

DIRIGER UNE ÉCOLE EN MILIEU DÉFAVORISÉ : OBSERVATION DES PRATIQUES DE TRAVAIL DE DIRECTIONS D'ÉCOLE PRIMAIRE DE LA RÉGION DE MONTRÉAL

JEAN ARCHAMBAULT, ROSELINE GARON et LI HARNOIS
Université de Montréal

RÉSUMÉ. Dans un effort pour mieux comprendre le travail de directions d'école primaire en milieu défavorisé de Montréal, cette recherche décrit le travail réel de directions. Douze directions se sont autoobservées pendant dix jours et ont été observées pendant trois jours. Les données portent sur les types de tâches (administratives, éducatives, d'ordre social, de développement professionnel) qu'elles ont accomplies. Les résultats révèlent que les directions passent deux fois plus de temps à des tâches administratives qu'à des tâches éducatives. Ces résultats se distinguent toutefois de l'impression des directions au sujet de leur tâche. Certaines croient faire un travail administratif, d'autres, un travail éducatif. Nous discutons ces résultats et soulevons des questions qui incitent à poursuivre la recherche sur le travail de ces directions.

LEADING AN ELEMENTARY SCHOOL IN DISADVANTAGED AREAS : OBSERVATIONS FROM THE WORK OF SCHOOL PRINCIPALS IN THE MONTRÉAL AREA

ABSTRACT. In an effort to better understand the work of elementary school principals in disadvantaged areas in Montréal, this study documents their actual work. Twelve principals self-observed (time-sampling) during 10 days and were observed (shadowing) during three days. We collected data on types of tasks (administrative, educational, social, professional development) principals did. Results show that principals spend twice as much time on administrative tasks than on educational tasks. However, results are different from principals' perceptions about their tasks. Some believe their work is essentially administrative while for others it is mainly educational. We discuss these results and ask questions prompting new directions for research on school principals' work.

LE CONTEXTE DE LA PAUVRETÉ DANS LES ÉCOLES DE MONTRÉAL

Au Québec, c'est à Montréal que sont concentrées la majorité des écoles de milieux défavorisés. Lorsqu'on examine les indices de défavorisation des écoles du Québec, on constate que les écoles de l'Île de Montréal comptent pour plus de 80% des élèves les plus pauvres du Québec (rang décile 10) et de 60 % des élèves des écoles de rang décile 9, alors que l'Île de Montréal n'accueille que 21 % des élèves du Québec (ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2009). La pauvreté y est donc proportionnellement plus concentrée.

Le soutien à l'école montréalaise

Le ministère de l'Éducation du Québec a d'ailleurs reconnu cet état de fait et a créé, en 1997, le *Programme de soutien à l'école montréalaise* (maintenant *Une école montréalaise pour tous*), ci-après nommé le PSÉM, avec mandat de soutenir la réussite de l'ensemble des élèves issus de milieux défavorisés de l'Île de Montréal (ministère de l'Éducation du Québec, 1997). Le gouvernement prend donc en compte les défis des écoles de milieux défavorisés, défis que doivent relever de façon particulière les directions d'écoles. Le PSÉM est constitué d'une équipe de ressources professionnelles (directions d'école, enseignants, conseillers pédagogiques) provenant des cinq commissions scolaires de Montréal. Ces professionnels contribuent au développement de l'expertise des écoles les plus défavorisées.

Le choix des écoles que le PSÉM ciblera est déterminé à partir de l'indice du seuil de faible revenu (SFR) et de l'indice de milieu socioéconomique (IMSE). L'IMSE est constitué de la proportion des familles avec enfants dont la mère n'a pas de diplôme, certificat ou grade (les deux tiers du poids de l'indice) et de la proportion de ménages dont les parents n'étaient pas à l'emploi durant la semaine de référence du recensement canadien (le tiers du poids de l'indice). Le SFR correspond à la proportion des familles avec enfants dont le revenu est situé sous le seuil de faible revenu. Le seuil de faible revenu correspond au niveau de revenu où les familles consacrent 20 % de plus que la moyenne à la nourriture, au logement et à l'habillement. Il sert à estimer la proportion des familles dont les revenus peuvent être considérés comme faibles, en tenant compte de la taille de la famille et du milieu de résidence (région rurale, petite région urbaine, grande agglomération, etc.) (ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2013). Ces indices sont utilisés par le MELS pour classer toutes les écoles du Québec en rangs déciles, selon leurs indices de défavorisation, des écoles les plus pauvres (décile 10) aux écoles les plus riches (décile 1). Le PSÉM cible les écoles dont l'un des indices est au moins 7.

Sur l'Île de Montréal, 184 écoles primaires étaient ciblées en 2010 par le PSÉM. Ces écoles bénéficiaient de mesures de soutien, mesures considérées comme étant incontournables, en milieu défavorisé (ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2009). Ces mesures touchaient alors près de 57 % des élèves du

primaire de l'île de Montréal. L'une de ces mesures vise le développement professionnel des directions d'écoles.

Le travail des directions dans les écoles montréalaises de milieu défavorisé

Les professionnels du PSÉM sont responsables du soutien au développement professionnel des directions des écoles ciblées. Afin de leur offrir des occasions de développement pertinentes, les professionnels se sont interrogés sur le travail de la direction d'une école primaire en milieu défavorisé. Le développement professionnel doit-il porter sur d'autres sujets ? Doit-il être conçu différemment ? De concert avec les directions de ces écoles et avec notre équipe de recherche, nous nous sommes demandé si diriger une école primaire en milieu défavorisé comportait des différences par rapport à la direction d'une école de milieu plus favorisé. En effet, comme nous le verrons plus loin, certaines données de recherche (Archambault, Ouellet et Harnois, 2006 ; Haberman, 1999 ; Haberman et Dill, 1999) et l'observation quotidienne du travail de direction incitent à penser que la direction d'une école primaire en milieu défavorisé diffère de la direction d'une école en milieu plus favorisé. Toutefois, la recherche sur le sujet n'est pas abondante et ne permet pas de trancher si, oui ou non, il existe des différences. En outre, la recherche portant spécifiquement sur le travail des directions d'école primaire en milieu défavorisé au Québec n'existe pas.

Nous avons élaboré un programme de recherche collaborative, au sens de Desgagné et ses collègues (Desgagné, Bednarz, Couture, Poirier, et Lebuis, 2001), avec le PSÉM, afin de mieux comprendre les pratiques de travail et les compétences de la direction d'une école primaire en milieu défavorisé. Nous avons effectué une première recherche afin de documenter ces caractéristiques et ces compétences. Quarante-cinq directions d'école primaire en milieu défavorisé ont été interrogées au sujet de leur travail et ont produit un discours riche en information sur leur pratique (Archambault et Harnois, 2010, 2012). Elles ont en effet identifié des différences entre diriger une école en milieu défavorisé et diriger une école en milieu plus favorisé. Cependant, ce discours demeure au niveau des perceptions et ne décrit pas en détail leurs pratiques quotidiennes. Des observations directes de ces pratiques s'avèrent dès lors nécessaires.

PROBLÉMATIQUE

Diriger un établissement scolaire est complexe et demande des compétences spécifiques (Darling-Hammond, Meyerson, LaPointe et Orr, 2010 ; Dupuis, 2004 ; Lapointe et Gauthier, 2005). Pour Darling-Hammond et ses collègues, la tâche de la direction implique d'être visionnaire éducatif, agent de changement, leader pédagogique, gestionnaire de budget, des ressources matérielles et des bâtiments, gestionnaire de personnel et coordonnateur de partenariats avec la communauté (Darling-Hammond, Meyerson, LaPointe et Orr, 2010). Qui plus est, cette profession s'exerce maintenant dans un contexte de changement que

la direction d'école doit concourir à installer (Fullan, 2001 ; 2003 ; Harris, 2010 ; Mendels, 2012). En outre, des chercheurs considèrent que plusieurs changements en éducation n'ont pas donné les résultats escomptés puisqu'ils étaient trop spécifiques et de courte durée. C'est pourquoi ils suggèrent que le changement mis en place par la direction soit large et complexe, en ce qu'il touche plusieurs aspects de l'école, et qu'il soit durable (Fullan, 2008 ; Hargreaves et Fink, 2004).

Ces exigences de compétences valent-elles pour les directions d'établissement québécoises ? Qu'en est-il de la direction d'une école primaire en milieu défavorisé, en contexte montréalais ? Les exigences sont-elles les mêmes ? Les compétences des directions sont-elles différentes en milieu défavorisé ? Ces questions se posent, dans le contexte de changement auquel sont confrontées les écoles québécoises, comme les suites de la réforme de l'éducation, la mise en place de la gestion axée sur les résultats, la lutte au décrochage scolaire, l'intervention en milieu défavorisé, etc. Ces changements, sous la responsabilité des directions, n'ont pas les mêmes enjeux, en milieu défavorisé.

Des écoles de milieu défavorisé où les élèves réussissent

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

Des compétences différentes pour les directions d'école en milieu défavorisé ?

Certains chercheurs identifient des compétences particulières pour diriger une école primaire de milieu défavorisé, comme d'avoir à composer avec des perceptions et des attentes différentes plutôt que d'imprimer une unité de buts, de s'entourer de ressources et de faire appel à elles pour prendre des décisions, plutôt que de prendre des décisions seul, ou prendre la responsabilité des élèves à risque plutôt que de rejeter cette responsabilité sur les élèves ou sur leurs parents (Haberman, 1999 ; Haberman et Dill, 1999). Haberman (1999) considère aussi que la pédagogie de la pauvreté, telle que pratiquée dans plusieurs écoles de milieux urbains défavorisés, constitue un vrai défi pour la direction. Cette pédagogie est inefficace et non appuyée par la recherche, et il incombe à la direction de ces écoles de transformer la pédagogie qui s'y pratique, défi qui diffère de la direction d'école en milieu plus favorisé. De

leur côté, Archambault, Ouellet et Harnois (2006) ont effectué une revue de littérature sur les écoles performantes en milieu défavorisé. Bien que les recherches consultées ne portent pas principalement sur la direction d'établissement, certaines mettent en évidence des compétences qui, si elles ne sont pas uniques aux milieux défavorisés, prennent encore plus d'importance dans ces milieux. C'est entre autres le cas de la priorité accordée à l'apprentissage dans l'exercice du leadership des directions d'école (Leithwood, Seashore Louis, Anderson et Wahlstrom, 2004). Toutefois, la littérature est peu abondante quand il s'agit d'illustrer les pratiques de travail des directions d'école primaire sur ces questions.

OBJECTIFS

En continuité avec la première recherche qui visait à documenter le travail et les compétences des directions d'école primaire de milieu défavorisé, en milieu montréalais, à partir de leur discours (Archambault et Harnois, 2008), nous souhaitons documenter cette fois les pratiques quotidiennes réelles des directions. Ces données permettront de mieux connaître le travail des directions d'école primaire défavorisée de Montréal, d'identifier leurs besoins de développement professionnel et de proposer des formules de développement professionnel qui leur conviennent.

MÉTHODOLOGIE

La présente recherche se veut essentiellement descriptive, dans une perspective athéorique. Nous voulons explorer un domaine où il existe peu de recherche et où la théorie émergera des données. A la suite de Spillane, Camburn et Pareja (2007), nous utilisons l'observation libre qui permet de collecter des données réelles sur la pratique des directions et l'autoobservation qui complète ces données par la perception des directions de leur pratique.

Participants

Douze directions d'école primaire en milieu défavorisé de quatre des cinq commissions scolaires de l'île de Montréal participent à la recherche. Elles ont été choisies par le PSÉM parmi les directions d'écoles de milieux défavorisés (indices SFR et IMSE de 9 ou 10) ayant participé à la première recherche, décrite précédemment. Le nombre de directions de chaque commission scolaire correspond à la taille des commissions scolaires qu'elles représentent. Toutes les directions ont accepté de participer à cette recherche sur une base volontaire.

Parmi les 12 directions, on compte dix femmes et deux hommes. Trois directions ont un adjoint, soit E2, E8 et E9.¹

Méthodes et instruments de collecte des données

La collecte des données a été effectuée à l'aide de deux méthodes, soit l'autoobservation et l'observation en continu. Voyons l'autoobservation.

Autoobservation par la direction. Nous avons choisi un mode d'autoobservation par échantillonnage temporel (*time sampling*) à intervalles fixes d'une heure, que la direction effectue à partir d'un ordinateur de poche de marque *Palm*. Ce mode d'autoobservation permet à la direction de fournir des données sur le type de tâche dans lequel elle est engagée, sur le rôle qu'elle y joue, sur l'importance qu'elle y accorde et sur divers sentiments qu'elle peut éprouver à ce moment précis, en répondant à 25 questions fermées de différents types : booléen (oui / non), choix multiples, réponse à cocher ou échelle d'évaluation (voir exemples en Annexe 1) offrant entre deux et quatorze choix de réponses, pour un total de 208 choix de réponses. Ce questionnaire et la méthode de collecte ont été développés par Spillane, Camburn et Pareja (2007). Le questionnaire a été traduit et adapté par les chercheurs, avec l'autorisation du professeur Spillane. Il a été présenté à des directions qui ne participaient pas à la recherche, pour en valider la pertinence en contexte montréalais.

L'ordinateur de poche est programmé pour sonner à des heures précises, entre 8h à 18h, et il est muni d'une sonnerie de rappel. Il faut en moyenne moins de deux minutes aux directions pour remplir le questionnaire. Chaque direction peut remplir jusqu'à dix questionnaires par jour, et ce, pendant dix journées de travail (maximum 100 questionnaires). La programmation de l'ordinateur de poche a été effectuée par des consultants en informatique.

Observation de la direction. L'observation est une méthode pertinente pour collecter des données les plus complètes possible sur ce qui se passe en temps réel dans la journée de la direction d'école. Nous avons donc effectué une observation libre et en continu, de type *shadowing* (McDonald, 2005), durant trois journées de travail. Ainsi, un observateur suit constamment la direction dans l'école et note ce qu'elle fait, au moyen d'une grille d'observation, sans interagir avec elle. Une entrevue avec la direction, à la fin de la période d'observation, permet d'apporter des précisions sur les observations ou de vérifier certaines informations. La grille d'observation comprend des informations spécifiques sur chaque tâche effectuée par la direction (l'heure, le lieu, la personne avec qui la direction interagit, une description de la tâche). La présence de l'observateur aux tâches est laissée à la discrétion de la direction. Ainsi, celle-ci peut demander à l'observateur de se retirer, et lui fournir plus tard les informations concernant cette tâche. Dans ces rares occasions, l'information a été notée et nous utilisons les données rapportées par la direction plutôt que celles de l'observation directe.

Nous avons aussi demandé aux directions de dire à voix haute ce qu'elles faisaient, avec qui elles interagissaient, ceci afin de perdre le moins de données d'observation possible, compte tenu de la quantité d'activités qu'effectuent

les directions dans une journée. Les rares informations manquantes étaient complétées lors de l'entrevue postobservation. À l'exception de deux directions, toutes ont été observées pendant l'équivalent de trois journées d'école durant les dix jours consécutifs qu'a duré l'autoobservation. En raison d'un problème survenu lors de l'observation des directions E6 et E9, seules les données équivalant à une journée d'observation dans chacune de ces écoles sont disponibles. Au total, 32 des 36 journées d'observation prévues ont eu lieu.

Déroulement

La recherche s'est déroulée de l'automne 2008 au printemps 2010. Les observateurs ont d'abord reçu une formation d'une demi-journée, dispensée par les chercheurs et la professionnelle de recherche. Elle comprenait une présentation du projet de recherche, des outils de collecte de données et d'analyse (grille d'observation, grille de codage, canevas pour les entrevues postobservation, questionnaire d'autoobservation, consignes à suivre, formulaires de consentement). Les observateurs disposaient aussi de temps pour se familiariser avec le fonctionnement de l'ordinateur de poche et du questionnaire d'autoobservation. De plus, les observateurs ont été accompagnés par un chercheur ou par la professionnelle de recherche lors de la première demi-journée d'observation, afin de scruter leur travail et de réajuster. Finalement, la professionnelle de recherche a effectué un suivi auprès des observateurs (réponse aux questions, résolution de problèmes) tout au long de la période d'observation.

Traitement des données

Autoobservation : transfert des données, traitement et méthode d'analyse. Les observateurs devaient effectuer la synchronisation de l'ordinateur de poche à leur ordinateur une fois par semaine et le fichier des données d'autoobservation obtenu était envoyé à la professionnelle de recherche pour sa mise en sécurité. Ce fichier était ensuite converti dans un format compatible avec le logiciel *Excel* par les consultants en informatique. En raison d'un problème lors de la synchronisation d'un ordinateur de poche, les données de l'école E6 ont été effacées. Les données d'autoobservation des onze autres écoles ont été analysées à l'aide du logiciel *Excel*. Les données ont été compilées par école et sont présentées en fréquence, en pourcentage, en moyenne ou en score moyen.

Les onze directions ont répondu en moyenne à 79 % des signaux reçus, soit entre 7 et 9 questionnaires par jour sur les 10 prévus, pour un total de 874 questionnaires. Elles effectuent une tâche ayant rapport avec l'école au moment de remplir le questionnaire d'autoobservation dans 89 % des cas, avec une variation de 70 % à 100 %. Lorsque la tâche n'est pas en lien avec l'école, l'ordinateur de poche met immédiatement fin au questionnaire. Seules les tâches en lien avec l'école ont été traitées dans la recherche.

Observation : transcription, codage et méthode d'analyse. Les données d'observation ont été transcrites dans le logiciel *Word*, puis codées à l'aide du logiciel *QDA Miner*. Deux assistants de recherche ont complété le codage suite à une formation. Les assistants ont travaillé en équipe, sous la supervision de la professionnelle de recherche, jusqu'à l'obtention d'un accord interjuges de 98 %, calculé par le logiciel *QDA Miner*. Le codage a été effectué à l'aide d'une grille de codes élaborée dans une autre recherche (Garon, Yvon, Lapointe et Archambault, 2009). Un segment de code est déterminé par le début et la fin d'une activité.

Les analyses portent sur la durée des tâches et ont été faites à l'aide du logiciel *Excel*, alors que toutes les autres analyses sont des fréquences relatives produites à l'aide de *QDA Miner*. Comme les observateurs devaient consigner l'heure de début et de fin pour chaque tâche, nous avons pu calculer la durée de chaque tâche observée. Nous avons ensuite calculé les données en moyenne de minutes par tâche par jour, afin de produire des statistiques descriptives dans le logiciel *Excel*.

Retour sur la collecte des données et présentation des résultats préliminaires aux participants

Suite à la collecte des données, nous avons proposé à toutes les directions participantes de les rencontrer individuellement afin de leur présenter les résultats préliminaires de recherche. Dix des 12 participants ont pu être rencontrés, seules les directions E3 et E10 n'ont pu être rencontrées. Lors de cette rencontre, un document individualisé a été remis à chaque direction comprenant des données la concernant en comparaison aux données pour l'ensemble des directions. Ce document a permis d'engager un échange avec chaque direction et de recueillir leurs impressions sur les résultats obtenus. Ces informations constituent des données précieuses qui permettent d'identifier certaines pistes d'interprétation et d'explication des résultats ainsi que certaines limites.

PRÉSENTATION DES RÉSULTATS

L'approche multiméthode adoptée dans la recherche a généré de nombreux résultats. Pour chaque ensemble de résultats, nous présentons d'abord ceux issus des données d'autoobservation, puis ceux des données d'observation. Nous présentons les pratiques de travail des directions d'école en distinguant les différents types de tâches qu'elles effectuent, tel que définies par Spillane, Camburn et Pareja (2007): administratives (la gestion de budgets, des bâtiments, des élèves, etc.), éducatives (enseigner à des élèves, réviser le travail des élèves en classe, réviser la planification de l'enseignement, réviser le matériel didactique, etc.), de développement professionnel (participer à du développement professionnel organisé, s'autoformer, etc.) et de la promotion des relations sociales (interagir socialement).

Les données d'autoobservation

Les données d'autoobservation sur les types de tâches (Figure 1) révèlent que les directions effectuent près de 3 fois plus de tâches administratives ($n = 508$ tâches, 65 %), que de tâches éducatives ($n = 170$, 22 %). Les tâches liées aux relations sociales ($n = 55$, 7 %) et à leur développement professionnel ($n = 43$, 5 %) apparaissent peu souvent.

La prédominance du travail administratif s'observe chez 9 des 11 directions pour lesquelles nous avons des données d'autoobservation. De ce nombre, cinq directions effectuent presque exclusivement des tâches administratives. En fait, elles en font sept fois plus que des tâches éducatives ; il s'agit des directions E2, E5, E8, E11 et E12. Ces directions effectuent 11 % ou moins de tâches éducatives. Les directions E1, E4, E9, E10 effectuent elles aussi plus de tâches administratives, mais réalisent tout de même entre 19 et 31 % de tâches éducatives. On note une tendance inverse chez deux directions (E3 et E7) qui effectuent légèrement plus de tâches éducatives que de tâches administratives.

La Figure 1 permet de distinguer les directions avec adjoint des directions sans adjoint. Toutes les directions avec adjoint font plus de tâches administratives que la moyenne des directions (83 %, 78 %, 68 % comparés à une moyenne de 65 %). Les directions effectuant le plus de tâches éducatives sont des directions sans adjoint E3 et E7.

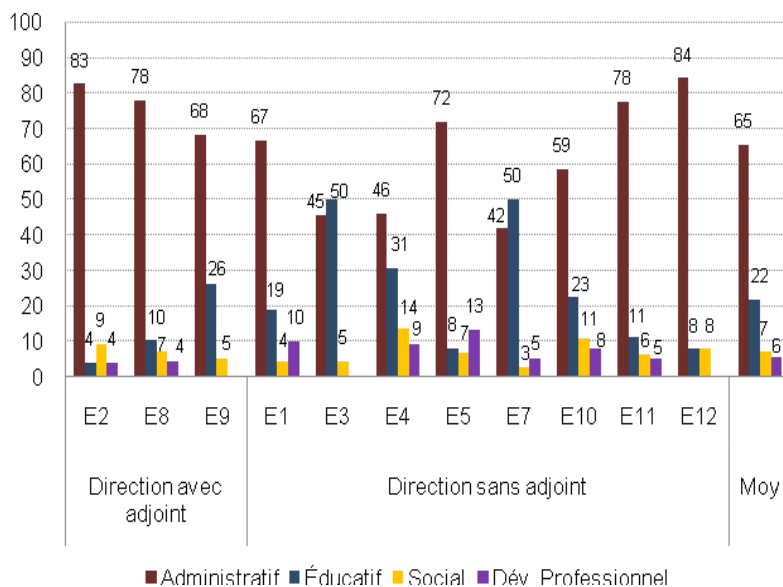


FIGURE 1. Types de tâches, pour chaque direction et pour l'ensemble des directions (moyenne), pour les dix jours d'autoobservation (pourcentage de la fréquence)

Les tâches administratives. Dans le questionnaire d'autoobservation (Annexe 1), les directions pouvaient choisir, parmi une liste donnée, plusieurs types de tâches administratives (Q9) : gestion de budgets ou de ressources, gestion de personnel, gestion des horaires, gestion des bâtiments, gestion d'élèves, travail sur le plan de réussite, et autres. L'ensemble des directions choisit en premier l'item autre tâche administrative ($n = 186$, 37 %), suivi de la gestion d'élèves ($n = 128$, 25 %), la gestion du personnel ($n = 68$, 13 %) et la gestion de budgets ou de ressources ($n = 64$, 13 %). Certaines tâches comme la gestion des horaires, le travail sur le plan de réussite et la gestion des bâtiments apparaissent peu fréquemment dans les données.

Les tâches éducatives. Les directions peuvent indiquer quelle tâche éducative elles effectuent à partir d'une liste (Annexe 1, Q10) : enseigner à des élèves, réviser le travail des élèves en classe, réviser la planification de l'enseignement, réviser le matériel didactique, planifier le projet éducatif, discuter de l'enseignement ou du curriculum, observer l'enseignement en classe, modeler une situation d'apprentissage, planifier le développement professionnel, examiner les données institutionnelles, gérer les épreuves ministérielles, autre. Ici aussi, les directions choisissent davantage l'item autre tâche éducative ($n = 77$, 45 %), suivi par la tâche qui consiste à discuter de l'enseignement, du curriculum ($n = 41$, 24 %). Certaines tâches comme la révision du matériel didactique, le modelage d'une situation d'apprentissage et la gestion des épreuves ministérielles sont absentes du tableau, car elles n'ont jamais été effectuées par les directions pendant la période visée. Toutefois, les fréquences des tâches éducatives sont souvent très basses, ce qui rend impossible une interprétation généralisée des résultats.

Les données d'observation

Les tâches consignées durant les trois jours d'observation ont été codées à partir d'une grille de codes où nous retrouvons les types de tâches administratif, éducatif, social. Le Tableau 1 présente le temps consacré à ces différents types de tâches (durée), pour chacune des directions. On y constate que les directions passent près de deux fois plus de temps à des tâches administratives ($n = 11\ 765$ minutes, 56 %, temps moyen quotidien de 6,1 heures), qu'à des tâches éducatives ($n = 6301$ minutes, 30 %, temps moyen quotidien de 3,2 heures). Nous observons des différences interindividuelles dans les données du temps consacré à des tâches administratives (entre 40 et 73 %) et à des tâches éducatives (entre 20 et 53 %) pour chaque direction.

Le Tableau 2 permet de comparer les données obtenues pour les trois jours d'observation (durées), aux données de fréquence obtenues par autoobservation pour ces mêmes jours ; on constate dans les deux cas la prédominance des tâches administratives, à l'exception de E3 et E7 pour qui le temps passé à la gestion éducative équivaut à celui passé à effectuer des tâches administratives.

TABLEAU 1. Temps consacré à chaque type de tâche pour chaque direction et pour l'ensemble des directions, pour chaque jour d'observation et pour les trois jours (nombre de minutes, pourcentage, temps moyen).

| Durée | Administratif | | | | Éducatif | | | | Social | | | |
|------------------------------|---------------|------|------|------------|----------|------|------|------------|--------|-----|-----|-----------|
| | 1 | 2 | 3 | total | 1 | 2 | 3 | total | 1 | 2 | 3 | total |
| Temps (minute) [%] | 4786 | 3543 | 3436 | 11765 [56] | 2971 | 1938 | 1392 | 6301 [30] | 364 | 263 | 645 | 1272 [6] |
| Temps moyen (minute) [heure] | 399 | 354 | 344 | 366 [6,1h] | 248 | 194 | 139 | 194 [3,2h] | 30 | 26 | 65 | 40 [0,7h] |

Les données d'observation présentent moins de disparité que les données d'autoobservation entre les tâches administratives et éducatives. Ainsi, selon les observations, l'ensemble des directions passeraient deux fois plus de temps à des tâches administratives qu'éducatives, plutôt que trois fois plus comme les autoobservations tendaient à le montrer précédemment, et encore ici pour les trois jours visés. Bien que les tâches éducatives sont moins importantes en nombre que les tâches administratives, elles demandent plus de temps, ce que montrent les données d'observation.

On y voit bien les différences entre les données, d'une direction à l'autre. On remarque que toutes les directions avec adjoint sont parmi celles qui consacrent le plus de temps aux tâches administratives. La direction E3 est celle qui consacre la plus grande proportion de son temps à des tâches éducatives (53 %), suivie par la direction E9 (42 %) et la direction E7 (40 %), comme le montre le tableau 2. Ce tableau laisse poindre deux profils contrastés dans la répartition des tâches des directions. Ainsi, les directions E2, E8 et E12 se retrouvent toujours dans le profil fortement administratif (rappelons que deux de ces directions, E2 et E8, ont un adjoint) alors que les directions E3 et E7 présentent un profil plus éducatif.

DISCUSSION

Les résultats de la recherche révèlent qu'une majorité des tâches effectuées par les directions (65 %) sont de nature administrative, contre 22 % pour les tâches éducatives, et qu'elles consacrent plus de la moitié de leur temps (56 %) à ces tâches éducatives.

Des données semblables à celles d'autres recherches

Ces données sont comparables à celles de Spillane, Camburn et Pareja (2007) où 52 directions ne provenant pas nécessairement de milieux défavorisés, se

sont autoobservées : 62 % des tâches sont d'ordre administratif contre 22 %, de nature éducative. Nos données provenant exclusivement de directions d'écoles primaires en milieu défavorisé, correspondent à celles de la recherche sur le travail des directions où l'on constate que la majorité des tâches quotidiennes des directions ne portent pas sur l'enseignement et l'apprentissage (Grissom et Loeb, 2011). En ce sens, dans cette recherche, diriger une école en milieu défavorisé ne se distingue pas de diriger une école de milieu plus favorisé, du moins en ce qui a trait aux types de tâches effectuées par les directions.

TABLEAU 2. *Type de tâches pour chacune des directions, pour les trois jours d'observation (% du temps) et pour les jours d'autoobservation correspondant aux jours d'observation (% de la fréquence)*

| Directions | Éducatif | | Administratif | | |
|-----------------|-------------|-----------------|---------------|-----------------|-----|
| | Observation | Autoobservation | Observation | Autoobservation | |
| E2 | 21 | 4 | 66 | 92 | |
| Avec adjoint | E8 | 24 | 16 | 73 | 64 |
| | E9 | 42 | 0 | 55 | 100 |
| E1 | 28 | 5 | 53 | 86 | |
| E3 | 53 | 56 | 40 | 40 | |
| E4 | 20 | 29 | 64 | 58 | |
| E5 | 33 | 18 | 51 | 73 | |
| Sans adjoint | E6 | 33 | — | 52 | — |
| | E7 | 40 | 50 | 48 | 42 |
| E10 | 25 | 27 | 43 | 50 | |
| E11 | 29 | 9 | 58 | 76 | |
| E12 | 23 | 13 | 68 | 77 | |
| % | 31 | 21 | 56 | 69 | |

Pourtant, on aurait pu s'attendre à ce que dans le contexte d'une réforme de l'éducation au Québec et, compte tenu de l'importance que revêt de plus en plus l'apprentissage dans le travail des directions, particulièrement en milieu défavorisé (Leithwood et coll., 2004 ; Robinson, Lloyd et Rowe, 2008), les tâches des directions d'école en milieu défavorisé soient davantage axées sur l'aspect éducatif. Qui plus est, alors que, dans la recherche précédente, certaines directions disaient qu'elles seraient davantage en mesure d'accomplir leur rôle de leader pédagogique si elles disposaient d'un adjoint à la direction (Archambault et Harnois, 2008), les données actuelles ne vont pas dans ce sens puisque les directions avec adjoint présentent davantage un profil administratif. Deux directions indiquent que les tâches administratives peuvent plus difficilement être déléguées. Ces données sont surprenantes, alors que des chercheurs entrevoyent même un changement de paradigme du travail des directions : d'une position administrative, on passe à une position éducative où le *leadership* prend le pas sur le *management* (Bush, 2008 ; Drago-Severson et Blum-DeStefano, 2013 ; Mendels, 2012 ; Sergiovani, 1998). Il est probable que ce changement n'ait pas complètement pris forme dans les écoles de l'Île de Montréal.

Les réactions des directions à la présentation de leurs données

Tout comme lors de la recherche précédente (Archambault et Harnois, 2008), nous avons présenté ces données aux directions participantes. Plusieurs ont été étonnées par ces résultats. Cinq des dix directions, soit E1, E2, E4, E9 et E11 se disent très étonnées devant la forte prédominance du travail administratif des directions. Une direction se dit déçue de ne pas pouvoir accorder plus de temps à la pédagogie. Elle dit essayer de relayer le plus possible les tâches administratives en dehors des heures de classe, entre 15h et 19h. Une autre précise que, étant nouvelle dans le poste de direction, les tâches administratives occupent davantage de son temps. Une direction affirme enfin ne pas avoir le temps de maintenir ses connaissances à jour en pédagogie, ce qui limite ses possibilités d'échanger avec le personnel enseignant sur ces questions. Quatre des dix directions rencontrées, soient E6, E7, E8 et E12 ne se disent pas étonnées des résultats puisque pour elles, le travail de la direction est avant tout un travail administratif. Deux directions déplorent toutefois cet état de fait. Par ailleurs, une direction précise qu'il est rare qu'une tâche administrative n'implique pas un aspect de pédagogie. Sept des dix directions trouvent que les résultats correspondent effectivement à la réalité de leur travail. Cependant, les directions E1, E4 et E9 affirment le contraire, percevant d'abord et avant tout leur tâche comme étant éducative.

Des réactions partagées, une question d'attitude ?

Les réactions des directions sont partagées. On est surpris de la prédominance des tâches administratives, mais on conçoit que cela corresponde à la réalité,

bien que certaines directions le déplorent. Tout compte fait, il semble bien que les directions conçoivent leur travail de façon différente. Des directions affirment que leur travail est d'abord éducatif. Une direction dit que tout ce qu'elle fait dans son école est de nature éducative. Selon elle, tout est dans l'attitude et les croyances : elle dit croire en l'éducation et agir en conséquence.

Pour certaines, au contraire, le travail d'une direction est principalement un travail administratif, ce qui, encore une fois, étonne, compte tenu des orientations que prend la recherche sur le travail des directions. D'autres déplorent ne pas avoir le temps de se consacrer autant qu'elles le souhaiteraient à la pédagogie. Une direction a aussi exprimé un malaise à cet égard. Elle dit ne pas avoir de temps pour maintenir ses compétences pédagogiques à jour, qu'il est difficile d'assurer une vision pédagogique, de donner des directions et des orientations pédagogiques, de superviser l'enseignement, de soutenir le développement professionnel menant à de meilleures pratiques pédagogiques dans leur école. Selon les dires de certaines directions, c'est une question d'attitude. Et si c'est le cas, on peut se demander comment les directions diffèrent dans leurs actions. Voilà un thème qu'il serait intéressant d'approfondir dans d'autres recherches.

La surcharge de travail

Par ailleurs, il est possible qu'un sentiment de surcharge altère l'attitude de la direction, sa façon d'être et d'agir au quotidien. Ou inversement, que son attitude altère ce sentiment de surcharge. À ce sujet, deux directions se plaignent de devoir effectuer bon nombre de tâches administratives qu'elles jugent inutiles. La difficulté des directions à faire passer la pédagogie en premier a souvent été mise en évidence par la recherche, compte tenu de la lourdeur de la tâche des directions (Archambault et Garon, 2011 ; Leonard, 2008 ; Macbeath, O'Brien et Gronn, 2012). Ainsi, trois directions avouent candidement qu'avec le temps, une direction apprend à devenir quelque peu délinquante par rapport aux tâches administratives, à reconnaître les véritables urgences. Selon leurs dires, elles peuvent parfois dépasser les échéances dans la production d'un rapport. Macbeath et coll. (2012) ont trouvé des résultats similaires chez des directions écossaises. Elles ont nommé les comportements d'un groupe de directions pour qui « toute règle possède une frontière arbitraire qui attend d'être franchie par des gens aventureux » (p. 435) la prise de risque provocatrice (*defiant risk taking*) et considèrent que ces directions se sortent ainsi du stress provoqué par la lourdeur de la tâche.

Alléger les tâches administratives pour se concentrer sur les tâches éducatives

Malgré tout, en majorité, les directions veulent faire davantage de tâches éducatives (ou en font déjà) et elles déplorent de ne pas y arriver, par manque de temps ou d'expérience. À cet égard, nous avons trouvé que des directions québécoises parviennent facilement à décrire les facteurs qui les empêchent de

se concentrer sur les aspects éducatifs de leur tâche. Par ailleurs, elles font aussi état de stratégies qu'elles utilisent pour contrer ces empêchements (Archambault et Garon, 2011). Cette volonté de se concentrer sur les aspects éducatifs de la tâche apparaît de façon particulière dans les travaux de la Wallace Foundation (2014) qui a mis sur pied un projet national, aux États-Unis, dans le but de libérer les directions d'école des tâches administratives. Considérant que les directions passent le plus clair de leur temps à effectuer des tâches administratives, alors que la recherche démontre l'importance qu'elles se concentrent sur les tâches éducatives (Leithwood et coll., 2004), Wallace soutient le projet *School Administration Manager* (SAM) qui fournit aux directions un assistant gestionnaire qui s'occupe des tâches administratives alors que la direction peut se consacrer aux tâches éducatives. Le site de cette fondation présente des exemples de directions qui ont ainsi pu faire passer de 40 % à 70 % leurs tâches éducatives. Cet exemple indique combien des praticiens commencent à se préoccuper de la prédominance des tâches administratives et à s'inspirer de la recherche pour faire augmenter l'aspect éducatif des tâches des directions.

LIMITES DE LA RECHERCHE ET PROSPECTIVES

Cette recherche comporte des limites qu'il convient de rapporter. D'abord, le nombre de participants est limité à 12. Nous avons pu déceler que certaines directions avaient un profil nettement éducatif alors que certaines autres, un profil clairement administratif. Cependant, ce n'est le fait que de cinq des douze directions. Un nombre plus élevé de participants aurait pu nous permettre de mieux cerner les profils des directions et d'en tirer des conclusions. Les données à propos du travail des directions sont souvent traitées en vrac et l'idée des profils pourrait permettre de comprendre ce qui incite à adopter l'un ou l'autre profil et à proposer des situations de développement professionnel différenciées aux directions. Par ailleurs, la question de l'attitude à l'égard du travail de la direction, attitude qui se traduit entre autres par des commentaires comme « Pour moi, tout est éducatif », mériterait d'être davantage étudiée. En effet, il conviendrait de savoir ce qui conditionne cette attitude et jusqu'à quel point elle a un effet sur les actions des directions.

En ce qui a trait à l'autoobservation, nous avons obtenu un pourcentage élevé de réponses « autre » (jusqu'à 30 %) à certaines questions. C'est donc dire que les directions ont eu de la difficulté à répondre à certaines questions. Dans une recherche subséquente, nous avons déjà pris les moyens pour résoudre ce problème en vérifiant au préalable la compréhension des directions et la pertinence des réponses qui leur sont offertes sur l'ordinateur de poche.

Par ailleurs, nous poursuivons l'atteinte des objectifs de cette recherche à l'effet de décrire les pratiques de la direction d'une école primaire en milieu défavorisé montréalais. Alors que cette recherche était centrée sur l'observation et l'autoobservation des pratiques des directions, nous réalisons présentement

une étude sur les représentations des directions d'école primaire en milieu moyen ou favorisé (Archambault et Garon, 2009). Cette étude permettra de comparer les résultats de cette recherche avec ceux obtenus lors de rencontres avec des directions d'école primaire qui ne sont pas de milieux défavorisés. Comme nous l'avons vu dans une première recherche (Archambault et Harnois, 2008), les directions croient que leur journée de travail est plus chargée que celle des autres directions d'école primaire en milieu plus favorisé. Elles croient aussi que des attributs spécifiques (compétences, attitudes) leur sont nécessaires pour travailler dans une école primaire en milieu défavorisé. Est-ce si différent ? Est-ce que les raisons identifiées qui expliquent cette lourdeur sont spécifiques aux milieux défavorisés ? En quoi consiste diriger une école primaire en milieu moyen ou favorisé ? Et finalement, est-ce différent de la direction d'une école primaire de milieu défavorisé ?

CONCLUSION

En bref, les données de cette recherche ne nous permettent pas de faire ressortir des différences dans la direction d'une école de milieu défavorisé. En effet, les résultats de cette recherche, en ce qui a trait aux types de tâches effectuées par les directions d'écoles de milieux défavorisés et à leur répartition en tâches éducatives et administratives, ne diffèrent pas des résultats d'autres recherches auprès de directions de toutes provenances. Cependant, nos données mettent en lumière une proportion nettement en faveur des tâches administratives, ce qui étonne et surprend bon nombre de directions : elles souhaiteraient effectuer davantage de tâches éducatives.

Ces résultats tendent à confirmer ceux obtenus lors de notre première recherche et qui portaient sur le discours des directions (Archambault et Harnois, 2008). Bien que celles-ci considèrent l'apprentissage et la pédagogie comme étant importants, elles consacrent peu de temps à ces tâches, du moins pas autant qu'elles le souhaiteraient.

Cette recherche a permis d'enrichir les données de la précédente recherche et de mieux décrire les pratiques quotidiennes du travail des directions d'école primaire en milieu défavorisé montréalais. Elle a aussi permis de produire des retombées directes pour le milieu : ses résultats sont graduellement intégrés dans les interventions des professionnels du PSÉM dans les écoles ciblées, principalement en ce qui a trait au développement professionnel des directions. Des documents professionnels ont été produits à partir des travaux de recherche, et sont rendus disponibles dans les groupes de développement professionnel du PSÉM, mais aussi partout dans le réseau du MELS. En outre, ces résultats ont mené à des recommandations destinées au PSÉM: maintenir son offre de services aux directions orientée vers l'appropriation de la recherche scientifique et la modification des pratiques de gestion afin de soutenir le développement des directions dans les domaines suivants : 1) les comparaisons des profils

éducatif et administratif amènent à recommander le développement d'un leadership centré sur l'apprentissage de tous (*leadership for learning*) qui se traduit par une augmentation des tâches éducatives de la direction ; 2) partant du fait que les directions du profil éducatif pilotent davantage de tâches en collaboration, développer chez les directions un mode de gestion participatif qui favorise la prise en charge par les enseignants de leur pratique professionnelle ; 3) et découlant de l'étonnement devant le débalancement vers les tâches administratives et la surcharge des tâches administratives, considérer la gestion du temps dans le développement professionnel des directions d'école primaire.

Enfin, les résultats de la recherche sont intégrés dans certains cours offerts aux futures directions d'écoles ou aux directions en exercice au département d'Administration et fondements de l'éducation de l'Université de Montréal. Un cours portant sur la direction d'école en milieu défavorisé a été créé et les recommandations décrites ci-haut y sont appliquées.

NOTES

1. Afin d'assurer la confidentialité des participants, nous identifions les directions ainsi: « E » suivi d'un nombre entre 1 et 12.

RÉFÉRENCES

Archambault, J. Ouellet, G. et Harnois, L. (2006). *Diriger une école en milieu défavorisé. Ce qui ressort des écrits scientifiques et professionnels*. Montréal, QC : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.

Archambault, J. et Harnois, L. (2008). *La direction d'une école en milieu défavorisé : les représentations de directions d'écoles primaires de l'île de Montréal* (Rapport de recherche présenté au Programme de soutien à l'école montréalaise, Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport). Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, Montréal, Québec, Canada.

Archambault, J. et Garon, R. (2009). *Diriger une école de milieu défavorisé. Plan de recherche, années 2009-2011*. Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, Montréal, Québec, Canada.

Archambault, J. et Harnois, L. (2009). Diriger une école primaire de milieu urbain défavorisé : la justice sociale au cœur du travail des directions d'école. *Éthique publique*, 11(1), 86-93.

Archambault, J. et Harnois, L. (2010). Les réactions de directions d'écoles de milieux défavorisés aux caractéristiques des écoles performantes de milieux défavorisés. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 13(2), 109-126.

Archambault, J. et Garon, R. (2011). Prioriser l'apprentissage, oui mais comment ? *Le Point en administration de l'éducation*, 14(2), 33-36.

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

Bush, T. (2008). From Management to Leadership: Semantic or Meaningful Change? *Educational Management Administration & Leadership*, 36(2), 271-288.

Darling-Hammond, L., Meyerson, D., LaPointe, M. et Orr, M. T. (2010). *Preparing principals for a changing world*. San Francisco, CA : Jossey-Bass.

Desgagné, S., Bednarz, N., Couture, C., Poirier, L. et Lebuis, P. (2001). L'approche collaborative de recherche en éducation: un nouveau rapport à établir entre recherche et formation. *Revue des sciences de l'éducation*, 27(1), 33-64.

- Drago-Severson, E., et Blum-DeStefano, J. (2013). A new approach for new demands: the promise of learning-oriented school leadership. *International Journal of Leadership in Education: Theory and Practice*, 16(1), 1-33.
- Dupuis, P. (2004). L'administration de l'éducation : quelles compétences ? *Éducation et francophonie*, XXXII (2), 132-157. Consulté à partir de : <http://www.acelf.ca/c/revue/pdf/Ladministrationdeleducation.pdf>
- Fullan, M. (2001). *Leading in a culture of change*. San Francisco, CA : Jossey-Bass.
- Fullan, M. (2003). Les leaders du changement. *Vie pédagogique*, 128, 5-8. Consulté à partir de : <http://collections.banq.qc.ca/ark:/52327/bs22590>
- Fullan, M. (2008). *The six secrets of change. What leaders do to help their organizations survive and thrive*. San Francisco, CA : Jossey Bass.
- Garon, R., Yvon, F., Lapointe, P. et Archambault, J. (2009, mai). *Observing school principals in action: Comparison of two cases in greater Montréal*. Conférence présentée au Congrès de la Société canadienne pour l'étude de l'éducation (SCEE), Université Carleton, Ottawa, Ontario, Canada.
- Haberman, M. (1999). *Star principals serving children in poverty*. Indianapolis, IN: Kappa, Delta, Pi.
- Haberman, M. et Dill, V. (1999). Selecting star principals for schools serving children in poverty. *Instructional leader*, XII(1), 1-5.
- Hargreaves, A., et Fink, D. (2004). Leading in Tough Times. The Seven Principles of Sustainable Leadership. *Educational leadership*, 61(7), 8-13. Consulté à partir de : <http://www.ascd.org/publications/educational-leadership/apr04/vol61/num07/The-Seven-Principles-of-Sustainable-Leadership.aspx>
- Harris, A. (2010). Leading system transformation. *School Leadership and Management*, 30(3), 197-207. Consulté à partir de : <http://www.almaharris.co.uk/files/sytem-reform-in-wales-slmarticle.pdf>
- Kannapel, P. J., Clements, S. K., Taylor, D. et Hibpsman, T. (2005). *Inside the black box of high-performing high-poverty schools*. Consulté à partir du site web du Prichard Committee : <http://www.prichardcommittee.org/wp-content/uploads/2013/02/Inside-the-Black-Box.pdf>
- Lapointe, C., et Gauthier, M. (2005). Le rôle des directions d'écoles dans la dynamique de la réussite scolaire. Dans L. DeBlois et D. Lamothe (dir.), *La réussite scolaire. Comprendre et mieux intervenir* (pp. 455-482). Ste-Foy, QC : PUL.
- Leithwood, K., Seashore Louis, K., Anderson, S. et Wahlstrom K. (2004). *Review of research. How leadership influences student learning*. Consulté à partir du site web du Wallace Foundation : <http://www.wallacefoundation.org/knowledge-center/school-leadership/key-research/Documents/How-Leadership-Influences-Student-Learning.pdf>
- Leonard, L. (2008). Preserving the learning environment: Leadership for time. *International Electronic Journal for Leadership in learning*, 12(16). Consulté à partir de : <http://iejll.journalhosting.ucalgary.ca/iejll/index.php/ijll/article/view/560/222>
- MacBeath, J., O'Brien, J. et Gronn, P. (2012). Drowning or waving ? Coping strategies among Scottish head teachers. *School Leadership and Management*, 32(5), 421-437
- McDonald, S. (2005). Studying actions in context: A qualitative shadowing method for organizational research. *Qualitative Research*, 5(4), 455-473.
- Mendels, P. (2012). The effective principal. *Journal of Staff Development*, 33(1), 54-58. Consulté à partir de site web du Wallace Foundation : <http://www.wallacefoundation.org/knowledge-center/school-leadership/effective-principal-leadership/Documents/The-Effective-Principal.pdf>
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2009). *Programme de soutien à l'école montréalaise*. Québec, QC : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2013). *Indices de défavorisation*. Consulté à partir de : <http://www.mels.gouv.qc.ca/references/publications/resultats-de-la-recherche/detail/article/indices-de-defavorisation/>
- Ministère de l'Éducation du Québec. (1997). *Prendre le virage du succès. Plan d'action ministériel pour la réforme de l'éducation*. Consulté à partir de : http://www.mels.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/publications/Regions/brochure99-00f.pdf

Robinson, V. M. J., Lloyd, C. A. et Rowe, K. J. (2008). The impact of leadership on school outcomes: An analysis of the differential effects of leadership types. *Educational Administration Quarterly*, 44(5), 635-674.

Spillane, J. P., Camburn, E. M., et Pareja, A. S. (2007). Taking a distributed perspective to the school principal's workday. *Leadership and policy in schools*, 6, 103-125. Consulté à partir de : <http://www.sesp.northwestern.edu/docs/publications/5188667794c2cf715143ef.pdf>.

Wallace Foundation (2014). *The national sam innovation project: Helping principals make time to focus on instructional leadership* [site web]. Consulté à partir de : <http://www.wallacefoundation.org/pages/sam.aspx>

ANNEXE I : EXEMPLES D'ÉLÉMENTS DE LA GRILLE D'AUTOOBSERVATION DES DIRECTIONS

- Q7 Où êtes-vous ?
Dans mon bureau
Au secrétariat
Dans une salle de classe
Dans une salle de rencontre
Dans le corridor
- Q8 Que faites-vous ?
Des tâches administratives
Des tâches reliées à l'enseignement et au curriculum
Des tâches reliées à votre développement professionnel
Des tâches reliées à la promotion des relations sociales
- Q9 Des tâches administratives
Gestion de budgets ou de ressources
Gestion de personnel
Gestion des horaires
Gestion des bâtiments
Gestion d'élèves
Travail sur le plan de réussite
Autres
- Q10 Des tâches reliées à l'enseignement et au curriculum
Enseigner à des élèves
Réviser le travail des élèves en classe
Réviser la planification de l'enseignement
Réviser le matériel didactique
Planifier le projet éducatif
Discuter de l'enseignement ou du curriculum
Observer l'enseignement en classe
Modeler une situation d'apprentissage
Planifier le développement professionnel
Examiner les données institutionnelles
Gérer les épreuves ministérielles
Autre

JEAN ARCHAMBAULT est professeur titulaire au Département d'administration et fondements de l'éducation de la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal. Il y enseigne la gestion éducative de l'établissement scolaire et la direction d'école en milieu défavorisé. Il est responsable des programmes professionnels en administration de l'éducation. Il est titulaire d'une maîtrise en psychologie de l'Université du Québec à Montréal, et d'un doctorat en psychopédagogie de l'Université de Montréal. Ses travaux de recherche portent notamment sur la direction d'école en milieu défavorisé, sur le leadership axé sur l'apprentissage et sur le leadership transformatif des directions d'écoles. jean.archambault.3@umontreal.ca

ROSELINE GARON est professeure agrégée au Département d'administration et fondements de l'éducation de la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal. Présentement directrice du Département, elle est aussi responsable des cours de recherche. Elle a obtenu une maîtrise en psychologie de l'Université du Québec à Montréal et un doctorat en psychologie de l'éducation de l'Université de Montréal. Ses intérêts de recherche portent sur la résilience des directions d'écoles en milieu défavorisé et sur l'étude de leurs pratiques de leadership.

LI HARNOIS est professionnelle de recherche au Département d'administration et fondements de l'éducation de la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal. Elle est titulaire d'une maîtrise en anthropologie de l'Université Laval. Elle travaille dans divers projets de recherche sur le travail des directions d'écoles en milieux urbains défavorisés et sur le leadership transformatif des directions d'écoles.

JEAN ARCHAMBAULT is full professor in the Department of Administration and Foundations of Education, Faculty of Education, University of Montreal. He teaches educational leadership and the management of schools in disadvantaged areas and is in charge of the professional programs in educational administration. He earned a Master of Arts degree in psychology from the Université du Québec à Montréal and a Ph.D. in psychopedagogy from the Université de Montréal. He conducts research on the management of schools in disadvantaged areas, on leadership for learning, and on the transformative leadership of school principals.

ROSELINE GARON is associate professor in the Department of Administration and Foundations of Education, Faculty of Education, University of Montreal. She is responsible for research courses and concurrently is Head of the Department of Administration and Foundations of Education. She earned an M.A. degree in psychology from the Université du Québec à Montréal and a Ph.D. in Educational psychology from the Université de Montréal. Her research interests are the resilience of school principals in disadvantaged areas and the study of their leadership practices.

LI HARNOIS is a professional research assistant in the Department of Administration and Foundations of Education, Faculty of Education, University of Montreal. She obtained an Master of Arts degree in anthropology from the Université Laval. She works on several research projects concerning the management in disadvantaged urban schools and on the transformative leadership of school principals.