date :

Nom :

Prénom :

Pour toute question relative à l'étude, ou pour vous retirer de la recherche, vous pouvez communiquer avec Aline Camus, au numéro de téléphone suivant : (514) 343-0000 ou à l'adresse courriel

Toute plainte relative à votre participation à cette recherche peut être adressée à l'ombudsman de l'Université de Montréal, au numéro de téléphone (514) 343-2100 ou à l'adresse courriel suivante: **(l'ombudsman accepte les appels à frais virés).**

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

ANNEXE V : OUTILS DE COLLECTE DE DONNÉES

Questionnaire concernant des données personnelles et professionnelles

(Le temps d'administration de ce questionnaire est estimé à environ 5 minutes)

1.1 Vous appartenez au groupe d'âge suivant :

- 34 ans et moins
- 35 à 39 ans
- 40 à 44 ans
- 45 à 49 ans
- 50 ans et +

1.2 Vous occupez actuellement la fonction de :

- Directrice d'établissement
- Directeur d'établissement
- Directrice adjointe d'établissement
- Directeur adjoint d'établissement

1.3 Date de votre entrée en fonction : _____

1.4 Vous occupez votre fonction :

- À l'ordre d'enseignement primaire
- À l'ordre d'enseignement secondaire

1.5 Données concernant l'école

- A) Nombres d'élèves _____
- B) Nombre d'enseignants _____
- C) Nombre de personnels de soutien _____
- D) Nombre de personnels professionnels _____

E) Indice de défavorisation (IMSE) _____

1.6 Si vous êtes une nouvelle direction,

A) Vous avez eu précédemment comme direction adjointe

Une seule affectation, votre affectation précédente

Deux affectations

Trois affectations

Plus de trois, précisez _____

B) Avant d'occuper ce poste, vous étiez direction adjointe

À l'ordre d'enseignement primaire

À l'ordre d'enseignement secondaire

C) Vous avez été direction adjointe durant __ans__ mois

1.7 Avant votre première affectation à un poste de direction adjointe, vous étiez

A)

enseignant(e) à la même école oui non

conseiller (ère) pédagogique

autre fonction, précisez _____

B) Et ce :

à la même commission scolaire

dans une autre commission scolaire

dans une institution privée

Grille d'entrevue concernant l'insertion professionnelle

Collecte I

(Le temps requis pour l'entrevue est estimé à environ 1h00)

A) À propos des premières semaines d'exercice de la fonction

Nature de la tâche

1.1 Pouvez-vous nous parler de votre tâche (dossiers particuliers, responsabilité d'un cycle, d'une partie des élèves, etc.) (nuance pour les directeurs, indiquer les nouveaux dossiers que vous n'avez pas abordés précédemment comme directeur adjoint) ?

1.2 Quels sont les 3 dossiers que vous préférez, dans lesquels vous vous sentez le plus à l'aise (en ordre décroissant)? Pouvez-vous expliquer pourquoi?

1^{er} dossier :

2^e dossier :

3^e dossier :

1.3 Quels sont les 3 dossiers que vous aimez le moins, dans lesquels vous vous sentez le moins à l'aise (en ordre décroissant)? Pouvez-vous expliquer pourquoi?

1^{er} dossier :

2^e

2^e dossier :

3^e dossier :

Contexte d'exercice de la fonction

Toujours en considérant vos premières semaines d'exercice de la fonction, pouvez-vous décrire votre contexte de travail par rapport :

1.4 Aux élèves

a) Leur intérêt pour l'école

b) Le taux de réussite académique

c) La situation concernant les suivis disciplinaires (quantité et nature)

1.5 Aux parents

a) Le niveau socio-économique du milieu

b) Le niveau de scolarité des parents

c) La collaboration avec les intervenants de l'école

1.6 À l'équipe école

a) Personnel enseignant (stabilité du personnel, perfectionnement et engagement)

b) Personnel professionnel (stabilité du personnel, perfectionnement et engagement)

c) Personnel de soutien (stabilité du personnel, perfectionnement et engagement)

1.7. Comment décririez-vous le climat général de l'école? Identifiez des faits pour justifier votre appréciation.

1.8 Est-il plus ou moins facile d'occuper un poste de directeur ou de directeur adjoint dans l'école où l'on enseignait?

Soutien et accompagnement

Toujours en considérant vos premières semaines d'exercice de la fonction, pouvez-vous décrire le soutien et l'accompagnement reçu de :

1.9 Votre supérieur immédiat (le directeur dans le cas d'un directeur adjoint et le membre de la direction générale qui supervise l'école dans le cas d'un directeur d'établissement)

1.10 La commission scolaire (service des ressources éducatives, service des ressources matérielles, des technologies et de l'information, du personnel, de l'organisation scolaire, etc.)

1.11 Votre association professionnelle locale (accueil des nouveaux membres, perfectionnement)

1.12 Vos collègues

1.13 En résumé, comment décririez-vous globalement l'encadrement et le support reçu lors de votre entrée en fonction?

1.14 Pouvez-vous nous parler de votre satisfaction par rapport à la consultation?

a) De la part du directeur dans le cas d'un directeur adjoint et la direction générale dans le cas d'un directeur d'établissement

b) De la part des différents services de la commission scolaire

1.15 Pouvez-vous nous parler de votre satisfaction par rapport à la marge de manœuvre dont vous disposez?

a) De la part du directeur dans le cas d'un directeur adjoint et la direction générale dans le cas d'un directeur d'établissement

b) De la part des différents services de la commission scolaire

Caractéristiques motivationnelles

1.16 Qu'est-ce qui vous a incité à poser votre candidature à un poste de directeur adjoint?

1.17 Quelle perception avez-vous de votre capacité à accomplir les tâches reliées à votre fonction? Identifiez des éléments sur lesquels repose votre perception.

1.18 En considérant globalement la nature de votre nouvelle tâche, le contexte, le soutien et l'encadrement fourni, pouvez-vous dire en quoi la réalité de l'exercice de la fonction correspond à l'anticipation que vous en aviez faite? En quoi ne correspond-t-elle pas?

1.19 Avez-vous déjà remis en question votre décision d'exercer cette fonction? Pourquoi?

1.20 Lorsque vous évaluez votre insertion professionnelle à ce jour, comment pourriez-vous la décrire?

1.21 Quelle serait selon vous la durée idéale d'une première affectation afin de favoriser une bonne insertion professionnelle et permettre l'exercice efficace de la fonction?

1.22 (Question posée aux directeurs adjoints)

Pensez-vous éventuellement postuler à un poste de directeur d'établissement?

Collecte 2

(Le temps requis pour l'entrevue est estimé à environ 1h00)

B) Après six mois d'exercice de la fonction (mi-année)

Pour cette section, nous vous demandons de refaire le même exercice que lors de la première entrevue, en vous plaçant cette fois dans le contexte actuel, où vous avez complété six mois d'exercice de la fonction.

Nature de la tâche

2.1 Pouvez-vous nous parler de votre tâche, des dossiers qui vous sont confiés? Sont-ils les mêmes qu'au début de votre affectation, Y en a-t-il des nouveaux? Certains que vous n'avez plus?

2.2 Quels sont les 3 dossiers que vous préférez, dans lesquels vous vous sentez le plus à l'aise (en ordre décroissant)? Pouvez-vous expliquer pourquoi?

1^{er} dossier :

2^e dossier :

3^e dossier :

2.3 Quels sont les 3 dossiers que vous aimez le moins, dans lesquels vous vous sentez le moins à l'aise (en ordre décroissant)? Pouvez-vous expliquer pourquoi?

1^{er} dossier :

2^e dossier :

3^e dossier :

Contexte d'exercice de la fonction

Après six mois d'exercice de la fonction, votre perception concernant les trois aspects de votre environnement de travail mentionnés lors de la première entrevue a-t-elle changée par rapport :

2.4 Aux élèves

a) Leur intérêt pour l'école

b) Le taux de réussite académique

c) La situation concernant les suivis disciplinaires

2.5 Aux parents

a) La collaboration avec les intervenants de l'école

2.6 Au personnel enseignant

a) Personnel enseignant (stabilité du personnel, perfectionnement et engagement)

2.7 . Comment décririez-vous le climat général de l'école? Identifiez des faits pour justifier votre appréciation.

Soutien et accompagnement

Après six mois d'exercice de fonction, pouvez-vous décrire le soutien et l'accompagnement reçu de :

2.8 Votre supérieur immédiat (le directeur dans le cas d'un directeur adjoint et le membre de la direction générale qui supervise l'école dans le cas d'un directeur d'établissement)

2.9 La commission scolaire (service des ressources éducatives, service des ressources matérielles, des technologies et de l'information, du personnel, de l'organisation scolaire, etc.)

2.10 Votre association professionnelle locale (accueil des nouveaux membres, perfectionnement)

2.11 Vos collègues

2.12 En résumé, comment décririez-vous globalement l'encadrement et le support reçu depuis votre entrée en fonction?

2.13 Pouvez-vous nous parler de votre satisfaction par rapport à la consultation

a) De la part du directeur dans le cas d'un directeur adjoint et de la direction générale

dans le cas d'un directeur d'établissement

b) De la part des différents services de la commission scolaire

2.14 Pouvez-vous nous parler de votre satisfaction par rapport à la marge de manœuvre décisionnelle dont vous disposez?

a) De la part du directeur dans le cas d'un directeur adjoint et de la direction générale dans le cas d'un directeur d'établissement

b) De la part des différents services de la commission scolaire

Caractéristiques motivationnelles

Après six mois d'exercice de la fonction :

2.15 Quelle est la perception actuelle que vous avez de votre capacité à accomplir les tâches reliées à votre fonction? Identifiez des éléments sur lesquels repose votre perception

2.16 Comment décririez-vous actuellement la réalité de l'exercice de votre fonction par rapport à ce que vous avez vécu lors des premières semaines? Avez-vous fait de nouvelles découvertes agréables ou désagréables?

2.17 Depuis notre dernière rencontre, avez-vous déjà remis en question votre décision d'exercer cette fonction? Pourquoi?

2.18 Lorsque vous évaluez votre insertion professionnelle à ce jour, comment pourriez-vous la décrire?

2.19 Quelle serait selon vous la durée idéale d'une première affectation afin de favoriser une bonne insertion professionnelle et permettre l'exercice efficace de la fonction?

(Question à l'intention des directeurs adjoints)

2.20 Pensez-vous éventuellement à postuler à un poste de directeur d'établissement?

Collecte 3

(Le temps requis pour l'entrevue est estimé à environ 1h00)

C) Après un an d'exercice de la fonction (fin de l'année scolaire)

Pour cette section, nous vous demandons de refaire le même exercice que lors des entrevues précédentes, en vous plaçant cette fois dans le contexte actuel, où vous avez complété un an d'exercice de la fonction.

Nature de la tâche

3.1 Pouvez-vous nous parler de votre tâche, des dossiers qui vous sont confiés? Sont-ils les mêmes qu'au début de votre affectation, Y en a-t-il des nouveaux? Certains que vous n'avez plus?

3.2 Quels sont les 3 dossiers que vous préférez, dans lesquels vous vous sentez le plus à l'aise (en ordre décroissant)? Pouvez-vous expliquer pourquoi?

1^{er} dossier :

2^e dossier :

3^e dossier :

3.3 Quels sont les 3 dossiers que vous aimez le moins, dans lesquels vous vous sentez le moins à l'aise (en ordre décroissant)? Pouvez-vous expliquer pourquoi?

1^{er} dossier :

2^e dossier :

3^e dossier :

Contexte d'exercice de la fonction

Après un an d'exercice de la fonction, votre perception concernant les trois aspects de votre environnement de travail mentionnés lors de la première entrevue a-t-elle changée par rapport :

3.4 Aux élèves

a) Leur intérêt pour l'école

b) Le taux de réussite académique

c) La situation concernant les suivis disciplinaires

3.5 Aux parents

a) La collaboration avec les intervenants de l'école

3.6 Au personnel enseignant

a) Personnel enseignant (stabilité du personnel, perfectionnement et engagement)

3.7. Comment décririez-vous le climat général de l'école? Identifiez des faits pour justifier votre appréciation.

Soutien et accompagnement

Après un an d'exercice de la fonction, pouvez-vous décrire le soutien et l'accompagnement reçu de :

3.8 Votre supérieur immédiat (le directeur dans le cas d'un directeur adjoint et le membre de la direction générale adjointe qui supervise l'école dans le cas d'un directeur d'établissement)

3.9 La commission scolaire (service des ressources éducatives, service des ressources matérielles, des technologies et de l'information, du personnel, de l'organisation scolaire, etc.)

3.10 Votre association professionnelle locale (accueil des nouveaux membres, perfectionnement)

3.11 Vos collègues

3.12 En résumé, comment décririez-vous globalement l'encadrement et le support reçu depuis votre entrée en fonction?

3.13 Pouvez-vous nous parler de votre satisfaction par rapport à la consultation?

a) De la part du directeur dans le cas d'un directeur adjoint et de la direction générale dans le cas d'un directeur d'établissement

b) De la part des différents services de la commission scolaire

3.14 Pouvez-vous nous parler de votre satisfaction par rapport à la marge de manœuvre dont vous disposez?

a) De la part du directeur dans le cas d'un directeur adjoint et la direction générale dans le cas d'un directeur d'établissement

b) De la part des différents services de la commission scolaire

3.15 Que souhaiteriez-vous pour l'an prochain, comme soutien et accompagnement?

Caractéristiques motivationnelles

Après un an d'exercice de la fonction :

3.16 Quelle est la perception actuelle que vous avez de votre capacité à accomplir les tâches reliées à votre fonction? Identifiez des éléments sur lesquels reposent votre perception.

3.17 Comment décririez-vous actuellement la réalité de l'exercice de votre fonction par rapport à ce que vous avez vécu depuis le milieu de l'année scolaires? Avez-vous fait de nouvelles découvertes agréables ou désagréables?

3.18 Depuis notre dernière rencontre, avez-vous déjà remis en question votre décision d'exercer cette fonction ? Pourquoi ?

3.19 Lorsque vous évaluez votre insertion professionnelle à ce jour, comment pourriez-vous la décrire?

3.20 Quelle serait selon vous la durée idéale d'une première affectation afin de favoriser une bonne insertion professionnelle et permettre l'exercice efficace de la fonction?

(Question à l'intention des directions adjointes)

3.21 Pensez-vous à faire le concours pour un poste de direction? Si oui, quand?

3.22 Que diriez-vous à un enseignant qui songerait à faire le prochain concours de directeur adjoint. Qu'est ce qui est motivant dans cette fonction? Vis-à-vis quels aspects devrait-il être vigilant?

Questionnaire concernant l'empowerment (utilisé lors des trois collectes)

(Le temps d'administration de ce questionnaire est estimé à environ 30 minutes)

Pour cette section, lisez chaque énoncé soigneusement et encerclez l'affirmation qui décrit le mieux les sentiments que vous éprouvez en général pendant votre travail.

12....3.....4.....5.... 6.....7

fortement d'accord

en accord

fortement en désaccord

10.1 Je suis profondément concerné par ce que je fais.

12....3.....4.....5.... 6.....7

fortement d'accord

en accord

fortement en désaccord

10.2 J'ai l'impression que les affaires avancent bien.

12....3.....4.....5.... 6.....7

fortement d'accord

en accord

fortement en désaccord

10.3 J'obtiens des résultats.

12....3.....4.....5.... 6.....7

fortement d'accord

en accord

fortement en désaccord

10.4 Mes projets se passent bien.

12...3.....4.....5... 6.....7

fortement d'accord

en accord

fortement en désaccord

10.5 J'ai une grande compétence dans ce que je fais.

12...3.....4.....5... 6.....7

fortement d'accord

en accord

fortement en désaccord

10.6 J'ai de l'influence sur les résultats obtenus.

12...3.....4.....5... 6.....7

fortement d'accord

en accord

fortement en désaccord

10.7 Ma performance est satisfaisante.

12...3.....4.....5... 6.....7

fortement d'accord

en accord

fortement en désaccord

10.8 J'atteins mes objectifs (je réalise mes buts).

12...3.....4.....5... 6.....7

fortement d'accord

en accord

fortement en désaccord

10.9 J'ai une impression de liberté dans ce que je fais.

12...3.....4.....5... 6.....7

fortement d'accord

en accord

fortement en désaccord

10.10 J'influence le cours des choses.

12...3.....4.....5... 6.....7

fortement d'accord

en accord

fortement en désaccord

10.11 Le travail que je fais est important.

12...3.....4.....5... 6.....7

fortement d'accord

en accord

fortement en désaccord

10.12 J'exécute mon travail habilement.

12...3.....4.....5... 6.....7

fortement d'accord

en accord

fortement en désaccord

10.13 Je détermine ce que je fais dans mon travail.

12...3.....4.....5... 6.....7

fortement d'accord

en accord

fortement en désaccord

10.14 Ce que j'essaie de réaliser est significatif pour moi.

12...3.....4.....5... 6.....7

fortement d'accord

en accord

fortement en désaccord

10.15 J'ai l'impression d'avoir beaucoup de latitude dans ce que je fais.

12...3.....4.....5... 6.....7

fortement d'accord

en accord

fortement en désaccord

10.16 J'ai beaucoup de choix à faire.

12....3.....4.....5.... 6.....7

fortement d'accord

en accord

fortement en désaccord

10.17 Je suis habile dans mon travail.

12....3.....4.....5.... 6.....7

fortement d'accord

en accord

fortement en désaccord

10.18 Mon travail a de l'effet.

12....3.....4.....5.... 6.....7

fortement d'accord

en accord

fortement en désaccord

Questionnaire original de Tymon (1988).

Situational assesments

Please read each of the following statements carefully and circle the response which most accurately reflects your feelings in performing your work.

Strongly agree Strongly disagree

1 2 3 4 5 6 7

- 1- I care about what I am doing.
- 2- I have a sense that things are moving along well.
- 3- I am getting results.
- 4- My projects are going well.
- 5- I am proficient at what I am doing.
- 6- I am influencing the outcomes achieved.
- 7- I am performing competently.
- 8- I am accomplishing my objectives.
- 9- I have a sense of freedom in what I am doing.
- 10- I am affecting the course things take.
- 11- The work I am doing is important.
- 12- I am doing my work capably.
- 13- I am determining what I do on my job.
- 14- What I am trying to accomplish is meaningful to me.
- 15- I feel I have a lot of latitude in what I am doing.
- 16- I am exercising a lot of choice in what I do.
- 17- I am skillful in my work.
- 18- I am having an impact.

Tymon, Walter G., Jr. (1988). An Empirical Investigation of a Cognitive Model of Empowerment, UMI 1994, Temple University.

ANNEXE VI : ENTREVUES EXPLORATOIRES

Afin de mettre à l'essai les outils de cueillette et le déroulement général des rencontres, quatre séances ont été organisées avec des DÉ et des DAÉ déjà en fonction. Cette partie explique comment ces participants ont été choisis, le déroulement de ces rencontres et les données recueillies. Suite à ces rencontres, une analyse des données a amené des modifications à certaines questions.

Sélection des participants

Les quatre participants identifiés sous les désignations « 1 », « 2 », « 3 » et « 4 » ont été choisis en fonction de différents attributs : âge, sexe, ordre d'enseignement, fonction (directeur ou directeur adjoint) et indice IMSE. La fonction occupée avant d'accéder à un poste de direction ainsi que l'endroit de cette affectation et le nombre d'affectations comme DAÉ ou DÉ ont été recueillis. De plus, des participants assez jeunes dans la fonction ont été choisis afin que les données concernant l'insertion professionnelle soient les plus valides possibles.

Des catégories ont été déterminées pour qualifier la taille des établissements.

Taille de l'école

| |
|--|
| 250 élèves et moins = école de petite taille |
| 251 à 550 élèves = école de taille moyenne |
| 551 élèves et plus = école de grande taille |

Afin d'éviter toute identification possible de ces participants, le genre masculin a été utilisé de façon générale et le nombre d'élève situé dans une catégorie. Les profils des participants aux entrevues exploratoires sont les suivants :

-Le répondant «1» : appartient au groupe d'âge des 34 ans et moins. Ce DAÉ au primaire, en est à sa deuxième affectation et occupe son poste actuel depuis presque deux ans. Son école de taille moyenne possède indice socio-économique de 6. Avant d'occuper un poste de DAÉ, il était enseignant au primaire dans la même commission scolaire.

- Le participant «2» appartient au groupe d'âge des 35 à 39 ans. Il occupe depuis un peu plus de six mois le poste de DÉ au primaire après avoir été DAÉ dans deux autres écoles primaires à raison de 6 mois à chaque fois. Son école de taille moyenne a un indice de défavorisation de 4. Ce DÉ enseignait aussi au primaire à la même commission scolaire avant d'accéder à un poste de DAÉ.

- Le participant « 3 » appartient au groupe d'âge des 40 à 44 ans. Ce DÉ du primaire occupe sa fonction depuis près de deux ans. Il enseignait au primaire à la même commission scolaire avant d'occuper trois postes différents de DAÉ durant 8 ans au total. Son école est de petite taille et l'indice de défavorisation est de 3.

- Le participant « 4 » appartient au groupe d'âge 40 à 44 ans. Ce DAÉ du secondaire occupe sa fonction actuelle depuis quelques mois. Avant son arrivée dans la commission scolaire, ce DAÉ enseignait au secondaire dans une autre commission scolaire. Son école de grande taille a un indice de défavorisation de 3. Pour ce participant qui débutait une nouvelle affectation au 1^{er} juillet, les réponses concernant les dimensions contexte d'exercice de la fonction, soutien et accompagnement et une partie de celles de la dimension des caractéristiques motivationnelles réfèrent à son affectation précédente. Les dossiers constituant sa tâche dans sa nouvelles école sont cependant connus et ces sur ceux-ci qu'il s'est exprimé. Comme l'objectif des entrevues exploratoires était d'expérimenter nos outils de cueillette et d'avoir un aperçu des réponses possibles, cette particularité concernant le participant ne nous est pas apparu comme un obstacle.

Déroulement des entretiens

Pour favoriser une plus grande disponibilité des participants, les quatre entretiens exploratoires ont été réalisés quelques jours après le retour au travail de ceux-ci pour l'année scolaire 2009-2010. Les participants avaient été sollicités la semaine précédant la rencontre, par téléphone, directement par la chercheuse. Les participants identifiaient eux-mêmes leur moment de disponibilité. Cette période de l'année a été privilégiée car les autres membres du personnel, à l'exception des secrétaires d'école n'étaient pas de retour et les directions n'étaient pas encore occupées à combler les postes vacants dans leurs écoles ni à répondre aux questions du personnel, des parents et des élèves. Les entretiens ont été réalisés aux dates suivantes : 6 août 2009 pour le participant « 1 », 11 août 2009 pour le participant « 2 », 12 août 2009 pour le participant « 3 » et le 14 août 2009 pour le participant « 4 ». Afin de favoriser le rappel des dossiers inhérents à la tâche et le contexte d'exercice de la fonction, le lieu des entretiens était le bureau des participants. Cet endroit semblait aussi le plus approprié pour mettre les participants dans une situation familière, donc plus confortable, favorisant des rappels pour certaines questions tout en leur évitant le désagrément d'un déplacement.

Pour la première entrevue, le DAÉ (participant 1) était seul dans l'école, toute l'entrevue s'est déroulée sans interruption. La seconde entrevue (participant 2) a été interrompue durant quelques minutes par un appel téléphonique urgent, heureusement survenu à un moment de coupure plus facile à gérer soit avant d'entreprendre une section du questionnaire sur l'insertion professionnelle. Les troisième et quatrième entretiens (participants 3 et 4) se sont déroulés sans interruptions. Tous les rendez-vous initiaux pour les entretiens ont été respectés.

Afin d'assurer une homogénéité, toutes les entretiens ont été réalisés par la chercheuse. Au début de chaque rencontre, les trois temps de l'entrevue étaient spécifiés soit une: collecte des données personnelles et professionnelles, le questionnement sur l'insertion professionnelle à l'aide de la grille d'entrevue et le questionnaire sur la perception d'empowerment à compléter par écrit. Le respect de la confidentialité était rappelé puis l'entrevue débutait. Il est à noter que les deux premières étapes étaient enregistrées sur magnétophone. Les entretiens ont ensuite été transcrits en utilisant un code connu seulement de la chercheuse pour identifier les participants aux entretiens exploratoires.

Concernant le temps estimé pour les entrevues, le temps estimé au départ pour les trois parties de l'entrevue était d'environ 1h35. Dans les faits, ces entrevues ont nécessité entre 43 minutes et 1 h 55 minutes.

Données recueillies

- Synthèse des données recueillies par la grille d'entrevue concernant l'insertion professionnelle

Certaines données sont présentées sous forme de tableaux lorsqu'il s'agit de données plus factuelles comme celles concernant la nature de la tâche et le contexte d'exercice de la fonction. Lorsqu'on réfère à des données plus personnelles, par exemple le soutien et l'accompagnement et les caractéristiques motivationnelles, celles-ci sont présentées sous forme de texte ou de tableaux plus généraux sans comporter de références directes à des participants spécifiques afin d'assurer leur anonymat.

Nature de la tâche

A) Dossiers confiés ou nouveaux

Dossiers constituant la tâche des participants aux entrevues exploratoires

| Participant | Dossiers confiés |
|---------------|---|
| 1 DAÉ/Prim | <ul style="list-style-type: none">-Suivis des élèves 4 ans, du préscolaire, 1^e, 2^e et 3^e année et de ceux de trois classes régionales*-Bulletin mensuel aux parents et de la Fondation-Projet éducatif et plan de réussite-Dossiers techniques : horaires, bureau virtuel, agendas, informatique, audiovisuel, examens du MELS, rédaction des comptes-rendus des assemblées générales-Parents bénévoles-Partage de plusieurs dossiers avec la direction : Relations avec la communauté (Ville, CLSC), évaluation du personnel, transport, orthopédagogie-Activités de valorisation |
| 2 DÉ/Prim | <ul style="list-style-type: none">-Budget-Scolarisation des élèves de 4 ans |
| 3 DÉ/Prim | <ul style="list-style-type: none">-Tâche des enseignants-Animation du Conseil d'établissement |
| 4 DAÉ/Sec | <ul style="list-style-type: none">-Suivis des élèves de secondaires III et IV-Semestrialisation**-Arts plastiques, Éthique et culture religieuse-Supervision d'une éducatrice spécialisée-Horaires |

*Classes régionales= classes pour élèves EHDAA ex : élèves malentendants, TED, trouble de comportement, en difficulté langagière. Avant d'éviter l'identification du participant, la nature du regroupement régional n'est pas spécifiée.

**Semestrialisation : organisation particulière offerte au niveau secondaire à des élèves éprouvant des difficultés académiques. Ainsi, ces jeunes poursuivent l'apprentissage des matières de base (français, mathématiques) sur deux blocs de cinq mois au lieu d'un enseignement réparti tout au long de l'année scolaire. De plus, des liens sont faits avec les programmes de formation des adultes.

Dossiers préférés des participants

| Participant | 1 ^e dossier préféré | 2 ^e dossier préféré | 3 ^e dossier préféré |
|---------------|--------------------------------|--------------------------------------|---------------------------------|
| 1 DAÉ/Prim | Informatique | Projet éducatif/ Plan de réussite | Relations avec la Communauté |
| 2 DÉ/Prim | Élèves EHDAA | Service de garde | Personnel |
| 3 DÉ/Prim | Gestion des réunions | Plans d'intervention | Relations avec la Communauté |
| 4 DAÉ/sec | Organisation scolaire | Classement des élèves | Aucune mention |

Dossiers moins appréciés par les participants

| Participant | 1 ^e dossier moins apprécié | 2 ^e dossier moins apprécié | 3 ^e dossier moins apprécié |
|---------------|--|---|--|
| 1 DAÉ/Prim | Service de garde | Animation des assemblées générales et du Conseil d'établissement | Gestion du personnel |
| 2 DÉ/Prim | Budget | Ressources matérielles | Sentiment général : crainte d'oublier quelque chose dans un dossier |
| 3 DÉ/Prim | Gestion partielle du personnel | Relations avec la communauté | Aucune mention |
| 4 DAÉ/Sec | Personnel (mesures disciplinaires) | Budget | Entretien ménager/ gestion du personnel |

Contexte d'exercice de la fonction

Données sur les élèves

| Participant | Intérêt pour l'école | Taux de réussite | Quantité de suivis disciplinaires |
|----------------|----------------------|------------------|-----------------------------------|
| 1 DAÉ/Prim | Mitigé | Moyen | Peu, support d'une TES* |
| 2 DÉ/Prim | Bon | Élevé | Un peu, support d'une TES |
| 3 DÉ/Prim | Bon | Bon | Peu |
| 4** DAÉ/Sec | Très faible | Très faible | Beaucoup |

*Technicien(ne) en éducation spécialisée. Cette personne s'occupe généralement des élèves éprouvant des difficultés d'adaptation et de comportement.

**Ce DAÉ était auparavant affecté dans une école comportant beaucoup de classes spécialisées au secondaire, cette donnée réfère à son milieu d'exercice précédent.

Données sur les parents

| Participant | Niveau socio-économique | Scolarité | Collaboration avec l'école |
|-----------------|-------------------------|---|---|
| 1 DAÉ/Prim | Classe moyenne | DEP*, DEC** | Mitigée, parents revendicateurs et qui veulent du pouvoir sur des questions (frais des dîners, transport, etc.) |
| 2 DÉ/Prim | Favorisé | Universitaires | Très bonne, mais les parents « surprotègent » les enfants. |
| 3 DÉ/Prim | Classe moyenne | DEC | Bonne |
| 4*** DAÉ/Sec | Faible | Études secondaires partiellement complétées | Mitigée, beaucoup de désengagement |

*DEP= diplôme d'études secondaires

**DEC= diplôme d'études collégiales

***Ce DAÉ était auparavant affecté dans une école comportant beaucoup de classes spécialisées au secondaire, cette donnée réfère à son milieu d'exercice précédent.

Données sur le personnel enseignant

| Participant | Stabilité | Engagement | Perfectionnement | Innovation |
|---------------|--|---|---|-----------------------------------|
| 1 DAÉ/Prim | Assez stable | Mitigé, travail à long terme, beaucoup de critiques | Oui | Ne s'est pas prononcé |
| 2 DÉ/Prim | Très stable, les changements sont occasionnés par les prises de retraite | Mitigé | Seulement la moitié des enseignants y participent | Variable selon les équipes degré* |
| 3 DÉ/Prim | Relativement stable | Peu dans des projets personnels, mais respectent les orientations collectives | Oui | Très peu |
| 4 DAÉ/Sec | Stabilité pour environ 60-70% du personnel | Oui pour la majorité | Oui | Ne s'est pas prononcé |

* Équipe degré= groupes d'enseignement du même niveau d'enseignement, par exemple les trois enseignants de 5^e année constituent une équipe-degré.

Données sur le personnel professionnel

| Participant | Stabilité | Engagement | Perfectionnement | Innovation |
|---------------|--------------|-----------------------|--|-----------------------|
| 1 DAÉ/Prim | Assez stable | Bon, sauf dans un cas | Bon | Ne s'est pas prononcé |
| 2 DÉ/Prim | Très stable | Très engagés | Oui, mais pour ces personnels plusieurs perfectionnements sont obligatoires. | Oui |
| 3 DÉ/Prim | Très stable | Très engagée | Oui | Oui |
| 4 DAÉ/Sec | Oui | Très engagés | Oui | Oui |

Données sur le personnel de soutien

| Participant | Stabilité | Engagement | Perfectionnement | Innovation |
|---------------|---|--|-----------------------|-----------------------|
| 1 DAÉ/Prim | Des changements ont eu lieu | Moyen | Ne s'est pas prononcé | Ne s'est pas prononcé |
| 2 DÉ/Prim | Oui sauf pour les TES et le service de garde | Oui, mais certains personnels doivent être guidés. | Ne s'est pas prononcé | Ne s'est pas prononcé |
| 3 DÉ/Prim | Oui | Oui, sauf pour un personnel pour lequel un suivi a été nécessaire. | Ne s'est pas prononcé | Ne s'est pas prononcé |
| 4 DAÉ/Sec | Oui sauf pour un poste. Une augmentation du nombre d'heures pour ce poste a favorisé une stabilité pour le titulaire. | Oui | Oui | Ne s'est pas prononcé |

Données sur le climat de l'école

| Participant | Qualificatif | Indices |
|---------------|--|--|
| 1 DAÉ/Prim | Très bon | Ça ira encore mieux cette année, on (la direction) a fait des ajustements au niveau de la gestion. Tous sauf une enseignante qui quittait sont venus au social de la fin de l'année. Les gens sont corrects, ils ont juste la critique facile. |
| 2 DÉ/Prim | « Explosif » lors de son arrivée. Les choses commencent à se replacer doucement. | Le personnel était divisé entre deux « clans » qui ne se faisaient pas confiance mutuellement. À la mi-année, la direction a du clarifier qu'elle dirigerait l'école et que les individus devaient s'engager pour améliorer la situation. Des enseignants qui causaient des malaises importants en réunion ont changé d'école |
| 3 DÉ/Prim | Bon | Ce n'est pas une école où des projets extravagants vont se vivre. Mais ça va bien, c'est facile. |
| 4 DAÉ/Sec | Difficile | Après deux belles années, le climat s'est détérioré quand l'école a accueilli plus de classes, donc plus de personnel. Deux clans se sont formés et je n'ai pas bien géré cette situation en m'immisçant dans le conflit. Des membres du personnel m'ont identifié à l'un des clans et cela m'a beaucoup nuit. Toutes les rencontres et assemblées ont été teintées par ce climat difficile. |

Soutien et accompagnement

Du supérieur immédiat

Les participants s'entendaient pour mentionner l'importance du soutien et de l'accompagnement du supérieur immédiat et de son impact considérable sur le processus d'insertion professionnelle. À cause de la proximité, ce soutien était plus présent lorsqu'il s'agissait de celui d'une direction envers la direction adjointe. Toutefois, un DAÉ mentionnait des difficultés à ce niveau. Son DÉ le consultait peu dans les prises de décisions et le DAÉ se sentait plutôt comme un personnel de plus du secrétariat. Cette situation avait presque amenée ce DAÉ à retourner vers l'enseignement. La situation était tout autre pour un autre DAÉ qui se voyait déléguer beaucoup de dossiers et sentait un lien de confiance avec son DÉ. Il était

cependant parfois un peu intimidé devant la compétence démontrée par son DÉ. Dans le cas d'un DÉ, celui-ci considérait le soutien de la direction générale comme correct. Ce soutien s'exprimait par deux visites de supervision par année afin d'échanger sur des thématiques et par du support lors de situations problématiques (par exemple une plainte venant d'un parent insatisfait).

De la commission scolaire

Les participants qualifiaient unanimement de très bon le soutien de services de la commission scolaire. Qu'il s'agisse du secrétariat général et des communications, du service des ressources éducatives, du service des ressources financières, du service au personnel, du service des ressources matérielles, du service de l'organisation scolaire ou encore de celui des technologies de l'information, les réponses étaient rapides et le soutien efficace. La session d'introduction à la fonction qui est offerte lorsqu'un DAÉ débute était très appréciée. Toutefois, des participants qui étaient entré en fonction après le début de l'année scolaire avaient dû attendre jusqu'à l'année suivante pour bénéficier de cette activité. Ils déploraient cette situation car beaucoup d'énergie avait dû être déployée pour pallier à ce manque d'information de base et de plus, cela avait constitué une surcharge pour les DÉ qui les avaient accueillis.

De l'association professionnelle

Un participant mentionnait l'appui qu'il a reçu de l'association lors de sa nomination intérimaire et mentionnait que le soutien des collègues était vraiment un «plus» important dans cette commission scolaire. Le manque de temps pour assister aux réunions et aux formations offertes par l'association était évoqué un DÉ qui n'avait pas de DAÉ pour le seconder. Un autre participant ne s'était pas questionné sur les raisons qui pourraient l'amener à faire appel à l'association professionnelle. Enfin, un autre participant, comme son DÉ, n'assistait pas souvent aux formations offertes.

Appréciation globale du soutien et de l'accompagnement reçus

L'appréciation globale du soutien et de l'accompagnement reçus lors de la phase d'insertion professionnelle comme DAÉ variait beaucoup. Les participants ont parlé de la session d'introduction à la fonction offerte généralement au début de l'affectation comme DAÉ par la commission scolaire et du soutien subséquent des différents services. Pour un participant, le soutien et l'accompagnement direct étaient insuffisants, le nouveau DÉ devait donc être proactif et réclamer ce soutien au besoin. À partir de là, le support s'avérait excellent. Pour les trois autres participants, le support et l'accompagnement étaient suffisants parce que leurs supérieurs immédiats étaient très présents et parce qu'ils avaient reçu dès l'entrée en fonction la session d'introduction à la fonction. Dans un cas le fait d'avoir été responsable d'école avait permis des expériences de familiarisation intéressantes.

Finalement, les participants soulignaient à l'unanimité l'importance du soutien des collègues et se sont étonnés de ne pas retrouver une question en traitant. Une question a donc été ajoutée à la grille d'entrevue.

Consultation et marge de manœuvre

Dans un premier temps, les DAÉ admettaient qu'ils ne sentaient pas impliqués dans beaucoup de décisions, c'étaient plutôt leur DÉ qui était consulté par la commission scolaire. Toutefois, dans les dossiers qui leur étaient délégués, les DAÉ percevaient qu'ils bénéficiaient d'une marge de manœuvre suffisante et admettaient qu'ils devaient faire une reddition de compte à leur DÉ. Quant aux DÉ, les deux participants concernés s'accordaient pour dire qu'ils étaient consultés par la commission scolaire. Ils avaient une belle marge de manœuvre malgré certains incontournables liés aux conventions collectives. Un participant identifiait toutefois que la quantité de décisions à prendre était considérable par rapport à la rémunération reçue. Il basait cette affirmation sur une comparaison avec la description de tâche d'un ami occupant un poste de gestionnaire de niveau similaire dans le domaine privé. Finalement, un des DÉ indiquait qu'il ne revendiquait pas plus d'autonomie qu'il n'en avait car avoir plus de pouvoir décisionnel alourdirait sa tâche.

Caractéristiques motivationnelles

Motivation à postuler comme direction adjointe

Voici les libellés des réponses des participants concernant leur motivation à postuler à un poste de DAÉ :

- « Mon directeur m'a incité à commencer la formation universitaire de 2^e cycle quand j'étais enseignant. J'y avais déjà pensé mais pour plus tard. Un professeur d'université nous a alors encouragés à faire un concours d'adjoint à titre d'expérience et moi j'ai eu une proposition de poste tout de suite ».

- « Je commençais à trouver ma classe petite comme enseignant. En sport j'étais souvent le leader, le capitaine, Je considérais que j'avais beaucoup à apporter comme leader dans une école. ».

- « J'avais mené un très gros projet comme enseignant. Un projet qui est habituellement mené par un directeur. Il me restait à aller là. Mon processus de réflexion a été long et graduel avant de postuler pour cette fonction. Je me suis nourri des feedback positifs de mes collègues qui m'ont incité à aller vers cette fonction. ».

- « Mon ancien directeur m'a appelé pour m'inciter à faire le concours de sélection pour la banque d'adjoints. À l'époque, je me voyais plus comme conseiller pédagogique (il avait occupé brièvement cette fonction). J'ai toutefois abandonnée le processus à mi-parcours. Puis un autre directeur m'a demandé de remplacer son directeur adjoint qui devait s'absenter. Je l'ai fait et j'ai refait le concours de sélection jusqu'au bout et je l'ai réussi ».

Perception de la capacité à accomplir la fonction

Les participants considéraient qu'ils possédaient la capacité d'exercer leur fonction. Lorsqu'ils étaient questionnés sur les raisons qui motivaient cette perception, on retrouvait des énoncés que l'on pouvait relier à des éléments du modèle cognitif de l'empowerment de Thomas et Velthouse (1990). Ainsi, les participants ont fourni des données en lien avec les

quatre critères d'évaluation d'une tâche (signifiante, impact, compétence ou choix). Voici leurs réponses :

- « J'y arrive mais les choses ne vont pas assez vite à mon goût. Je possède les capacités d'adaptation nécessaire. J'ai fait des changements en respectant des processus. Je suis déterminé et volontaire ».

- « Comme directeur adjoint, je me sentais comme un imposteur parce que j'étais plus jeune que les parents des élèves. Mais au fond je savais que j'étais à ma place. Comme direction, je me sens apte même si je ne sais pas tout et que je ne suis pas capable de tout faire. Je suis à ma place parce que j'ai de l'expérience. Je suis un bon leader, une personne de terrain. Je me sens autonome dans mon horaire ».

- « Je suis capable depuis le début ».

- « Je suis capable, ça va très bien à cause de trois raisons :

1. L'école avance au plan pédagogique
2. Le climat est bon
3. À part la gestion financière d'un fond en particulier les dossiers fonctionnent »

Anticipation de la fonction, qu'est ce qui est pareil?

Deux participants avaient ciblé des dossiers en particuliers lorsqu'ils avaient mentionné ce qui correspondait à leur anticipation de la tâche : la gestion du budget de l'école, l'élaboration des tâches des enseignants, l'encadrement disciplinaire des élèves et l'organisation de l'année scolaire (horaires, comités, activités, etc.). Deux autres avaient plutôt parlé de l'anticipation face au changement de rôle, par exemple de la quantité de travail à accomplir, de la façon dont les enseignants les percevraient désormais, de l'épanouissement que leur apporterait la nouvelle fonction, de la possibilité d'exercer leur jugement dans des situations qu'ils qualifiaient d'«extrêmes» et de la valorisation que leur apportait leur nouvelle fonction.

Anticipation de la fonction, qu'est ce qui est différent?

Cette fois, à part la gestion des ressources financières, les participants ne citaient pas de dossiers en particulier. Ce qui se démarquait dans les réponses c'était le degré élevé de sollicitation de la part des enseignants et ce pour toutes sortes de demandes (« que faire avec ce parent difficile? », « un ordinateur ne fonctionne plus dans ma classe », etc.). Un participant allait même jusqu'à utiliser le terme de « dépendance » des enseignants envers la direction par rapport à la gestion de classe et aux décisions à prendre. Un autre mentionnait son étonnement face aux « manœuvres » de certains membres du personnel pour s'assurer des privilèges de la direction. Le nombre d'imprévus qui survenaient était aussi une découverte pour les participants, ils ne pensaient pas qu'il y en aurait autant. Un DÉ avouait que les imprévus lui faisaient vivre toutes sortes d'expériences et qu'il les appréciait, toutefois lorsqu'il consultait son agenda le vendredi, il se rendait compte qu'il n'avait fait que le quart de ce qu'il avait prévu faire durant la semaine. Et qu'en est-il du passage entre la fonction de DAÉ et celle de DÉ? Il semblait selon un participant que la « marche était haute ». L'accroissement du niveau d'autonomie était grisant et enivrant mais aussi préoccupant. Une plus grande imputabilité était amenée par la fonction et les nouveaux DÉ avaient parfois l'impression qu'ils étaient souvent en train de rendre des comptes. Ce qui était aussi difficile lorsqu'on devenait DÉ seul dans une petite école c'était de ne pas pouvoir partager ce que l'on vivait avec un DAÉ. Mais d'autre part c'est parfois un souhait des DAÉ d'être nommés en direction unique dans une petite école.

Remise en question de continuer à exercer la fonction

Un seul participant a pensé quitter sa fonction durant la première année d'exercice à cause du manque de soutien et d'accompagnement de son DÉ. Les trois autres n'avaient pas envisagé sérieusement cette option et encore moins deux d'entre eux, depuis qu'ils étaient devenus DÉ. Cependant certains aspects de leur travail les faisaient réfléchir : la diminution du nombre de semaines de vacances par rapport au nombre de semaines de vacances consenties aux enseignants, la comparaison avec le salaire accordé à un poste de responsabilité similaire dans le secteur privé et le besoin de contrôler l'intensité dans le travail (prendre soin de soi).

Appréciation globale du processus d'insertion professionnelle

Les participants estimaient que globalement que leur processus d'insertion professionnelle s'était bien déroulé durant leur première année d'exercice. Les raisons qu'ils évoquaient pour justifier cette affirmation faisaient surtout références à des caractéristiques personnelles ou à des sources de références et d'appui que ceux-ci avaient développés :

- « Ça va, j'ai appris à me débrouiller avec les services de la commission scolaire. »
- « J'ai un réseau de collègues.»
- « Je sais où je m'en vais.»
- « À plus long terme, je sais comment je voudrais gérer une école, je suis en train de développer ma vision à cet égard.»
- « Ça va bien si tu vas chercher l'appui des personnes qui t'entourent. »
- « Le réseau de collègues est hyper important. »
- « Il est important de s'associer aux écoles dédiées* pour bien faire cheminer les élèves. »
- « Je suis réaliste dans ma lecture de la réalité. »

Durée souhaitable de la première affectation à la direction adjointe

Pour deux des participants, une durée minimale de deux ans semblait souhaitable lors d'une première nomination comme DAÉ. Un «coaching» du DÉ était toutefois nécessaire pour permettre au nouveau DAÉ de développer sa compétence. Les deux autres participants mentionnaient plutôt une durée de trois à cinq ans et l'un d'entre eux apportait une réflexion intéressante à ce sujet. Ainsi, ce dernier croyait que la durée minimale était liée au «deuil» de la fonction d'enseignant que le nouveau DAÉ devait faire. Cette durée souhaitable pour la première affectation devrait selon les participants être modulée de façon individuelle et on devrait aussi considérer que certains individus souhaitent demeurer à des postes de DAÉ durant la poursuite de leur carrière en éducation.

Étant à l'étape des entrevues exploratoires, l'analyse de ces données n'a pas été approfondie davantage, mais celles-ci ont donné des pistes pour l'ajustement de la grille d'entrevue et l'élaboration du codage des entrevues de la recherche.

- Synthèse des données recueillies par le questionnaire sur le sentiment d'empowerment

Pour chaque dimension, un score moyen a été calculé d'après ceux obtenus aux énoncés relatifs à chacune d'elles. Ainsi pour la dimension *signifiante* le score moyen a été calculé d'après ceux obtenus aux énoncés 1, 11 et 14. Pour la dimension *impact*, les scores aux énoncés 2, 3, 4, 6, 8, 10 et 18 ont été utilisés. Pour la dimension *compétence* ce sont les scores des énoncés 5, 7, 12 et 17 et finalement la dimension *choix* a été évaluée en cumulant les scores aux énoncés 9, 13, 15 et 16.

Scores obtenus pour les quatre dimensions de l'empowerment auprès des participants

| Participant | Signifiante | Impact | Compétence | Choix |
|-------------|-------------|--------|------------|-------|
| 1 DAÉ/Prim | 2,00 | 2,86 | 2,25 | 3,00 |
| 2 DÉ/Prim | 2,00 | 2,14 | 2,00 | 3,00 |
| 3 DÉ/Prim | 1,67 | 1,14 | 1,25 | 1,25 |
| 4 DAÉ/Sec | 1,33 | 1,57 | 1,00 | 2,50 |

Classement en ordre décroissant des dimensions de l'empowerment pour les participants

| Participant | Signifiante | Impact | Compétence | Choix |
|-------------|-------------|--------|------------|-------|
| 1 DAÉ/Prim | 1 | 3 | 2 | 4 |
| 2 DÉ/Prim | 1 | 2 | 1 | 3 |
| 3 DÉ/Prim | 3 | 1 | 2 | 2 |
| 4 DAÉ/Sec | 2 | 3 | 1 | 4 |

Un score global d'empowerment a ensuite été établi en effectuant une moyenne avec les scores des dix-huit énoncés du questionnaire, tel que présenté dans le tableau suivant.

**Scores globaux du sentiment d'empowerment par chacun des participants
en ordre décroissant**

| Participant | Score global d'empowerment | Classement des participants |
|-------------|-------------------------------|--------------------------------|
| 3 DÉ/Prim | 1,28 | 1 |
| 4 DAÉ/Sec | 1,61 | 2 |
| 2 DÉ/Prim | 2,28 | 3 |
| 1 DAÉ/Prim | 2,61 | 4 |

ANNEXE VII : DONNÉES DU QUESTIONNAIRE SUR L'EMPOWERMENT DES PARTICIPANTS À LA RECHERCHE

Données du 1^{er} questionnaire, données du 2^e questionnaire, données du 3^e questionnaire

Énoncé 1 « Je suis profondément concerné par ce que je fais »

| Participant | 1 Fortement d'accord | 2 | 3 | 4 En accord | 5 | 6 | 7 Fortement en désaccord |
|-------------|----------------------------|---|---|----------------|---|---|--------------------------------|
| A1 | | | | | | | |
| A2 | | | | | | | |
| A3 | | | | | | | |
| B1 | | | | | | | |
| B2 | | | | | | | |
| B3 | | | | | | | |
| C1 | | | | | | | |
| C2 | | | | | | | |
| C3 | | | | | | | |
| D1 | | | | | | | |
| D2 | | | | | | | |
| D3 | | | | | | | |
| E1 | | | | | | | |
| E2 | | | | | | | |
| E3 | | | | | | | |
| F1 | | | | | | | |
| F2 | | | | | | | |
| F3 | | | | | | | |
| G1 | | | | | | | |
| G2 | | | | | | | |
| G3 | | | | | | | |
| H1 | | | | | | | |
| H2 | | | | | | | |
| H3 | | | | | | | |
| I1 | | | | | | | |
| I2 | | | | | | | |
| I3 | | | | | | | |
| J1 | | | | | | | |
| J2 | | | | | | | |
| J3 | | | | | | | |

Énoncé 2 « J'ai l'impression que les affaires avancent bien »

| Participant | 1 Fortement d'accord | 2 | 3 | 4 En accord | 5 | 6 | 7 Fortement en désaccord |
|-------------|----------------------------|--------|--------|-------------------|--------|---|-----------------------------------|
| A1 | Green | | | | | | |
| A2 | Yellow | | | | | | |
| A3 | Blue | | | | | | |
| B1 | | | Green | | | | |
| B2 | | | | Yellow | | | |
| B3 | | | Blue | | | | |
| C1 | Green | | | | | | |
| C2 | Yellow | | | | | | |
| C3 | Blue | | | | | | |
| D1 | | | Green | | | | |
| D2 | | Yellow | | | | | |
| D3 | | | Blue | | | | |
| E1 | | Green | | | | | |
| E2 | | | Yellow | | | | |
| E3 | | | Blue | | | | |
| F1 | | | Green | | | | |
| F2 | | | | | Yellow | | |
| F3 | | | | Blue | | | |
| G1 | | Green | | | | | |
| G2 | Yellow | | | | | | |
| G3 | | Blue | | | | | |
| H1 | | | Green | | | | |
| H2 | | Yellow | | | | | |
| H3 | | Blue | | | | | |
| I1 | | | Green | | | | |
| I2 | | | Yellow | | | | |
| I3 | | Blue | | | | | |
| J1 | Green | | | | | | |
| J2 | | Yellow | | | | | |
| J3 | Blue | | | | | | |

Énoncé 3 « J'obtiens des résultats »

| Participant | 1 Fortement d'accord | 2 | 3 | 4 En accord | 5 | 6 | 7 Fortement en désaccord |
|-------------|----------------------------|---|---|-------------------|---|---|-----------------------------------|
| A1 | | | | | | | |
| A2 | | | | | | | |
| A3 | | | | | | | |
| B1 | | | | | | | |
| B2 | | | | | | | |
| B3 | | | | | | | |
| C1 | | | | | | | |
| C2 | | | | | | | |
| C3 | | | | | | | |
| D1 | | | | | | | |
| D2 | | | | | | | |
| D3 | | | | | | | |
| E1 | | | | | | | |
| E2 | | | | | | | |
| E3 | | | | | | | |
| F1 | | | | | | | |
| F2 | | | | | | | |
| F3 | | | | | | | |
| G1 | | | | | | | |
| G2 | | | | | | | |
| G3 | | | | | | | |
| H1 | | | | | | | |
| H2 | | | | | | | |
| H3 | | | | | | | |
| I1 | | | | | | | |
| I2 | | | | | | | |
| I3 | | | | | | | |
| J1 | | | | | | | |
| J2 | | | | | | | |
| J3 | | | | | | | |

Énoncé 4 « Mes projets se passent bien »

| Participant | 1 Fortement d'accord | 2 | 3 | 4 En accord | 5 | 6 | 7 Fortement en désaccord |
|-------------|----------------------------|---|---|-------------------|---|---|-----------------------------------|
| A1 | | | | | | | |
| A2 | | | | | | | |
| A3 | | | | | | | |
| B1 | | | | | | | |
| B2 | | | | | | | |
| B3 | | | | | | | |
| C1 | | | | | | | |
| C2 | | | | | | | |
| C3 | | | | | | | |
| D1 | | | | | | | |
| D2 | | | | | | | |
| D3 | | | | | | | |
| E1 | | | | | | | |
| E2 | | | | | | | |
| E3 | | | | | | | |
| F1 | | | | | | | |
| F2 | | | | | | | |
| F3 | | | | | | | |
| G1 | | | | | | | |
| G2 | | | | | | | |
| G3 | | | | | | | |
| H1 | | | | | | | |
| H2 | | | | | | | |
| H3 | | | | | | | |
| I1 | | | | | | | |
| I2 | | | | | | | |
| I3 | | | | | | | |
| J1 | | | | | | | |
| J2 | | | | | | | |
| J3 | | | | | | | |

Énoncé 5 « J'ai une grande compétence dans ce que je fais »

| Participant | 1 Fortement d'accord | 2 | 3 | 4 En accord | 5 | 6 | 7 Fortement en désaccord |
|-------------|----------------------------|---|---|-------------------|---|---|-----------------------------------|
| A1 | | ■ | | | | | |
| A2 | | ■ | | | | | |
| A3 | | ■ | | | | | |
| B1 | | | ■ | | | | |
| B2 | | | ■ | | | | |
| B3 | | | ■ | | | | |
| C1 | | | | | ■ | | |
| C2 | | | ■ | | | | |
| C3 | | | ■ | | | | |
| D1 | | | | | | ■ | |
| D2 | | | | ■ | | | |
| D3 | | | | ■ | | | |
| E1 | | | | | ■ | | |
| E2 | | | | | ■ | | |
| E3 | | | | ■ | | | |
| F1 | | | | | ■ | | |
| F2 | | ■ | | | | | |
| F3 | | | | ■ | | | |
| G1 | | | ■ | | | | |
| G2 | | ■ | | | | | |
| G3 | | ■ | | | | | |
| H1 | | | ■ | | | | |
| H2 | | ■ | | | | | |
| H3 | | | ■ | | | | |
| I1 | | | | ■ | | | |
| I2 | | ■ | | | | | |
| I3 | | ■ | | | | | |
| J1 | | ■ | | | | | |
| J2 | | ■ | | | | | |
| J3 | ■ | | | | | | |

Énoncé 6 « J'ai de l'influence sur les résultats obtenus »

| Participant | 1 Fortement d'accord | 2 | 3 | 4 En accord | 5 | 6 | 7 Fortement en désaccord |
|-------------|----------------------------|--------|--------|-------------------|-------|---|-----------------------------------|
| A1 | | Green | | | | | |
| A2 | | Yellow | | | | | |
| A3 | | Blue | | | | | |
| B1 | | | | Green | | | |
| B2 | | | Yellow | | | | |
| B3 | | Blue | | | | | |
| C1 | | Green | | | | | |
| C2 | | | Yellow | | | | |
| C3 | | | Blue | | | | |
| D1 | | | | | Green | | |
| D2 | | Yellow | | | | | |
| D3 | | | Blue | | | | |
| E1 | | | | Green | | | |
| E2 | | | | Yellow | | | |
| E3 | | Blue | | | | | |
| F1 | | | Green | | | | |
| F2 | | | Yellow | | | | |
| F3 | | Blue | | | | | |
| G1 | | | Green | | | | |
| G2 | | Yellow | | | | | |
| G3 | | Blue | | | | | |
| H1 | | | Green | | | | |
| H2 | | | Yellow | | | | |
| H3 | | Blue | | | | | |
| I1 | | | | Green | | | |
| I2 | | Yellow | | | | | |
| I3 | Blue | | | | | | |
| J1 | Green | | | | | | |
| J2 | | Yellow | | | | | |
| J3 | Blue | | | | | | |

Énoncé 7 « Ma performance est satisfaisante »

| Participant | 1 Fortement d'accord | 2 | 3 | 4 En accord | 5 | 6 | 7 Fortement en désaccord |
|-------------|----------------------------|--------|--------|-------------------|---|---|-----------------------------------|
| A1 | Green | | | | | | |
| A2 | | Yellow | | | | | |
| A3 | | Blue | | | | | |
| B1 | | | Green | | | | |
| B2 | | | Yellow | | | | |
| B3 | | | Blue | | | | |
| C1 | | | Green | | | | |
| C2 | | | Yellow | | | | |
| C3 | | | Blue | | | | |
| D1 | | | | Green | | | |
| D2 | | Yellow | | | | | |
| D3 | | Blue | | | | | |
| E1 | | Green | | | | | |
| E2 | | | | Yellow | | | |
| E3 | | | Blue | | | | |
| F1 | | | | Green | | | |
| F2 | | Yellow | | | | | |
| F3 | | Blue | | | | | |
| G1 | | Green | | | | | |
| G2 | Yellow | | | | | | |
| G3 | | Blue | | | | | |
| H1 | | | Green | | | | |
| H2 | | | Yellow | | | | |
| H3 | | Blue | | | | | |
| I1 | | | Green | | | | |
| I2 | | Yellow | | | | | |
| I3 | Blue | | | | | | |
| J1 | | Green | | | | | |
| J2 | | Yellow | | | | | |
| J3 | Blue | | | | | | |

Énoncé 8 « J'atteins mes objectifs (je réalise mes buts) »

| Participant | 1 Fortement d'accord | 2 | 3 | 4 En accord | 5 | 6 | 7 Fortement en désaccord |
|-------------|----------------------------|---|---|-------------------|---|---|-----------------------------------|
| A1 | ■ | | | | | | |
| A2 | | ■ | | | | | |
| A3 | | ■ | | | | | |
| B1 | | | ■ | | | | |
| B2 | | | | ■ | | | |
| B3 | | | ■ | | | | |
| C1 | | ■ | | | | | |
| C2 | | | ■ | | | | |
| C3 | ■ | | | | | | |
| D1 | | | | ■ | | | |
| D2 | | | ■ | | | | |
| D3 | | ■ | | | | | |
| E1 | | ■ | | | | | |
| E2 | | | ■ | | | | |
| E3 | | | ■ | | | | |
| F1 | | | | ■ | | | |
| F2 | | | | ■ | | | |
| F3 | | | ■ | | | | |
| G1 | | | ■ | | | | |
| G2 | | ■ | | | | | |
| G3 | | | ■ | | | | |
| H1 | | ■ | | | | | |
| H2 | | ■ | | | | | |
| H3 | | ■ | | | | | |
| I1 | | | ■ | | | | |
| I2 | | ■ | | | | | |
| I3 | ■ | | | | | | |
| J1 | | ■ | | | | | |
| J2 | ■ | | | | | | |
| J3 | ■ | | | | | | |

Énoncé 9 « J'ai une impression de liberté dans ce que je fais »

| Participant | 1 Fortement d'accord | 2 | 3 | 4 En accord | 5 | 6 | 7 Fortement en désaccord |
|-------------|----------------------------|--------|--------|-------------------|--------|---|-----------------------------------|
| A1 | Green | | | | | | |
| A2 | Yellow | | | | | | |
| A3 | Blue | | | | | | |
| B1 | | | | Green | | | |
| B2 | | | Yellow | | | | |
| B3 | | | | Blue | | | |
| C1 | Green | | | | | | |
| C2 | | | Yellow | | | | |
| C3 | Blue | | | | | | |
| D1 | Green | | | | | | |
| D2 | | | Yellow | | | | |
| D3 | Blue | | | | | | |
| E1 | | Green | | | | | |
| E2 | | | Yellow | | | | |
| E3 | | | Blue | | | | |
| F1 | | | Green | | | | |
| F2 | | | | | Yellow | | |
| F3 | | | Blue | | | | |
| G1 | | | Green | | | | |
| G2 | | | Yellow | | | | |
| G3 | | Blue | | | | | |
| H1 | | | | Green | | | |
| H2 | | | | Yellow | | | |
| H3 | | | Blue | | | | |
| I1 | | | Green | | | | |
| I2 | | Yellow | | | | | |
| I3 | | | | Blue | | | |
| J1 | | | | Green | | | |
| J2 | | | Yellow | | | | |
| J3 | Blue | | | | | | |

Énoncé 10 « J'influence le cours des choses »

| Participant | 1 Fortement d'accord | 2 | 3 | 4 En accord | 5 | 6 | 7 Fortement en désaccord |
|-------------|----------------------------|--------|--------|-------------------|--------|---|-----------------------------------|
| A1 | | Green | | | | | |
| A2 | | Yellow | | | | | |
| A3 | | Blue | | | | | |
| B1 | | | | Green | | | |
| B2 | | | | Yellow | | | |
| B3 | | Blue | | | | | |
| C1 | | Green | | | | | |
| C2 | | | Yellow | | | | |
| C3 | | Blue | | | | | |
| D1 | | | | | Green | | |
| D2 | | Yellow | | | | | |
| D3 | | | Blue | | | | |
| E1 | | | | Green | | | |
| E2 | | | | | Yellow | | |
| E3 | | | Blue | | | | |
| F1 | | | Green | | | | |
| F2 | | | | Yellow | | | |
| F3 | Blue | | | | | | |
| G1 | | | Green | | | | |
| G2 | | | Yellow | | | | |
| G3 | | Blue | | | | | |
| H1 | | | Green | | | | |
| H2 | | | Yellow | | | | |
| H3 | | Blue | | | | | |
| I1 | | Green | | | | | |
| I2 | | Yellow | | | | | |
| I3 | | Blue | | | | | |
| J1 | | Green | | | | | |
| J2 | | Yellow | | | | | |
| J3 | Blue | | | | | | |

Énoncé 11 « Le travail que je fais est important »

| Participant | 1 Fortement d'accord | 2 | 3 | 4 En Accord | 5 | 6 | 7 Fortement en désaccord |
|-------------|----------------------------|---|---|-------------------|---|---|-----------------------------------|
| A1 | ■ | | | | | | |
| A2 | | | ■ | | | | |
| A3 | ■ | | | | | | |
| B1 | | ■ | | | | | |
| B2 | | ■ | | | | | |
| B3 | | ■ | | | | | |
| C1 | ■ | | | | | | |
| C2 | ■ | | | | | | |
| C3 | ■ | | | | | | |
| D1 | | ■ | | | | | |
| D2 | ■ | | | | | | |
| D3 | | ■ | | | | | |
| E1 | | ■ | | | | | |
| E2 | ■ | | | | | | |
| E3 | | ■ | | | | | |
| F1 | ■ | | | | | | |
| F2 | ■ | | | | | | |
| F3 | | | ■ | | | | |
| G1 | ■ | | | | | | |
| G2 | ■ | | | | | | |
| G3 | ■ | | | | | | |
| H1 | ■ | | | | | | |
| H2 | ■ | | | | | | |
| H3 | | ■ | | | | | |
| I1 | ■ | | | | | | |
| I2 | ■ | | | | | | |
| I3 | ■ | | | | | | |
| J1 | ■ | | | | | | |
| J2 | ■ | | | | | | |
| J3 | ■ | | | | | | |

Énoncé 12 « J'exécute mon travail habilement »

| Participant | 1 Fortement d'accord | 2 | 3 | 4 En accord | 5 | 6 | 7 Fortement en désaccord |
|-------------|----------------------------|--------|--------|-------------------|---|---|-----------------------------------|
| A1 | | Green | | | | | |
| A2 | Yellow | | | | | | |
| A3 | | Blue | | | | | |
| B1 | | | Green | | | | |
| B2 | | Yellow | | | | | |
| B3 | | Blue | | | | | |
| C1 | | Green | | | | | |
| C2 | | Yellow | | | | | |
| C3 | | Blue | | | | | |
| D1 | | | Green | | | | |
| D2 | | | Yellow | | | | |
| D3 | | | Blue | | | | |
| E1 | | | Green | | | | |
| E2 | | | | Yellow | | | |
| E3 | | Blue | | | | | |
| F1 | | | Green | | | | |
| F2 | | Yellow | | | | | |
| F3 | | Blue | | | | | |
| G1 | | Green | | | | | |
| G2 | | Yellow | | | | | |
| G3 | | | Blue | | | | |
| H1 | | Green | | | | | |
| H2 | | Yellow | | | | | |
| H3 | | | Blue | | | | |
| I1 | | | | Green | | | |
| I2 | | Yellow | | | | | |
| I3 | Blue | | | | | | |
| J1 | Green | | | | | | |
| J2 | | Yellow | | | | | |
| J3 | Blue | | | | | | |

Énoncé 13 « Je détermine ce que je fais dans mon travail »

| Participant | 1 Fortement d'accord | 2 | 3 | 4 En accord | 5 | 6 | 7 Fortement en désaccord |
|-------------|----------------------------|--------|--------|-------------------|---|-------|-----------------------------------|
| A1 | Green | | | | | | |
| A2 | Yellow | | | | | | |
| A3 | | Blue | | | | | |
| B1 | | Green | | | | | |
| B2 | | Yellow | | | | | |
| B3 | | Blue | | | | | |
| C1 | | Green | | | | | |
| C2 | | Yellow | | | | | |
| C3 | | Blue | | | | | |
| D1 | | | | | | Green | |
| D2 | | | Yellow | | | | |
| D3 | | Blue | | | | | |
| E1 | | Green | | | | | |
| E2 | | | Yellow | | | | |
| E3 | | Blue | | | | | |
| F1 | | | Green | | | | |
| F2 | | Yellow | | | | | |
| F3 | | Blue | | | | | |
| G1 | | | Green | | | | |
| G2 | | Yellow | | | | | |
| G3 | | | Blue | | | | |
| H1 | | | | Green | | | |
| H2 | | | | Yellow | | | |
| H3 | | Blue | | | | | |
| I1 | | | | Green | | | |
| I2 | | | | Yellow | | | |
| I3 | | | Blue | | | | |
| J1 | | Green | | | | | |
| J2 | Yellow | | | | | | |
| J3 | Blue | | | | | | |

Énoncé 14 « Ce que j’essaie de réaliser est significatif pour moi »

| Participant | 1 Fortement d'accord | 2 | 3 | 4 En accord | 5 | 6 | 7 Fortement En désaccord |
|-------------|----------------------------|---|---|-------------------|---|---|-----------------------------------|
| A1 | ■ | | | | | | |
| A2 | ■ | | | | | | |
| A3 | ■ | | | | | | |
| B1 | | ■ | | | | | |
| B2 | | ■ | | | | | |
| B3 | | ■ | | | | | |
| C1 | ■ | | | | | | |
| C2 | ■ | | | | | | |
| C3 | ■ | | | | | | |
| D1 | | ■ | | | | | |
| D2 | ■ | | | | | | |
| D3 | | | ■ | | | | |
| E1 | ■ | | | | | | |
| E2 | | ■ | | | | | |
| E3 | ■ | | | | | | |
| F1 | ■ | | | | | | |
| F2 | ■ | | | | | | |
| F3 | ■ | | | | | | |
| G1 | ■ | | | | | | |
| G2 | ■ | | | | | | |
| G3 | ■ | | | | | | |
| H1 | ■ | | | | | | |
| H2 | | | ■ | | | | |
| H3 | ■ | | | | | | |
| I1 | | ■ | | | | | |
| I2 | ■ | | | | | | |
| I3 | ■ | | | | | | |
| J1 | ■ | | | | | | |
| J2 | ■ | | | | | | |
| J3 | ■ | | | | | | |

Énoncé 15 « J'ai l'impression d'avoir beaucoup de latitude dans ce que je fais »

| Participant | 1 Fortement d'accord | 2 | 3 | 4 En accord | 5 | 6 | 7 Fortement en désaccord |
|-------------|----------------------------|--------|--------|-------------------|------|---|-----------------------------------|
| A1 | Green | | | | | | |
| A2 | Yellow | | | | | | |
| A3 | Blue | | | | | | |
| B1 | | | Green | | | | |
| B2 | | | | Yellow | | | |
| B3 | | | Blue | | | | |
| C1 | Green | | | | | | |
| C2 | | Yellow | | | | | |
| C3 | Blue | | | | | | |
| D1 | | Green | | | | | |
| D2 | | | | Yellow | | | |
| D3 | Blue | | | | | | |
| E1 | | Green | | | | | |
| E2 | | | | Yellow | | | |
| E3 | | | Blue | | | | |
| F1 | | Green | | | | | |
| F2 | | Yellow | | | | | |
| F3 | | Blue | | | | | |
| G1 | | Green | | | | | |
| G2 | | Yellow | | | | | |
| G3 | | | Blue | | | | |
| H1 | | | | Green | | | |
| H2 | | | | Yellow | | | |
| H3 | | Blue | | | | | |
| I1 | | | Green | | | | |
| I2 | | | Yellow | | | | |
| I3 | | | | | Blue | | |
| J1 | | | | Green | | | |
| J2 | | | Yellow | | | | |
| J3 | Blue | | | | | | |

Énoncé 16 « J'ai beaucoup de choix à faire »

| Participant | 1 Fortement en accord | 2 | 3 | 4 En accord | 5 | 6 | 7 Fortement en désaccord |
|-------------|--------------------------------|---|---|-------------------|---|---|-----------------------------------|
| A1 | ■ | | | | | | |
| A2 | ■ | | | | | | |
| A3 | ■ | | | | | | |
| B1 | ■ | | | | | | |
| B2 | | | ■ | | | | |
| B3 | | | ■ | | | | |
| C1 | ■ | | | | | | |
| C2 | | ■ | | | | | |
| C3 | ■ | | | | | | |
| D1 | ■ | | | | | | |
| D2 | ■ | | | | | | |
| D3 | ■ | | | | | | |
| E1 | | ■ | | | | | |
| E2 | | | | ■ | | | |
| E3 | | | ■ | | | | |
| F1 | ■ | | | | | | |
| F2 | | ■ | | | | | |
| F3 | | ■ | | | | | |
| G1 | | ■ | | | | | |
| G2 | ■ | | | | | | |
| G3 | ■ | | | | | | |
| H1 | | | ■ | | | | |
| H2 | | | | ■ | | | |
| H3 | ■ | | | | | | |
| I1 | | | ■ | | | | |
| I2 | | ■ | | | | | |
| I3 | ■ | | | | | | |
| J1 | ■ | | | | | | |
| J2 | | | ■ | | | | |
| J3 | ■ | | | | | | |

Énoncé 17 « Je suis habile dans mon travail »

| Participant | 1 Fortement en accord | 2 | 3 | 4 En accord | 5 | 6 | 7 Fortement en désaccord |
|-------------|--------------------------------|---|---|-------------------|---|---|-----------------------------------|
| A1 | ■ | | | | | | |
| A2 | ■ | | | | | | |
| A3 | ■ | | | | | | |
| B1 | | ■ | | | | | |
| B2 | | ■ | | | | | |
| B3 | | ■ | | | | | |
| C1 | | ■ | | | | | |
| C2 | | | ■ | | | | |
| C3 | | ■ | | | | | |
| D1 | | | | | ■ | | |
| D2 | | | | ■ | | | |
| D3 | | | ■ | | | | |
| E1 | | | ■ | | | | |
| E2 | | | | ■ | | | |
| E3 | | | ■ | | | | |
| F1 | | | ■ | | | | |
| F2 | | ■ | | | | | |
| F3 | | ■ | | | | | |
| G1 | | | ■ | | | | |
| G2 | ■ | | | | | | |
| G3 | | ■ | | | | | |
| H1 | | | ■ | | | | |
| H2 | | ■ | | | | | |
| H3 | | ■ | | | | | |
| I1 | | | | ■ | | | |
| I2 | | ■ | | | | | |
| I3 | ■ | | | | | | |
| J1 | | ■ | | | | | |
| J2 | | ■ | | | | | |
| J3 | ■ | | | | | | |

Énoncé 18 « Mon travail a de l'effet »

| Participant | 1 Fortement en accord | 2 | 3 | 4 En accord | 5 | 6 | 7 Fortement En Désaccord |
|-------------|--------------------------------|---|---|-------------------|---|---|-----------------------------------|
| A1 | | | | | | | |
| A2 | | | | | | | |
| A3 | | | | | | | |
| B1 | | | | | | | |
| B2 | | | | | | | |
| B3 | | | | | | | |
| C1 | | | | | | | |
| C2 | | | | | | | |
| C3 | | | | | | | |
| D1 | | | | | | | |
| D2 | | | | | | | |
| D3 | | | | | | | |
| E1 | | | | | | | |
| E2 | | | | | | | |
| E3 | | | | | | | |
| F1 | | | | | | | |
| F2 | | | | | | | |
| F3 | | | | | | | |
| G1 | | | | | | | |
| G2 | | | | | | | |
| G3 | | | | | | | |
| H1 | | | | | | | |
| H2 | | | | | | | |
| H3 | | | | | | | |
| I1 | | | | | | | |
| I2 | | | | | | | |
| I3 | | | | | | | |
| J1 | | | | | | | |
| J2 | | | | | | | |
| J3 | | | | | | | |

