



Université de Montréal  
Faculté des études supérieures et postdoctorales

Prioriser l'apprentissage dans la gestion des établissements scolaires : une étude documentaire descriptive des dimensions du leadership centré sur l'apprentissage dans le fonctionnement et les activités d'écoles québécoises de milieux défavorisés

par

Marjolaine Cloutier-Proulx

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

Mars 2019

© Marjolaine Cloutier-Proulx

## **Résumé**

Ce mémoire s'inscrit dans la foulée des travaux actuels du groupe de recherche sur les directions d'écoles centrées sur l'apprentissage d'Archambault, Poirel et Garon (2014). Il tente de répondre à cette question, encore peu étudiée en contexte québécois : que font les écoles où les directions accordent la priorité à l'apprentissage dans leur gestion, spécifiquement en milieu défavorisé, pour avoir un impact sur la réussite des élèves ? Cette étude documentaire descriptive des dimensions du leadership centré sur l'apprentissage dans le fonctionnement et les activités des écoles québécoises de milieux défavorisés décrit et documente les actions envisagées par les écoles pour donner la priorité à l'apprentissage. Pour ce faire, nous nous appuyons sur le cadre conceptuel francophone le plus récent dans notre domaine, soit celui du groupe de recherche d'Archambault, Poirel et Garon (2014). Nous décrivons et documentons cet ensemble de pratiques et de moyens inscrits dans les documents de 13 écoles primaires (projet éducatif, plan de réussite, convention de gestion). Bien que ces documents ne permettent qu'une observation des actions proposées par les écoles, des actions prospectives, et que leur étude présente ainsi certaines limites, leur intérêt reste indéniable puisqu'il s'agit de documents publics à production obligatoire. Dans ce mémoire, nous présentons les données quantitatives et les données de contenu pour chaque catégorie des 14 dimensions d'un leadership centré sur l'apprentissage selon le modèle conceptuel d'Archambault, Poirel et Garon (2014). De cette analyse, nous produisons une synthèse de la présence des thèmes et les moyens, actions et stratégies associées dans les écoles, classées par dimension. Ceci nous permet de constater ce qui est en forte présence et ce qui est peu présent dans les documents : toutes les dimensions d'un leadership centré sur l'apprentissage y sont observées, sauf la dimension de l'engagement social qui est sous-représentée. Aussi, nous avons constaté que les écoles utilisent principalement une seule entrée de donnée, les résultats scolaires, pour quantifier l'atteinte d'un objectif. Nous souhaitons que ce mémoire serve non seulement de levier réflexif, mais aussi d'outil à la rédaction de la nouvelle génération de produits permanents.

## **Mot-clés**

Leadership centré sur l'apprentissage, produits permanents, milieux défavorisés, écoles primaires québécoises, étude documentaire

## **Abstract**

This dissertation is in line with the current work of Archambault, Poirel and Garon (2014) research group on school principals focused on learning. It tries to answer the following question, still scarcely studied in Quebec: what do these schools where the school principals give priority to learning in their management, specifically in a disadvantaged environment, do to have an impact on student success? This descriptive documentary study of the dimensions of learning-centered leadership in the operation and activities of Québec schools in disadvantaged neighborhoods describes and gather information the actions planned by schools to give priority to learning. In order to do so, we rely on the most recent French-language conceptual framework in our field, namely that of the research group of Archambault, Poirel and Garon (2014). We describe and document this set of practices and means included in the documents of 13 primary schools (educational project, success plan, management agreement). We use documents recently collected but not processed by Archambault, Poirel and Garon (2014). Although these documents allow only an observation of the actions proposed by the schools, prospective actions, and that their study thus presents certain limits, their interest remains undeniable since they are public documents with obligatory production. In this memoir, we present quantitative data and content data for each category of each of the 14 dimensions of learning-centered leadership using Archambault, Poirel and Garon's (2014) conceptual model. From this analysis, we produce a synthesis of the presence of themes and the means, actions and strategies associated in schools, classified by dimension. This allows us to see what is in strong presence and what is not present in the documents: all the dimensions of a leadership focused on learning are observed, except the dimension of the social commitment which is under-represented. . Also, we found that schools mainly use data entry, academic results, to quantify the achievement of a goal. We hope that this memoir will serve as a reflexive lever but also as a tool for writing the new generation of permanent products.

## **Keywords**

Learning-centered leadership, permanent products, underprivileged backgrounds, Quebec elementary schools, documentary study

## **Table des matières**

Liste des figures .....	viii
Liste des sigles ou abréviations.....	ix
Remerciements.....	xi
<b>Introduction.....</b>	<b>1</b>
<b>Chapitre 1 : Problématique.....</b>	<b>4</b>
1.1 La pauvreté au Québec.....	5
1.2 La réussite en milieu défavorisé québécois .....	6
1.3 Les écoles performantes en milieu défavorisé .....	8
1.4 Le leadership centré sur l'apprentissage .....	11
<b>Chapitre 2 : État de la question et cadre conceptuel .....</b>	<b>12</b>
2.1 Le leadership.....	13
2.1.1 Le leadership en administration scolaire.....	13
2.1.2 Quelques théories du leadership .....	14
2.1.3 Leadership de la direction de l'école et réussite scolaire.....	20
2.2 La littérature portant sur le leadership centré sur l'apprentissage .....	22
2.2.1 Les pratiques du leadership efficace/successful leadership .....	22
2.2.2 Le contexte d'exercice du leadership centré sur l'apprentissage.....	24
2.2.3 Vers un modèle de leadership pour l'apprentissage .....	25
3. Modèle conceptuel et objectifs de recherche .....	29
3.1 Cadre conceptuel retenu.....	29
3.2 Objectifs de recherche.....	35
<b>Chapitre 3 : Méthodologie.....</b>	<b>38</b>
3.1 L'étude de documents .....	39
3.2 Les écoles participantes .....	40
3.3 Collecte des données du corpus documentaire .....	42
3.4 Corpus de données pour l'étude documentaire .....	42
3.4.1 Types de documents de planification en éducation .....	42
3.4.2 Types de documents retenus pour la confection du corpus documentaire.....	44
3.4.3 Stratégies de traitement des données : analyse préliminaire et contre-codage .....	48
3.5 Stratégies d'analyse et de traitement des données du corpus documentaire.....	50
3.5.1 L'analyse thématique des contenus manifestes : du cadre conceptuel à la grille de codage .....	50
3.5.2 L'analyse thématique des contenus manifestes : description détaillée de la grille de codage .....	51
3.5.3 L'analyse thématique des contenus manifestes : de la grille de codage à l'analyse des résultats .....	60
3.6 Considérations éthiques .....	61
<b>Chapitre 4 : Présentation, analyse et interprétation des résultats .....</b>	<b>62</b>
4.1. La fréquence des actions pour chacune des dimensions de la recherche.....	64
4.2. La description détaillée des actions pour chacune des catégories d'actions proposées dans les écoles de chaque dimension du leadership centré sur l'apprentissage .....	66
4.2.1 Dimension 1- Promouvoir une vision où l'apprentissage est le centre des préoccupations de l'école.....	66
4.2.2 Dimension 2- Établir des orientations des buts et des attentes à l'égard de l'apprentissage .....	77

4.2.3 Dimension 3- Créer les conditions favorables à l'apprentissage de tous, par la planification, la coordination, la supervision et l'évaluation de l'enseignement et du curriculum .....	87
4.2.4 Dimension 4- Agir de façon stratégique pour acquérir et utiliser des ressources favorisant l'apprentissage .....	102
4.2.5 Dimension 5- Promouvoir l'apprentissage des enseignants et participer à leur développement professionnel en créant une communauté professionnelle qui valorise l'apprentissage .....	106
4.2.6 Dimension 6- Repenser l'organisation de l'école pour la mettre au service de l'apprentissage .....	113
4.2.7 Dimension 7- Mettre en place un environnement sécuritaire et un climat de soutien.....	120
4.2.8 Dimension 8- Établir la collaboration avec les parents et des partenariats avec les organismes voués à l'apprentissage.....	126
4.2.9 Dimension 9- Mettre en place des moyens de soutenir les élèves à risque .....	133
4.2.10 Dimension 10- Partager le leadership pour l'apprentissage .....	143
4.2.11 Dimension 11- Utiliser le dialogue comme élément central du leadership pour l'apprentissage .....	148
4.2.12 Dimension 12- Être sensible au contexte et l'influencer .....	150
4.2.13 Dimension 13- Faire preuve d'imputabilité dans son leadership pour l'apprentissage .	155
4.2.14 Dimension 14- S'engager socialement .....	164
4.2.15 Dimension 15- Dimension transversale et Dimension 16- Nouvelles conditions facilitantes .....	167
4.3 Synthèse de la présentation et de l'analyse des résultats .....	173
<b>Chapitre 5 : Discussion des résultats.....</b>	<b>179</b>
Premier axe de discussion : Ce qui est le plus présent dans les documents de produits permanents des écoles étudiées .....	181
Quelles sont les dimensions les plus représentées : comment et pourquoi les retrouve-t-on si bien représentées ? .....	181
Deuxième axe de discussion : Ce qui est peu présent dans les documents de produits permanents des écoles étudiées .....	198
Quelles sont les dimensions les moins représentées ? Comment peut-on expliquer cette situation ? .....	198
<b>5.3 Limites et portée de la recherche.....</b>	<b>202</b>
<b>Chapitre 6 : Conclusion.....</b>	<b>204</b>
<b>Références.....</b>	<b>210</b>
<b>Annexes .....</b>	<b>i</b>

## Liste des tableaux

Tableau I - Des caractéristiques des écoles performantes provenant de la documentation scientifique (Archambault, Garon et Harnois, 2011) .....	9
Tableau II - Les catégories de traits de Stogdill, 1948 .....	14
Tableau III : Cadre conceptuel retenu, 14 dimensions d'un leadership centré sur l'apprentissage tiré de Archambault, Poirel et Garon (2014).....	29
Tableau IV : Lien entre les modèles conceptuels .....	30
Tableau V : Écoles participantes à la recherche sur les directions d'école centrées sur l'apprentissage, Archambault, Poirel et Garon (2014).....	41
Tableau VI : Documents retenus pour le traitement et l'analyse des données .....	45
Tableau VII — Données quantitatives pour chacune des catégories de la dimension 1. ....	67
Tableau VIII- Données quantitatives pour chacune des catégories de la dimension 2.....	78
Tableau IX - Données quantitatives pour chacune des catégories de la dimension 3. ....	90
Tableau X : Données quantitatives pour chacune des catégories de la dimension 5.....	107
Tableau XI- Données quantitatives pour chacune des catégories de la dimension 6 .....	114
Tableau XII- Données quantitatives pour chacune des catégories de la dimension 7.....	121
Tableau XIII- Données quantitatives pour chacune des catégories de la dimension 8.....	127
Tableau XIV- Données quantitatives pour chacune des catégories de la dimension 9 .....	134
Tableau XV- Données quantitatives pour chacune des catégories de la dimension 10.....	144
Tableau XVI- Données quantitatives pour chacune des catégories de la dimension 12. ....	151
Tableau XVII- Données quantitatives pour chacune des catégories de la dimension 13 .....	156
Tableau XVIII- Données quantitatives pour chacune des catégories des dimensions 15 et 16.....	168
Tableau XIX : Tableau synthèse de la présence des thèmes et les moyens, actions et stratégies associées dans les écoles, classées par dimension d'un leadership centré sur l'apprentissage (Archambault, Garon et Poirel, 2014).....	173
Tableau XX – Extrait pour la dimension 1 du tableau synthèse de la présence des thèmes et les moyens, actions et stratégies associées dans les écoles, classées par dimension d'un leadership centré sur l'apprentissage (Archambault, Garon et Poirel, 2014). ....	184
Tableau XXI : Extrait pour la dimension 2 du tableau synthèse de la présence des thèmes et les moyens, actions et stratégies associées dans les écoles, classées par dimension d'un leadership centré sur l'apprentissage (Archambault, Garon et Poirel, 2014).....	185
Tableau XXII : Extrait pour la dimension 3 du tableau synthèse de la présence des thèmes et les moyens, actions et stratégies associées dans les écoles, classées par dimension d'un leadership centré sur l'apprentissage (Archambault, Garon et Poirel, 2014).....	189
Tableau XXIII : Extrait pour la dimension 13 du tableau synthèse de la présence des thèmes et les moyens, actions et stratégies associées dans les écoles, classées par dimension d'un leadership centré sur l'apprentissage (Archambault, Garon et Poirel, 2014).....	195

## Liste des figures

Figure 1 : La grille managériale de Blake et Mouton (1964) .....	16
Figure 2- Le modèle de leadership situationnel de Hershey et Blanchard (1988).....	17
Figure 3 : Le modèle de leadership pédagogique de Hallinger et Murphy (1985).....	19
Figure 4 : Articulation des documents de planification de l'éducation au Québec (Dembélé, Goulet, Lapointe, et coll., 2012) .....	43
Figure 5- Les types de documents analysés.....	47
Figure 6 - Fréquence des actions posées dans les écoles pour chacune des dimensions d'un leadership centré sur l'apprentissage.....	65
Figure 7- Présence, par école, des actions pour chacune des catégories de la dimension 1 .....	68
Figure 8- Présence, par école, des actions pour chacune des catégories de la dimension 2 .....	79
Figure 9- Présence par école des actions pour chacune des catégories de la dimension 3 .....	91
Figure 10 – Présence par école des actions pour chacune des catégories de la dimension 4 .....	102
Figure 11 - Présence, par école, des actions pour chacune des catégories de la dimension 5 .....	108
Figure 12- Présence, par école, des actions pour chacune des catégories de la dimension 6 .....	115
Figure 13- Fréquence, par école, des actions pour chacune des catégories de la dimension 1.....	122
Figure 14- Fréquence par école des actions pour chacune des catégories de la dimension 8.....	128
Figure 15 - Fréquence, par école, des actions pour chacune des catégories de la dimension 9.....	135
Figure 16 - Présence, par école, des actions pour chacune des catégories de la dimension 10 .....	145
Figure 17- Fréquence, par école, des actions pour chacune des catégories de la dimension 13.....	157
Figure 18- Présence, par école, des actions pour chacune des catégories des dimensions 15 et 16.....	169
Figure 19 –Fréquence des actions proposées par les écoles pour chacune des dimensions d'un leadership centré sur l'apprentissage, par ordre décroissant.....	178
Figure 20 – Étapes de l'élaboration d'un projet éducatif (ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, 2018) .....	188
Figure 21 : Les trois étapes de la gestion axées sur les résultats, tirée du document de mise en œuvre de la gestion axée sur les résultats (ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, 2018) .....	191



## **Liste des sigles ou abréviations**

Convention de gestion et de réussite éducative (CGRÉ)

Centre d'étude sur la pauvreté et l'exclusion (CEPE)

Fédération autonome de l'enseignement (FAE)

Indice de milieu socioéconomique (IMSE)

Institut de la statistique du Québec (ISQ)

Loi sur l'instruction publique (LIP)

Mesure de faible revenu (MFR)

Réponse à l'intervention (RAI)

*Ce mémoire est dédié à tous mes anciens, présents et futurs élèves, ainsi qu'à Maxandre, mon plus cher élève et source d'inspiration : puissiez ne jamais perdre cette curiosité intellectuelle, ce plaisir de comprendre le monde qui vous entoure, ce plaisir d'apprendre.*

## Remerciements

Quelle démarche d'apprentissage que celle de la maîtrise ! J'ai émis des hypothèses, je suis partie dans tous les sens pour ensuite revenir à l'essentiel. D'être dans une position où la réponse unique ne s'imposait pas comme un chemin à suivre n'a pas été chose facile. Il m'aura fallu dix ans en administration scolaire pour arriver au bout du chemin, soit le dépôt de ce mémoire.

*Un bouquet de mercis* à mon directeur de recherche Jean Archambault, pour m'avoir inspirée à réaliser une maîtrise de recherche, pour avoir répondu à ma myriade de questions, mais surtout, pour avoir eu foi en ma capacité à apprendre, à comprendre et à réfléchir.

*Un merci* à celle qui m'a inspirée à prendre la route des études en administration scolaire, ma mère, Francine Cloutier, cette enseignante puis directrice extraordinaire. La passion de l'enseignement, du monde de l'école, c'est par la génétique et par l'exemple que je l'ai reçue en héritage.

*Un merci* à cette directrice et amie inspirante, Chantal Richer, qui m'a insufflé le goût de retourner sur les bancs de l'université, de réfléchir sur mes pratiques pédagogiques, d'apprendre à apprendre.

*Un merci* à mes collègues qui m'ont encouragé à continuer ; en particulier mon amie Isabelle Lemaire qui m'a écoutée et soutenue dans les périodes de tourbillon.

*Un merci* à ma famille et mes amis pour leurs encouragements, leur relecture, leur expertise ou leur oreille attentive. Je suis choyée d'être entourée par une famille et des amis comme vous, vous êtes une grande richesse dans ma vie.

*Une gratitude infinie* à mon mari Éric Fournier, pour tous les doutes que tu as dissipés, pour toutes les fois où tu m'as apaisée, sans toi je n'y serais pas arrivée.

Et finalement,

*Un clin d'œil* complice à mon beau Maxandre et ses billets doux, qui s'est employé sans le savoir à me rappeler pourquoi j'empruntais le chemin de la maîtrise : **apprendre**.

## Introduction

À la suite des États généraux de l'éducation au Québec de 1995-1996, plusieurs rapports et écrits scientifiques en matière d'éducation ont été publiés (Corbo, Dagneau, Dinsmore, Houda-Pepin, Inchauspé, Simard et Touzin, 1994 ; MEQ, 1997). Des changements ont découlé de ces publications dont des modifications à la Loi sur l'Instruction publique, la réduction du nombre de commissions scolaires, leur déconfessionnalisation, la réduction de leur pouvoir décisionnel et la redistribution de ce pouvoir à la communauté. Aussi, l'ouverture des maternelles à temps plein et le renouvellement des programmes au préscolaire, au primaire (gouvernement du Québec, 2001) et au secondaire (gouvernement du Québec, 2004) font également partie de ce vaste chantier en matière d'éducation (Lafortune et coll., 2011). Ce nouveau curriculum vise à répondre aux attentes de la société québécoise qui sont principalement de préparer les jeunes pour le 21<sup>e</sup> siècle en favorisant l'égalité des chances, en rehaussant le niveau culturel du programme et en y incluant différents types de savoirs (Lafortune et coll., 2011). En outre, l'école devra combattre l'exclusion sociale et les apprenants seront amenés à développer des qualités de citoyen responsable. On veut ainsi favoriser la réussite pour tous, peu importe le parcours scolaire emprunté en tenant compte des caractéristiques et des besoins des élèves :

« Il incombe à chaque établissement, dans le cadre de son projet éducatif, de préciser ses propres orientations et les mesures qu'il entend prendre pour mettre en œuvre et enrichir le Programme de formation, de façon à tenir compte des caractéristiques particulières des élèves et du principe de l'égalité des chances pour tous. » (Programme de formation de l'école québécoise ; éducation préscolaire et primaire, 2001, p.3)

Les intentions du gouvernement sont louables. Cependant, on observe dans le réseau des écoles que les élèves provenant de milieux défavorisés éprouvent davantage de difficultés scolaires, sont moins nombreux à obtenir une qualification légale et ont une forte propension au décrochage scolaire (gouvernement du Québec, 2009). En nous basant sur les résultats scolaires, il est possible de faire un lien entre le milieu socioéconomique et les trajectoires scolaires des élèves (gouvernement du Québec, 2005). Les études montrent en effet un écart de réussite éducative entre les milieux favorisés et défavorisés, que les pratiques d'enseignement sont un des facteurs premiers de la réussite scolaire (Seashore, Lewis, Leithwood, Wahlstrom, et Anderson, 2010), mais aussi que les pratiques de gestion éducatives de la direction d'une école influent sur la réussite des élèves (Collerette, Pelletier et Turcotte, 2013 ; Hallinger et Heck, 1998), bien que ce soit de façon indirecte. Le leadership de la direction de l'école aura un impact sur la réussite des élèves si ce leadership influe sur la culture de l'école et sur l'organisation scolaire (Witziers, Bosker et Kruger, 2003). Ce sont les actions concrètes sur lesquelles ce leadership s'appuie qui sont moins connues, surtout en contexte québécois. C'est pourquoi nous

souhaitons que ce mémoire contribue à la recherche sur la nature des pratiques de gestion pédagogique favorisant l'apprentissage en milieux défavorisés québécois.

Dans la continuité des travaux actuels du groupe de recherche sur les directions d'écoles centrées sur l'apprentissage (Archambault, Garon et Poirel, 2014), nous tenterons de répondre à cette question encore peu étudiée en contexte québécois : que font les écoles qui accordent la priorité à l'apprentissage, spécifiquement en milieu défavorisé, pour avoir un impact positif sur la réussite des élèves ? Nous menons une étude descriptive en utilisant des documents recueillis récemment, mais non traités par le groupe de recherche d'Archambault, Garon et Poirel (2014) : projet éducatif, plan de réussite, convention de gestion, etc. Bien que ces documents ne permettent qu'une observation indirecte des pratiques de gestion, et que leur étude présente ainsi certaines limites, leur intérêt reste indéniable puisqu'il s'agit de documents utilisés, entre autres, dans le processus obligatoire de reddition de compte auquel les directions d'établissement sont soumises. L'analyse de ces données pourra servir de levier réflexif à la rédaction des documents exigés dans les écoles.

Dans ce mémoire, nous présentons d'abord la problématique qui justifie l'importance de la priorité accordée à l'apprentissage par la direction de l'école dans ses pratiques de gestion, spécifiquement en milieux défavorisés. Ensuite, le deuxième chapitre traite des différentes théories du leadership et nous exposons l'état des connaissances sur le leadership centré sur l'apprentissage qui donne lieu à notre cadre conceptuel. Dans le troisième chapitre, nous expliquons la méthode de collecte de données et les techniques d'analyse utilisées. Dans le quatrième chapitre, nous présentons, interprétons et analysons les résultats. Finalement, en cinquième chapitre, nous discutons des résultats présentés en analyse.

## Chapitre 1 : Problématique

La recherche a souvent établi un lien entre la réussite scolaire et le niveau socioéconomique des familles : les élèves des milieux défavorisés réussissent moins bien à l'école (gouvernement du Québec, 2009 ; Sévigny, 2003 ; Sirin, 2005). C'est pourquoi dans ce chapitre, nous commençons par brosser un portrait général de la pauvreté et de la réussite scolaire au Québec. Nous voyons comment il est possible de faire le lien entre la pauvreté et la réussite scolaire et nous voyons aussi que la littérature scientifique fait état de certaines écoles en milieu défavorisé qui performant mieux que d'autres (Archambault, Garon et Harnois, 2011). Ensuite, nous survolons les caractéristiques de ces écoles performantes pour nous pencher sur une de ces caractéristiques, soit la priorité accordée à l'apprentissage, précisément dans le leadership exercé par la direction de l'école. Puisque nous disposons de peu de données reliées au leadership centré sur l'apprentissage en milieu défavorisé québécois, ceci présente l'intérêt de cette problématique. En dernier lieu, nous formulons la question générale de recherche.

### **1.1 La pauvreté au Québec**

Une façon courante d'estimer la pauvreté consiste à examiner le revenu des personnes. Trois principales mesures statistiques sont utilisées pour calculer le faible revenu : le taux de faible revenu, la mesure de faible revenu et la mesure du panier de consommation (ISQ, 2018). Ces trois mesures ont comme caractéristique commune d'établir un seuil, déterminé par des critères objectifs et subjectifs, et d'établir un calcul par rapport à ce seuil de référence. L'Institut de la statistique du Québec privilégie la mesure de faible revenu (MFR) pour comparer les provinces et les régions administratives. Selon cette mesure, un ménage est considéré comme ayant un faible revenu si celui-ci est plus petit que la moitié de la médiane des revenus de la population. Cette mesure est établie en fonction de la taille et de la composition des ménages. Elle est également calculée avant et après impôt.

Au Québec, en 2015, le pourcentage de ménages à faible revenu, basé sur la mesure de faible revenu après impôt, était de 14,6 % (ISQ, 2018). Ce pourcentage était de 13,8 % en 2006 et de 15,2 % en 2011. Le nombre de ménages à faible revenu a donc augmenté entre 2006 et 2011 avant de descendre entre 2011 et 2015. En 2015, les ménages comprenant une seule personne sont les plus dénombrés comme étant à faibles revenus (28 %) et ensuite les familles monoparentales (25,1 %).

En se basant sur le recensement fédéral de 2017, l'Institut de la statistique du Québec (ISQ) estime que des 2 257 560 familles québécoises, 16,8 % sont monoparentales (ISQ, 2018). Pour les familles monoparentales, le pourcentage de ménages à faible revenu, basé sur la mesure de faible revenu après impôt passe de 23,5 % en 2006, à 28,6 % en 2011 et à 25,1 % en 2015. Comme pour l'ensemble des



ménages, on peut donc y observer une variation du pourcentage en augmentation des familles monoparentales à faible revenu après impôt entre 2006 et 2011 pour ensuite observer une diminution entre 2011 et 2015.

Selon le Centre d'étude sur la pauvreté et l'exclusion (2014), cette diminution du pourcentage s'expliquerait par les récentes politiques en lien avec les familles et la lutte contre la pauvreté :

« Cela traduit sans doute les avancées récentes en matière de politiques familiales et de lutte contre la pauvreté au Québec, celui-ci s'étant doté de moyens plus affirmés de lutte contre la pauvreté des familles avec enfants. » (CEPE, 2014, p.4)

Même s'il a été possible d'observer certains progrès, même si la situation des familles s'est récemment améliorée, la défavorisation fait tout de même partie du portrait social québécois. Ceci nous amène à nous questionner sur l'impact de la pauvreté sur la réussite des élèves vivant dans ces conditions économiques.

## **1.2 La réussite en milieu défavorisé québécois**

On observe un écart de réussite entre les milieux en fonction du revenu des familles. Vivre dans une famille défavorisée est souvent en lien avec une faible performance scolaire (Coleman, 1966 ; Lapointe, Archambault et Chouinard, 2008 ; Perry et Mc Conney, 2010 ; Sirin, 2005). Au Québec, par la planification stratégique (LIP article 259.1 et 259.2), les commissions scolaires ont le devoir de répartir les ressources en fonction des besoins, des attentes et des caractéristiques du milieu qu'elles desservent. Afin de soutenir les élèves provenant de milieux socioéconomiques défavorisés, le gouvernement se base sur l'indice du faible revenu (SFR) et l'indice de milieu socioéconomique (IMSE). L'indice du faible revenu tient compte de deux indicateurs soit le niveau de scolarité de la mère et le taux d'inactivité des parents et l'unité de peuplement. Les deux indicateurs peuvent être reliés positivement ou négativement à la trajectoire scolaire de l'élève. Un faible niveau de scolarité sera habituellement lié à des conditions économiques plus défavorables. De plus, les parents sont susceptibles d'éprouver des difficultés à aider l'enfant dans ses apprentissages (gouvernement du Québec, 2005). L'indice de milieu socioéconomique (IMSE) sera calculé aussi en fonction des unités de peuplement, qui sont des données recueillies par le recensement canadien et qui renseignent sur la condition économique et sociale d'un territoire en particulier. L'indice du faible revenu fait partie de ces données. C'est pour cette raison que le gouvernement du Québec accordera plus de ressources aux écoles d'IMSE 8, 9 et 10, car c'est dans ces milieux que l'on retrouve la plus grande proportion d'élèves issus de milieux défavorisés soit environ un tiers des écoles du Québec (gouvernement du Québec, 2005). D'ailleurs, les résultats d'une étude du

gouvernement du Québec de 2005 sur la réussite des garçons indiquent que la proportion d'élèves qui sortent du deuxième cycle du secondaire sans diplôme ni qualification est plus grande lorsque ceux-ci proviennent d'un milieu défavorisé. On observe ainsi que la proportion double lorsque l'on fait la comparaison entre les milieux favorisés et défavorisés. Par exemple, pour les garçons en 2001-2002, on compte 5,1 % de décrochage pour l'IMSE 1 contre 12,4 % pour l'IMSE 10. En 2011-2012, pour les écoles secondaires du réseau public, c'est un taux de décrochage de 24,2 % qui a été mesuré pour les écoles de milieux défavorisés contre 12,2 % pour les milieux favorisés (gouvernement du Québec, 2015).

De plus, on observe une différence de réussite entre les élèves issus d'un milieu favorisé, dont les résultats scolaires sont plus élevés, et ceux issus d'un milieu défavorisé. À l'analyse des résultats de 2001-2002 à l'épreuve de français langue d'enseignement en secondaire 5, pour les garçons, c'est 5,3 % d'écart des résultats aux épreuves qui est calculé entre l'IMSE 1 et 10. Donc, une plus grande part des garçons provenant d'un milieu défavorisé obtiennent des notes inférieures à celles des garçons provenant d'un milieu favorisé.

D'un point de vue plus large, il ressort des différences notables concernant le taux de diplomation des élèves de cinquième secondaire de l'école publique (gouvernement du Québec, 2009). Selon l'indice du milieu socioéconomique de l'école fréquentée par les élèves, on compte un écart de 20 points de pourcentage entre la diplomation dans une école d'un milieu très favorisé (IMSE 1 et 2) par rapport à un milieu très défavorisé (IMSE 9 et 10). Parmi les écoles très défavorisées, on dénombre certaines caractéristiques communes, entre autres un taux de réussite scolaire souvent plus faible. On dénombre aussi davantage de difficultés d'apprentissage, des retards scolaires et un taux de décrochage plus accentué. En fait, le taux d'obtention d'un diplôme ou d'une qualification dans le réseau des écoles publiques québécoises a été de 88 % pour les écoles très favorisées et de 69 % pour les écoles très défavorisées (gouvernement du Québec, 2009). De plus, quelques études (Perry et McConney 2010 ; Sirin 2005) démontrent une relation directe et positive entre le milieu socioéconomique et la réussite scolaire. Il est donc reconnu dans la littérature scientifique que la réussite des élèves en milieu défavorisé est moindre que celle des élèves des écoles de milieux favorisés.

Une enquête sur le développement des enfants à la maternelle (Institut de la statistique du Québec, 2013) indique qu'un enfant sur trois qui entre à la maternelle vit dans un contexte défavorable sur le plan social. Il en ressort aussi que 38 % des enfants habitent dans un secteur marqué par la défavorisation matérielle. Les domaines de développement visés par les chercheurs sont la santé physique, les compétences sociales, la maturité affective, le développement cognitif et langagier, les habiletés de

communication et les connaissances générales. On dit vulnérable un enfant lorsque son score est inférieur au 10<sup>e</sup> centile de la population de référence, dans ce cas-ci de la population canadienne. Par cette considération, 26 % des enfants présentent une vulnérabilité dans au moins un domaine de développement, ce qui représente 19 000 enfants québécois vulnérables à la maternelle en 2012. Finalement, on observe que la proportion des enfants vulnérables dans au moins un domaine augmente en fonction de l'indice de milieu socioéconomique (ISME). Cette étude (Institut de la statistique du Québec, 2013) qui cherchait à documenter l'état des capacités des enfants entrant à la maternelle en 2011-2012 met également en lumière la vulnérabilité, la susceptibilité de présenter des difficultés liées à l'apprentissage, des enfants issus de milieux défavorisés.

Ainsi, les élèves issus des milieux défavorisés ne partent pas à égalité avec les autres élèves au début de leur scolarisation (Institut de la statistique du Québec, 2013). Toutefois, certaines études ont démontré que quelques écoles de milieu défavorisé avaient des résultats comparables à certaines écoles plus favorisées (Haberman, 1999 ; Kannapel, Clements, Taylor et Hibpshman, 2005 ; Waits, Campbell, Gau, Jacobs, Rex et Hess, 2006). C'est une donnée de recherche intéressante puisque cela nous amène à penser que dans certaines écoles, en milieu défavorisé, on a adopté des pratiques qui ont de l'influence sur la réussite des élèves.

### **1.3 Les écoles performantes en milieu défavorisé**

Diriger une école primaire issue d'un milieu défavorisé exige des compétences particulières. La direction doit prendre la responsabilité des élèves à risque et s'entourer de ressources nécessaires à la prise de décision (Haberman, 1999). Prendre conscience de la diversité du milieu, de son hétérogénéité, des différences entre les apprenants, amène à la nécessité de différencier les structures, les contenus, les processus et les productions afin de répondre aux besoins d'apprentissage des élèves. Dans quelques écoles en milieu défavorisé, on peut observer que la réussite scolaire est aussi élevée et parfois même plus élevée que dans certaines écoles de milieux favorisés (Haberman, 1999 ; Kannapel, Clements, Taylor et Hibpshman, 2005). Des chercheurs se sont penchés précisément sur les caractéristiques de ces écoles qui réussissent, les écoles performantes. Archambault, Ouellet et Harnois (2011) ont fait une revue thématique de la littérature sur les écoles performantes en milieu défavorisé. Les textes utilisés pour cette recension ne portent pas tous sur la direction de l'établissement cependant, certaines compétences, comme accorder la priorité à l'apprentissage dans ses pratiques de leadership, semblent être importantes en milieu défavorisé (Archambault, Garon et Harnois, 2014 ; Archambault, Ouellet et Harnois, 2006 ; Leithwood, Seashore Louis, Anderson et Walhstrom, 2004). De cette recension de la littérature,

principalement anglo-saxonne, ces chercheurs ont établi dix caractéristiques qui sont présentées au tableau I.

Nous nous intéressons particulièrement à ces caractéristiques puisqu'elles nous permettent d'identifier certains facteurs qui, selon la documentation scientifique, servent de leviers pour améliorer l'école et la réussite scolaire (Archambault, Garon et Harnois, 2011).

**Tableau I - Des caractéristiques des écoles performantes provenant de la documentation scientifique (Archambault, Garon et Harnois, 2011)**

Caractéristique 1	Une vision claire et partagée
Caractéristique 2	L'environnement
Caractéristique 3	L'apprentissage est la priorité
Caractéristique 4	Un leadership moral, éthique, de justice sociale
Caractéristique 5	Une organisation scolaire au service de l'apprentissage
Caractéristique 6	La collaboration - le travail d'équipe
Caractéristique 7	Des relations avec les parents
Caractéristique 8	Des relations avec la communauté
Caractéristique 9	Le développement professionnel
Caractéristique 10	L'utilisation de données pour diriger

Dans une école performante, la direction a une vision claire et partagée par l'équipe-école (caractéristique 1). Cette vision, guidant quotidiennement les actions du gestionnaire, met l'apprentissage en priorité et va dans le sens de la réduction des inégalités sociales. L'environnement scolaire est sécuritaire et encadré, les élèves et les parents se sentent bien accueillis et l'on veille à leurs besoins et à leur bien-être (caractéristique 2).

Considérant que tous les élèves peuvent réussir (caractéristique 3), l'action est portée sur le processus d'apprentissage et le niveau des attentes est élevé. L'apprentissage est la priorité de tous les instants. Diminuer ces attentes impliquerait que les élèves dans ces écoles sont moins capables d'apprendre.

La direction d'une école performante exerce également un type de leadership moral, éthique, appelé leadership de justice sociale (caractéristique 4). L'exercice d'un leadership de justice sociale est le fait d'utiliser différentes pratiques de gestion conformes aux principes de justice sociale, soit de

combattre toutes formes de préjugés ou de fausses croyances (Garon et Archambault, 2010). Encourager les pratiques d'inclusion sociale, la prise de conscience des injustices et le maintien d'attentes élevées envers tous les élèves sont des pratiques relatives au leadership de justice sociale (Mackenzie et al, 2008). La direction joue un rôle d'agent de changement quant à la perception qu'ont les élèves, les parents et la communauté de leur milieu.

L'organisation scolaire est au service de l'apprentissage dans le sens où on lui donne de la souplesse pour répondre aux besoins d'apprentissage des élèves (caractéristique 5). L'aménagement du temps et de l'espace ainsi que l'organisation par cycles sont des exemples de cette souplesse organisationnelle. La collaboration et le travail d'équipe y sont valorisés (caractéristique 6).

Dans une école dite performante en milieu défavorisé, les parents et la communauté sont considérés comme des partenaires de la réussite des élèves (caractéristiques 7 et 8). Dans cet esprit de collaboration, les enseignants travaillent en équipe et se développent professionnellement (caractéristique 9). De plus, la direction reconnaît les réalisations et les attitudes des enseignants quant à leur apprentissage et leur développement professionnel (Knapp, Copland, et Talbert, 2003).

La direction se base sur l'utilisation de données afin de guider ses décisions (caractéristique 10). Par l'utilisation et la production de données, la priorité est donnée à l'amélioration des pratiques éducatives favorisant l'apprentissage et la réussite scolaire, et ceci, dans un contexte de justice sociale (Archambault et Dumais, 2012). Selon Van Barneveld (2008), l'utilisation volontaire et planifiée des données est une caractéristique commune aux écoles où l'on observe un rendement excellent.

De ces dix caractéristiques, issues de la documentation scientifique et énoncées par Archambault, Garon et Harnois (2011), la priorité à l'apprentissage, cette conviction que tous les élèves peuvent réussir, teinte les autres caractéristiques.

« Ainsi, dans ces écoles, on met tout en œuvre pour que l'apprentissage prenne toute la place possible : par exemple, les enseignants maximisent le temps des élèves passé à l'apprentissage, ils accordent de l'importance à leur propre développement professionnel et ils participent à créer un climat de réflexion pédagogique. » (Archambault, 2015, p.52)

Les élèves réussissent mieux dans une école où la priorité est donnée à l'apprentissage (Archambault, Garon, Harnois et Ouellet, 2011 ; Huber et Muijs, 2010). Cette réussite scolaire est particulièrement visible dans les écoles de milieux défavorisés (Leithwood, Seashore Louis, Anderson et Wahlstrom, 2004) et plusieurs éléments de la documentation scientifique indiquent que le type de leadership de la direction d'école et ses pratiques de gestion ont un impact sur la réussite des élèves

(Seashore, Louis, Leithwood et al, 2010). C'est, après les pratiques pédagogiques des enseignants, qu'arrivent, en seconde place, les pratiques de gestion des directions d'école. En effet, ces pratiques de gestion agissent directement sur des facteurs, entre autres les pratiques pédagogiques de l'équipe enseignante, qui ont un effet direct sur la réussite et la persévérance des élèves (Murphy, Elliott, Goldring et Porter, 2007). Le leadership de la direction de l'école aura donc un impact sur la réussite des élèves pourvu que celui-ci exerce une influence sur la culture de l'école et sur l'organisation scolaire (Witziers, Bosker et Kruger, 2003).

#### **1.4 Le leadership centré sur l'apprentissage**

Une méta analyse faite par Huber et Muijs (2010) sur les effets du leadership énonce que le questionnement n'est plus à savoir si le leadership de la direction d'école influence la réussite des élèves. La littérature scientifique sur le sujet démontre bien cette influence. Il est toutefois important de comprendre quels moyens elle emploie et quels chemins elle emprunte pour obtenir ces résultats exemplaires. Les recherches poursuivies dans ce domaine ont circonscrit plusieurs façons de définir le leadership.

Il existe de nombreuses théories sur le leadership. Les chercheurs qui se sont intéressés au leadership de la direction de l'école ont utilisé des noms différents : leadership pédagogique (Hallinger, 2003), leadership équilibré (Marzano, Walter et McNulty, 2005), *Successful Leadership* (Leithwood, Day, Sammons, Haris et Hopkins, 2006), leadership pour apprendre (Knapp, Copland et Talbert, 2003), leadership pour l'apprentissage (Macbeath, 2007) ou encore leadership centré sur l'apprentissage (Archambault, Poirel et Garon, 2014 ; Murphy, Elliott, Goldring et Porter, 2007). Peu importe l'appellation, le point commun entre ces travaux est la priorité accordée à l'apprentissage par la direction de l'école dans ses pratiques de gestion (Archambault, Poirel et Garon, 2014). Nous explorons plus en détail ces théories au prochain chapitre.

En somme, les recherches établissent le lien, bien qu'indirect, entre la gestion des directions d'école et la réussite des élèves, en particulier dans les écoles performantes en milieu défavorisé. C'est pour cette raison que, dans la continuité des travaux actuels du groupe de recherche sur les directions d'école centrées sur l'apprentissage (Archambault, Poirel et Garon, 2014), la présente recherche tentera de répondre à la question suivante : que font les écoles dont les directions accordent la priorité à l'apprentissage dans leurs pratiques de gestion, spécifiquement en milieu défavorisé, pour avoir un impact positif sur la réussite des élèves ?

## Chapitre 2 : État de la question et cadre conceptuel

Ce chapitre présente les différents concepts liés au leadership centré sur l'apprentissage. Nous explorerons quelques théories du leadership avant d'en retenir une en particulier.

Dans les lignes qui suivent, nous portons une attention particulière à la littérature du leadership en administration scolaire et aux différentes théories relatives à celui-ci. Ensuite, nous nous concentrons sur le leadership centré sur l'apprentissage. Nous détaillons ici quelques études s'intéressant aux leaders qui font de l'apprentissage leur priorité. Nous verrons finalement qu'un groupe de recherche (Archambault, Poirel, Garon, 2014) a énoncé 14 dimensions du leadership centré sur l'apprentissage. Pour faire suite à cela, nous revenons à la question générale de recherche soit ce que font les écoles dont les directions accordent la priorité à l'apprentissage, spécifiquement en milieu défavorisé, pour avoir un impact positif sur la réussite des élèves.

## **2.1 Le leadership**

### *2.1.1 Le leadership en administration scolaire*

Qu'est-ce que le leadership ? Rost (1991) a dénombré plus de 200 définitions du leadership dans la littérature scientifique. Certaines sont axées sur les traits et caractéristiques du leader et d'autres, sur les comportements et processus relatifs à celui-ci. Même s'il existe plusieurs descriptions de la complexité du leadership, les quatre éléments suivants jouent un rôle central : le leadership est un processus, il correspond à l'exercice d'une forme d'influence sur les gens, il se développe au sein de groupes et il s'articule autour d'objectifs communs (Northouse, 2013).

Northouse (2013) définit le leadership ainsi : « Leadership is a process whereby an individual influences a group of individuals to achieve a common goal<sup>1</sup>. » (p.4). Le leadership est donc un processus par lequel un leader exerce une influence sur un groupe afin d'accomplir un but commun.

Selon Langlois et Lapointe (2002), le concept de leadership en administration scolaire s'est développé durant deux époques importantes. La première, fortement influencée par l'administration des affaires, le courant de la psychologie behavioriste et la production industrielle, s'est échelonnée jusqu'aux années 1960. On recense à cette époque les théories axées sur les traits, sur les comportements et les théories situationnelles. Par la suite, l'émergence d'un nouveau paradigme en éducation (l'approche par compétence et le socioconstructivisme) et d'importants changements sociaux amènent une nouvelle conception de l'administration scolaire faite dans le domaine du leadership, et ensuite dans

---

<sup>1</sup> Le leadership est un processus par lequel une personne influence un groupe de personnes afin d'atteindre un but commun. - traduction libre



le domaine du leadership en administration scolaire a fait ressortir plusieurs modèles de leadership (Langlois et Lapointe, 2002) et c'est ce dont il est question dans les paragraphes qui suivent.

### 2.1.2 Quelques théories du leadership

D'aussi loin de nos jours que le philosophe Aristote puisse être, la théorie sur les traits de personnalité du leader s'inspire de ses enseignements. Ce philosophe grec croyait que l'Homme naissait avec certaines prédispositions pour être un meneur ou un suiveur (Owings et Kaplan, 2012). La majeure partie de la littérature concernant la théorie sur les traits du leader a été publiée entre les années 1930 et 1950 (Owings et Kaplan, 2012). Stogdill (1948) a identifié 124 études portant sur la théorie des traits et a fait ressortir une classification en cinq catégories des traits personnels attribuables à un leader : les capacités, l'accomplissement, les responsabilités, la participation et le statut. Le tableau II représente les cinq catégories et les traits qui y sont associés. Au niveau des capacités, le leader se montrera intelligent, original, attentif et juste. Il aura réussi sa scolarité, aura un grand éventail de connaissances et sera sportif. Lorsque des responsabilités lui seront confiées, il se montrera persévérant, confiant, performant et même agressif pour atteindre un haut niveau d'excellence. Il est sociable, coopératif et fait preuve d'un bon sens de l'humour. Le leader fait preuve d'une bonne capacité d'adaptation, est bien nanti et populaire. Le tableau II représente les cinq catégories et les traits qui y sont associés.

**Tableau II - Les catégories de traits de Stogdill, 1948**

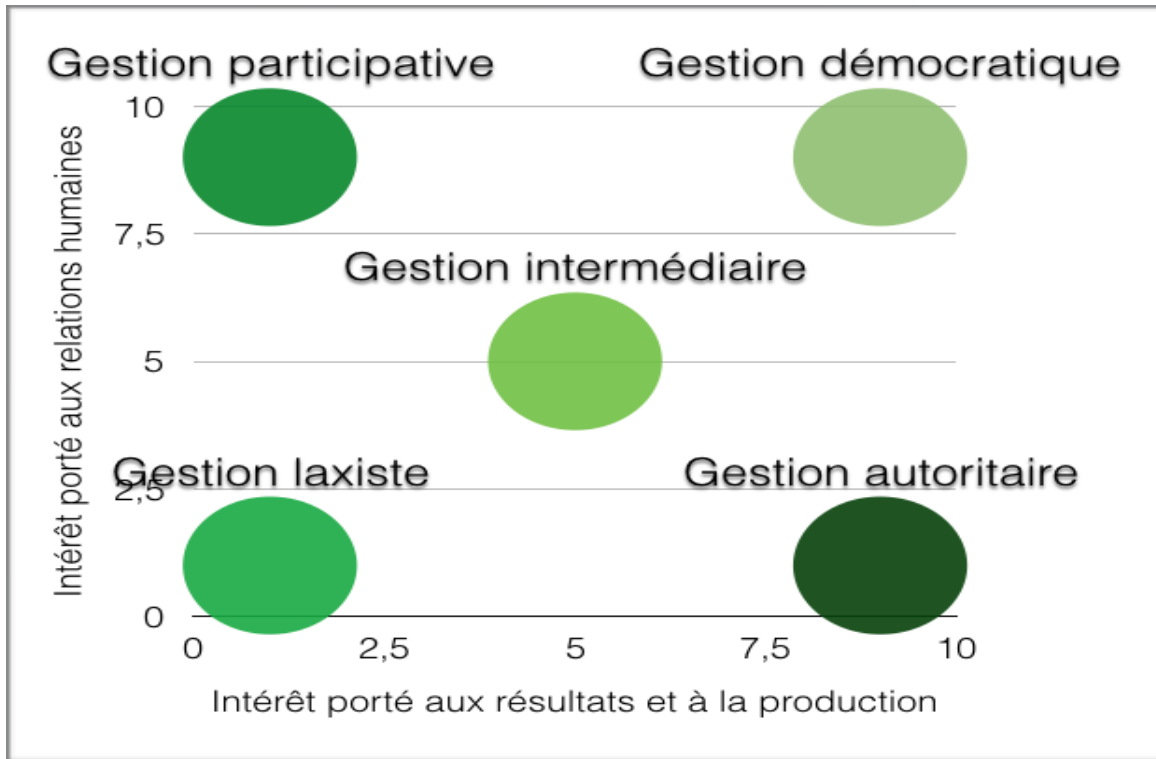
Catégories	Traits
Capacités	intelligence, originalité, jugement, s'exprime aisément, attentif
Accomplissement	réussite scolaire, connaissance, exploits sportifs
Responsabilités	initiative, persévérance, agressivité, confiance en soi, désir d'excellence, indépendance
Participation	sociabilité, coopération, humour, capacité d'adaptation
Statut	position socioéconomique, popularité

Cette théorie montre quelques faiblesses. Puisqu'il y a plusieurs définitions du leadership et une variété de contextes dans lequel il s'exerce, House et Adiya (1997, dans Owings et Kaplan 2012) remettent en question la validité du modèle de Stogdill (1948). Selon eux, la validité des instruments de mesure utilisés dans l'étude de Stogdill (1948) est discutable, car l'influence du contexte, soit les

capacités des subalternes et l'influence de l'environnement, n'est pas prise en compte. À la suite, de ces questionnements plusieurs chercheurs ont bonifié cette classification. Yukl (2002) a fait ressortir que de posséder certains traits de personnalités augmente vraisemblablement l'efficacité du leadership. Il définit cinq principaux traits de personnalité qui prédisposent le leader à agir efficacement : la confiance en soi, la tolérance au stress, la maturité émotionnelle, l'intégrité et l'extroversion. De plus, la motivation et les capacités du leader jouent un rôle prépondérant dans l'exercice d'un leadership efficace. Toutefois, cette théorie ne tient pas compte des interactions entre les gens et du contexte dans lequel le leadership est exercé.

Toujours dans la première époque du leadership inspirée de l'administration des affaires, un deuxième paradigme amène à considérer le leadership en fonction du style et des actions de la personne qui l'exerce plutôt que sur ses traits de personnalité. (Owings et Kaplan 2012). Les théories attachées à ce paradigme marquent une évolution conceptuelle sans toutefois rejeter que l'humain ait des prédispositions personnelles. Une de celles-ci est la théorie managériale de Blake et Mouton (1964). Leur grille prend en compte deux facteurs ; la considération pour les résultats et la production, et la considération pour les relations humaines. Ils font de ces considérations les axes horizontal et vertical d'une grille à double entrée et définissent ainsi quatre ensembles de comportements, quatre styles de leadership : soit la gestion participative et la gestion démocratique, pour ce qui est de la considération pour les relations humaines, et la gestion laxiste et la gestion autoritaire, pour ce qui est de la considération pour les résultats et la production. Bergeron (2006) souligne que cette théorie a mis en valeur que le leader a un style prédominant de gestion et un style « de secours » dans le cas où le premier soit inefficace pour la situation donnée. La figure 1 illustre les quatre styles de leadership par rapport aux deux grandes considérations. Le style de gestion intermédiaire, pour sa part, se situe au centre du carrefour.

Figure 1 : La grille managériale de Blake et Mouton (1964)



La théorie sur les styles de gestion de Blake et Mouton prend en compte les comportements du leader et implique que celui-ci puisse s'adapter à la situation. Cependant, les données relatives à la situation et à l'environnement ne sont pas présentes ici et ressortent comme essentielles dans d'autres théories.

Les théories concernant le leadership situationnel présentent une avancée intéressante puisqu'elles s'inspirent à la fois des théories axées sur le comportement, mais prennent aussi en compte l'environnement où le leadership s'exerce. Le style de leadership, l'ensemble des comportements utilisés dans une situation donnée, est donc appelé à changer en fonction de la situation. Hershey et Blanchard (1988) sont les plus fréquemment associés au leadership situationnel (Owings et Kaplan, 2012). Cette théorie reprend les grandes considérations de Blake et Mouton (1984), soit la centration sur la tâche et la centration sur les relations. Ils y ajoutent l'importance de la situation dans laquelle le leadership est exercé soit, pour eux, le degré de maturité des subalternes. Quatre styles de leadership sont décrits : le style participatif ou le style persuasif utilisé lorsque le degré de maturité de l'équipe est élevé et le style

délégitif ou le style directif lorsque la maturité de l'équipe est faible. La figure 2 illustre le modèle de leadership situationnel de Hershey et Blanchard (1988). Selon ces auteurs, il n'y a pas de bon style de leadership à adopter, seulement un style approprié au niveau de développement des employés et à la maturité du groupe.

**Figure 2- Le modèle de leadership situationnel de Hershey et Blanchard (1988)**

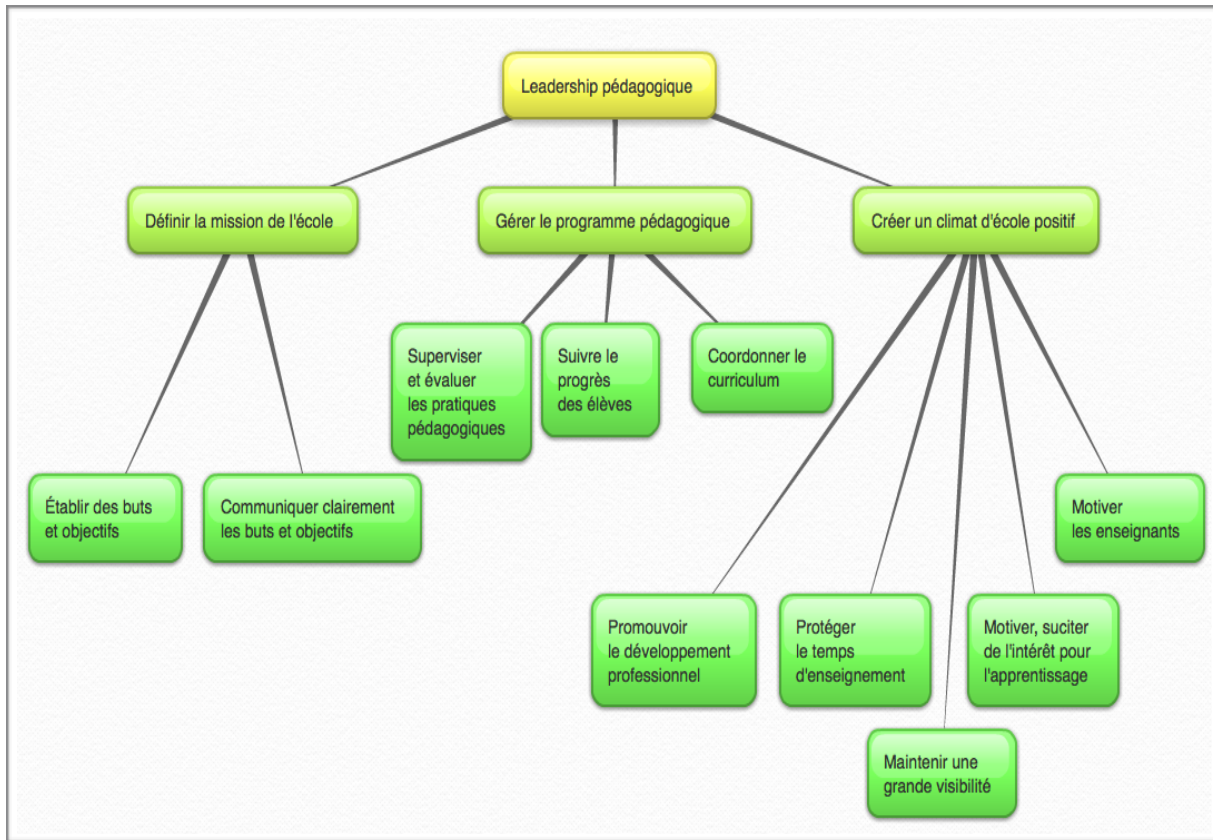


Ce modèle théorique fait appel à la logique et à l'intuition afin de faire le lien entre les exigences de la situation dans l'organisation et les capacités des subalternes. Dans une situation donnée, si le leader doit centrer son intervention sur la tâche à accomplir et que le degré de maturité, la capacité relative de son équipe à accomplir la tâche est faible, le leader devra adopter un style directif. Les théories du leadership situationnel sont étudiées depuis plus de quarante ans et grâce à ces recherches, il a été possible de justifier l'intérêt de se concentrer sur les situations précises dans lesquelles certains leaders sont plus efficaces que les autres (Northouse, 2013). Les forces de cette théorie sont sa souplesse, son aspect pratique et le fait qu'il soit facile de l'utiliser pour former des leaders. Il existe toutefois peu de recherches quant à la façon de l'appliquer. Le passage de la théorie à la pratique étant très peu documenté, cela remet en question la validité de cette approche théorique (Northouse 2013).

Dans les années 1980, les études ont mis davantage l'accent sur la façon dont le leader accomplit ses tâches et ce qu'il met en priorité (Shields, 2013). Les chercheurs en éducation ont alors développé deux modèles de leadership, le leadership pédagogique et le leadership transformationnel, desquels découlent plusieurs théories relatives au leadership de la direction d'école. Ainsi, ces théories prennent en compte le contexte dans lequel le leadership s'exerce, le contexte scolaire. Nous y retrouvons d'abord le modèle du leadership instructionnel ou pédagogique (Hallinger, 2003). Celui-ci apparaît dans l'émergence du mouvement des écoles efficaces ou *effective schools*. Cette littérature tente de mettre en évidence un certain nombre de facteurs et de caractéristiques qui influencent les résultats scolaires des élèves. Parmi ces facteurs, on retrouvera, entre autres, le rôle de la direction. Centré sur l'activité d'enseignement, le leadership pédagogique met l'accent sur le curriculum et la pédagogie. La direction soutient l'apprentissage des élèves, supervise les enseignants et est centrée sur la tâche pédagogique (Murphy, Elliot, Goldring, Porter, 2007). C'est le modèle de Hallinger et Murphy (1985) qui est le plus cité dans les recherches empiriques (Hallinger, 2003) et c'est pour cette raison que nous avons choisi de présenter celui-ci plutôt qu'un autre.

Dans la figure 3, nous présentons le modèle de Hallinger et Murphy (1985). Ceux-ci conceptualisent le leadership pédagogique selon trois dimensions et ensuite dix fonctions. Le rôle de la direction comprend trois dimensions : définir la mission de l'école, gérer le programme pédagogique et créer un climat d'école positif. Chaque dimension contient des fonctions spécifiques qui suggèrent un ensemble de comportements et de pratiques inhérentes à cette fonction. La dimension relative à la définition de la mission de l'école se fait par l'établissement de buts et d'objectifs qui seront clairement communiqués par le leader. Pour ce qui est de la dimension de la gestion du programme pédagogique, le leader devra superviser et évaluer le programme pédagogique, suivre le progrès des élèves et coordonner le curriculum. Finalement, la dimension de la création d'un climat d'école positif renvoie à la promotion du développement professionnel, la protection du temps d'enseignement, le maintien d'une grande visibilité, la motivation du personnel enseignant et susciter l'intérêt pour l'apprentissage. Le leadership pédagogique s'exerce de façon axiale du haut vers le bas et de façon plutôt transactionnelle sans toutefois viser à transformer les pratiques des individus (Hallinger, 2003). Ce modèle est centré sur l'exercice du leadership en contexte scolaire, ce qui est sa principale force au regard de notre objet d'intérêt.

**Figure 3 : Le modèle de leadership pédagogique de Hallinger et Murphy (1985)**



Vers la fin des années 1980, le paradigme du « nouveau leadership », où l’accent est porté sur les aspects charismatiques et affectifs du leadership, a gagné en popularité (Northouse, 2013) ce qui a mené au développement du second modèle, le leadership transformationnel. Le leadership transformationnel a pour but de transformer les employés par le maintien d’attentes élevées. Dans ce modèle, on s’occupe des besoins, de la motivation, des valeurs et des émotions des employés. Aussi, certaines valeurs telles que la liberté et la justice sont considérées comme essentielles (Bass, 1985 ; Burns, 1978). Le leadership est conceptualisé comme un processus par lequel un individu s’engage avec son groupe à atteindre un but qui élèvera la motivation et la moralité à la fois du meneur, mais aussi des membres du groupe (Northouse, 2013). Cette théorie du leadership a pris sa source dans les travaux de Bass (1985), travaux qui ont été repris par Leithwood pour être appliqués au domaine de l’administration scolaire afin de répondre aux défis relatifs à l’administration scolaire et aux changements organisationnels des années 1980.

Dans le leadership transformationnel, la direction exerce une influence décisive dans le processus de changement, mais il est essentiel que les membres soient impliqués dans ce processus (Northouse, 2013). Le leader s'appliquera à améliorer les qualités de l'école afin de la rendre plus efficace (Shields, 2010).

En éducation, la pratique du leadership transformationnel serait insuffisante, car certaines décisions relatives au bien-être de l'organisation peuvent désavantager certains groupes d'individus (Shields, 2003). Ce manque de considération pour les problématiques d'équité et de justice sociale amène Shields (2003) à proposer un modèle transformationnel bonifié de leadership pour la justice sociale ou transformatif. Ce modèle prend en considération les composantes de justice sociale, d'équité et de démocratie en plus du bien-être de l'organisation. Shields énumère huit objectifs généraux pour un leader qui désire favoriser la réussite de tous : effectuer des changements profonds et équitables dans l'école, combattre les iniquités et les injustices sociales, mettre en valeur l'émancipation et la démocratie, diminuer les distributions inéquitables de pouvoirs, valoriser les biens individuels et collectifs, miser sur l'interdépendance, bien équilibrer les critiques et les promesses et faire preuve de courage moral (Shields, 2013). Shields soutient que ces objectifs servent de guide à la réflexion et à l'action du leader pour la justice sociale. Pour qu'une théorie du leadership soit vraiment opérationnelle, elle doit être intégrée au travail des leaders scolaires, ce que peu de recherches empiriques ont eu pour objet d'étude jusqu'à présent (Shields, 2010).

Ces différentes théories sur le leadership, d'abord inspirées du milieu des affaires et ensuite du monde de l'éducation, nous mènent à se questionner sur le leadership qu'il serait préférable d'exercer en contexte scolaire.

### *2.1.3 Leadership de la direction de l'école et réussite scolaire*

Dans une étude effectuée auprès de 4491 enseignants de 53 districts de 157 écoles aux États-Unis, le groupe de Seashore Louis, Leithwood, Wahlstrom et Anderson (2010) constate que l'effet des pratiques de gestion des directions sur la réussite scolaire arrive en deuxième place, juste après l'effet des pratiques pédagogiques des enseignants. Même si les pratiques de gestion influent sur les pratiques pédagogiques qui influent à leur tour sur la réussite des élèves, le leadership de la direction de l'école, bien qu'indirectement, a de l'influence sur la réussite, la persévérance et les apprentissages des élèves (Hallinger et Heck, 1996 ; Heck et Hallinger, 1999 ; Leithwood, Seashore Louis, Anderson et Wahlstrom, 2004). En milieu défavorisé, l'influence des pratiques de gestion de la direction de l'école a encore plus d'importance (Leithwood, Seashore Louis, Anderson et Wahlstrom, 2004). Les travaux de

Witziers, Bosker et Kruger (2003) nuancent toutefois ce propos en énonçant que davantage d'études au sujet des effets indirects de l'influence du leadership devront être faites. Dans leur méta analyse quantitative, ils n'observent que peu d'effets positifs indirects du leadership de la direction de l'école sur la réussite des élèves, d'où l'intérêt d'explorer davantage ce lien. Aussi, ils nous disent que la diversité des contextes scolaires et la multitude des facteurs pouvant influencer la réussite des élèves rendent l'étude méthodologiquement complexe.

Hallinger (2003), stipule que les deux dernières décennies ont été marquées par le débat entourant le meilleur modèle de leadership entre le leadership transformationnel et le leadership pédagogique. Il constate que les deux modèles évoluent en fonction des besoins du milieu éducatif et que la forme souhaitable de leadership a davantage un lien avec les particularités locales de l'école.

Robinson, Lloyd, et Rowe (2008) soulignent dans leurs méta analyses que le leadership pédagogique, centré sur les apprentissages, serait plus efficace que le leadership transformationnel, qui met l'accent sur la qualité des relations humaines. Ils ont classé les études par catégories en se basant sur l'orientation théorique de chacune des études. En comparant l'effet du leadership pédagogique et le leadership instructionnel, ils observent que le principal avantage du leadership pédagogique est, selon eux, de pouvoir engager les enseignants dans l'adoption de pratiques pédagogiques efficaces. Toutefois, selon ces auteurs, il apparaît difficile de se prononcer sans équivoque sur l'efficacité d'un modèle, car les études de leur méta analyse utilisent des cadres théoriques et conceptuels différents.

Hallinger et Heck (1996) ont élaboré une typologie des études sur le leadership en se concentrant sur la relation entre le leadership et la réussite. Ils ont comparé une série de travaux qui mettent en avant les facteurs d'efficacité du leadership des directions en lien avec la réussite. Selon eux, le rôle des directions est surtout d'influencer la motivation du personnel enseignant et leurs pratiques pédagogiques. Leithwood et Jantzi (2000), mentionnent l'importance du contexte de l'établissement dans l'étude du leadership. Ainsi, les caractéristiques de l'établissement, des élèves, des parents, des enseignants, de la communauté, ont une influence très importante sur le leadership qui sera adopté par le directeur d'établissement (Leithwood et Jantzi, 2000). Selon ces auteurs, il est essentiel que le style de leadership exercé tienne compte du contexte et des besoins de l'école, mais aussi, que le leader crée un environnement de travail dans lequel les enseignants peuvent collaborer à la mission et aux objectifs de l'école. Ces chercheurs mettent l'accent sur la façon dont les leaders devraient améliorer les résultats éducatifs plutôt que scolaires : l'accent est mis sur l'environnement, l'encadrement, le climat, plutôt que sur les résultats scolaires chiffrés (Witziers, Bosker et Kruger 2003). Selon la méta-analyse quantitative



de Witziers, Bosker et Kruger (2003), le contexte scolaire est toutefois complexe à circonscrire puisque plusieurs facteurs y sont interreliés et cela rend l'évaluation de l'impact du leadership difficile à étudier.

Archambault, Garon et Harnois (2010) se sont concentrés particulièrement sur les directions d'école en milieu défavorisé. Dans le but de mieux comprendre le travail des directions d'école, douze directions d'école primaire en milieu défavorisé de Montréal ont été observées pendant trois jours. Ces mêmes directions se sont autoobservées pendant dix jours. Les données recueillies ont porté sur les types de tâches accomplies, soit administratives, éducatives, d'ordre social et de développement professionnel. Il en ressort que les directions passent deux fois plus de temps à effectuer des tâches administratives que des tâches éducatives. Confrontées à ces résultats, les directions expriment le souhait de consacrer plus de temps aux tâches éducatives.

Ces résultats vont dans le sens d'une précédente recherche d'Archambault et Harnois (2008). En groupe de discussion, quarante-cinq directions d'école de Montréal ont échangé sur les résultats de la recherche en matière d'école défavorisée performante. Elles ont été amenées à discuter des caractéristiques des écoles performantes, caractéristiques issues de la revue de littérature de ces chercheurs. Ces directions ont souligné que l'apprentissage et la pédagogie sont importants, mais qu'elles y consacraient moins de temps qu'elles le souhaitaient, car les opérations administratives prenaient beaucoup de temps, au détriment de leurs priorités relatives à la pédagogie.

S'il apparaît dans la littérature que les élèves réussissent mieux dans les écoles où les directions accordent la priorité à l'apprentissage dans leur gestion (Archambault, Garon, Harnois et Ouellet, 2011 ; Huber et Muijs, 2010), les données d'études sur le terrain nous montrent qu'il n'est pas si facile de le faire. C'est pour cette raison que nous nous intéresserons à la littérature qui traite en particulier des pratiques des directions d'école qui exercent un leadership centré sur l'apprentissage.

## **2.2 La littérature portant sur le leadership centré sur l'apprentissage**

### *2.2.1 Les pratiques du leadership efficace/successful leadership*

Le groupe de recherche de Leithwood, Day, Sammons, Haris et Hopkins (2006) a fait une revue de la littérature sur le *successful leadership*. Leur revue de littérature se divise en quatre sections soit : la nature des pratiques du *successful leadership*, la distribution du *successful leadership*, les racines du *successful leadership* et l'impact du *successful leadership* sur l'apprentissage des élèves. C'est davantage la dernière partie de l'étude qui nous intéresse puisque notre objet d'intérêt, l'impact du leadership sur l'apprentissage des élèves y est étudié. Les auteurs mettent en évidence que même si les recherches sur

les conditions de travail des enseignants commencent rarement par un intérêt pour le leadership scolaire, il en ressort toujours que le leadership est important. En effet, il exerce une influence directe sur les conditions de travail des enseignants et donc, sur les conditions d'apprentissage des élèves. C'est du moins ce que les auteurs dégagent de leur recension des écrits. La dernière section de la revue de la littérature fait état des pratiques de gestion des directions d'école exerçant un *successful leadership* et évalue le volume de la documentation disponible sur le sujet. On n'y fait pas la distinction entre les milieux socioéconomiques, l'intention ici étant de valider un modèle de pratiques. Le groupe de Leithwood a analysé un lot imposant de littérature sur l'influence du leadership de la direction de l'école sur l'apprentissage des élèves, ce qui les amène à dégager certaines variables de la littérature scientifique. Dans les textes revus par les auteurs de cette méta analyse, l'importance du contexte sociopolitique, économique et culturel est mentionnée et documentée par plusieurs chercheurs (Hallinger, 2003 ; Marzano et al, 2005 ; Waters et al, 2003).

En conclusion de cette méta-analyse, le groupe de recherche dresse un tableau dans lequel trois éléments présentent un effet notable sur l'apprentissage. Il en ressort qu'établir une vision, favoriser le développement professionnel et l'organisation scolaire souple est grandement documentés dans la communauté scientifique et c'est pourquoi ils sont des éléments du leadership efficace. De cette conclusion, le groupe de Leithwood dégage quatre types de comportements essentiels à la construction de l'engagement et de la résilience enseignante, ce qui est également essentiel à l'efficacité des classes (Leithwood, Day, Sammons, Haris et Hopkins, 2006) :

1. Établir une vision partagée par l'équipe et établir des orientations claires en ayant des attentes élevées de réussite.
2. Valoriser le développement professionnel en offrant du soutien, de la stimulation intellectuelle et en agissant comme modèle.
3. Revoir l'organisation de l'école en ayant une organisation scolaire souple, en établissant des liens avec la communauté et les familles, et en déléguant.
4. Gérer le programme scolaire en offrant entre autres du soutien pédagogique, en sélectionnant le personnel et en supervisant les activités de l'école.

Au-delà des types de comportements relatifs au leadership efficace, cette typologie ne prend peu ou pas en compte le contexte dans lequel s'exerce le leadership. Ceci nous mène donc, dans la prochaine section, à nous intéresser au contexte d'exercice du leadership centré sur l'apprentissage.

### *2.2.2 Le contexte d'exercice du leadership centré sur l'apprentissage*

L'équipe de Knaap, Copland et Talbert (2003) s'est concentrée sur le leadership *instructional*/pédagogique, les réformes pédagogiques, les communautés d'apprentissage, le leadership de l'enseignant et l'hétérogénéité sociale et économique dans leurs recherches. Leurs travaux consistent en une revue et une synthèse de la littérature de recherche et une observation du travail des directions. Le contexte dans lequel s'exerce le leadership apparaît comme un élément central de leurs travaux. Ils énoncent trois contextes importants dans lesquels les différents acteurs apprennent : le contexte de l'établissement scolaire, le contexte communautaire et familial, et finalement, le contexte politique et professionnel. Ces trois contextes s'influencent et créent les conditions d'exercice du leadership de la direction d'école.

Le cadre du rapport de recherche est présenté de façon assez synthétique afin de le rendre facile d'utilisation par les directions d'école. Le leadership pour l'apprentissage y est défini comme la création d'occasions d'apprentissage pour les apprenants. Il est impératif de les motiver à tirer avantage de ces occasions. L'habileté à créer des façons d'améliorer l'apprentissage dépendra de la conviction du leader de son influence possible sur l'apprentissage. Aussi, ce que les élèves apprendront sera en lien avec ce que les enseignants, les directions d'école et les directions de district croient et savent à propos du soutien à l'apprentissage et du développement professionnel.

Knapp, Copland et Talbert (2003) ont développé un cadre conceptuel qui a la force d'inclure différents exemples issus de la littérature et des expériences du terrain, du contexte propre aux établissements scolaires. Ce cadre a été testé dans les établissements scolaires américains pour une période de cinq mois. Il a été retravaillé en fonction des critiques, des sessions de travail interactives et des dialogues subséquents aux présentations du cadre sur des groupes témoins. Cinq dimensions d'action du leader pédagogique ressortent de leurs travaux.

La première dimension est de se centrer sur l'apprentissage. Le leader ne fait pas que montrer le chemin souhaitable, il aide les élèves, les enseignants et le système à apprendre. Il met l'apprentissage au cœur de son travail et communique sa vision aux acteurs du milieu. Il transmet et articule une vision porteuse d'équité dont il est le porteur, mais qu'il partage aussi avec son milieu. Il maintient des attentes élevées et partage ses valeurs et croyances ouvertement.

La deuxième dimension est de construire une communauté professionnelle qui valorise l'apprentissage. Un leader fort se concentre sur le développement professionnel et les problèmes de

pratique. Il modèle, guide et facilite la participation au développement professionnel. Il se bâtit lui-même une communauté professionnelle avec ses semblables qui promeut la centration sur l'apprentissage.

La troisième dimension est de construire des partenariats avec des organismes qui valorisent l'apprentissage. Il s'agit de faire les efforts nécessaires pour mieux comprendre la communauté, les professionnels et les politiques, spécialement ce qui a de l'influence sur l'enseignement et l'apprentissage, comme les pratiques pédagogiques et l'organisation scolaire. Il est nécessaire d'anticiper les résistances et de gérer les conflits. L'aménagement des ressources humaines, financières et intellectuelles doit être fait dans le but de soutenir l'apprentissage.

La quatrième dimension est d'agir stratégiquement et de partager le leadership. Le leader identifie et crée des façons de mobiliser les enseignants et aide les élèves à progresser. Il soutient son équipe dans l'exercice du leadership et l'incite à partager son expertise.

Finalement, la dernière dimension est de créer de la cohérence. Le leader saura créer des structures pour l'amélioration collective à tous les niveaux d'action. Le fait d'aligner les ressources en fonction de la priorité à l'apprentissage est une façon de créer de la cohérence.

Ces dimensions d'action sont un outil de réflexion pour un leader qui désire centrer son leadership sur l'apprentissage. Il y a beaucoup d'obstacles sur la route, entre autres la lourdeur des activités administratives. Les auteurs désirent tracer la voie vers un changement de pratiques, approprié à la réalité et au contexte de chaque milieu.

### *2.2.3 Vers un modèle de leadership pour l'apprentissage*

Selon le groupe de Murphy, Elliott, Goldring et Porter (2007), le type de leadership observable dans les écoles performantes en est un pour l'apprentissage (*leadership for learning*). Celui-ci est centré sur l'enseignement et sur l'amélioration de l'école. Ils examinent en détail les composantes du leadership pour l'apprentissage en utilisant les recherches empiriques américaines effectuées sur les écoles, les districts, les directions d'école et les directions de districts performants. Le leadership éducationnel du groupe de Murphy a été inspiré de quelques recherches dont la méta analyse de Leithwood et al (2006) revue plus haut.

La performance renvoie à la réussite scolaire et donc, directement aux résultats scolaires. La performance est quantifiable et mesurable dans le sens où le taux de réussite et les notes de bulletin servent à mesurer cette performance. Il est intéressant de constater que le groupe de Murphy mesure

l'efficacité des comportements du leader par trois mesures de performance : la réussite scolaire, mais aussi la diplomation et la graduation et finalement le parcours scolaire. Murphy (2007), dégage huit dimensions d'action du leader pour l'apprentissage et orienté vers le changement.

1. Vision de l'apprentissage : Le leader efficace facilite le développement dans l'équipe d'une vision claire basée sur la conviction que tout le monde peut apprendre. Il articule une vision claire portant sur l'apprentissage et instrumentalise celle-ci afin de pouvoir mobiliser les acteurs de l'école. Il est en mesure de porter et superviser cette vision.
2. Programme d'instruction : Les orientations sont prises en fonction de l'enseignement et l'apprentissage. Le leader connaît le programme scolaire et s'y implique. Il s'engage et répartit le personnel en vue de favoriser les apprentissages et soutient celui-ci dans l'amélioration des pratiques pédagogiques. Il s'applique à protéger le temps d'éducation de toutes situations chronophages ne répondant pas à la priorité que devrait être l'apprentissage.
3. Programme curriculaire : Le cheminement de l'élève à travers le projet de l'école est une préoccupation importante et le leadership centré sur l'apprentissage implique de s'assurer de l'arrimage du curriculum avec les pratiques éducatives. Le leader doit s'assurer de maintenir des attentes élevées pour tous et de multiplier les occasions d'apprentissage.
4. Programme d'évaluation : L'évaluation des apprentissages et de l'enseignement est un système à développer, surveiller et contrôler afin de s'assurer de la progression des apprentissages. Le leader agit de façon à mettre en place et développer certaines procédures d'évaluation, les superviser et les contrôler. Il communique et utilise les données recueillies.
5. Communauté d'apprentissage : Puisque les leaders centrés sur l'apprentissage ont à cœur le développement et les apprentissages de tous, ils sont particulièrement habiles pour créer des structures qui serviront cette préoccupation. Ils veillent à ancrer l'école dans sa communauté et son contexte social.
6. Acquisition et utilisation de ressources : Les leaders orientés vers l'amélioration de la qualité éducative et l'apprentissage emploient les ressources financières, humaines et matérielles de façon à atteindre cet objectif.
7. Culture organisationnelle : Les six dimensions précédentes dressent le portrait de celle-ci. Il est nécessaire de créer un environnement propice à l'apprentissage, afin que l'organisation soit

productive et efficace. En s'inscrivant dans un processus d'amélioration continue et en personnalisant l'environnement en fonction des besoins, il sera possible d'améliorer la culture organisationnelle.

8. Justice sociale : Considérer l'école comme un acteur de la société et de ses enjeux favorise le développement global de la jeunesse et la capacité de transfert entre l'école et la « vraie vie ». Le leader prend des engagements qui favorisent la diversité et l'hétérogénéité. La dimension éthique de ses actions est essentielle à la justice sociale.

L'intérêt de cette étude est le développement des dimensions en lien avec des pratiques spécifiques de gestion, qui incluent à la fois des éléments du leadership pédagogique pour les dimensions 1 à 7 (Hallinger, 2003), mais aussi des éléments d'un leadership de justice sociale (Shields, 2013) pour la huitième dimension. Le leader devra agir en fonction des caractéristiques de son milieu de façon à favoriser les apprentissages. Les dimensions dégagées de ce modèle sont richement documentées (Murphy, Elliott, Goldring et Porter, 2007) et contribuent à la recherche relative à l'évaluation du leadership des directions d'écoles et de leurs équipes, principalement en contexte américain.

D'un point de vue empirique, Macbeath (2006) publie un article concernant une recherche menée dans un cadre international portant sur le leadership pour apprendre. Ce vaste projet de recherche puise ses données auprès de directions d'école, de chercheurs universitaires, d'enseignants, de parents et de membres de la communauté dans sept pays (Australie, Autriche, Angleterre, Danemark, États-Unis, Grèce et Norvège) sur une période de trois ans. Le but de l'étude est de susciter une réflexion sur le sens, les attitudes et les pratiques inhérentes à un leadership pour l'apprentissage, afin de récolter des données relatives aux différents contextes dans lesquels s'exerce le leadership. Pour comprendre les particularités du contexte culturel, historique, local, politique, sociodémographique et les choix et interprétations qui en découlent, les chercheurs ont opté pour un questionnaire, des entrevues individuelles et de l'autoobservation en contexte. Des rencontres entre les participants des 24 écoles ont également été organisées afin de confronter les conceptions du leadership pour l'apprentissage et d'échanger dans un contexte parfois local ou international. Finalement, des groupes de discussion dans chaque école ont été organisés pour discuter des résultats de l'étude. De cette étude, cinq principes fondamentaux pour la pratique ont été retenus :

1. Centration sur l'apprentissage : Le leadership pour l'apprentissage implique de se centrer sur l'apprentissage dans toutes les sphères d'activités. Il est essentiel de considérer que tous les acteurs du milieu sont des apprenants qui apprennent en fonction du contexte et de différentes

façons. L'apprentissage se fait par différents processus et est décuplé par les expériences riches et diversifiées.

2. Conditions favorables : La pratique d'un leadership pour l'apprentissage implique de créer les conditions favorables à l'apprentissage de tous en créant des espaces physiques et sociaux stimulants. De plus, un environnement sécuritaire incitera les apprenants à prendre des risques et relever des défis. Les outils et les stratégies sont utilisés pour stimuler la réflexion et accroître les possibilités d'apprentissage.
3. Dialogue : Le leadership pour l'apprentissage implique d'ouvrir le dialogue à propos du leadership et de l'apprentissage. Le lien entre le leadership et l'apprentissage est discuté et fait l'objet des préoccupations communes. Aussi, les pratiques de leadership sont explicites, transférables et cohérentes avec les valeurs et les pratiques pédagogiques. Le dialogue est en lien avec les données de la recherche.
4. Partage du leadership : Le leadership pour l'apprentissage implique de partager le leadership avec les autres acteurs de l'école. La structure du milieu favorise la contribution de chacun à l'amélioration des apprentissages.
5. Reddition de comptes : Le leadership pour l'apprentissage implique une reddition de compte qui soit davantage liée à la pratique réflexive qu'à l'obligation de se conformer aux demandes politiques. Tous les acteurs du milieu sont appelés à réfléchir sur leurs pratiques pédagogiques en lien avec les valeurs de l'école.

Ainsi, que les conceptions du leadership se nomment *successful leadership* (Leithwood et al 2006), leadership pédagogique (Hallinger, 2003), leadership pour apprendre (Knaap et al, 2003), ou encore leadership pour l'apprentissage (Macbeath, 2006 ; Murphy et coll., 2007), ces conceptions du leadership ont toutes en commun de mettre l'apprentissage en première ligne afin de favoriser la réussite scolaire des élèves.

### 3. Modèle conceptuel et objectifs de recherche

#### 3.1 Cadre conceptuel retenu

Le groupe de recherche (Archambault, Poirel et Garon, 2014) travaille sur le leadership des directions d'écoles primaires et sur les pratiques de gestion centrées sur l'apprentissage en milieu défavorisé. De sa recension des écrits scientifiques, essentiellement des travaux de langue anglaise et concernant davantage le contexte américain, le groupe a dégagé quatorze dimensions d'un leadership centré sur l'apprentissage. Ces dimensions circonscrivent le cadre conceptuel de ces chercheurs qui orientent leurs travaux vers « l'objectif d'offrir aux utilisateurs un portrait de bonnes pratiques de gestion en lien avec les pratiques pédagogiques efficaces du personnel enseignant ». Un de leurs objectifs spécifiques est de « décrire et documenter les pratiques de directions dans des écoles primaires présentant un indice élevé de défavorisation, qui se distinguent en accordant la priorité à l'apprentissage dans la gestion de leur établissement scolaire afin de favoriser la réussite scolaire des élèves » (Archambault, Poirel et Garon, 2014). Ces dimensions sont présentées au tableau III.

**Tableau III : Cadre conceptuel retenu, 14 dimensions d'un leadership centré sur l'apprentissage tiré de Archambault, Poirel et Garon (2014)**

1	Promouvoir une vision où l'apprentissage est le centre des préoccupations de l'école
2	Établir des orientations des buts et des attentes à l'égard de l'apprentissage
3	Créer les conditions favorables à l'apprentissage de tous, par la planification, la coordination, la supervision et l'évaluation de l'enseignement et du curriculum
4	Agir de façon stratégique pour acquérir et utiliser des ressources favorisant l'apprentissage
5	Promouvoir l'apprentissage des enseignants et participer à leur développement professionnel en créant une communauté professionnelle qui valorise l'apprentissage
6	Repenser l'organisation de l'école pour la mettre au service de l'apprentissage
7	Mettre en place un environnement sécuritaire et un climat de soutien
8	Établir la collaboration avec les parents et des partenariats avec les organismes voués à l'apprentissage
9	Mettre en place des moyens de soutenir les élèves à risque.
10	Partager le leadership pour l'apprentissage
11	Utiliser le dialogue comme élément central du leadership pour l'apprentissage
12	Être sensible au contexte et l'influencer
13	Faire preuve d'imputabilité dans son leadership pour l'apprentissage
14	S'engager socialement



Les dimensions du cadre conceptuel retenu portent sur la vision, les orientations, les conditions, les ressources, la promotion de l'apprentissage, l'organisation de l'école, l'environnement, le soutien des élèves à risque, le partage du leadership, le contexte, l'imputabilité et l'engagement social. Les auteurs disent de ce cadre que :

« Les études présentées plus haut proposent des comportements, des attitudes, des types d'actions, des dimensions du travail des directions et des principes pour guider l'action. Plusieurs se ressemblent, d'autres reflètent les orientations qu'ont prises les chercheurs dans leurs travaux. Nous les avons soigneusement examinées : nous avons comparé les éléments présentés plus haut par chacun des chercheurs mentionnés, nous les avons regroupés, nous avons éliminé les redondances et nous en dégageons 14 dimensions du leadership qui ont un impact sur la persévérance et la réussite des élèves. Il s'agit d'une première étape d'analyse et nous ne prétendons pas que ces dimensions soient complètement exclusives. Leur opérationnalisation, dans le cadre du présent projet, permettra de les rendre plus étanches et de diminuer les possibles chevauchements. Ces dimensions ressortent de la littérature et correspondent aux aspects d'un leadership où l'apprentissage est placé en priorité. » (p.11.3)

Dans le cadre d'Archambault, Poirel et Garon (2014), il est mis en évidence que les quatorze dimensions prennent un appui dans la littérature scientifique. Dans le tableau IV, nous faisons le lien entre les quatre modèles discutés à la section précédente et les quatorze dimensions d'Archambault, Poirel et Garon (2014).

**Tableau IV : Lien entre les modèles conceptuels**

14 dimensions du leadership centré sur l'apprentissage, Archambault, Poirel et Garon, 2014	Leithwood et coll. (2006)	Knaap et coll. (2003)	Murphy et coll. (2007)	MacBeath (2006)
1- Promouvoir une vision où l'apprentissage est le centre des préoccupations de l'école	Établir une vision partagée et des attentes élevées de réussite	Se centrer sur l'apprentissage	Vision de l'apprentissage	Centration sur l'apprentissage
2- Établir des orientations des buts et des attentes à l'égard de l'apprentissage	Établir une vision partagée et des attentes élevées de réussite	Créer de la cohérence	Vision de l'apprentissage	Centration sur l'apprentissage

**Tableau IV : Lien entre les modèles conceptuels**

14 dimensions du leadership centré sur l'apprentissage, Archambault, Poirel et Garon, 2014	Leithwood et coll. (2006)	Knaap et coll. (2003)	Murphy et coll. (2007)	MacBeath (2006)
3- Créer les conditions favorables à l'apprentissage de tous, par la planification, la coordination, la supervision et l'évaluation de l'enseignement et du curriculum	Gérer le programme scolaire	Construire une communauté professionnelle qui valorise l'apprentissage	Programme d'instruction Programme curriculaire Programme d'évaluation	Conditions favorables
4- Agir de façon stratégique pour acquérir et utiliser des ressources favorisant l'apprentissage		Créer de la cohérence Agir stratégiquement et partager le leadership	Acquisition et utilisation de ressources	Conditions favorables
5- Promouvoir l'apprentissage des enseignants et participer à leur développement professionnel en créant une communauté professionnelle qui valorise l'apprentissage	Valoriser le développement professionnel	Construire une communauté professionnelle qui valorise l'apprentissage	Communauté d'apprentissage	Dialogue
6- Repenser l'organisation de l'école pour la mettre au service de l'apprentissage			Culture organisationnelle	Conditions favorables
7- Mettre en place un environnement sécuritaire et un climat de soutien	Revoir l'organisation de l'école		Culture organisationnelle	Conditions favorables
8- Établir la collaboration avec les parents et des partenariats avec les organismes voués à l'apprentissage	Revoir l'organisation de l'école	Construire des partenariats avec des organismes qui valorisent l'apprentissage		Dialogue
9- Mettre en place des moyens de soutenir les élèves à risque				Conditions favorables
10- Partager le leadership pour l'apprentissage		Agir stratégiquement et partager le leadership		Partager le leadership

**Tableau IV : Lien entre les modèles conceptuels**

14 dimensions du leadership centré sur l'apprentissage, Archambault, Poirel et Garon, 2014	Leithwood et coll. (2006)	Knaap et coll. (2003)	Murphy et coll. (2007)	MacBeath (2006)
11- Utiliser le dialogue comme élément central du leadership pour l'apprentissage				Dialogue
12- Être sensible au contexte et l'influencer			Communauté d'apprentissage	Centration sur l'apprentissage
13- Faire preuve d'imputabilité dans son leadership pour l'apprentissage			Programme d'évaluation	Reddition de comptes
14- S'engager socialement			Justice sociale	

Dans ce tableau, nous y retrouvons les 14 dimensions mises en lien avec les dimensions/principes fondamentaux des modèles de Leithwood et coll (2006), de Knaap et coll. (2003), de Murphy et coll. (2007) et de Macbeath (2006). Voyons maintenant les liens qu'il est possible de faire avec chacune des dimensions d'Archambault, Poirel et Garon (2014) pour chacune de ces dimensions.

La dimension 1 est de *Promouvoir une vision où l'apprentissage est le centre des préoccupations de l'école* (Archambault, Poirel et Garon, 2014). Cette dimension inclut l'idée d'établir une vision partagée et des attentes élevées de réussite (Leithwood et coll, 2006), de se centrer sur l'apprentissage (Knaap et coll. 2003), d'affirmer sa vision de l'apprentissage (Murphy et coll., 2007) et de se centrer sur l'apprentissage (Macbeath, 2006).

La dimension 2- *Établir des orientations des buts et des attentes à l'égard de l'apprentissage* (Archambault, Poirel et Garon, 2014) est aussi à propos d'établir une vision partagée et des attentes élevées de réussite (Leithwood et coll, 2006), d'affirmer sa vision de l'apprentissage (Murphy et coll., 2007) et de se centrer sur l'apprentissage (Macbeath, 2006). Cette dimension est également en lien avec la dimension de la cohérence de Knaap et coll. (2003), puisqu'il s'agit de créer de la cohérence entre les orientations, les buts et les attentes en lien avec l'apprentissage.

La dimension 3 est à propos de *Créer les conditions favorables à l'apprentissage de tous, par la planification, la coordination, la supervision et l'évaluation de l'enseignement et du curriculum* (Archambault, Poirel et Garon, 2014). Dans cette dimension, la création d'un climat de collaboration et

de travail collectif, le soutien et la mise en place des structures qui favorisent l'apprentissage de chacun autour de l'enseignement-apprentissage (Knapp, Copland et Talbert, 2003 ; Murphy, Elliott, Goldring et Porter, 2007). On y retrouve la dimension de la gestion du programme scolaire de Leithwood et coll. (2006), celle de construire une communauté professionnelle qui valorise l'apprentissage de Knaap et coll. (2003), la dimension des programmes de Murphy et coll. (2007) et le principe fondamental des conditions favorables de Macbeath (2006)

La dimension 4, la dimension de *l'Action stratégique* (Archambault, Poirel et Garon, 2014) se déploie par l'identification des aspects du travail des élèves et des enseignants qui sont sujets à l'amélioration, ce qui correspond aux observations de Knapp, Copland et Talbert (2003). Ceci rejoint leur dimension de créer de la cohérence autour de l'apprentissage, mais aussi celle d'agir stratégiquement et partager le leadership de Knapp et coll. (2003). Aussi, cette dimension est en lien avec l'acquisition et utilisation de ressources de Murphy et coll. (2007) et le principe fondamental des conditions favorables de Macbeath (2006).

La dimension 5, *Promouvoir l'apprentissage des enseignants et participer à leur développement professionnel en créant une communauté professionnelle qui valorise l'apprentissage* (Archambault, Poirel et Garon, 2014) peut être mise en lien avec les quatre modèles conceptuels. Que ce soit en adoptant une attitude centrée sur le perfectionnement et le développement professionnel, en participant à des activités de développement professionnel, en soutenant le développement professionnel de l'équipe-école ou en assumant un rôle de gestion dans le développement professionnel (Murphy, Elliott, Goldring et Porter, 2007), les écoles créent une communauté professionnelle qui valorise l'apprentissage. Cette dimension touche également à celle de la valorisation du développement professionnel de Leithwood et coll. (2006), à celle de Knapp et coll. (2003) à propos de construire une communauté professionnelle qui valorise l'apprentissage et au principe fondamental de Macbeath (2006) sur le dialogue.

La dimension 6 est à propos *Repenser l'organisation de l'école pour la mettre au service de l'apprentissage* (Archambault, Poirel et Garon, 2014). Cette dimension est en lien avec deux des quatre modèles conceptuels soit la dimension de la culture organisationnelle de Murphy, Elliott, Goldring et Porter (2007) et le principe fondamental des conditions favorables de Macbeath (2006).

La dimension 7, *Mettre en place un environnement sécuritaire et un climat de soutien* (Archambault, Poirel et Garon, 2014), est liée avec la dimension de l'organisation de l'école de Leithwood et coll. (2006) et la dimension de la culture organisationnelle de Murphy, Elliott, Goldring et Porter (2007) ainsi que le principe fondamental des conditions favorables de Macbeath (2006).

La dimension 8 porte sur *L'établissement de la collaboration avec les parents et de partenariats avec les organismes voués à l'apprentissage* (Archambault, Poirel et Garon, 2014). Pour exercer un leadership centré sur l'apprentissage, il importe d'établir des partenariats avec les parents, de favoriser leur participation et de valoriser leur engagement. De plus, le développement de partenariats avec les organismes de la communauté et les autres écoles permet également cette collaboration. Ceci est en lien avec trois des quatre modèles conceptuels soit la dimension de l'organisation de l'école de Leithwood et coll. (2006), de construire des partenariats avec des organismes qui valorisent l'apprentissage de Knapp et coll. (2003) et le principe fondamental du dialogue de Macbeath (2006).

La dimension 9- *Mettre en place des moyens de soutenir les élèves à risque* (Archambault, Poirel et Garon, 2014) est uniquement en lien avec le principe fondamental des conditions favorables de Macbeath (2006). Pour ce qui est de la dimension 10- *Partager le leadership pour l'apprentissage* (Archambault, Poirel et Garon, 2014), on ne peut la mettre en lien qu'avec les dimensions de deux modèles conceptuels : agir stratégiquement et partager le leadership de Knapp et coll. (2003) et partager le leadership de Macbeath (2006). La dimension 11, *Utiliser le dialogue comme élément central du leadership pour l'apprentissage* (Archambault, Poirel et Garon, 2014) est lié au principe fondamental du dialogue de Macbeath (2006).

La dimension 12 regroupe les actions portant sur le contexte, son impact et son influence sur l'école, la classe et la communauté en général (Murphy, Elliott, Goldring et Porter, 2007) donc, *d'Être sensible au contexte et l'influencer* (Archambault, Poirel et Garon, 2014). La dimension des communautés d'apprentissage du modèle de Murphy, Elliott, Goldring et Porter (2007) et la centration sur l'apprentissage du modèle de Macbeath (2006) sont liés à la dimension 12.

La dimension 13, *Faire preuve d'imputabilité dans son leadership pour l'apprentissage* (Archambault, Poirel et Garon, 2014) est à propos d'œuvrer à ce que la direction et l'équipe-école soient tenues responsables de la qualité des apprentissages et de l'équité à l'école, ce qui rejoint la dimension de la cohérence de Knapp, Copland et Talbert (2003). On peut aussi faire un lien avec la dimension du programme d'évaluation du modèle de Murphy, Elliott, Goldring et Porter (2007). Finalement, l'intégration d'une approche systématique d'autoévaluation au niveau de la classe, de l'école et de la communauté est reliée au principe fondamental de la reddition de comptes du modèle de Macbeath (2006).

La dimension 14, *S'engager socialement* (Archambault, Poirel et Garon, 2014) peut être mise uniquement en lien avec le modèle de Murphy, Elliott, Goldring et Porter (2007) pour la dimension de la justice sociale.

Nous pouvons constater que la typologie du leadership efficace de Leithwood et coll (2006), les cinq dimensions d'action du leader pédagogique de Knaap et coll. (2003), les huit dimensions d'action du leader pour l'apprentissage et orienté vers le changement de Murphy et coll. (2007) et les cinq principes fondamentaux de Macbeath (2006) sont intégrés aux quatorze dimensions du leadership centré sur l'apprentissage de Archambault, Poirel et Garon (2014). C'est pour cette raison que nous retiendrons les 14 dimensions d'un leadership centré sur l'apprentissage tirées d'Archambault, Garon et Poirel (2014) comme cadre conceptuel de ce mémoire (Tableau III), d'abord parce que c'est le cadre conceptuel le plus récent dans le domaine de l'administration scolaire et du leadership centré sur l'apprentissage et ensuite, parce qu'il est solidement enraciné dans la littérature scientifique.

### *3.2 Objectifs de recherche*

Il est impératif de préciser que notre projet de recherche s'inscrit en phase avec le travail d'un groupe de recherche sur les directions centrées sur l'apprentissage (Archambault, Garon et Poirel, 2014). Les objectifs de ce groupe de recherche sont de comprendre les processus et conditions d'action de ces pratiques de gestion, d'en faire le lien avec les pratiques pédagogiques des enseignants et de documenter et décrire les pratiques pédagogiques portant sur l'enseignement de la lecture et des mathématiques. Ces objectifs scientifiques spécifiques devraient, selon eux, amorcer un début de modélisation du lien qu'il est possible de faire entre les pratiques de gestion et les pratiques pédagogiques des enseignants. L'équipe de recherche prévoit d'aussi rendre disponibles les données recueillies afin qu'elles puissent être utiles à la pratique des directions d'école.

Pour répondre à leurs objectifs spécifiques, ils adoptent une démarche méthodologique exploratoire de type ethnographique. Ils utilisent plusieurs méthodes de collecte de données qualitatives, dont les entrevues semi-dirigées, l'observation vidéo et in vivo, l'autoobservation, les entretiens de confrontation, l'autoconfrontation croisée, le questionnaire et la collecte de documents.

Notre recherche s'inscrit en phase de ce processus, dans le sens où, avec l'accord du groupe de recherche, nous utiliserons des données recueillies par ces chercheurs. Ces données se retrouvent dans des produits permanents c'est-à-dire les documents produits par les écoles participantes et qui ne sont pas traités dans le cadre de leurs recherches.

Il y a peu d'études sur les produits permanents de l'école québécoise concernant les pratiques de gestion. Ces produits écrits, dits produits permanents peuvent être des documents officiels, des notes prises à la main, des comptes rendus de réunion, des plans de développement professionnel, etc. (L'Écuyer, 1990). Nous n'avons recensé deux études québécoises à ce sujet. La première a été menée par Archambault et Dumais (2011). Leurs travaux ont porté sur les écoles primaires francophones de Montréal. Ils ont étudié les plans de réussite de 114 écoles afin de vérifier l'implantation des cycles d'apprentissage. Ils ont analysé la présence des composantes organisationnelles, pédagogiques et professionnelles relatives aux cycles d'apprentissage dans les objectifs et les moyens d'action des plans de réussite de chaque école.

Dans la lignée de ce programme de recherche, Archambault, Lapointe et Dumais (2012) ont fait une analyse de contenu des plans stratégiques rédigés entre 2003 et 2007 de 61 commissions scolaires québécoises francophones. Les chercheurs ont mené une étude documentaire afin de savoir si les plans stratégiques servaient de plan de pilotage de la réforme.

En recherche qualitative, ce type de méthode, l'étude documentaire, est souvent utilisée en complément d'entrevue pour les études de cas et les études ethnographiques (Fortin, 2010). Toutefois, même si l'analyse des produits permanents (l'analyse de situation, le projet éducatif, le plan de réussite et la convention de gestion de l'école) reliée aux dimensions du leadership centré sur l'apprentissage est peu courante, il nous apparaît scientifiquement pertinent d'explorer cette avenue.

Nous pourrions ainsi décrire et documenter les éléments qui correspondent aux orientations proposées par les écoles ayant une direction qui accorde la priorité à l'apprentissage dans ses pratiques de gestion, spécifiquement en milieu défavorisé, pour avoir un impact positif sur la réussite des élèves. Il nous apparaît pertinent de documenter et de décrire cet ensemble de pratiques et de moyens inscrits dans les documents de l'école, puisque ceci n'a pas encore été fait en contexte québécois. C'est dans cette optique que nous avons identifié nos objectifs de recherche soit de :

- 1 - Documenter la présence des dimensions du leadership centré sur l'apprentissage dans le fonctionnement et les activités des écoles, telles qu'elles apparaissent dans les documents de produits permanents d'écoles de milieux défavorisés ayant une direction qui accorde la priorité à l'apprentissage dans ses pratiques de gestion.
- 2 – Décrire les dimensions du leadership centré sur l'apprentissage en déterminant les activités, moyens et pratiques identifiés dans les documents de l'école, tels qu'ils apparaissent dans les documents produits

permanents d'écoles de milieux défavorisés ayant une direction qui accorde la priorité à l'apprentissage dans ses pratiques de gestion.



## Chapitre 3 : Méthodologie

Ce chapitre a pour but d'expliquer et de justifier la méthodologie utilisée pour répondre aux objectifs de notre recherche. D'abord, nous définirons l'étude de documents et tenterons d'analyser sa pertinence dans le cadre présent. Nous ferons ensuite une description des participants à ce projet, du corpus de données à notre disposition et du déroulement de la recherche. Les outils et la procédure utilisés pour collecter les données seront expliqués et une autre section sera consacrée aux stratégies d'analyse des données utilisées et à la description de la grille de codage. Pour faire suite à cela et pour finir, les considérations éthiques seront exposées.

### **3.1 L'étude de documents**

La présente recherche est une étude descriptive du fonctionnement, des pratiques, des moyens et des activités des écoles, telles qu'ils apparaissent dans les documents de produits permanents d'écoles de milieux défavorisés ayant une direction qui accorde la priorité à l'apprentissage dans ses pratiques de gestion. Afin de répondre à nos objectifs spécifiques de recherche, nous avons opté pour une recherche descriptive. Ce type de recherche « vise à fournir un portrait précis des caractéristiques de personnes, de situations ou de groupes » (Fortin, 2010, p.291).

Dans cette recherche, la finalité est de comprendre le sens que les individus donnent à leur vie et à leurs expériences. La réalité est de nature subjective, personnelle et socialement construite (Fortin, 2010). Même si des données qualitatives sont habituellement recueillies sur le terrain à partir d'un contact direct avec les participants, il est souvent possible de répondre aux questions spécifiques de recherche en étudiant des documents (L'Écuyer, 1990). Le monde de l'éducation produit de nombreux documents susceptibles d'être analysés. Ces produits écrits peuvent être des documents officiels, des notes prises à la main, des comptes rendus de réunion, des plans de développement professionnel, etc. (L'Écuyer, 1990). Nous appelons « produits permanents » ces traces écrites. Ces documents ne permettent qu'une observation partielle des pratiques de gestion des directions d'école par les actions proposées dans les documents. On y observe plutôt les actions proposées par les équipes-écoles de directions exemplaires, pratiques proposées par ce que les équipes et la direction croient qu'elles auront de l'influence sur l'apprentissage. L'étude des produits permanents présente ainsi certaines limites, que ce soit par leur caractère prospectif ou par leur contexte de production. Leur intérêt reste cependant indéniable puisque certains de ces documents sont utilisés, entre autres, dans le processus obligatoire de reddition de comptes auquel les directions d'école sont soumises.

### 3.2 Les écoles participantes

Les écoles participant à notre recherche ont été choisies en fonction de leurs directions, à partir de la sélection effectuée par Archambault, Poirel et Garon (2014) dans leur recherche. Quatorze directions d'écoles primaires de milieux défavorisés québécois ont participé à cette recherche visant à décrire les pratiques de gestion des directions, centrées sur l'apprentissage. Afin de s'assurer que les directions manifestent des pratiques de gestion centrées sur l'apprentissage, les directions ont été sélectionnées parce qu'elles ont un intérêt certain pour l'enseignement et l'apprentissage et qu'elles se démarquent à cet égard. La sélection des directions participantes s'est donc faite selon un échantillonnage non probabiliste à choix raisonné. Le groupe de recherche Archambault, Poirel et Garon (2014) a précédemment contacté des « informateurs-clés » dans les commissions scolaires du Québec, c'est-à-dire des coordonnateurs et des directions générales adjointes qui étaient capables de juger des pratiques des directions et de reconnaître les directions qui se démarquaient. Ces informateurs étaient donc en mesure d'identifier les participants potentiels au projet de recherche. Le choix des directions exemplaires de la recherche d'Archambault, Poirel et Garon (2014) repose sur le jugement des informateurs-clés, ce qui amène une certaine part de subjectivité. Cependant, ceux-ci disposaient d'une liste de critères sur laquelle se fier.

« ... nous leur demanderons d'identifier, à partir d'indicateurs que nous leur fournirons (réputation de leader pédagogique auprès de leur équipe-école, des pairs et de leurs supérieurs, intérêt manifeste pour les enjeux liés à l'enseignement de la lecture et des mathématiques, réussite scolaire de leur école, etc.), les directions qui leur paraissent se démarquer à cet égard. Nous avons déjà utilisé cette méthode avec succès dans une autre recherche (Archambault, Poirel et Garon, 2014, p.11.6) ».

Ce sont donc les écoles de ces directions sélectionnées dans la recherche d'Archambault, Poirel et Garon (2014), qui constituent le bassin où sont puisés les documents de produits permanents utilisés pour notre recherche. Le tableau V est une présentation des principales données démographiques des écoles participantes. On y retrouve, pour chaque école, la commission scolaire, le milieu, la langue, le nombre d'élèves dans l'école, l'indice de milieu socioéconomique et l'expérience de la direction d'établissement.

**Tableau V : Écoles participantes à la recherche sur les directions d'école centrées sur l'apprentissage, Archambault, Poirel et Garon (2014)**

	<b>Commission scolaire</b>	<b>Milieu</b>	<b>Langue</b>	<b>Nombre d'élèves</b>	<b>IMSE</b>	<b>Expérience du directeur d'établissement à cette école</b>
<b>École E1</b>	Commission scolaire de la Pointe-de-l'Île (CSPI)	Urbain	Français	633	8	2 ans 11 mois
<b>École E2</b>	Commission scolaire Marie-Victorin (CSMV)	Urbain	Français	565	10	n/d
<b>École E3</b>	Commission scolaire de Montréal (CSDM)	Urbain	Français	511	10	4 ans 1 mois
<b>École E4</b>	English Montreal School Board (ESMB)	Urbain	Anglais	350	8	2 ans 6 mois
<b>École E5</b>	Commission scolaire de Laval (CSDL)	Urbain	Français	530	9	5 ans
<b>École E6</b>	Commission scolaire de Montréal (CSDM)	Urbain	Français	671	10	3 ans et 6 mois
<b>École E7</b>	English Montreal School Board (ESMB)	Urbain	Anglais	219	8	2 ans et 5 mois
<b>École E8</b>	Commission scolaire de Laval (CSDL)	Urbain	Français	409	8	5 ans
<b>École E9</b>	Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys (CSMB)	Urbain	Français	315	10	2 ans
<b>École E10</b>	Commission scolaire Rive-Nord (CSRDN)	Rural	Français	280	10	7 ans
<b>École E11</b>	Commission scolaire des patriotes (CSP)	Rural	Français	207	8	5 ans 7 mois
<b>École E12</b>	Commission scolaire des patriotes (CSP)	Rural	Français	530	9	4 ans 6 mois
<b>École E13</b>	English Montreal School Board (ESMB)	Urbain	Anglais	302	7	3 ans
<b>École E14</b>	Commission scolaire Rive-Nord (CSRDN)	Rural	Français	252	8	6 ans 9 mois

En observant le tableau V, on constate que les écoles participantes sont francophones ou anglophones, urbaines ou rurales. Précisément, c'est sept écoles francophones qui proviennent de milieu urbain dans cinq commissions scolaires différentes (CSPI, CSDM, CSDL, CSMB, CSMV) et quatre de milieu rural dans deux commissions scolaires différentes (CSP, CSRDN). Les trois écoles anglophones n'ont été choisies qu'en milieu urbain, vu leur petit nombre, et elles sont toutes issues de la même

commission scolaire soit English Montreal School Board (ESMB). L'indice de milieu socioéconomique varie entre 7 et 10.

Les directions de ces établissements ont en moyenne 4 ans et 1 mois d'expérience dans le poste de direction à leur école, la durée la moins longue étant de 2 ans et la plus longue de 7 ans. Les réponses des directions participantes au questionnaire de données sociodémographiques permettent de dire que toutes les directions ont une formation en enseignement. De plus, elles ont enseigné un minimum de 4 ans pour une moyenne de 10 ans au primaire, au secondaire ou en adaptation scolaire.

### **3.3 Collecte des données du corpus documentaire**

Notre corpus de données a été conçu à partir de 29 documents de produits permanents provenant de 13 écoles primaires québécoises de milieux défavorisés. Nous devions obtenir des documents de 14 écoles, mais l'école 13 n'a pas pu fournir de documents. Les 13 écoles à l'étude ont une moyenne de 380 élèves, l'école la plus petite ayant 207 élèves et la plus grande, 607 élèves (voir tableau V).

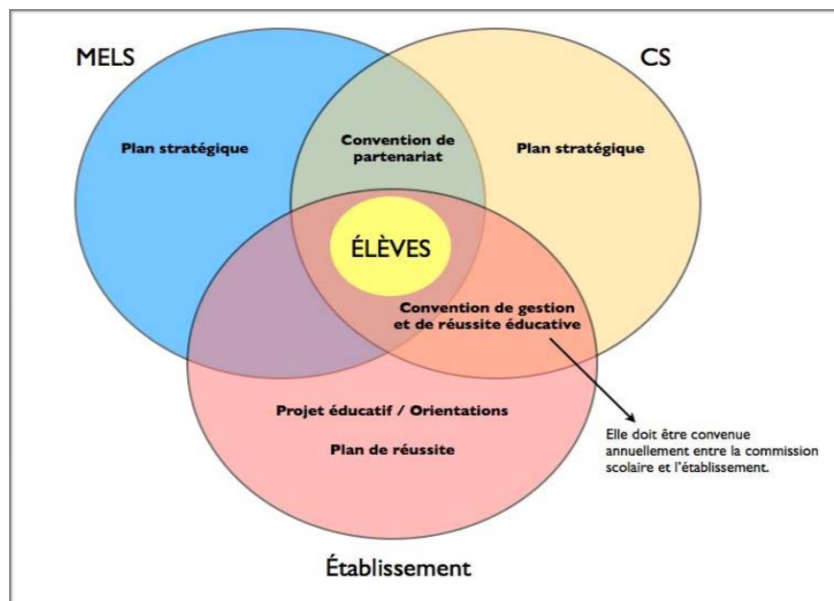
Les documents ont été recueillis par les chercheurs du groupe de recherche Archambault, Poirel, Garon (2014). Lors d'une première rencontre avec la direction, l'un des chercheurs procédait à une première entrevue. Il demandait aussi à la direction de lui fournir son projet éducatif, son plan de réussite et sa convention de gestion ainsi que tout autre document écrit qu'il jugeait pertinents à la recherche. Les directions ont remis ces documents aux chercheurs en fichiers Word ou PDF et 13 des 14 directions participantes ont fourni ces documents aux chercheurs.

### **3.4 Corpus de données pour l'étude documentaire**

#### *3.4.1 Types de documents de planification en éducation*

Les données sont des documents provenant des écoles. Ces documents ont été remis aux chercheurs dans le cadre de la recherche d'Archambault, Poirel et Garon (2014). La figure 4, tirée de Dembélé, Goulet, Lapointe, et coll. (2012) est une adaptation du schéma du Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport (2009), qui représente l'articulation des documents de planification de l'éducation au Québec, selon le niveau de responsabilité. On peut observer que l'établissement scolaire est totalement responsable de l'élaboration de son projet éducatif et de son plan de réussite. De plus, la commission scolaire et l'établissement sont conjointement responsables de l'élaboration de la convention de gestion et de réussite éducative.

**Figure 4 : Articulation des documents de planification de l'éducation au Québec (Dembélé, Goulet, Lapointe, et coll., 2012)**



La zone rose de la figure 4 a été le facteur d'inclusion dans le choix des documents. Puisque nous voulons décrire les pratiques des directions d'écoles accordant la priorité à l'apprentissage dans la gestion de leur établissement scolaire et documenter les dimensions du leadership centré sur l'apprentissage, nous avons sélectionné les produits permanents auxquels la direction de l'établissement participe à l'écriture.

Les documents que nous avons utilisés sont de nature publique. Nous avons considéré les principaux produits permanents légalement exigés des établissements québécois d'enseignement soit :

**Le projet éducatif :** c'est un document quinquennal qui, selon l'article 36.1 de la loi sur l'instruction publique « est élaboré, réalisé et évalué périodiquement avec la participation des élèves, des parents, du directeur de l'école, des enseignants, des autres membres du personnel de l'école, des représentants de la communauté et de la commission scolaire ». De plus, « le projet éducatif contient les orientations propres à l'école et les objectifs pour améliorer la réussite des élèves. Il peut inclure des actions pour valoriser ses orientations et les intégrer dans la vie de l'école. » (RLCQ, c.I-13.3)

**Le plan de réussite :** Ce document est produit sur une base annuelle dans l'établissement et contient « des objectifs de réussite clairs et mesurables relativement aux apprentissages » et définit les moyens

concrets que les acteurs du milieu comptent mettre en place pour parvenir à ces objectifs. (Ministère de l'Éducation, 2007 ; Dembélé, Goulet, Lapointe, et coll. 2012).

**La convention de gestion et de réussite éducative :** C'est un document convenu annuellement entre la direction de l'établissement et la commission scolaire. Elle prend la forme d'une sorte de contrat de performance concernant un certain nombre de buts fixés et des objectifs mesurables (Dembélé, Goulet, Lapointe, et coll. 2012).

#### *3.4.2 Types de documents retenus pour la confection du corpus documentaire*

Dans le tableau VI, nous présentons les types de documents remis par les écoles lors de la collecte de données. De l'ensemble des documents de produit permanent remis, nous avons retenu uniquement les documents auxquels la direction de l'école participe à l'écriture et ceux qui pouvaient être mis en correspondance avec les documents retenus dans d'autres écoles. Sur cette base, tous les plans de réussite, projets éducatifs et conventions de gestion et de réussite éducative ont été retenus. De plus, les organigrammes, plans d'action locaux ou démarches de planification ont été retenus puisqu'ils étaient d'une manière ou d'une autre en lien avec les documents de nature publique soumis au processus de reddition de comptes. Les plans de formation, notes de réunion et profil sociodémographique n'ont pas été retenus, parfois parce qu'ils étaient incomplets, parfois parce qu'ils ne contenaient que des données chiffrées.

**Tableau VI : Documents retenus pour le traitement et l'analyse des données**

Numéro de l'école	Produits permanents remis	Documents retenus
1	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Comité de la convention de gestion et de réussite éducative</li> <li>• Convention de gestion de réussite éducative</li> <li>• Organigramme de l'école</li> <li>• Plan d'action pédagogique</li> </ul>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Comité de la convention de gestion et de réussite éducative</li> <li>2. Convention de gestion de réussite éducative</li> <li>3. Organigramme de l'école</li> <li>4. Plan d'action pédagogique</li> </ol>
2	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Plan de réussite</li> <li>• Projet éducatif</li> <li>• Plan de formation</li> </ul>	<ol style="list-style-type: none"> <li>5. Plan de réussite</li> <li>6. Projet éducatif</li> </ol>
3	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Projet éducatif</li> <li>• Analyse de situation pour l'élaboration du projet éducatif</li> <li>• Convention de gestion et de réussite éducative</li> <li>• Plan de réussite 1</li> <li>• Plan de réussite 2</li> <li>• Plan de réussite 3</li> </ul>	<ol style="list-style-type: none"> <li>7. Projet éducatif</li> <li>8. Analyse de situation pour l'élaboration du projet éducatif</li> <li>9. Convention de gestion et de réussite éducative</li> <li>10. Plan de réussite 1</li> <li>11. Plan de réussite 2</li> <li>12. Plan de réussite 3</li> </ol>
4	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Grid Success for all</li> <li>• Framework for action for anglophone schools, centres and communities</li> </ul>	<ol style="list-style-type: none"> <li>13. Framework for action for anglophone schools, centres and communities</li> </ol>
5	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Projet éducatif</li> <li>• Convention de gestion et de réussite éducative</li> <li>• Plan de réussite</li> </ul>	<ol style="list-style-type: none"> <li>14. Projet éducatif</li> <li>15. Convention de gestion et de réussite éducative</li> <li>16. Plan de réussite</li> </ol>
6	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Profil démographique de l'école</li> <li>• Profil sociolinguistique de l'école</li> <li>• Convention de gestion et de réussite éducative</li> <li>• Conditions de réalisation du plan de réussite</li> <li>• Démarche de planification</li> <li>• Orientation et objectifs du projet éducatif</li> <li>• Analyse de situation</li> </ul>	<ol style="list-style-type: none"> <li>17. Convention de gestion et de réussite éducative</li> <li>18. Démarche de planification</li> </ol>



<b>Numéro de l'école</b>	<b>Produits permanents remis</b>	<b>Documents retenus</b>
7	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Agenda</li> <li>• Teacher handbook</li> <li>• Management and Educational Success Agreement</li> <li>• Success plan</li> </ul>	19. Management and Educational Success Agreement 20. Success plan
8	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Projet éducatif, convention de gestion et Plan de réussite</li> </ul>	21. Projet éducatif, convention de gestion et Plan de réussite
9	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Convention de gestion et de réussite éducative</li> <li>• Plan de réussite</li> </ul>	22. Convention de gestion et de réussite éducative 23. Plan de réussite
10	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Profil des compétences relatives à l'employabilité</li> <li>• The world café</li> <li>• Horaire</li> <li>• Notes de rencontre du comité encadrement</li> <li>• Convention de gestion et de réussite éducative — Projet éducatif — Plan de réussite</li> </ul>	24. Convention de gestion et de réussite éducative — Projet éducatif — Plan de réussite
11	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Convention de gestion et de réussite éducative</li> <li>• Projet éducatif</li> </ul>	25. Convention de gestion et de réussite éducative 26. Projet éducatif
12	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Convention de gestion et de réussite éducative — Plan de réussite — Projet éducatif</li> </ul>	27. Convention de gestion et de réussite éducative — Plan de réussite — Projet éducatif
13	Aucun document	Aucun document
14	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Convention de gestion et de réussite éducative — Plan de réussite –</li> <li>• Projet éducatif</li> </ul>	28. Convention de gestion et de réussite éducative — Plan de réussite – 29. Projet éducatif

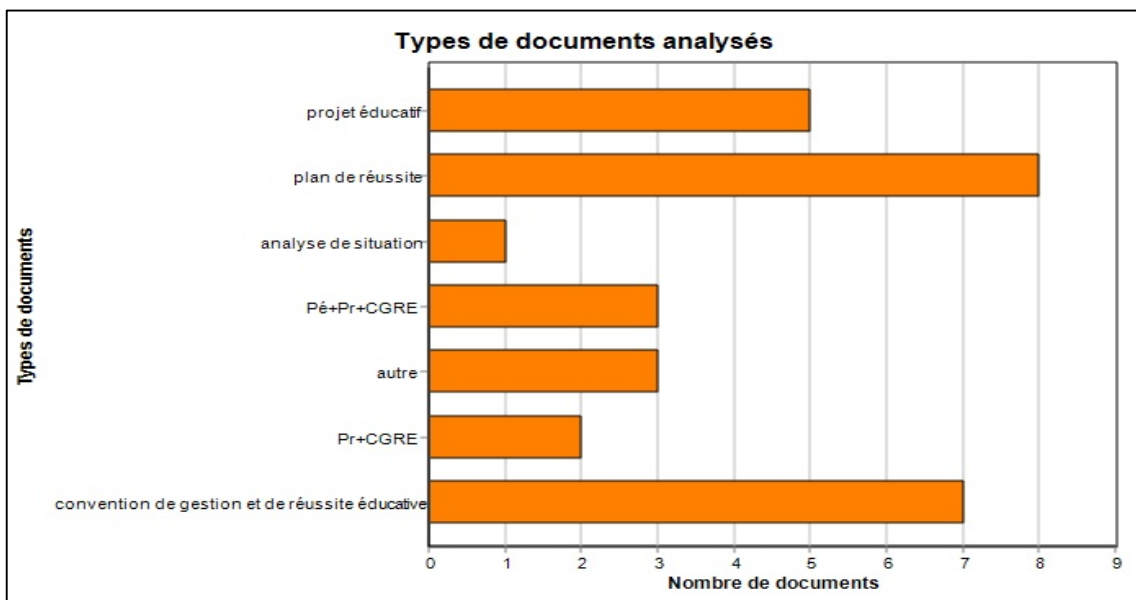
Des documents retenus, 79,3 % sont issus d'un milieu urbain et 20,7 % d'un milieu rural. Une plus grande part du corpus est issu du milieu urbain soit de l'île de Montréal, de la Rive-Sud de Montréal et de Laval.

Il y a trois documents qui proviennent de deux écoles de la commission scolaire EMSB (English Montreal School Board) et cette commission scolaire est la seule de langue anglaise de notre corpus documentaire. Les sept autres commissions scolaires, CSPI (Commission scolaire Pointe-de-l'Île),

CSMV (Commission scolaire Marie-Victorin), CSDM (Commission scolaire de Montréal), CSL (Commission scolaire de Laval), CSMB (Commission scolaire Marguerite-Bourgeois), CSRDN (Commission scolaire de la Rivière-du-Nord) et la CSP (Commission scolaire des Patriotes) sont toutes d'appartenance linguistique francophone.

Dans la figure 5, on observe que les types de documents analysés sont essentiellement des plans de réussite, des conventions de gestion et de réussite éducative, des projets éducatifs ou une fusion de ces trois types de documents. En effet, les fichiers de certaines écoles ont été remis à cinq reprises de façon fusionnée. Dans trois cas, c'est le projet éducatif, le plan de réussite et la convention de gestion et de réussite éducative qui étaient mis en forme dans un seul document (Pré-Pr-CGRE) et dans deux autres cas, c'est le plan de gestion et de réussite éducative et le plan de réussite qui se retrouvent dans le même document (Pr-CGRE) : 25 des 29 documents analysés sont des plans de réussite, des conventions de gestion et de réussite éducative ou des projets éducatifs. Les quatre autres documents sont des plans d'action ou des analyses de situation.

**Figure 5- Les types de documents analysés**



L'analyse de situation a été retenue dans l'école E8, car celle-ci complétait le projet éducatif de cette école. Cette analyse de situation a été rédigée comme préambule au projet éducatif, il était donc pertinent de retenir ce document. Aussi, nous avons retenu l'organigramme de l'école de l'école E1 pour la même raison, parce qu'il complète le plan d'action pédagogique (projet éducatif) et apporte des explications supplémentaires sur l'organisation du travail collaboratif dans cet établissement. Dans

l'école E4, nous avons retenu un document remplaçant la convention de gestion et de réussite éducative, *Framework for action for anglophone schools, centres and communities* : on y explique les fondements de l'élaboration du projet éducatif et de la convention de gestion et de réussite éducative qui sont intégrés à même ce document. Finalement, nous avons retenu la démarche de planification de l'école E6, car cette école est en révision de projet éducatif et que ce document établit les grandes lignes du projet à venir.

### *3.4.3 Stratégies de traitement des données : analyse préliminaire et contre-codage*

Afin de traiter les données du corpus documentaire, nous avons fait, en premier lieu, une analyse préliminaire des 29 documents retenus. Nous avons porté une attention particulière au contexte de chaque document, aux auteurs, à l'authenticité et à la fiabilité du texte, à la nature du texte et finalement aux concepts clés du texte (Cellard dans Poupart et al, 1997). À ce point, nous avons placé tous les documents dans le logiciel QDA-Miner et nous avons codé nos documents selon les principales variables se rattachant à chaque document : école de provenance, commission scolaire, langue, milieu, nombre d'élèves et nombre d'années d'expérience de la direction de l'établissement. Nous avons également codé type de chaque document soit projet éducatif, convention de gestion et de réussite éducative, plan de réussite, etc. Cette identification des variables, pour chaque document, nous a permis d'avoir une vue d'ensemble des documents à analyser. Selon Van Der Maren (1995), l'analyse de documents invoqués, comme les produits permanents des écoles, pose problème quant à la diversité des contextes de production puisque chaque document résulte de l'intention, du point de vue des auteurs. En commençant par coder les variables de chaque document, nous portons une attention particulière aux conditions de production de chaque document.

Après avoir codé les variables dans le logiciel QDA-Miner, nous avons produit un dictionnaire de codes en utilisant la grille de codage du groupe de recherche d'Archambault, Garon et Poirel (2014), présentée en annexe 1. Cette grille contient les 14 dimensions du leadership centré sur l'apprentissage et deux dimensions transversales, qui en sont les rubriques. Chaque dimension est liée à un ensemble de catégories d'actions. Pour faire suite à la production du livre de code dans le logiciel, nous avons lu deux documents en codant les passages correspondant à l'un ou à l'autre des codes de la grille de codage. Nous avons ensuite soumis nos deux premiers documents codés au contre codage.

L'analyse de données qualitatives présente une grande part de subjectivité, c'est pour cette raison que la catégorisation et le codage ont été un processus rigoureux. Nous avons fait appel à un étudiant au doctorat ayant participé à la recherche d'Archambault, Poirel et Garon (2014) dans le but d'effectuer un contre codage et ainsi s'assurer de la validité de notre grille de codage.

Pour le contre codage, nous avons codé individuellement deux des documents du corpus, soit la convention de gestion et de réussite éducative de l'école E1 et le projet éducatif de l'école E3. Suite au codage individuel, nous nous sommes rencontrés et nous avons comparé les passages codés. Nous avons identifié les accords et les désaccords. Au départ, nous avons obtenu un accord interjuges de 66 %. Tous les désaccords provenaient de notre propre technique de codage qui était segmentée par actions précises, par unité de sens, plutôt que par passages. Sous les conseils du contre-codeur, nous avons, à ce stade, réajusté notre technique de codage en privilégiant le codage par passages plutôt que par unités de sens lorsqu'il s'agissait d'un texte suivi. Ceci nous permet de mieux analyser les résultats par la suite puisque nous disposions d'un groupe de phrases pour mieux comprendre le sens du passage et son contexte. Ainsi, un passage à la base codé de cette façon : « mesures requises pour assurer l'atteinte des buts fixés et des objectifs mesurables prévus à la convention de partenariat » est devenu :

« La commission scolaire et le directeur de chacun de ses établissements conviennent annuellement, dans le cadre d'une convention de gestion et de réussite éducative, des mesures requises pour assurer l'atteinte des buts fixés et des objectifs mesurables prévus à la convention de partenariat conclue entre la commission scolaire et la ministre. » (E1- Convention de gestion et de réussite éducative)

De plus, nous nous sommes accordés pour coder chaque action séparément plutôt que par groupe d'actions lorsqu'il y avait une énumération de moyens ou dans un tableau. Par exemple, un passage comme celui-ci : « Fréquence : Accompagnement pédagogique 2 fois par année. Au moins 6 rencontres du comité de suivi. Une rencontre par mois du comité pédagogique en littérature. » (E3-Projet éducatif) est devenu trois codes distincts puisque ce sont trois actions distinctes. Ceci permet d'affiner le dénombrement et le classement des actions proposées par les écoles. Après ces réajustements et ces discussions, nous avons effectué un recomptage : nous avons obtenu un accord interjuges de 88 %.

À la suite de cet exercice, nous avons réajusté la grille de codage du groupe d'Archambault, Garon et Poirel (2014) présentée en annexe 1. Nous avons identifié la dimension d'un leadership centré sur l'apprentissage comme la rubrique et les catégories d'actions de chaque dimension comme le code. Nous avons utilisé la troisième colonne de la grille de codage du groupe de recherche d'Archambault, Poirel et Garon (2014) comme des actions inspirantes à la description des catégories d'actions posées dans les écoles. Cette grille de codage est présentée en annexe 2. Nous avons fait la recodification des deux documents soumis au contre-codage, par passages, en séparant les actions lorsque cela était nécessaire et en lien avec la grille de codage réajustée. Nous avons ensuite poursuivi le codage de l'ensemble des 29 documents du corpus documentaire.

### 3.5 Stratégies d'analyse et de traitement des données du corpus documentaire

L'analyse des données de la présente recherche est essentiellement une analyse descriptive et exploratoire du contenu des documents fournis par les participants. Selon Van Der Maren (1996), l'analyse de contenu peut porter sur deux types de contenus. L'analyse des contenus latents concerne le sens caché des différents niveaux du message. L'analyse des contenus manifestes considère les énoncés comme des unités de discours qui peuvent être traités selon trois buts qui se traduisent en trois types d'analyse :

1. **L'analyse conceptuelle** : Elle vise à analyser comment on parle du thème.
2. **L'analyse structurelle** : Elle vise à analyser le contenu afin de dégager la structure du texte.
3. **L'analyse de contenu** : Elle vise à « condenser, résumer ou éclairer, systématiser le contenu de la pensée d'un ou plusieurs énonciateurs ou encore examiner l'évolution et l'importance relative de différentes énonciations réparties dans le temps ou dans l'espace » (Van Der Maren, 1996, p.415).

Dans la présente recherche, nous avons procédé à une analyse des contenus manifestes en ayant pour objectif de documenter et de décrire ces contenus. Nous avons orienté notre examen des données vers une analyse thématique de contenus manifestes, c.-à-d. de chercher à : « identifier de quoi parle un document par le repérage, le comptage et la comparaison des thèmes, des idées directrices, et des termes pivots » (Van Der Maren, 2004, p.415).

Dans les lignes qui suivent, nous décrivons les différentes étapes qui nous ont menée à effectuer cette analyse thématique des contenus manifestes des documents de produits permanents afin de répondre à nos objectifs de recherche qui sont de documenter et de décrire les dimensions d'un leadership centré sur l'apprentissage présentes dans les documents de produits permanents d'écoles québécoises issues de milieux socioéconomiques défavorisés.

#### *3.5.1 L'analyse thématique des contenus manifestes : du cadre conceptuel à la grille de codage*

Selon Richards (2006), il devient possible de découvrir la signification des messages transmis par le matériel analysé lorsque les textes sont mis en relation. Il devient aussi envisageable de mesurer la complexité du phénomène à l'étude et d'en avoir une vue d'ensemble. L'analyse thématique s'intéresse à un contenu certes, mais celui-ci sera traité au niveau de sa signification et de l'interrelation entre les

différents documents qui le présente. Nous avons effectué une analyse thématique à l'aide d'une définition à priori de notre cadre conceptuel.

Afin de nous assurer l'objectivité de notre démarche, nous avons fait une analyse de contenu par codage en utilisant en partie une grille mise à l'épreuve et utilisée par le groupe de recherche d'Archambault, Garon et Poirel (2014) (voir en annexe 1). De cette grille de codage, nous avons fait quelques modifications afin de l'adapter au matériel à analyser. Puisque le groupe de recherche d'Archambault, Garon et Poirel (2014) a mené des entrevues avec les directions, leur grille de codage comporte des codes se rapportant aux exemples d'actions que comporte chaque catégorie d'actions posées par la direction. Il n'était pas possible d'utiliser la grille de codage telle qu'elle puisque, selon notre analyse préliminaire, dans les documents de produits permanents, l'analyse du contenu manifeste ne pouvait s'effectuer sans risquer de compromettre l'objectivité et la fidélité des données. Du cadre conceptuel retenu, les 14 dimensions d'un leadership centré sur l'apprentissage d'Archambault, Poirel et Gagnon (2014) et de la grille de codage de ce groupe de recherche présentée en annexe 1, nous avons élaboré une grille de codage. Cette grille détaillée se trouve en annexe 2. Elle est séparée en 14 dimensions, comme le cadre conceptuel, qui correspondent à nos rubriques. Nous avons également ajouté une quinzième rubrique permettant l'émergence de nouveaux thèmes durant l'analyse du matériel que nous appelons code libre ou dimension transversale. Nous avons aussi retenu l'idée du groupe de recherche d'Archambault, Garon et Poirel (2014) d'une seizième rubrique contenant les nouvelles conditions facilitantes pour exercer un leadership centré sur l'apprentissage.

À ces 16 rubriques, nous avons lié des catégories d'actions proposées par les écoles. Ces catégories sont issues de la littérature scientifique présentée au chapitre de l'état de la question et de la grille de codage du groupe de recherche d'Archambault, Poirel et Gagnon (2014) (annexe 1). Ces catégories d'actions proposées par les écoles correspondent à nos codes. Nous avons choisi l'expression « catégorie d'action proposée par les écoles » puisque les documents étudiés sont de nature prospective, c'est-à-dire qu'ils servent principalement à la planification des actions à poser afin de favoriser l'apprentissage et la réussite des élèves.

### *3.5.2 L'analyse thématique des contenus manifestes : description détaillée de la grille de codage*

Dans les lignes qui suivent, nous faisons la présentation de la grille de codage utilisée pour notre étude documentaire descriptive des pratiques d'un leadership centré sur l'apprentissage d'écoles québécoises en milieux défavorisés. Nous reprendrons chacune des dimensions de cette grille en

décrivant par des exemples d'actions les catégories d'actions proposées. Cette description détaillée a servi de balise au codage des 29 produits permanents des 13 écoles québécoises.

**La dimension 1- Promouvoir une vision où l'apprentissage est le centre des préoccupations de l'école** (Archambault, Poirel et Garon, 2014), regroupe quatre codes de catégories d'actions posées dans les écoles. Le premier est de *Faire de l'apprentissage l'élément central de l'école* (Hallinger, 2003). Toutes les actions en lien avec la communication et le rappel régulier de la vision, la promotion d'une culture d'école basée sur les valeurs de cette vision (Knapp, Copland, et Talbert, 2003) sont codées sous le code 1.1. Le deuxième code pour cette dimension est de *Faire de l'enseignement et de l'apprentissage l'élément central des rencontres à l'échelle de l'école* (Knapp, Copland, et Talbert, 2003). Toutes les actions proposées par les écoles allant dans le sens d'entreprendre et de diriger des discussions à propos de l'apprentissage des élèves (Knapp, Copland, et Talbert, 2003) sont codées sous le code 1.2. Le troisième code pour cette dimension est de *Faire de l'apprentissage une priorité dans l'évaluation de la performance des élèves et de l'école* (Knapp, Copland, et Talbert, 2003). Toutes les actions allant dans le sens de s'assurer qu'une variété de sources de données concernant l'apprentissage des élèves est utilisée pour bâtir la vision de l'école (Murphy, Elliott, Goldring et Porter, 2007) et que la vision de l'école est traduite en des résultats finaux spécifiques et mesurables permettant leur diffusion (Murphy, Elliott, Goldring et Porter, 2007) ont été codées sous le code 1.3. Pour la dernière catégorie d'actions proposées par les écoles de la dimension 1, *S'assurer que la vision de l'apprentissage est conçue avec la participation de toutes les parties prenantes* (Murphy, Elliott, Goldring et Porter, 2007), les actions allant dans le sens de connaître et agir sur les perceptions de l'équipe-école concernant les normes, les valeurs et les croyances reliées à l'apprentissage (Knapp, Copland et Talbert, 2003) sont codées sous 1.4.

**La dimension 2-Établir des orientations, des buts et des attentes à l'égard de l'apprentissage** (Archambault, Poirel et Garon, 2014) regroupe trois codes de catégories d'actions posées dans les écoles. Le premier code est de *Maintenir le cap sur la réalité de l'école et sur la concordance avec ses valeurs fondamentales et redéfinir les objectifs, les politiques et les pratiques* (Macbeath, 2006). Les actions au sujet de s'assurer que les objectifs de l'école sont axés sur les élèves, leurs apprentissages et leurs réalisations (Murphy, Elliott, Goldring et Porter, 2007), de définir les objectifs de l'école (Hallinger, 2003), d'assurer la cohérence des interventions à l'égard de l'apprentissage et de mettre l'accent sur des objectifs qui servent à améliorer et changer le statuquo (Murphy, Elliott, Goldring et Porter, 2007) sont codés sous le code 2.1. Le deuxième code de la dimension 2 est de *Communiquer les objectifs de l'école* (Hallinger, 2003). Que ce soit par l'intégration des objectifs de l'école dans les routines et les procédures de l'école et de la classe (Robinson, Lloyd et Rowe, 2008), de s'assurer que les objectifs sont connus et

soutenus par l'ensemble de la communauté scolaire ; (Hallinger, 2003) les actions se rapportant à ces exemples ont été codées sous le code 2.2. La dernière catégorie d'action de la dimension 2 est de *Maintenir des attentes élevées à l'égard de l'apprentissage des élèves et du personnel*. Les actions en lien avec l'incitation des élèves et des membres du personnel à avoir des attentes élevées à l'égard de l'apprentissage, ou encore à l'amélioration des pratiques pédagogiques en favorisant des standards élevés pour les élèves et pour les enseignants (Hallinger, 2003) sont codifiées au code 2.3.

**La dimension 3- Créer les conditions favorables à l'apprentissage de tous, par la planification, la coordination, la supervision et l'évaluation de l'enseignement et du curriculum** (Archambault, Poirel et Garon, 2014) regroupe les actions en lien avec les pratiques pédagogiques. Elle se subdivise en deux soit de *Créer les conditions favorables à l'apprentissage de tous* en dimension 3A et *Agir sur les pratiques pédagogiques* en dimension 3B. Elles sont regroupées ensemble puisque 3A et 3B traitent tous les deux des pratiques pédagogiques l'une sous l'angle des conditions favorables à la mise en place de telles pratiques et l'autre à la supervision pédagogique que ces pratiques nécessitent.

**La dimension 3A** est séparée en quatre catégories d'actions posées dans les écoles. Le code 3A1 regroupe les actions portant sur la *Mise en place de moyens de suivi pour favoriser l'apprentissage et l'assurance que tous tiennent compte des différences des élèves dans les interventions auprès d'eux*. Le code 3A2 est d'*Encourager les enseignants à utiliser les données relatives à l'apprentissage pour évaluer la progression des élèves, ajuster leur enseignement, planifier leur programme hebdomadaire et donner des rétroactions aux élèves* (Robinson, Lloyd et Rowe, 2008). Les actions regroupées sous ce code font référence à produire ou rendre disponible des données pour créer des conditions favorables à l'apprentissage et à l'utilisation de données dans les rencontres de supervision. Le code 3A3, *Créer un climat de collaboration et de travail collectif*, regroupe des passages dont l'objet est de favoriser la prise de décision commune, le travail d'équipe, la fixation d'objectifs communs, la confiance, la collaboration, le partage, le sentiment d'appartenance et le travail collectif. Le dernier code de la dimension 3A est de *Mettre en place ou soutenir des structures qui favorisent l'apprentissage de chacun autour de l'enseignement-apprentissage* (Knapp, Copland et Talbert, 2003 ; Murphy, Elliott, Goldring et Porter, 2007). Sous le code 3A4 sont regroupés les passages traitant de l'instauration de communautés professionnelles, de la protection du temps d'enseignement apprentissage contre les pressions externes ou les interruptions ; (Huber et Mujis, 2010 ; Robinson, Lloyd et Rowe, 2008), de soutien financier, de la création d'occasions communes d'apprentissage, de structures consultatives mises en place, de libération des enseignants et de comités mis en place pour soutenir et accompagner les pratiques pédagogiques.



Pour ce qui est de la **dimension 3B**, *Agir sur les pratiques pédagogiques*, on y retrouve qu'une seule catégorie d'actions posées dans les écoles soit de *S'engager dans la planification, la coordination, la supervision, le soutien et l'évaluation de l'apprentissage, de l'enseignement et du curriculum* (Robinson, Lloyd et Rowe, 2008). Sous le code 3B1 sont donc regroupés les actions traitant de la protection du temps d'enseignement par la direction (Hallinger, 2003), de faire des visites régulières aux classes (Robinson, Lloyd et Rowe, 2008), de donner des rétroactions formatives et sommatives aux enseignants (Robinson, Lloyd et Rowe, 2008), que la direction assure une supervision directe du curriculum en assurant la coordination entre les classes et les niveaux et en alignant le tout aux objectifs de l'école (Robinson, Lloyd et Rowe, 2008), que la direction travaille directement avec les enseignants pour planifier, coordonner et évaluer les enseignants et l'enseignement ; (Robinson, Lloyd et Rowe, 2008) et qu'elle soit reconnue par son personnel comme source de conseils et d'expertise dans le domaine de la pédagogie (Robinson, Lloyd et Rowe, 2008).

**La dimension 4- Agir de façon stratégique pour acquérir et utiliser des ressources favorisant l'apprentissage** (Archambault, Poirel et Garon, 2014), ne comporte qu'un seul code de catégorie d'actions. Le code 4.1, *Agir stratégiquement*, est codé en fonction de différents exemples d'actions proposées par les écoles. D'abord, les passages identifiant des voies relatant des aspects du travail des élèves et des enseignants qui sont manifestement faibles et doivent être améliorés (Knapp, Copland et Talbert, 2003) sont codés sous 4,1. Ensuite, l'action stratégique est aussi de prendre appui sur l'expertise et sur les initiatives de l'équipe-école ainsi et de considérer les éléments relatifs au programme et à l'apprentissage tout au long du processus d'amélioration de l'école (Knapp, Copland, et Talbert, 2003). Finalement, les actions portant sur la durabilité de ces actions proposées, sur la succession et sur l'importance de laisser des traces (Macbeath, 2007) sont codées sous 4.1.

**La dimension 5- Promouvoir l'apprentissage des enseignants et participer à leur développement professionnel en créant une communauté professionnelle qui valorise l'apprentissage** (Archambault, Poirel et Garon, 2014), comporte quatre codes. Le premier code est d'*Adopter une attitude centrée sur le perfectionnement et le développement professionnel*. Les passages ayant pour objet la reconnaissance par la direction des réalisations et les attitudes des enseignants en termes d'apprentissage et de développement ; (Knapp, Copland et Talbert, 2003) ou encore, les actions qui favorisent l'autonomie professionnelle des membres de l'équipe-école sont codées sous le code 5.1. La deuxième catégorie d'actions posées dans les écoles à la dimension 5 est les actions qui favorisent le *Développement professionnel*. Que ce soit par la participation à des activités de développement professionnel formelles ou informelles (Robinson, Lloyd et Rowe, 2008) ou à la participation à une

communauté professionnelle qui valorise l'apprentissage, ces actions sont codées sous le code 5.2. Le troisième code de la dimension 5 est de *Soutenir le développement professionnel de l'équipe-école*. Ce code regroupe des actions qui ont pour objet de participer à des recherches, de faire apprendre le personnel, de maintenir un niveau élevé de compréhension et de compétences en lien avec l'apprentissage pour soutenir le développement de son équipe-école (Knapp, Copland et Talbert, 2003) ou encore de participer à des activités de développement professionnel formelles ou informelles (Robinson, Lloyd et Rowe, 2008). Ces actions sont codées sous le code 5.3. Le dernier code de la dimension 5, *Assumer un rôle de gestion dans le développement professionnel* (Murphy, Elliott, Goldring et Porter, 2007), porte sur des actions où l'école voudra créer des occasions pour que l'équipe-école ait son mot à dire concernant les décisions reliées au développement professionnel (Knapp, Copland et Talbert, 2003). De plus, la direction assumera son rôle de gestion dans la planification du développement professionnel et son évaluation. Les actions se rapportant à cette description sont codées sous le code 5.4.

**La dimension 6- Repenser l'organisation de l'école pour la mettre au service de l'apprentissage** (Archambault, Poirel et Garon, 2014), comporte huit codes. Le premier code, le code 6.1, est d'*Encourager les enseignants à créer des environnements physiques et virtuels motivants dans leurs classes ou dans l'école* (Ylimaki, 2014). L'amélioration de l'organisation physique, matérielle ou virtuelle de la classe, l'installation de bibliothèques en classe ou encore l'installation d'une bibliothèque au salon du personnel sont des exemples d'actions se rapportant à la catégorie 6.1. Le deuxième code de la dimension 6 est d'*Encourager les enseignants à utiliser des environnements physiques et virtuels motivant dans leurs classes ou dans l'école*. Les actions regroupées sous ce code sont à propos, entre autres, du fait d'encourager les enseignants à utiliser les ressources physiques ou virtuelles pertinentes disponibles en ligne pour motiver les élèves à apprendre (Ylimaki, 2014). Les passages se rapportant à ces exemples d'actions sont codés sous le code 6.2. Le troisième et le quatrième code de la dimension 6 sont de *Mettre l'organisation scolaire* (code 6.3) et *les services complémentaires* (code 6.4) au service de l'apprentissage. Les actions portant sur l'organisation scolaire s'articulent autour de la formation des groupes de façon à améliorer l'apprentissage en favorisant l'hétérogénéité, l'inclusion ou encore le multi âges. De plus, le code 6.3 inclut les actions où l'horaire ou le calendrier sont modifiés pour favoriser l'apprentissage des élèves. Les actions portant sur les services complémentaires, tel que la bibliothèque ou le service d'aide aux devoirs se retrouvent sous le code 6.4. Les quatre derniers codes de la dimension 6 portent sur l'organisation. Le code 6.5 regroupe les actions au sujet de *l'Organisation du service de garde et de l'encadrement des tâches du personnel* de celui-ci. Le code 6.6 regroupe les actions portant sur *l'Organisation physique de l'école* en visant principalement l'amélioration physique, matérielle ou virtuelle de celle-ci. Le code 6.7 regroupe les actions dont l'objet

est l'*Organisation des périodes d'évaluation de l'école* et le code 6.8 les actions dont l'objet est la planification et la réalisation d'*Activités pour toute l'école*.

**La dimension 7- Mettre en place un environnement sécuritaire et un climat de soutien** (Archambault, Poirel et Garon, 2014), comporte deux codes. Le premier code, le code 7.1, est la catégorie d'actions proposées qui visent à *Créer et maintenir un environnement scolaire sûr, propre et esthétiquement plaisant* (Murphy, Elliott, Goldring et Porter, 2007). Par exemple, le fait de s'assurer que l'espace, l'équipement ou le matériel de soutien soient utilisés et entretenus de manière sécuritaire et soient utilisés de façon efficace et efficiente, ou encore d'identifier, traiter et s'assurer de résoudre les problèmes des installations en temps opportun (Murphy, Elliott, Goldring et Porter, 2007) sont des exemples d'actions codés sous le code 7.1. Le deuxième code de la dimension 7 est d'*Établir un encadrement et assurer un soutien à l'intérieur et à l'extérieur des classes* (Robinson, Lloyd et Rowe, 2008). Les actions de cette catégorie portent principalement sur l'encadrement disciplinaire de l'école. L'élaboration d'un cadre disciplinaire (Murphy, Elliott, Goldring et Porter, 2007), de s'assurer que les règles et les conséquences disciplinaires soient clairement définies, communiquées et comprises par les élèves, les enseignants et les parents (Murphy, Elliott, Goldring et Porter, 2007), de s'assurer que les opérations, les règles et les procédures disciplinaires de l'école soient revues régulièrement (Murphy, Elliott, Goldring et Porter, 2007), de résoudre les problèmes liés à la discipline avec rapidité, rigueur et fermeté (Murphy, Elliott, Goldring et Porter, 2007) ou d'intervenir rapidement dans les conflits entre les membres du personnel afin de le résoudre de manière efficace (Robinson, Lloyd et Rowe, 2008) sont des exemples d'actions codés sous le code 7.2.

**La dimension 8- Établir la collaboration avec les parents et des partenariats avec les organismes voués à l'apprentissage** (Archambault, Poirel et Garon, 2014), comporte trois codes se rapportant aux catégories d'actions proposées dans les écoles. La première catégorie d'action, le code 8.1, est d'*Établir un partenariat avec les parents, favoriser leur participation à l'éducation de leur enfant et valoriser leur engagement dans le parcours scolaire de leur enfant*. Par exemple, d'établir des moyens de communication entre parents et enseignants sur les progrès scolaires des élèves (O'Connor, Anthony-Stevens et Gonzalez, 2014), d'établir des moyens de communication entre parents et enseignants sur des sujets qui favorisent une meilleure relation école-famille, de soutenir les enseignants dans leur communication avec les parents, de favoriser la participation des parents aux activités scolaires (Knapp, Copland et Talbert, 2003) et de valoriser l'utilisation des ressources de la communauté sont des exemples d'actions codés sous le code 8.1. Le deuxième code de la dimension 8 est en lien avec les *Partenariats à établir avec la communauté afin de favoriser l'apprentissage des élèves et des*

*enseignants*. Des actions visant à établir des partenariats qui pourraient compléter les possibilités d'apprentissage de l'équipe-école (Knapp, Copland et Talbert, 2003) ou encourager les enseignants à s'impliquer dans les activités de la communauté sont codées sous le code 8.2. Finalement, les *Partenariats interécoles* sont la dernière catégorie d'actions de la dimension 8. Les actions allant dans ce sens sont codées sous le code 8.3.

**La dimension 9- Mettre en place des moyens pour soutenir les élèves à risque** (Archambault, Poirel et Garon, 2014), comporte deux catégories d'actions. La première, est de *Favoriser la prévention des difficultés et que les élèves reçoivent un enseignement qui corresponde à leurs besoins* (Lapointe, Brassard, Garon, Girard et Ramdé, 2011). Les actions de cette catégorie portent sur le fait de s'assurer que tous les élèves reçoivent les services qui répondent à leurs besoins (Lapointe, Brassard, Garon, Girard et Ramdé, 2011). Ces actions sont codées sous le code 9.1. La deuxième catégorie d'actions posées dans les écoles de la dimension 9 est de *Mettre en place des interventions auprès des élèves à risque*. Sous ce code, les actions portant sur l'identification des élèves à besoins particuliers (Lapointe, Brassard, Garon, Girard et Ramdé, 2011), l'organisation des services particuliers offerts aux élèves à risque, l'élaboration concertée des plans d'intervention pour les élèves à risque (Lapointe, Brassard, Garon, Girard et Ramdé, 2011) et d'associer les parents aux décisions qui concernent leurs enfants (Lapointe, Brassard, Garon, Girard et Ramdé, 2011) sont des exemples d'actions codés sous le code 9.2.

**La dimension 10- Partager le leadership pour l'apprentissage** (Archambault, Poirel et Garon, 2014), comporte trois codes. Le premier code est de *Donner du pouvoir d'action et du pouvoir décisionnel aux membres de l'équipe-école et la communauté*. Les exemples d'actions regroupés dans cette catégorie et codés sous le code 10.1 ont pour objet la création de comités décisionnels favorisant l'autonomisation et de diffuser l'information dans le but de partager le leadership. Le deuxième code de la dimension 10 est *d'Encourager et influencer les membres de l'équipe-école à s'engager et se responsabiliser selon les tâches ou les contextes qui se présentent* (Macbeath, 2006). Les actions allant dans le sens de soutenir les initiatives individuelles et collectives des membres de l'équipe-école, de reconnaître le leadership des membres de l'équipe-école et de s'appuyer sur les expériences et l'expertise des enseignants, des professionnels, du personnel de soutien et des élèves comme ressources à portée (Macbeath, 2006) sont des exemples d'action se rapportant à cette catégorie d'action codée sous le code 10.2. La dernière catégorie d'action de la dimension 10 est d'encourager et influencer les membres de la communauté à s'engager et se responsabiliser selon les tâches ou les contextes qui se présentent (Macbeath, 2006). Les actions allant dans le sens de s'appuyer sur les expériences et l'expertise des parents et de la communauté comme ressources à portée (Macbeath, 2006) sont codées sous le code 10.3.

**La dimension 11- Utiliser le dialogue comme élément central pour l'apprentissage** (Archambault, Poirel et Garon, 2014), comporte une seule catégorie d'action. Le code 11.1 qui est de *Favoriser un dialogue explicite et continu comme élément central sur l'apprentissage* (Macbeath, 2006) porte sur les valeurs, les conceptions, les pratiques, les conditions facilitantes ou nuisibles à l'apprentissage. Les actions telles que de mettre en place des lieux privilégiés d'échange et de dialogue et d'amorcer des discussions ouvertes et franches sur l'apprentissage sont des exemples d'actions codées sous le code 11.1.

**La dimension 12- Être sensible au contexte et l'influencer** (Archambault, Poirel et Garon, 2014), comporte deux catégories d'actions codées sous les codes 12.1 et 12.2. Le premier code, *Comprendre les tendances et les influences contextuelles et leurs impacts sur l'école et la classe* (Murphy, Elliott, Goldring et Porter, 2007), regroupe des actions allant dans le sens de réagir de façon proactive aux changements dans l'école. Aussi, les actions en lien avec l'utilisation de la diversité culturelle, ethnique, raciale et économique de la communauté scolaire pour répondre aux besoins de tous les apprenants et maximiser le rendement des élèves (Murphy, Elliott, Goldring et Porter, 2007) sont aussi en lien avec l'influence contextuelle sur la classe et sur l'école. Pour ce qui est de la deuxième catégorie d'actions posées dans les écoles à dimension 12, il s'agit de *Comprendre les tendances et les influences contextuelles et leurs impacts sur la communauté en général* (Murphy, Elliott, Goldring et Porter, 2007). Les actions allant dans le sens de réagir de façon proactive aux initiatives des politiques extérieures (Murphy, Elliott, Goldring et Porter, 2007) sont codées sous le code 12.2.

**La dimension 13- Faire preuve d'imputabilité dans son leadership pour l'apprentissage** (Archambault, Poirel et Garon, 2014), comporte trois codes de catégories d'actions posées dans les écoles. Le code 13.1, *Œuvrer à ce que la direction et l'équipe-école soient tenues responsables de la qualité des apprentissages et de l'équité à l'école* (Knapp, Copland et Talbert, 2003), regroupe les actions qui vont dans le sens de l'imputabilité de l'école. Les actions qui vont dans le sens de développer une approche commune de l'imputabilité à l'interne (Macbeath, 2006), ou d'utiliser les données du progrès des élèves dans les évaluations formatives et sommatives dans un but d'imputabilité de la direction auprès de ses supérieurs (Ylimaki, 2014) sont codées sous 13.1. Le deuxième code de la dimension 13 est d'*Aider les enseignants à développer une compréhension profonde des standards* (compétences, attentes, etc.) à atteindre par rapport au curriculum (Ylimaki, 2014). Les actions portant sur le fait d'aligner le curriculum avec les évaluations et les approches pédagogiques (Ylimaki, 2014) sont des exemples d'actions codés sous 13,2. Le dernier code de catégories d'actions posées dans les écoles, *Intégrer une approche systématique d'autoévaluation au niveau de la classe, de l'école et de la*

*communauté* (Macbeath, 2006) est le code 13.3. Les actions comme de mettre en place des évaluations fréquentes sur la performance de l'école en termes d'enseignement-apprentissage (Knapp, Copland et Talbert, 2003) ou d'allouer du temps pour le travail en collaboration sur les données, les évaluations et les stratégies pédagogiques culturellement sensibles (Ylimaki, 2014), sont des exemples d'actions codés sous 13.3.

**La dimension 14- S'engager socialement** (Archambault, Poirel et Garon, 2014), ne contient qu'une seule catégorie d'action soit *Instaurer une culture de recherche et d'échange autour de « la culture en tant que pratique »* (O'Connor, Anthony-Stevens et Gonzalez, 2014). Cette catégorie d'action regroupe des actions portant sur le fait de créer des ponts avec d'autres agences des services à la jeunesse ou aux familles dont l'objectif serait de promouvoir une meilleure qualité de vie pour les jeunes et pour les familles (Murphy, Elliott, Goldring et Porter, 2007) ou avec des médias qui pourraient aider à promouvoir l'image de l'école (Murphy, Elliott, Goldring et Porter, 2007). Les actions à propos des attitudes, croyances et perception de son équipe-école à l'égard des éléments suivants : contexte des élèves de milieu défavorisé et justice sociale ou d'être activement impliqué dans la communauté scolaire et communiquer fréquemment avec les différentes parties prenantes en utilisant divers canaux dans le but d'informer, de promouvoir, d'apprendre et créer des liens pour s'assurer que l'école et la communauté se servent de ressource l'une par rapport à l'autre (Murphy, Elliott, Goldring et Porter, 2007) sont des exemples d'actions codés sous 14.1.

**La dimension 15, Code libre ou Dimension transversale** (Archambault, Poirel et Garon, 2014), comporte six codes qui sont de nature transversale, c'est-à-dire, pouvant être associée à l'une ou l'autre ou plusieurs dimensions. Les codes 15.1 et 15.2 sont à propos de l'*Utilisation des données*, l'une les *données des apprentissages des élèves pour les utiliser aux fins de planification* (Knapp, Copland et Talbert, 2003) (15,1) et l'autre de *S'appuyer sur les résultats de recherches pour initier tout changement favorisant l'apprentissage des élèves* (Ylimaki, 2014) (15,2). Le code 15.3 est à propos de l'*Attitude de la direction* qui démontre, par son propre comportement, ce qui est valorisé à l'école (Murphy, Elliott, Goldring et Porter, 2007). Le code 15.4 regroupe les actions qui exigent une *Responsabilité collective à l'égard de la discipline des élèves à l'école* (Murphy, Elliott, Goldring et Porter, 2007), ou encore toute activité impliquant une collaboration étroite de l'équipe-école pour être menée à bien. Le cinquième code de la dimension 15 est d'*Agir avec intégrité, honnêteté et de manière éthique et équitable* (Murphy, Elliott, Goldring et Porter, 2007). Les actions de cette catégorie portent sur le fait d'être conscient de ses propres valeurs et convictions et façonner son comportement en accord avec les codes déontologiques personnels et professionnels (Murphy, Elliott, Goldring et Porter, 2007), d'appliquer les lois, les

politiques et les procédures avec équité, sagesse et respect (Murphy, Elliott, Goldring et Porter, 2007) et d'amener les membres du personnel à réfléchir sur l'impact de leurs commentaires sur les performances scolaires des élèves (O'Connor, Anthony-Stevens et Gonzalez, 2014). Toutes les actions se rapportant à ces exemples d'action ont été codées sous le code 15.5. Le dernier code de la dimension 15 est celui des *Obstacles*. Toutes les actions étant identifiées comme un obstacle à l'apprentissage des élèves est codé 15,6.

**La dimension 16**, *Nouvelles conditions facilitantes* (Archambault, Poirel et Garon, 2014), regroupe toutes les actions posées dans les écoles en lien avec des conditions facilitantes non répertoriées qui favorisent l'apprentissage.

La description de la grille de codage utilisée pour ce projet de recherche apparaît peut-être longue et fastidieuse, elle est cependant nécessaire à notre analyse descriptive. L'explication préalable de la grille de codage nous permet d'explicitier la compréhension que nous faisons de chaque dimension, ce qui nous permettra d'analyser les documents remis. Notre corpus de recherche est volumineux et nous nous sommes intéressés au contenu manifeste des documents, aux propos pris au pied de la lettre (Poupart et coll., 1997), pour ensuite faire une analyse thématique des actions proposées par les écoles. Cette description a donc aussi servi de balise à l'analyse de contenu thématique des catégories d'actions proposées par les écoles présentées au chapitre 4 : ce que proposent de faire les écoles, en lien avec les 14 dimensions d'un leadership centré sur l'apprentissage.

### *3.5.3 L'analyse thématique des contenus manifestes : de la grille de codage à l'analyse des résultats*

Une fois toutes les données codées, nous avons entamé l'analyse de contenu manifeste des catégories d'actions proposées par les écoles pour chacune des dimensions d'un leadership centré sur l'apprentissage.

Dans un premier temps, dans QDA-Miner, nous avons analysé les données quantitatives pour chacune des 16 dimensions : la fréquence des codes de la dimension, la comparaison avec la moyenne et l'ordre selon la fréquence. Ensuite, nous avons analysé la fréquence de codage de chaque catégorie d'actions proposées par les écoles pour chaque dimension. Nous avons identifié la plus fréquente et nous avons analysé la présence ou l'absence de ces catégories d'actions par école.

Dans un deuxième temps, nous avons fait une sélection de passages pour chacune des catégories d'actions proposées par les écoles. Nous en avons dégagé les principales actions proposées qui en émergeaient. Ceci nous a permis de faire une analyse descriptive du contenu des 29 documents

constituant les produits permanents de 13 des 14 écoles participant à la recherche d'Archambault, Garon et Poirel (2014) et de produire un tableau synthèse des principaux thèmes abordés.

Dans un troisième et dernier temps, nous avons pris les principaux thèmes d'actions proposées par les écoles émergeant de l'analyse descriptive des contenus manifestes et nous avons identifié ce que projettent de faire les écoles dans leurs activités, moyens et pratiques, pour chacune des dimensions d'un leadership centré sur l'apprentissage d'Archambault, Poirel et Garon (2014).

### **3.6 Considérations éthiques**

Nous avons travaillé avec un corpus de documents issus des écoles participantes à l'étude d'Archambault, Garon et Poirel (2014), nous avons utilisé essentiellement la même grille de codage des données et nous respecterons le protocole de recherche du groupe en ce qui a trait à l'analyse des documents écrits de l'école. C'est pour cette raison que nous sommes soumis aux mêmes exigences d'éthique que cette équipe de recherche. Le comité plurifacultaire d'éthique de l'Université de Montréal a émis un certificat d'éthique (CPEP-14-014-D) au groupe de recherche d'Archambault, Poirel et Garon (2014). Ce certificat, émis le 20 février 2014 a été renouvelé annuellement jusqu'en avril 2018. Notre projet de recherche est soumis à ce certificat.

En effet, les quatorze directions d'école participantes au projet de recherche *Portrait des pratiques de directions d'école primaire en milieu défavorisé et de leur arrimage aux pratiques pédagogiques des enseignants, en rapport avec la priorisation de l'apprentissage dans la gestion de leur établissement* ont signé un formulaire de consentement. Celui-ci explique de façon détaillée les objectifs de cette recherche, ce qu'implique la participation à la recherche ainsi que les avantages et les inconvénients d'y participer. Dans ce formulaire, il est également mentionné que les documents de l'école seront collectés. Les participants ont la possibilité de se retirer du projet en tout temps par avis verbal ou écrit. Le formulaire de consentement et le certificat d'éthique se retrouvent en annexes 3 et 4.



## Chapitre 4 : Présentation, analyse et interprétation des résultats

Dans ce chapitre, nous présentons les résultats de notre recherche, soit une analyse descriptive du contenu de 29 documents constituant les produits permanents de 13 des 14 écoles participant à la recherche. Nous présentons les données de chacune des dimensions du leadership centré sur l'apprentissage : d'abord les données quantitatives relatives à la dimension, puis la fréquence des actions décrites pour chaque dimension. De cette façon, nous visons notre premier objectif de recherche soit de documenter la présence des dimensions du leadership centré sur l'apprentissage dans le fonctionnement et les activités des écoles, telles qu'elles apparaissent dans les documents de produits permanents d'écoles de milieux défavorisés ayant une direction qui accorde la priorité à l'apprentissage dans ses pratiques de gestion.

Ensuite, nous présentons les données qualitatives en analysant le contenu manifeste des catégories d'actions proposées dans les écoles pour chacune des dimensions. Nous faisons la présentation des passages signifiants, ce qui nous permet de répondre à notre deuxième objectif de recherche qui est de décrire ces dimensions en déterminant les activités, moyens et pratiques identifiés proposés dans les documents des écoles.

Nous faisons un retour sur les résultats de recherche par dimension de façon thématique. Nous prenons les principaux thèmes d'actions posées dans les écoles sortant de l'analyse et nous identifions ce que font les écoles dans leurs activités, moyens et pratiques, en lien avec la littérature scientifique, pour chacune des dimensions d'un leadership centré sur l'apprentissage.

Finalement, nous présentons en conclusion de ce chapitre un tableau synthèse des thématiques abordées pour chaque dimension du leadership centré sur l'apprentissage.

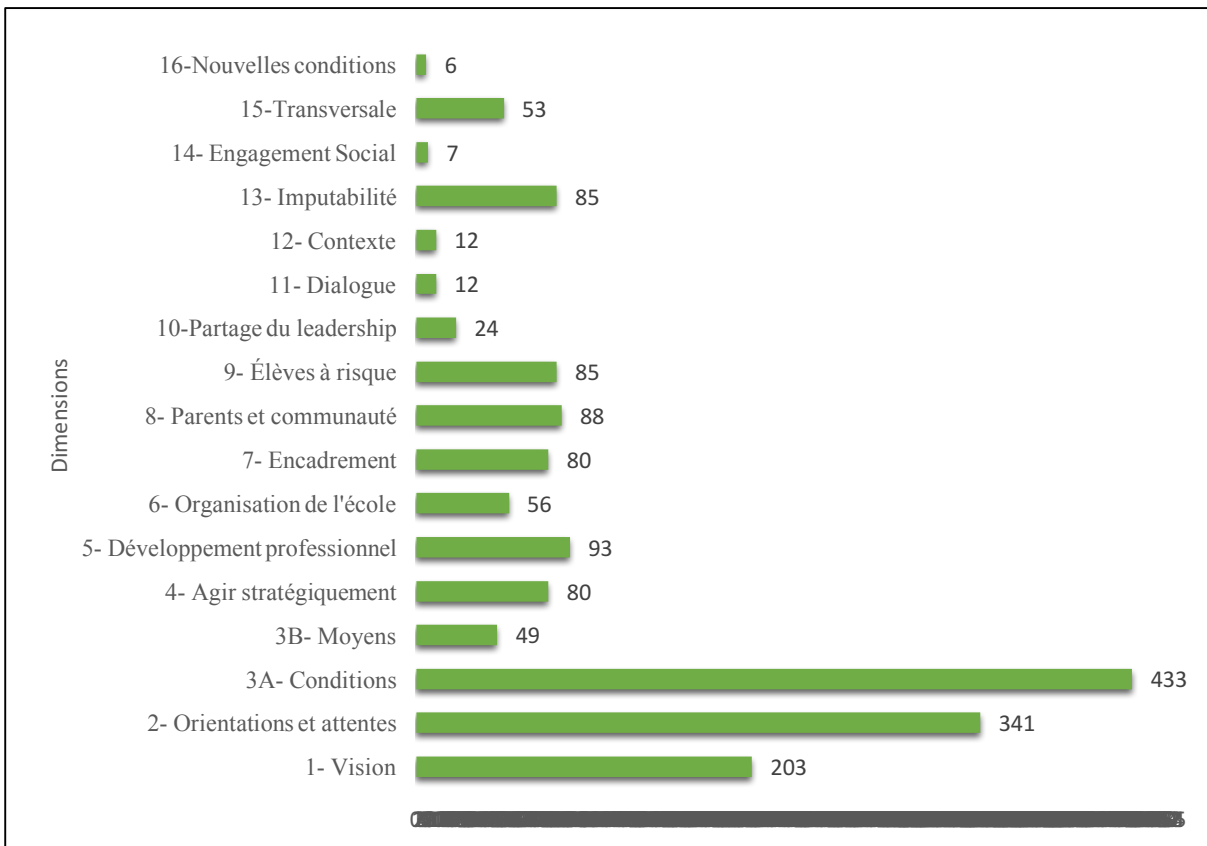
#### 4.1. La fréquence des actions pour chacune des dimensions de la recherche

Notre étude documentaire descriptive comprend 1707 actions proposées par les écoles identifiées à partir du codage des documents de produits permanents de 13 écoles québécoises de milieux défavorisés. Ces 1707 actions proposées sont réparties dans les 17 rubriques notre étude. Ces 17 rubriques contiennent les 14 dimensions d'un leadership centré sur l'apprentissage d'Archambault, Poirel et Garon (2014), dont la dimension 3 est scindée en deux (3A et 3B), comptant chacune pour une rubrique, ainsi que deux rubriques (transversales et nouvelles observations) supplémentaires, telles que décrites au chapitre précédent. Nous utiliserons le terme « dimension » pour les rubriques de 1 à 14, puisqu'elles se rapportent au cadre conceptuel retenu au chapitre 2, mais aussi pour les rubriques 15 et 16, par un souci de concision.

Nous présentons à la figure 6, la fréquence des actions pour chacune des dimensions d'un leadership centré sur l'apprentissage. On y observe que la dimension la plus fréquente du projet de recherche est la 3A- *Créer les conditions favorables à l'apprentissage de tous par la planification, la coordination, la supervision et l'évaluation de l'enseignement et du curriculum* (Conditions), avec 433 actions proposées par les écoles. La dimension la moins fréquente est la 16- *Nouvelles conditions facilitantes* (nouvelles conditions), avec 6 actions proposées.

La dimension 2- *Établir des orientations des buts et des attentes à l'égard de l'apprentissage* (orientation et attentes) et la dimension 1- *Promouvoir une vision où l'apprentissage est le centre des préoccupations de l'école* (vision) arrivent respectivement en deuxième et troisième place quant à la fréquence des actions proposées par les écoles.

**Figure 6 - Fréquence des actions posées dans les écoles pour chacune des dimensions d'un leadership centré sur l'apprentissage.**



Des 1707 actions identifiées et des 17 dimensions, nous pouvons produire la moyenne, qui est de 106,7 actions proposées par dimension. Seulement trois dimensions sont au-dessus de la moyenne, les dimensions 1, 2 et 3A. Toutes les autres sont sous la moyenne et aucune n'est sur la moyenne.

Dans les sections suivantes, nous faisons la description détaillée des actions, par catégorie d'actions proposées par les écoles, pour chaque dimension d'un leadership centré sur l'apprentissage. Nous utilisons les données quantitatives relatives à l'ensemble du projet pour comparer l'importance de chaque dimension par rapport à l'ensemble du projet. Ensuite, nous décrivons les données quantitatives relatives à chaque catégorie d'actions et pour finir, nous décrivons le contenu des actions proposées plus significatives, c'est-à-dire les actions proposées où nous pouvons bien comprendre ce que proposent de faire les écoles en lien avec chaque catégorie de la dimension. Ces actions proposées peuvent parfois être exemplaires, c'est-à-dire qu'elles collent particulièrement bien à la définition de la catégorie. Nous terminons chaque analyse descriptive par une synthèse de ce que font les écoles, en lien avec chaque dimension.

## 4.2. La description détaillée des actions pour chacune des catégories d'actions proposées dans les écoles de chaque dimension du leadership centré sur l'apprentissage

### 4.2.1 Dimension 1- Promouvoir une vision où l'apprentissage est le centre des préoccupations de l'école

La dimension 1, *Promouvoir une vision où l'apprentissage est le centre des préoccupations de l'école*, comprend 203 actions proposées dans les documents des écoles. Cette fréquence représente 11,9 % de l'ensemble des actions avec 203 occurrences, contre 5,8 % si le nombre d'occurrences était également réparti entre les 17 rubriques. Cette fréquence s'écarte de 97 de la moyenne (106,7 actions proposées). Ainsi, lorsque l'on compare les fréquences de chacune des dimensions du leadership centré sur l'apprentissage, on peut constater que la dimension 1 est en troisième place selon la fréquence. Cette dimension apparaît donc comme importante dans les documents de produits permanents.

Archambault, Poirel et Garon (2014) ont identifié, à partir de la littérature scientifique plusieurs actions en rapport avec la dimension 1. Ils les ont regroupées en quatre catégories d'actions : 1.1- *Faire de l'apprentissage l'élément central de l'école* ; 1.2- *Faire de l'enseignement et de l'apprentissage l'élément central des rencontres à l'échelle de l'école* ; 1.3- *Faire de l'apprentissage une priorité dans l'évaluation de la performance des élèves et de l'école* ; et 1.4 -*S'assurer que la vision de l'apprentissage est conçue avec la participation de toutes les parties prenantes*. Dans les lignes qui suivent, nous présentons les données quantitatives puis qualitatives selon ces catégories.

#### Les données quantitatives des catégories d'actions de la dimension 1

Dans le tableau VII, nous présentons les données quantitatives pour chacune des catégories de la dimension 1. On peut y observer que la catégorie 1.3, *Faire de l'apprentissage une priorité dans l'évaluation de la performance des élèves et de l'école*, a une fréquence de 179 occurrences pour 88,2 % des actions de la dimension 1, ce qui en fait la catégorie la plus fréquente de cette dimension. Ces actions se retrouvent dans 20 des 29 documents à l'étude. La catégorie d'actions 1.1 vient en deuxième place dans la dimension 1 avec une fréquence de 18 et un pourcentage de 8,9 % des actions de la dimension. Cette catégorie a été observée dans 7 des 29 documents. En troisième place selon l'ordre décroissant des fréquences, la catégorie 1.4 a une fréquence d'actions de 4 et a été observée dans deux documents. La catégorie d'actions 1.2 a une fréquence de deux occurrences et a été observée dans deux documents différents. C'est la catégorie d'actions la moins fréquente de la dimension 1.

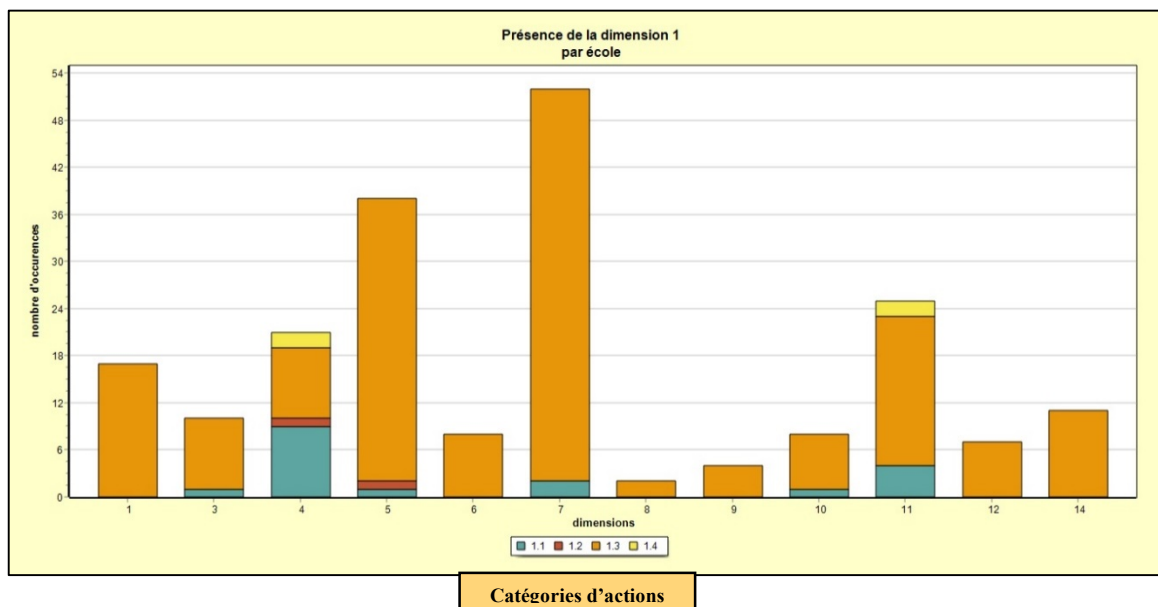
**Tableau VII — Données quantitatives pour chacune des catégories de la dimension 1.**

Catégories d'actions proposées par les écoles pour la dimension 1	Fréquence des actions	Proportion en % de l'importance de la fréquence des actions dans la dimension 1	Nombre de documents présentant des actions
1.1- Faire de l'apprentissage l'élément central de l'école	18	8,9 %	7
1.2- Faire de l'enseignement et de l'apprentissage l'élément central des rencontres à l'échelle de l'école	2	0,10 %	2
1.3- Faire de l'apprentissage une priorité dans l'évaluation de la performance des élèves et de l'école	179	88,2 %	20
1.4- S'assurer que la vision de l'apprentissage est conçue avec la participation de toutes les parties prenantes	4	0,20 %	2

Nous illustrons à la figure 7 la présence, par école, des actions pour chacune des catégories de la dimension 1. On observe que l'école E7 a une fréquence de 52 actions et l'école E5 a une fréquence de 38 actions. Ces deux écoles présentent une fréquence plus élevée que les autres quant à la dimension 1. L'école où la dimension 1 a été la moins observée est l'école E8 avec deux actions. Cette dimension se retrouve dans toutes les écoles avec une moyenne de 16 segments codés par école.

En regardant la figure 7, on constate que la catégorie 1.3- *Faire de l'apprentissage une priorité dans l'évaluation de la performance des élèves et de l'école* est présente dans chaque école et est même la seule catégorie d'actions présente dans les écoles E1, E6, E8, E9, E12 et E14. La catégorie 1.1, *Faire de l'apprentissage l'élément central de l'école*, se retrouve dans 6 écoles, les écoles E3, E4, E5, E7, E10 et E11. Puisque cette catégorie a été identifiée dans 6 écoles, mais dans 7 documents, on peut déduire que deux documents proviennent de la même école. Les catégories 1.2 et 1.4 se retrouvent dans deux écoles différentes, on peut donc voir que les deux écoles dans lesquelles les actions de ces catégories ont été répertoriées sont différentes.

**Figure 7- Présence, par école, des actions pour chacune des catégories de la dimension 1**



Description des données qualitatives par catégories d’actions : données de contenu et passages significants

Dans la prochaine section, nous décrivons les données de contenu de chaque catégorie de la dimension 1 par la présentation de certains passages, mais aussi de thèmes récurrents dans chaque catégorie, en rapport avec les actions proposées par les écoles.

*Catégorie 1.1 : Faire de l’apprentissage l’élément central de l’école*

La catégorie 1.1- *Faire de l’apprentissage l’élément central de l’école* est présente dans le projet éducatif de 6 écoles et dans le seul document d’analyse de situation remis. Bien que le volume de documents issu de milieux anglophones soit moindre (3 documents, voir figure 8), une plus grande part des codes, soit 11 sur 18 est issu de ceux-ci.

Selon Knapp, Copland et Talbert (2003), il y a cinq domaines d’action dans lesquels une direction d’école joue son rôle pédagogique : la centration sur l’apprentissage, la promotion d’une communauté professionnelle qui valorise l’apprentissage, l’établissement des partenariats avec des organismes qui se soucient de l’apprentissage, l’action stratégique et le partage du leadership, et la création d’une cohérence autour de l’apprentissage. Ces cinq domaines d’action constituent les piliers autour desquels articuler et promouvoir une vision éducative claire et partagée, orientée sur le changement. Ce passage exemplaire de l’école E5 retrace essentiellement les domaines d’action de Knapp, Copland et Talbert (2003) :

« Se donner un projet éducatif, c'est se donner une vision d'avenir, une façon de voir, de concevoir et de comprendre notre milieu. Actualiser celui-ci, afin de mieux répondre aux besoins pédagogiques et à la mobilisation des élèves de notre école. Notre projet éducatif nous aide à préciser nos convictions profondes et nos motivations premières. Nous nous devons d'observer et d'étudier notre environnement social et scolaire afin d'identifier les valeurs communes aux partenaires de notre communauté. L'école E5, en lien avec la communauté, vise le développement du respect de soi et des autres, du respect de l'environnement, du plaisir d'apprendre et de la coopération. » (projet éducatif, E5)

Dans ce passage, l'école E5 expose principalement sa vision de l'apprentissage par le projet éducatif : mieux répondre aux besoins pédagogiques et mobiliser les élèves de l'école. Elle affirme sa volonté de faire de l'apprentissage l'élément central de l'école et de valoriser l'apprentissage par l'établissement d'une communauté professionnelle et partenariale qui répond aux besoins des élèves, visant le respect de soi, des autres, de l'environnement et de la communauté.

La communication et la promotion de la vision de la communauté, la culture du milieu et les valeurs centrales de la vision de l'école se retrouvent dans ce passage de l'école E4 :

« Notre communauté multiculturelle partage des valeurs communes de respect et célèbre la valeur individuelle de chaque membre de cette communauté. Une communauté est un endroit où s'exerce un respect mutuel et où chaque individu est responsable de tous un chacun. Les écoles jouent un rôle clé dans la transmission des valeurs de cette communauté. Elles sont un miroir de la société qui reflète ce que nous sommes et ce que nous voudrions être. (traduction libre) (CLC Framework, E4)

L'école E4 reconnaît son rôle clé dans la transmission et le modelage des valeurs de la communauté et des valeurs de cette communauté auprès des élèves. La vision de la communauté se traduit par la volonté que les écoles soient un miroir de la société. Selon l'école E4, une école joue un rôle important dans la transmission des valeurs communes de respect, à la fois du multiculturalisme, mais aussi de l'individualité des membres de cette communauté.

L'école E10 identifie plutôt le processus inverse soit le transfert de l'école vers la communauté.

« Forte de cette expérience, l'école 10, dans l'élaboration de son projet éducatif, a intégré les valeurs sociales et sociétales d'une véritable 'École Citoyenne' ». Les compétences éducatives parentales, la communication entre les parents et le personnel scolaire, la participation volontaire (de type bénévole) aux activités de l'école ou initiées par l'école, l'apprentissage à la maison et plus particulièrement l'encadrement et l'aide aux devoirs et aux leçons, la participation à la prise de décision au sein de l'institution et la collaboration avec la communauté font maintenant partie des valeurs collectives propres au personnel de E10. » (E10 – Projet éducatif)

L'école E10 communique et promeut les valeurs de l'école en énumérant les moyens qu'elle utilise afin d'articuler sa vision à travers le modelage et la communication avec les autres acteurs au sein et



autour de l'organisation (Murphy, Elliott, Goldring et Porter, 2007) soit ici les parents. Puisque le projet éducatif est un document quinquennal qui, selon l'article 36,1 de la loi sur l'instruction publique « est élaboré, réalisé et évalué périodiquement avec la participation des élèves, des parents, du directeur de l'école, des enseignants, des autres membres du personnel de l'école, des représentants de la communauté et de la commission scolaire » (RLCQ, c.I-13.3), on peut dire qu'il porte la vision, les orientations et les valeurs pour améliorer la réussite des élèves en lien avec les préoccupations de la communauté et de la communauté éducative. Lorsque l'école E10, énumère les compétences éducatives parentales, la communication-école-famille, le bénévolat, l'encadrement à l'aide aux devoirs et la collaboration de la communauté à la prise de décision, cette école décrit les actions à mettre en place pour soutenir les valeurs sociales et sociétales d'une école citoyenne, donc, « les orientations propres à l'école et les objectifs pour améliorer la réussite des élèves » (RLCQ, c.I-13.3). L'école E10 promeut une culture, des valeurs et des éléments liés à sa vision de l'apprentissage (Knapp, Copland et Talbert, 2003), l'école citoyenne.

Il est à noter que la plupart des écoles définissent leur vision de l'apprentissage par la réussite. Ainsi, nous avons identifié les passages qui définissent la réussite de l'élève comme étant porteuse de la vision de l'apprentissage de l'établissement. Ce passage, issu de l'école E3, est un exemple de passage porteur de vision :

« À notre école, un élève qui réussit, c'est un élève qui développe son plein potentiel par, entre autres, la lecture, l'écriture et les mathématiques, qui vit des relations harmonieuses et qui est curieux. » (E3 – Projet éducatif)

On fait plutôt de la réussite l'élément central de l'école et l'apprentissage des matières scolaires et du vivre ensemble semble être la clé de cette réussite. Nous avons codé ce type de passage sous 1.1 puisque, même si les écoles placent la réussite en premier lieu comme élément central de la vision.

### *Catégorie 1.2. : Faire de l'enseignement et de l'apprentissage l'élément central des rencontres à l'échelle de l'école*

En créant les occasions et les conditions, la direction place l'apprentissage au cœur des préoccupations et des discussions. Les échanges permettent d'ouvrir le dialogue sur les pratiques pédagogiques au service du développement des compétences de l'élève, donc d'entreprendre et diriger des discussions à propos des apprentissages des élèves (Knapp, Copland et Talbert, 2003).

La catégorie 1.2 - *Faire de l'enseignement et de l'apprentissage l'élément central des rencontres à l'échelle de l'école* n'a été observée que deux fois dans l'ensemble du matériel. Certes, les écoles

précisent qu'elles feront des rencontres, des comités, des formations, et elles en précisent même la fréquence, mais ne précisent pas la nature et le contenu de celles-ci. Sans contenu manifeste, il est impossible de savoir si l'on y discute d'apprentissage.

*Catégorie 1.3. : Faire de l'apprentissage une priorité dans l'évaluation de la performance des élèves et de l'école (Knapp, Copland, et Talbert, 2003)*

La catégorie 1.3- *Faire de l'apprentissage une priorité dans l'évaluation de la performance des élèves et de l'école* (Knapp, Copland et Talbert, 2003) est un sujet très abordé dans les produits permanents des écoles à l'étude. En effet, cette catégorie comprend 179 actions, ce qui constitue 88,2 % de toutes les actions proposées de la dimension 1. Les plans de réussite et les conventions de gestion et de réussite éducative incluent souvent des objectifs directement en lien avec le niveau de performance attendu des élèves. Il est important de distinguer, à ce point, la différence entre cette catégorie d'actions proposées par les écoles et la catégorie 2.1- *Maintenir le cap sur la réalité de l'école et sur la concordance avec ses valeurs fondamentales et redéfinir les objectifs, les politiques et les pratiques* (Macbeath, 2006). Les actions proposées par les écoles codées sous 1.3 sont uniquement celles qui pouvaient être mises directement en lien avec la vision énoncée dans le projet éducatif de cette même école : la priorité dans l'évaluation de la performance des élèves et de l'école doit être tributaire de la vision de l'apprentissage énoncée préalablement.

Pour la catégorie 1.3, la plupart des passages se résument à une longue énumération d'objectifs chiffrés en rapport avec les matières scolaires, puisque la réussite en français précisément en lecture est toujours énoncée dans la vision des établissements. Ceci n'est guère surprenant puisque c'est une prescription du ministère. L'évaluation chiffrée semble être le baromètre l'évaluation des élèves :

« D'ici au 30 juin 2014, augmenter la moyenne de 5 % à la compétence. Lire des élèves de 4e année. » (E9 -convention de gestion)

« Augmenter le taux de réussite à l'épreuve de français, langue d'enseignement, 5e secondaire, volet écriture. Au primaire, augmenter le résultat moyen au sommaire » (E11 – CGR).

« Maintenir à 74 % le résultat moyen au sommaire des garçons à la fin du 1er cycle en écriture en 2013-2014 Maintenir à 71 % le résultat moyen au sommaire des garçons à la fin du 2e cycle en écriture en 2013-2014 Augmenter de 2 % le résultat moyen au sommaire des garçons à la fin du 3e cycle en écriture en 2013-2014. » (E11 – CGR)

Ces objectifs, en concordance avec les valeurs énoncées par les écoles dans leurs projets éducatifs, sont rédigés à l'aide des mots augmenter, diminuer, taux, moyenne et résultats. On peut y observer que la performance des élèves est quantifiée en pourcentages et en moyennes. Ces objectifs portent

principalement sur les mathématiques, la lecture ou l'écriture, incluant, dans 77 passages sur 179, une dimension quantitative sans qu'elle soit nécessairement chiffrée. Le passage suivant, extrait de la convention de gestion et de réussite éducative de l'école E6, est un exemple d'objectif quantitatif non chiffré :

« Mathématique : • Favoriser la persévérance scolaire des élèves en améliorant les résultats en mathématique. » (E6- Convention de Gestion et de Réussite Éducative- CGRÉ)

Améliorer les résultats renvoie à une augmentation des moyennes en mathématiques sans toutefois chiffrer l'objectif à atteindre. Ces documents sont rédigés selon un cadre imposé par les commissions scolaires et doivent inclure des objectifs mesurables et le plus souvent quantifiables (MELS, 2007).

Toutefois, dans son document CLC-Framework, l'école E4 s'assure que cette vision soit traduite en résultats spécifiques à courts, moyens et longs termes, comme le proposent Murphy, Elliott, Goldring et Porter (2007). On y parle de la vision des acteurs du milieu qui soutient la performance organisationnelle :

« Comme cela est montré ici, il y a plusieurs niveaux de résultats attendus à courts, moyens et longs termes exprimés en lien avec les activités, les buts et les objectifs. Ceci répond à la question : pourquoi posons-nous cette action ? Le résultat attendu à chaque niveau d'objectif répond à la question : quelle est notre vision à court et long terme ? Garder l'accent sur les résultats ne veut pas dire d'ignorer la façon dont l'organisation de l'école fonctionne, c'est plutôt de se questionner sur la façon dont l'organisation peut performer. La performance organisationnelle produit des résultats au service et en lien avec la vision des acteurs du milieu. » (traduction libre) (E4 – CLC-Framework)

De plus, l'école E4 précise la façon dont elle planifiera ses objectifs soit en établissant d'abord ses objectifs à long terme pour ensuite définir le plan d'action dit « en chaîne » pour y arriver. Elle nomme cette stratégie *back mapping* :

« Établir la chaîne des résultats : la planification basée sur les résultats en chaîne commence par l'identification de la vision à long terme. Ensuite, la technique de *back mapping* est utilisée pour déterminer les étapes à moyen terme et subséquentement les étapes à court terme. La chaîne des résultats se fera pas à pas afin de viser les résultats à long terme. S'il n'est pas possible de déterminer les étapes précises du chemin à suivre, vous devriez être capable de déterminer les stratégies les plus efficaces et estimer le temps nécessaire à leur appropriation. Déterminer les objectifs à court terme est plus concret, immédiat et les résultats s'observent plus rapidement par exemple dans une année scolaire. Les objectifs à long terme peuvent s'observer sur cinq ans. » (traduction libre) (E4- CLC Framework)

Ainsi, la vision à long terme permet, avec le *back mapping* d'établir des objectifs à court ou moyen termes, plus concrets et immédiats, toujours dans la visée de la vision à long terme. Pour ce qui est de la

façon de mesurer cette performance et d'ainsi mesurer et évaluer l'atteinte des objectifs, l'école E4 précise ceci :

« Parce que la performance n'est ni simple ni constante, l'évaluation de celle-ci est habituellement faite à l'aide des moyens énumérés ici. Les indicateurs sont souvent vus comme des statistiques spécifiques qui quantifient la performance, toutefois, les indicateurs qualitatifs (expressions visuelles et narratives) peuvent être utiles quand les mesures quantitatives ne s'y prêtent pas ou lors que l'on veut une description plus symbolique. La production des indicateurs requiert des sources appropriées de données et implique de collecter et de les analyser celles-ci, ce qui sous-tend la création d'instruments de collecte comme des questionnaires et des échelles de cotation. Cet exercice n'est pas toujours possible à réaliser dans le quotidien et les indicateurs dépendent donc de la faisabilité à produire les outils les évaluer en contexte. » (traduction libre) (E4-Framework)

Les indicateurs de performance, selon l'école E4, sont facilement mesurables. Toutefois, une variété d'indicateurs, davantage de nature qualitative, fournissent de l'information sur la performance et ceux-ci nécessitent des moyens de les collecter et de les analyser. L'école E4 s'assure qu'une variété de sources de données concernant l'apprentissage des élèves est utilisée pour bâtir la vision de l'école (Murphy, Elliott, Goldring et Porter, 2007). Elle nomme les questionnaires et échelles de cotation comme instrument de collecte de données qualitatives. Cette école suggère ces questionnaires en complément des résultats de performance chiffrée, à condition que cela soit réaliste à prodiguer et traiter dans le contexte de l'école. Il n'y a que cette école qui traite du sujet de l'évaluation de la performance de l'école en concordance avec la vision établie. En général, les écoles parlent plutôt de la performance des élèves en lien avec la vision de l'apprentissage, spécifiée dans leur projet éducatif.

*Catégorie 1.4. : S'assurer que la vision de l'apprentissage est conçue avec la participation de toutes les parties prenantes (Murphy, Elliott, Goldring et Porter, 2007)*

Pour ce qui est de la catégorie 1.4- *S'assurer que la vision de l'apprentissage est conçue avec la participation de toutes les parties prenantes*, seulement quatre actions ont été recensées. Toutefois, une de celles-ci nous apparaît plus signifiante puisque l'action, qui se réfère à la façon dont l'école s'y est prise pour connaître les perceptions de l'équipe-école concernant les normes, les valeurs et les croyances reliées à l'apprentissage et agir sur ces perceptions, est détaillée (Knapp, Copland et Talbert, 2003) :

« De plus, nous avons rencontré à plusieurs reprises les dirigeants des syndicats : professionnel, enseignant et personnel de soutien, afin de leur partager le sens et l'importance de notre démarche. Lors de ces rencontres, les divers documents en lien avec les conventions ainsi que l'analyse des résultats de l'ensemble des élèves de la CSP leur ont été remis. Le Conseil des commissaires, le comité de parents et le Comité EHDAA ont été informés des actions entreprises. » (E11- CCGR)

En communiquant son projet éducatif et son plan de réussite non seulement à l'équipe-école, mais aussi à l'ensemble de sa communauté éducative, l'école E4 s'assure de la participation des différentes instances de la communauté éducative (conseil des commissaires, comités de parents, comité EHDAA) à son projet éducatif.

Il est surprenant de ne pas avoir plus d'exemples pour cette catégorie, car la rédaction d'un projet éducatif doit, en principe se faire en collaboration avec les membres de la communauté éducative. Effectivement, le projet éducatif est un document quinquennal qui, selon l'article 36.1 de la loi sur l'instruction publique « est élaboré, réalisé et évalué périodiquement avec la participation des élèves, des parents, du directeur de l'école, des enseignants, des autres membres du personnel de l'école, des représentants de la communauté et de la commission scolaire » (Loi sur l'instruction publique, RLRQ, c. I -13.3). Puisque cette catégorie apparaît très peu dans les documents, nous pouvons nous questionner sur l'importance que les écoles portent à l'inclusion, dans le projet éducatif, de la vision de toutes les parties prenantes à l'école.

En somme, ce que proposent de faire les écoles en lien avec la dimension 1 : retour et analyse

De cette dimension, trois thèmes en ressortent : transmettre et modeler les valeurs, formuler des objectifs en mathématiques, en lecture et en écriture pour asseoir sa vision et projeter des résultats spécifiques à courts moyens et longs termes.

### *Transmettre et modeler les valeurs*

Le moyen privilégié de transmission des valeurs est le projet éducatif. Sept des huit projets éducatifs analysés contiennent une section énonçant les valeurs et les principes sous-jacents aux orientations prises à travers le projet éducatif (écoles E1, E3, E5, E8, E10, E11, E12, E14). La vision de l'apprentissage est formulée à ce moment. Murphy, Elliott, Goldring et Porter (2007) nous disent qu'une vision claire portant sur l'apprentissage doit être instrumentalisée afin de mobiliser les acteurs de l'école.

L'instrumentalisation suggérée par ce groupe de recherche se passe plutôt dans le plan de réussite où les orientations du projet éducatif sont associées à des moyens et des cibles chiffrées à atteindre. Le projet éducatif permet d'articuler sa vision à travers le modelage et la communication avec les autres acteurs au sein et autour de l'organisation, comme Murphy, Elliott, Goldring et Porter (2007) l'énoncent dans leur modèle. Afin de partager des valeurs communes de respect, à la fois du multiculturalisme, mais aussi de l'individualité des membres de cette communauté, les écoles parlent de modeler les valeurs

énoncées dans le projet éducatif, sans toutefois spécifier les moyens concrets qu'elles emploieront pour modeler les valeurs identifiées.

*Formuler des objectifs en mathématiques, en lecture et en écriture pour asseoir sa vision et en lien avec le projet éducatif*

Le socioconstructivisme est un paradigme épistémologique de la connaissance dont le programme de formation de l'école québécoise est inspiré (Jonnaert, 2002). C'est un cadre de référence à l'intérieur duquel des approches pédagogiques ou des méthodes d'enseignement trouvent des balises de pensée et d'action. La dimension sociale relative à l'apprentissage y est importante. Selon Jonnaert (2011), l'élève construit ses compétences et mobilise ses capacités pour traiter la situation à laquelle il est confronté. Son dialogue intérieur lui permet de faire le pont entre l'ancien et le nouveau, le « connu » et le « à connaître ». L'élève ajuste et modifie son parcours, valide ses hypothèses. Les interactions sociales permettent à l'apprenant de réorganiser ses connaissances pour mieux apprendre. Par des situations d'apprentissage larges, ouvertes et complexes, l'élève est plus à même de rencontrer des obstacles cognitifs, de trouver les moyens pour les résoudre et ainsi mieux apprendre. Le premier à avoir souligné l'importance de l'interaction sociale dans le développement de la connaissance est Lev Vygotsky (1978). Ses travaux, dans le prolongement de ceux Piaget sur le constructivisme, montrent que l'être humain construit ses propres connaissances et que cet apprentissage se fait en interaction avec les autres.

Dans cette visée, on aurait pu s'attendre à ce que cette vision de l'apprentissage s'exprime par des discussions à propos des apprentissages des élèves en réunion et en rencontre (Knapp, Copland et Talbert, 2003), que l'on parle explicitement de la vision commune de l'apprentissage à l'équipe et que cette vision soit étoffée. Cependant, la vision de l'apprentissage, dans les produits permanents des écoles étudiés, s'exprime par la priorité accordée à l'une ou à l'autre des compétences et l'importance en termes d'objectifs que l'établissement lui accorde (écoles E1-E3-E4-E5-E6-E7-E8-E9-E10-E11-E12 et E14). C'est ce que font les écoles afin de transposer cette vision et de faire de l'apprentissage une priorité dans l'évaluation de la performance des élèves et de l'école (Knapp, Copland et Talbert, 2003).

Ainsi, les écoles formulent des objectifs en mathématiques, en lecture et en écriture et ces objectifs servent à l'évaluation de la performance des élèves et de l'école. Il y a des objectifs se rattachant au développement global de l'enfant, les habiletés sociales ou les saines habitudes de vie, mais la majeure partie des objectifs formulés se rapportent aux compétences disciplinaires soient les mathématiques, la lecture et l'écriture. Les projets éducatifs, plans de réussite et conventions de gestion et de réussite

éducative doivent inclure les orientations dictées par le Ministère et les commissions scolaires. Toutes les commissions scolaires ont des planifications incluant les compétences curriculaires :

« Assurer une action planifiée des interventions auprès de tous les élèves, principalement en français et en mathématiques, et auprès des élèves qui présentent des besoins particuliers. » (CSDM, 2012, p.21)

Dans son plan stratégique 2012-2015 intitulé *Être et agir*, la commission scolaire de Montréal énonce son objectif d'intervenir en français et en mathématiques. Il n'est donc pas surprenant qu'une grande part des objectifs formulés soient en mathématiques, en lecture et en écriture, dû à la nécessité de s'arrimer aux champs d'intervention des commissions scolaires.

De plus, dans la formulation des objectifs, on peut observer que la performance des élèves est quantifiée en pourcentages et en moyennes. Peut-on dire qu'une vision de l'apprentissage fournit un portrait détaillé des élèves si les données utilisées sont presque uniquement quantitatives : l'augmentation d'une moyenne ou un résultat chiffré en pourcentages ? Murphy, Elliott, Goldring et Porter, 2007 suggèrent de s'assurer qu'une variété de sources de données concernant l'apprentissage des élèves soit utilisée pour bâtir la vision de l'école et c'est ce à quoi les écoles devraient tendre, diversifier leurs sources de données. Une seule école dit utiliser des questionnaires et des échelles de cotation comme instrument de collecte de données qualitatives, et ce, en complément des résultats chiffrés.

Les écoles chiffrant la réussite pour traduire leur vision de l'apprentissage, ce qui va dans le sens des observations de Murphy, Elliott, Goldring et Porter (2007) de s'assurer que la vision de l'école est traduite en des résultats finaux spécifiques et mesurables.

### *Projeter des résultats spécifiques à courts moyens et longs termes*

Pour s'assurer que la vision de l'école est traduite en des résultats finaux spécifiques et mesurables, les écoles projettent des résultats à courts, moyens et longs termes, comme présentés par Murphy, Elliott, Goldring et Porter (2007).

Une école en particulier utilise la stratégie du *back mapping* pour y arriver. Cette stratégie implique de commencer par déterminer l'objectif final à atteindre, de le segmenter en objectifs spécifiques et finalement en moyens. L'idée est de tracer le chemin, à rebours, des différentes étapes à réaliser pour arriver au résultat escompté. À l'instar de Leithwood, Day, Sammons, Haris et Hopkins (2006) dans leur définition des pratiques du leadership efficace, le back mapping est une stratégie qui permet d'établir une vision partagée par l'équipe et établir des orientations claires.

La dimension 1, *Promouvoir une vision où l'apprentissage est le centre des préoccupations de l'école*, est assez présente dans les documents de produits permanents des écoles. C'est surtout la catégorie 1.3, qui porte sur l'évaluation et la performance en lien avec la vision de l'apprentissage qui s'y retrouve en forte fréquence. Dans ces documents, les écoles accordent une grande importance à chiffrer la réussite pour établir leur vision de l'apprentissage, baliser la performance. Cela n'est guère surprenant puisque c'est ce qui est exigé légalement par le projet éducatif, le plan de réussite et la convention de gestion et de réussite éducative, que de fixer des cibles et les communiquer à la communauté éducative.

#### 4.2.2 Dimension 2- *Établir des orientations des buts et des attentes à l'égard de l'apprentissage*

Des 1707 actions, 341 sont attribuées à la dimension 2- *Établir des orientations des buts et des attentes à l'égard de l'apprentissage*. La dimension 2 représente 19,9 % du total des codes contre 5,9 % si le nombre d'actions était également réparti entre les 17 rubriques. Cette fréquence est de 234 actions au-dessus de la moyenne d'actions par rubriques (106,7 actions proposées). Avec une fréquence de 341 occurrences, la dimension 2 apparaît donc comme la deuxième plus importante en fréquence.

La dimension 2 contient trois catégories d'actions proposées par les écoles soit : 2.1- *Maintenir le cap sur la réalité de l'école et sur la concordance avec ses valeurs fondamentales et redéfinir les objectifs, les politiques et les pratiques* (Macbeath, 2007) ; 2.2- *Communiquer les objectifs de l'école* (Hallinger, 2003) et 2.3- *Maintenir des attentes élevées à l'égard de l'apprentissage des élèves et du personnel*. Dans les lignes qui suivent, nous présentons les données quantitatives puis qualitatives de chacune des catégories d'actions de la dimension 2 proposées par les écoles.

#### Les données quantitatives des catégories d'actions de la dimension 2

Dans le tableau VIII, les données quantitatives pour chacune des catégories de la dimension 2 sont présentées. On y observe que la catégorie 2.2 a une fréquence de 168 actions pour 49,3 % des actions de la dimension 2. C'est la catégorie d'action la plus fréquente de la dimension 2. Elle a été répertoriée dans 22 documents sur 29 soit dans 75 % du corpus.

La catégorie 2.1 a une fréquence de 148 actions pour 43,4 % des actions de la dimension 2. Elle a été observée dans 19 documents. Les catégories 2.1 et 2.2 représentent une part importante des actions du projet de recherche totalisant 18,5 % de celui-ci. Ceci n'est pas surprenant puisque les documents de produits permanents de l'école ont principalement comme visée d'à la fois fixer des objectifs en concordance avec les valeurs de l'école et de communiquer ces objectifs (MELS, 2007). De l'ensemble



du projet de recherche, les catégories 2.2 et 2.1 sont respectivement les 3<sup>e</sup> et 4<sup>e</sup> catégories les plus fréquentes.

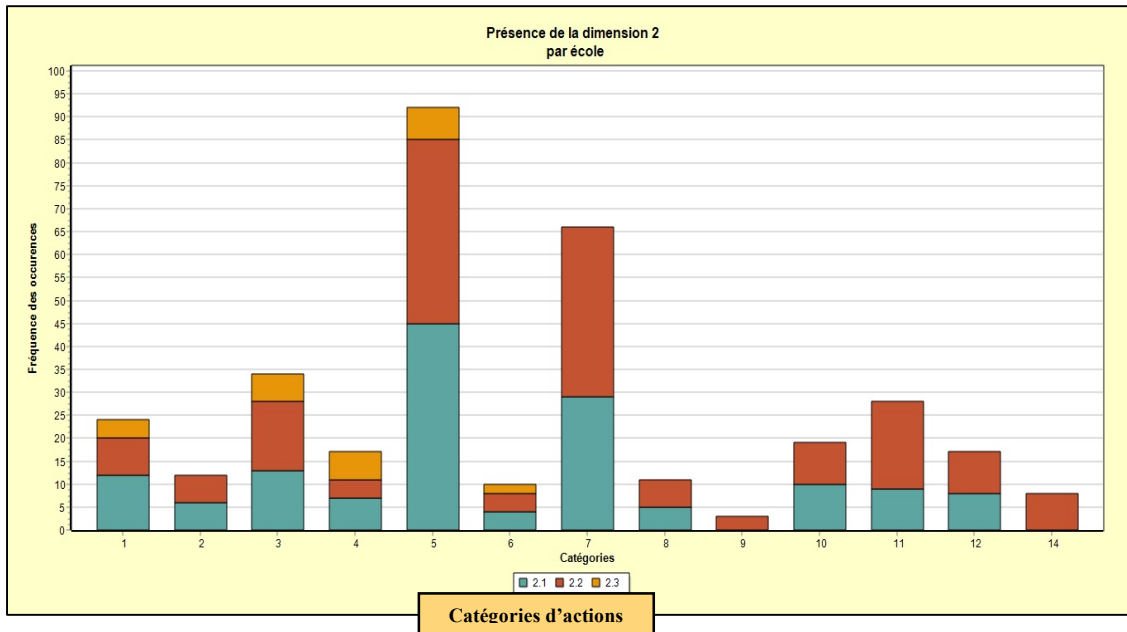
En observant le tableau VIII, on observe que la catégorie d'actions proposées par les écoles 2.3- *Maintenir des attentes élevées à l'égard de l'apprentissage des élèves et du personnel*, comporte 25 actions et est présente dans 7 documents. C'est donc la catégorie d'action la moins observée de la dimension 2.

**Tableau VIII- Données quantitatives pour chacune des catégories de la dimension 2**

Catégories d'actions proposées par les écoles pour la dimension 2	Fréquence des actions	Proportion en % de l'importance de la fréquence des actions dans la dimension 2	Nombre de documents présentant des actions
2.1- Maintenir le cap sur la réalité de l'école et sur la concordance avec ses valeurs fondamentales et redéfinir les objectifs, les politiques et les pratiques (Macbeath, 2007)	148	49,3 %	19
2.2- Communiquer les objectifs de l'école (Hallinger, 2003)	168	43,4 %	22
2.3- Maintenir des attentes élevées à l'égard de l'apprentissage des élèves et du personnel.	25	7,3 %	7

Nous présentons, à la figure 8, la présence par école des actions pour chacune des catégories de la dimension 2. On observe que l'école E5 a une fréquence de 93 actions et que l'école E7 a une fréquence de 61 actions. Ce sont les deux écoles où la fréquence est la plus élevée. La dimension 2 se retrouve dans toutes les écoles avec une moyenne de 26 actions par école. Finalement, on y observe aussi que la catégorie 2.1- *Maintenir le cap sur la réalité de l'école et sur la concordance avec ses valeurs fondamentales et redéfinir les objectifs, les politiques et les pratiques* se retrouve dans toutes les écoles contrairement aux deux autres catégories d'actions proposées par les écoles.

**Figure 8- Présence, par école, des actions pour chacune des catégories de la dimension 2**



Description des données qualitatives par catégories d’actions : données de contenu et passages significants

Cette section porte sur la description des données de chacune des catégories et sur la présentation de certains passages contenant des actions proposées de la dimension 2- *Établir des orientations des buts et des attentes à l’égard de l’apprentissage.*

*Catégorie 2.1 : Maintenir le cap sur la réalité de l’école et sur la concordance avec ses valeurs fondamentales et redéfinir les objectifs, les politiques et les pratiques (Macbeath, 2007)*

Dans la catégorie 2.1- *Maintenir le cap sur la réalité de l’école et sur la concordance avec ses valeurs fondamentales et redéfinir les objectifs, les politiques et les pratiques* (Macbeath, 2007), on retrouve des codes autour du thème de la définition d’objectifs (Hallinger, 2003), de la cohérence des interventions à l’égard de l’apprentissage, et de l’assurance que les objectifs clairement définis de l’école sont axés sur les élèves (Murphy, Elliott, Goldring et Porter, 2007). Les mots les plus souvent utilisés dans cette catégorie d’actions proposées dans les écoles sont objectifs (57 fois dans 12 documents), orientation (24 occurrences), réussite (27 occurrences) et échec (27 occurrences).

En effet, dans plusieurs documents, les objectifs s'articulent par des orientations prises en lien avec la réussite ou l'échec des élèves en lecture et en écriture. Les objectifs sont énoncés clairement et sont en concordance avec les attentes de la fin du primaire, plus qu'avec une vision de l'apprentissage.

« Objectif : D'ici 2016, plus d'élèves auront une meilleure compréhension en lecture. Ce qu'on recherche par le choix de cet objectif : Augmentation des moyennes et des taux de réussite en lecture. Connaissances et stratégies pour mieux comprendre un texte. Puis, par notre travail sur l'amélioration de la compétence lire avoir éventuellement un impact sur la capacité de nos élèves terminant le primaire à écrire un texte conformément aux attentes du troisième cycle. » (E6 – plan de réussite)

À l'école E6, l'accent est mis sur la lecture et les interventions s'articulent autour de l'amélioration des moyennes en lecture, mais aussi sur la performance des élèves en lecture et en écriture à la fin du primaire. Au-delà d'une vision centrée sur l'apprentissage, on y propose des actions spécifiquement et on y définit clairement des objectifs. D'autres écoles énoncent des objectifs sur le même thème, mais se montrent plus ambitieuses face au taux de réussite :

« Orientation 1 : Améliorer les compétences en littératie et en numératie chez tous les élèves. Objectif CS : D'ici juin 2015, 85 % des élèves devront réussir l'épreuve de lecture de la fin du 1er cycle du primaire Objectif de l'école : D'ici juin 2015, 85 % des élèves devront réussir l'épreuve de lecture de la fin du 1er cycle du primaire. » (E10- plan de réussite)

L'école E10 fixe des objectifs chiffrés clairs, des cibles en pourcentages et des échéances qui y sont reliés.

Dans un deuxième temps, un certain nombre d'objectifs sont formulés en lien avec le préscolaire et la stimulation précoce :

« PRÉSCOLAIRE Projet Stimulation/Intervention : Les élèves bénéficieront d'interventions qui favorisent la motivation et la gestion des ressources cognitives et métacognitives et les élèves ciblés profiteront d'une aide individualisée afin de les outiller à faire face aux exigences du monde scolaire. Programme de stimulation à l'éducation préscolaire : programme préparatoire à la scolarisation primaire (la transition préscolaire primaire) » (E5-Convention de gestion)

L'école E5 prévoit une intervention en stimulation précoce afin de favoriser le passage préscolaire primaire. Les objectifs en lien avec le préscolaire sont tous énoncés de façon qualitative, exempte de pourcentages et de moyenne. On y énumère des outils, des programmes, des ateliers ou des activités que l'on souhaite implanter au préscolaire.

Finalement, le dernier groupe d'exemples concerne principalement le développement de l'enfant dans l'école et le vivre ensemble. Certaines écoles comme l'école E5 établissent les enjeux de la réussite,

se fixant implicitement comme objectif d'offrir les services nécessaires à la réalisation du plein potentiel de l'élève :

« Enjeux liés à la réussite : le projet éducatif devient un projet commun (cohésion des valeurs et des orientations pédagogiques de tous les partenaires) assurant continuité et cohérence tout au long de la formation de l'élève au primaire. Afin de mieux répondre aux besoins du milieu et permettre à chacun la réussite scolaire, nous devons organiser un programme varié et ouvert aux particularités de notre clientèle où chacun pourra s'épanouir à son rythme. Partant de ces principes, nous devons nous assurer de leur offrir les services spécifiques auxquels ils ont droit. » (E5-Projet éducatif)

Il est intéressant de souligner dans cet exemple que l'école E5 parle de cohésion des valeurs et des orientations pédagogiques de tous les partenaires dans une visée de cohérence et de continuité. Ce passage souligne la vision des enjeux liés à la réussite, mais surtout la façon dont les objectifs sont définis et les orientations par lesquelles l'école E5 les atteindra à long terme : par un programme varié et ouvert aux particularités de la clientèle. L'école E5 a comme objectif général l'épanouissement de chaque enfant à son rythme, bien que cette orientation aurait avantage à être développée à l'aide de moyens concrets pour atteindre l'objectif d'offrir les services spécifiques auxquels chaque enfant a droit. Si l'école E5 énonce comme valeur l'importance d'offrir un programme varié afin que l'enfant puisse s'épanouir à son propre rythme, on peut supposer, mais non affirmer, que la différenciation est au cœur de leur action pédagogique, précisément parce que cela est en lien avec le portrait d'un élève qui réussit dans cette école. Si tel est le cas, l'école E5 définit le portrait d'un élève qui réussit, gardant ainsi le cap sur la concordance avec les valeurs fondamentales de l'école : continuité, cohérence et différenciation. Dans un passage subséquent, l'école E5 précise ce qu'est un enfant qui réussit :

« Un enfant qui réussit à notre école est un enfant qui : Se préoccupe de sa santé globale, de sa sécurité et de son environnement, tout en se connaissant bien et en s'acceptant avec ses forces et ses besoins. Il développe le goût d'apprendre pour sa satisfaction personnelle. Il s'implique activement et de façon positive à la réalisation d'un travail personnel, en coopérant avec les autres. Il s'exprime bien et communique ses intérêts. Il progresse et a acquis les compétences qui lui permettront de poursuivre un cheminement scolaire satisfaisant dans l'atteinte des objectifs qu'il s'est fixés. Il entretient un milieu sécuritaire, non violent et favorisant la résolution pacifique des conflits, il respecte toutes les personnes. » (E5-Projet éducatif)

Ce portrait aurait pu être codé sous la dimension 1, puisqu'il décrit le portrait d'un élève qui réussit. Cependant, chaque élément du portrait amène un objectif de façon implicite, objectifs qui seront réinvestis lors de la définition des objectifs du projet éducatif de cette école. Ceci amène l'aspect de la concordance entre les valeurs et la définition des objectifs de l'école.

Pour l'école E8, l'objectif est de cultiver un milieu de vie sain, harmonieux et sécuritaire, axé sur la prise de décision responsable et l'intégration à la société québécoise :

« Orientations du projet éducatif : Vivre en harmonie dans une école saine et sécuritaire dans le but d'une meilleure réussite éducative, placer l'élève au cœur de ses apprentissages en l'orientant vers une prise de décision responsable. Permettre à l'élève de s'intégrer à la société québécoise par une bonne maîtrise de la langue française. » (E8 - Projet éducation-Convention de gestion-Plan de réussite)

En somme, dans la catégorie 2.1- *Maintenir le cap sur la réalité de l'école et sur la concordance avec ses valeurs fondamentales et redéfinir les objectifs, les politiques et les pratiques* (Macbeath, 2007), les écoles concentrent principalement la redéfinition de leurs objectifs autour de la réussite scolaire, la stimulation précoce, l'épanouissement de l'enfant et le vivre ensemble.

### *Catégorie 2.2 : Communiquer les objectifs de l'école (Hallinger, 2003)*

La catégorie 2.2- *Communiquer les objectifs de l'école*, porte sur le fait de rendre explicites les orientations de l'école en matière d'apprentissage, d'organisation et de fonctionnement, mais aussi, et surtout de s'assurer que ceux-ci sont connus et soutenus par l'ensemble de la communauté éducative (Hallinger, 2003). En matière de communications, les objectifs, inclus dans les documents de produits permanents des écoles doivent être publiés.

« Le projet éducatif et le plan de réussite doivent être publiés, c'est-à-dire qu'ils doivent être tout au moins accessibles sinon largement diffusés. La Loi exige même que le projet éducatif et l'évaluation de la réalisation du plan de réussite soient transmis aux parents et aux membres du personnel dans un document que le conseil juge clair et accessible. » (Le projet éducatif et le plan de réussite, FCPQ, 2009, p.8)

Les documents de produits permanents doivent être articulés dans un langage clair et pouvant être facilement compris par les parents et la communauté éducative.

« Améliorer les compétences en littératie et en numératie chez tous les élèves. » (E14- Convention de gestion et plan de réussite)

« Augmenter de taux de réussite des élèves de 5e année dans la compétence Utiliser un raisonnement mathématique. » (E9- Convention de gestion)

« Objectif 2 : D'ici juin 2018, augmenter le nombre d'élèves qui obtiennent un résultat scolaire supérieur à 69 % à la compétence résoudre des situations problèmes. » (E3-Plan de réussite)

Les mots objectifs (61 occurrences), taux (61 occurrences), réussite (38 occurrences), résultats (28 occurrences) et apprentissage (17 occurrences) sont les mots les plus fréquemment utilisés pour la

catégorie 2.2 et sont identifiés en gras dans les passages exposés plus bas. De plus, 24 % des codes de cette catégorie portent sur des objectifs en mathématiques, 26 % en lecture, 15 % en lecture. Dans plusieurs occurrences, soit 72 % les verbes augmenter, diminuer et améliorer sont utilisés. Si ces passages sont d'abord des objectifs ou des cibles et méritent en premier lieu d'être associés à la catégorie 2.1, nous considérons que l'analyse du langage choisi pour communiquer les objectifs de l'école appartient à la catégorie 2.2- *Communiquer les objectifs de l'école*. Et dans les documents des écoles, les objectifs sont rendus explicites, transmis, communiqués et ensuite publiés en grande partie par le langage des chiffres.

Outre le développement des compétences reliées aux matières scolaires, un certain nombre de passages traitent du thème des habiletés sociales et de l'environnement sécuritaire. Dans cet extrait, le thème de la connaissance de soi y est aussi introduit sans que ce concept n'y soit détaillé :

« Développer chez nos élèves leurs compétences communicationnelles et relationnelles afin d'améliorer leurs habiletés sociales et leur connaissance de soi. » (E3-Projet éducatif)

Il n'est mentionné dans aucune des 168 occurrences de la catégorie 2.2 l'importance ou la volonté d'intégrer les objectifs de l'école dans les routines et les procédures de l'école et de la classe (Robinson, Lloyd et Rowe, 2008). Dans les contenus manifestes, on ne peut observer ce type d'action puisqu'on ne parle des routines en aucun temps.

Il n'y a rien de surprenant dans le fait d'observer une fréquence élevée d'actions pour la catégorie 2.2, car 20 des 29 documents codés sont des plans de réussite ou des conventions de gestion et de réussite éducative. Le plan de réussite est produit sur une base annuelle dans l'établissement et contient « des objectifs de réussite clairs et mesurables relativement aux apprentissages » (MELS, 2007). La convention de gestion et de réussite éducative est un document convenu annuellement entre la direction de l'établissement et la commission scolaire et est une sorte de contrat de performance concernant un certain nombre de buts fixés et des objectifs mesurables (Dembélé, Goulet, Lapointe, et coll. 2012). Les produits permanents de l'école ont un espace privilégié pour énoncer et communiquer des objectifs clairs, souvent très précis et chiffrés sur la volonté de relever des défis en lien avec la réalité du milieu et de ses vulnérabilités.

De plus, la catégorie 2.1 et 2.2 a parfois fait l'objet d'un double codage puisque de formuler un objectif dans un document qui sera obligatoirement diffusé, c'est aussi communiquer cet objectif à la communauté éducative. La diffusion se fait par le site Internet de l'école, par l'agenda et par courriel ou par tout autre moyen d'affichage. Selon l'article 83 de la Loi sur l'instruction publique, il est du devoir

du conseil d'établissement de l'école d'informer annuellement les parents et la communauté des services de l'école, mais aussi de diffuser le projet éducatif et le plan de réussite.

« Le conseil d'établissement informe annuellement les parents ainsi que la communauté que dessert l'école des services qu'elle offre et leur rend compte de leur qualité. Il rend publics le projet éducatif et le plan de réussite de l'école. Il rend compte annuellement de l'évaluation de la réalisation du plan de réussite. Un document expliquant le projet éducatif et faisant état de l'évaluation de la réalisation du plan de réussite est distribué aux parents et aux membres du personnel de l'école. Le conseil d'établissement veille à ce que ce document soit rédigé de manière claire et accessible. » ((RLCQ, c. I -13.3 art.83).

### *Catégorie 2.3 : Maintenir des attentes élevées à l'égard de l'apprentissage des élèves et du personnel.*

La catégorie 2.3- *Maintenir des attentes élevées à l'égard de l'apprentissage des élèves et du personnel*, est beaucoup moins fréquente que les deux autres catégories de la dimension 2. Cela s'explique par la difficulté de dégager, dans des documents écrits, une intention sous-jacente aux énoncés. Toutefois, deux passages ont retenu notre attention.

Le premier, en deux parties, porte sur le fait de favoriser des attentes et des standards élevés pour les élèves et pour les enseignants (Hallinger, 2003) et donc d'inciter les élèves et les membres du personnel à avoir des attentes élevées à l'égard de l'apprentissage, que tous peuvent réussir :

« La croyance des enseignants envers la capacité de réussite des élèves a un impact direct sur leur propre sentiment de compétence » (E3-Analyse de situation)

« Cette croyance que tous les élèves peuvent réussir, quels que soient leurs défis, est essentielle à la réalisation du plein potentiel des élèves. » (E3-Analyse de situation)

La deuxième fait l'énoncé d'une volonté que les élèves manifestent des aptitudes métacognitives face à l'apprentissage :

« Nous voulons que tous nos élèves (garçons, filles, élèves en acquisition de la langue, élèves à risque) aient le goût de s'engager dans leurs apprentissages. Nous voulons qu'ils sachent comment s'y prendre pour apprendre à apprendre. » (E6- Démarche Planif- plan de réussite)

L'école E3, dans son document d'analyse de situation, met l'accent sur le fait que tous les élèves peuvent apprendre et qu'il est nécessaire d'agir sur les croyances des enseignants à l'endroit des élèves pour améliorer l'impact positif sur les apprentissages des apprenants. Ces deux passages de l'école E3 et le passage de l'école E6 nous apparaissent comme signifiants puisque le premier renvoie à la croyance des enseignants en la capacité de réussite des élèves et le deuxième de l'engagement des élèves dans leurs apprentissages. La documentation scientifique sur les écoles performantes nous dit de considérer

que tous les élèves, incluant les élèves de milieux défavorisés, peuvent apprendre. L'action doit être portée sur le processus d'apprentissage et le maintien d'attentes élevées (Archambault, Garon et Harnois, 2011).

« Considérant que les élèves des milieux défavorisés ont les mêmes capacités d'apprendre que les autres élèves, diminuer ses attentes équivaldrait à croire qu'ils sont moins capables que les autres. Ces attentes élevées sont fonction de ce que les élèves savent, et portent davantage sur leur processus d'apprentissage que sur des contenus prédéterminés. Cette vision éducative s'incarne aussi dans la conviction que l'on se doit de soutenir les élèves dans leur apprentissage et d'intervenir directement sur ce processus d'apprentissage. » (Archambault, Garon et Harnois, 2011, p.1).

Maintenir des attentes élevées peut porter à interprétation dans ce contexte. Lorsque l'école E6 fait référence à « apprendre à apprendre », elle fait référence aux processus métacognitifs qui permettront à l'élève de réfléchir sur ses apprentissages et de s'engager dans ceux-ci. Ces passages ne mentionnent pas explicitement que les enseignants doivent maintenir des attentes élevées pour agir sur le processus d'apprentissage des élèves et ainsi favoriser l'apprentissage de tous. Toutefois, apprendre à apprendre est un processus métacognitif qui fait partie du processus d'apprentissage et ne fait pas partie de contenus déterminés, c'est pourquoi ce passage nous apparaît comme exemplaire, puisque les attentes face à l'apprentissage se situent au-delà des contenus prédéterminés et que l'école E3 reconnaît que les croyances des enseignants en matière d'apprentissage ont un impact direct sur la capacité à apprendre des élèves.

En somme, ce que proposent de faire les écoles en lien avec la dimension 2 : retour et analyse

*Communiquer les valeurs de l'école par les documents écrits*

Selon Knapp, Copland et Talbert (2003), afin de se centrer sur l'apprentissage, il faut mettre l'apprentissage au cœur de son travail et communiquer sa vision aux acteurs du milieu. Cette affirmation est directement en lien avec la dimension 1 cependant, pour communiquer leur vision, les écoles énoncent leurs valeurs à travers leurs documents de produits permanents, principalement par le projet éducatif. Et pour avoir accès à la vision à travers les produits permanents, il faut qu'elle y soit publiée donc, communiquée, ce qui relève de la dimension 2. Non seulement les écoles transmettent et modèlent les valeurs, elles les communiquent par leurs documents écrits. La publication se fait par les sites Internet, l'agenda et le dépôt des documents auprès des instances appropriées selon le document.



Dans une visée de cohérence et de continuité, les écoles énoncent leurs objectifs à travers leur vision, appelée souvent mission, à propos de la réussite scolaire, la stimulation précoce, l'épanouissement de l'enfant et le vivre ensemble. Dans les missions des écoles, section rédigée au projet éducatif, on lit une volonté de développer un milieu de vie sain, harmonieux et sécuritaire, axé sur la prise de décision responsable et l'intégration à la société québécoise. On peut y constater que l'apprentissage, l'action d'apprendre, est souvent confondu avec le profil d'un élève sans difficulté d'apprentissage (écoles E5-E6 et E8). Les missions des projets éducatifs sont rédigées dans l'esprit de brosser le portrait de ce que devrait un élève qui réussit. Pour les écoles étudiées, la mission inclut la vision de ce qu'est un élève qui apprend et les documents écrits sont utilisés pour définir et communiquer cette vision.

Aussi, l'importance d'offrir un programme varié pour que l'enfant puisse s'épanouir à son propre rythme fait partie des valeurs énoncées dans trois écoles : elles disent que la différenciation est au cœur de leur action pédagogique. Toutefois, la différenciation pédagogique se transpose très peu dans les objectifs des écoles : on aurait pu s'attendre à ce que les écoles définissent davantage comment s'opère la différenciation au sein de leur établissement et y rédigent des objectifs en ce sens. On y retrouve seulement que, pour différencier l'enseignement, une de ces écoles prévoit d'accompagner l'élève, en fonction de son profil d'apprenant et de ses besoins, en offrant un programme varié.

### *Communiquer les objectifs à atteindre par des pourcentages*

Tel que nous l'avons vu dans la problématique, les élèves de milieux défavorisés possèdent la même capacité d'apprentissage que les autres. Les élèves issus de milieux défavorisés ne partent pas à égalité avec les autres élèves au début de leur scolarisation. Cela a donc une incidence sur leur trajectoire scolaire et tend à creuser un écart tout au long de leur parcours. Toutefois, certaines études ont démontré que quelques écoles de milieu défavorisé avaient des résultats comparables au niveau des taux de réussite à certaines écoles plus favorisées (Waits et al, 2006). Peut-être pour en faciliter l'analyse et la comparaison, les objectifs formulés dans les écoles étudiées contiennent un pourcentage pour quantifier ce même objectif. Les cibles à atteindre, en pourcentages, constituent l'unique description de ces objectifs. Les écoles visent l'amélioration des moyennes en lecture, mais aussi l'amélioration de la performance des élèves en lecture et en écriture à la fin du primaire.

Si Hallinger (2003) suggère de s'assurer que les objectifs sont largement connus et soutenus par l'ensemble de la communauté scolaire et Murphy, Elliott, Goldring et Porter (2007) qu'ils sont axés sur les élèves, qu'ils font figure de l'apprentissage et des réalisations des élèves et qu'ils sont clairement

définis, les écoles étudiées ne vont pas aussi loin dans la définition et la communication des objectifs. À la ressemblance de la thématique de *Formuler des objectifs en mathématique, en lecture et en écriture* de la dimension 1, les écoles communiquent leurs objectifs à atteindre en pourcentages par le biais des documents de produits permanents. Les documents de produits permanents sont en soi un moyen de communication pour les écoles, puisqu'ils doivent être rendus publics, et ce, pour toutes les écoles à l'étude.

### *La réussite pour tous*

En 1997, le ministère de l'Éducation du Québec publie un document, *L'école tout un programme*, ayant comme objectif de poser les balises de la réforme à venir. Principalement, la vision s'articule autour de trois missions soit d'instruire, de socialiser et de qualifier. Le volet *instruire* met l'accent sur le développement des activités intellectuelles. Dans le volet *socialiser* l'école devra combattre l'exclusion sociale et les apprenants seront amenés à développer des qualités de citoyens responsables. Finalement, le volet *qualifier* renvoie à la réussite pour tous, peu importe le parcours scolaire emprunté.

Dans cette visée, les écoles étudiées laissent des traces dans leurs documents allant dans le sens du dernier volet, de la réussite pour tous (école E5 et E8). Elles établissent les enjeux de la réussite, ayant comme objectif d'offrir les services nécessaires à la réalisation du plein potentiel de l'élève.

Elles ne transmettent pas expressément une vision basée sur la conviction que tout le monde peut apprendre, comme le suggèrent Murphy, Elliott, Goldring et Porter (2007) en décrivant la dimension de la vision de l'apprentissage d'un leadership pour l'apprentissage. Cependant, en s'orientant vers l'épanouissement de chaque enfant à son rythme, on y lit la volonté de laisser l'espace nécessaire à l'enfant dans son développement. On ne peut parler de conviction que tous les élèves peuvent apprendre, mais plutôt de volonté que tous puissent réussir, à son propre rythme, et on y définit des objectifs en ce sens.

#### *4.2.3 Dimension 3- Créer les conditions favorables à l'apprentissage de tous, par la planification, la coordination, la supervision et l'évaluation de l'enseignement et du curriculum*

Pour la dimension 3, *Créer les conditions favorables à l'apprentissage de tous, par la planification, la coordination, la supervision et l'évaluation de l'enseignement et du curriculum*, nous avons fait le choix de scinder cette dimension en deux rubriques afin de faire une analyse de contenu plus exhaustive. En effet, nous avons fait ce choix en raison du très grand nombre d'actions proposées attribuées à la dimension 3. Ainsi, la dimension 3A regroupe les conditions de réalisation de la

planification, la coordination, la supervision et l'évaluation de l'enseignement et du curriculum. La dimension 3B regroupe les actions traitant du même sujet, mais sous l'angle des actions pour créer les conditions favorables à l'apprentissage de tous. Nous les présentons dans la même section pour la présentation des résultats, mais de façon subséquente.

La dimension 3A- *Créer les conditions favorables à la réussite de tous par la planification, la coordination, la supervision et l'évaluation de l'enseignement et du curriculum* est celle qui présente la plus haute fréquence avec 433 actions, ce qui correspond à 25 % des actions de l'ensemble de la recherche. Cette fréquence s'écarte à la hausse de 327 de la moyenne (106,7 actions). Lorsque l'on compare les fréquences des dimensions, la dimension 3A est la plus haute.

La dimension 3B se retrouve en moindre fréquence que la dimension 3 A. En effet, cette fréquence est de 49 actions représentant environ 10 % des actions de la dimension 3. Cette fréquence s'écarte de 63 actions sous la moyenne (106, 7 actions). La dimension 3B est au sixième rang de l'ordre croissant des fréquences de l'ensemble du projet.

La dimension 3, incluant les dimensions 3A, avec 433 actions, et 3B, avec 49 actions est la dimension la plus présente dans les documents de produit permanents des écoles de notre étude. C'est une fréquence totale de 482 actions qui sont identifiées à l'une ou l'autre des catégories d'actions posées dans les écoles de la dimension 3.

Les quatre catégories d'action de la dimension 3A- *Créer les conditions favorables à l'apprentissage de tous par la planification, la coordination, la supervision et l'évaluation de l'enseignement et du curriculum* sont : 3A. 1.- *S'assurer que tous les élèves reçoivent un enseignement qui réponde à leurs besoins* ; 3 A. 2.- *Encourager les enseignants à utiliser les données relatives à l'apprentissage pour évaluer la progression des élèves, ajuster leur enseignement, planifier leur programme hebdomadaire et donner des rétroactions aux élèves* (Robinson, Lloyd et Rowe, 2008) ; 3 A. 3.- *Créer un climat de collaboration et de travail collectif* ; 3A.4. - *Mettre en place ou soutenir des structures qui favorisent l'apprentissage de chacun autour de l'enseignement-apprentissage* (Knapp, Copland et Talbert, 2003 ; Murphy, Elliott, Goldring et Porter, 2007). Ces catégories portent sur les conditions favorables aux apprentissages de tous.

Pour ce qui est de la catégorie 3B1- *Agir sur les pratiques pédagogiques*, la catégorie d'action pour cette dimension est 3B.1- *S'engager dans la planification, la coordination, la supervision, le soutien et l'évaluation de l'apprentissage, de l'enseignement et du curriculum* (Robinson, Lloyd et Rowe, 2008).

Les exemples codés pour celle-ci doivent porter davantage sur la supervision des pratiques pédagogiques favorables à l'apprentissage de tous.

### Les données quantitatives des catégories d'actions de la dimension 3

Le tableau IX est la présentation des données quantitatives pour chacune des catégories de la dimension 3. La dimension 3 a une fréquence de 482 actions posées dans les écoles. La catégorie 3A.1- *S'assurer que tous les élèves reçoivent un enseignement qui réponde à leurs besoins*, a une fréquence de 205 actions pour un total de 42,5 % de l'ensemble des actions de la dimension 3. Cette catégorie a été codée dans 24 des 29 documents et est la catégorie d'action la plus fréquente, non seulement de la dimension 3, mais de l'ensemble du projet de recherche. Ceci n'est pas surprenant puisque les plans de réussite contiennent « des objectifs de réussite clairs et mesurables relativement aux apprentissages » et définissent « les moyens concrets que l'établissement compte mettre en place pour les atteindre » (MELS, 2007). La plupart des moyens sont accompagnés des conditions de réalisation directement en lien avec les besoins des élèves.

La catégorie d'action 3A.2 a une fréquence de 114 actions et représente 23,7 % des occurrences de la dimension 3. Les catégories 3A.3 et 3A.4, avec une fréquence d'actions de 65 et 49 actions sont tout de même fréquentes si l'on compare à d'autres dimensions, mais, relativement à la dimension 3, elles ont été observées dans une proportion moindre.

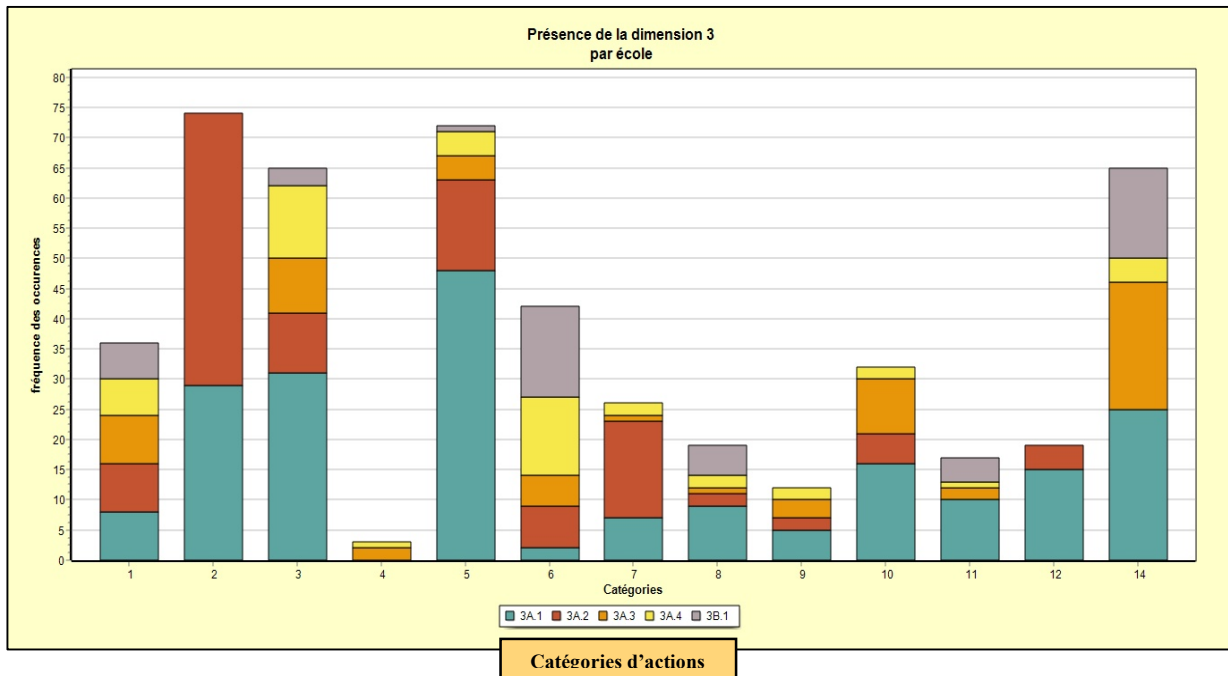
Pour la catégorie 3B.1- *S'engager dans la planification, la coordination, la supervision, le soutien et l'évaluation de l'apprentissage, de l'enseignement et du curriculum* ; (Robinson, Lloyd et Rowe, 2008) *et superviser les pratiques pédagogiques* (Hallinger, 2003), même si elle représente seulement 2,9 % de l'ensemble des actions du projet, elle a tout de même été recensée dans 12 des 29 documents étudiés. Relativement à la dimension 3, la fréquence de la catégorie 3B.1 représente 10,2 % des actions de la dimension. En somme, toutes les catégories de la dimension 3 se retrouvent dans les documents à l'étude et les catégories 3A.1 et 3A.2 s'y trouvent en plus haute fréquence.

**Tableau IX - Données quantitatives pour chacune des catégories de la dimension 3.**

Catégories d'actions proposées par les écoles pour la dimension 3	Fréquence des actions	Proportion en % de l'importance de la fréquence des actions dans la dimension 3	Nombre de documents présentant des actions
3 A. 1.- S'assurer que tous les élèves reçoivent un enseignement qui réponde à leurs besoins.	205	42,5 %	24
3 A. 2.- Encourager les enseignants à utiliser les données relatives à l'apprentissage pour évaluer la progression des élèves, ajuster leur enseignement, planifier leur programme hebdomadaire et donner des rétroactions aux élèves (Robinson, Lloyd et Rowe, 2008).	114	23,7 %	20
3 A. 3.- Créer un climat de collaboration et de travail collectif.	65	13,5 %	17
3 A. 4.- Mettre en place ou soutenir des structures qui favorisent l'apprentissage de chacun autour de l'enseignement-apprentissage (Knapp, Copland et Talbert, 2003 ; Murphy, Elliott, Goldring et Porter, 2007).	49	10,2 %	19
3 B. 1.- S'engager dans la planification, la coordination, la supervision, le soutien et l'évaluation de l'apprentissage, de l'enseignement et du curriculum ; (Robinson, Lloyd et Rowe, 2008) Superviser les pratiques pédagogiques (Hallinger, 2003)	49	10,2 %	12

Nous présentons, à la figure 9 la présence, par école, des actions pour chacune des catégories de la dimension 3. Il est possible d'y observer que, pour la dimension 3, des actions sont présentes dans toutes les écoles.

**Figure 9- Présence par école des actions pour chacune des catégories de la dimension 3**



Au moins deux catégories de la dimension 3A se retrouvent dans toutes les écoles. Dans les écoles E1, E3, E5, E6, E8 soit 5 écoles sur 13, toutes les catégories d’actions de la dimension 3 sont présentes. Pour la dimension 3B, on ne la retrouve que dans 7 écoles, soit les écoles E1, E3, E5, E6, E8, E11 et E14.

**Description des données qualitatives par catégories d’actions : données de contenu et passages significants**

Dans cette section, portant sur les données qualitatives relatives à la dimension 3- *Créer les conditions favorables à l’apprentissage de tous, par la planification, la coordination, la supervision et l’évaluation de l’enseignement et du curriculum*, nous décrivons les données de contenu de chaque catégorie en présentant certains passages, mais aussi de thèmes récurrents dans certaines catégories.

*Catégorie 3A.1. S’assurer que tous les élèves reçoivent un enseignement qui réponde à leurs besoins.*

La catégorie 3A.1- *S’assurer que tous les élèves reçoivent un enseignement qui réponde à leur besoin*, regroupe les éléments de contenu qui se rapportent aux différences des apprenants et aux interventions éducatives : ces différences doivent être prises en compte dans les interventions éducatives et des moyens doivent être mis en place pour favoriser l’apprentissage de tous.

L'école E3 propose un certain nombre d'interventions éducatives dans son plan de réussite. En effet, il y est suggéré d'utiliser le jeu comme moyen de vivre des activités mathématiques et des situations d'écriture en lien avec le script des albums, et ce, au premier cycle. Au deuxième cycle, on suggère de varier les formes de dictées afin de développer le questionnement de l'élève sur sa production. Ces moyens d'intervention sont en lien avec l'objectif de « multiplier les interventions pédagogiques probantes afin de répondre aux différents besoins des élèves » (E3- Plan de réussite) :

« 1er cycle : Les élèves vivront des activités mathématiques à travers le jeu.

1er cycle : Faire vivre des situations d'écriture à partir de chacun des scripts et des albums.

2e cycle : Varier les formes de dictées pour mettre l'élève en interaction afin de développer le doute orthographique. » (E3-Plan de réussite)

De cette façon, l'école E3 personnalise les interventions éducatives en utilisant le jeu et elle met de l'avant des activités en littérature jeunesse. On peut déduire que cette école tient compte des différences des élèves en variant leurs interventions pédagogiques et qu'elle tente ainsi de répondre à leurs besoins en apprentissage.

L'école E9 suggère une variété d'interventions en lien avec l'apprentissage du français en classe d'accueil. Parmi ces moyens, on retrouve l'intervention précoce, l'éveil à la lecture, les visites à la bibliothèque, les activités culturelles ou encore les activités de tutorat.

« Bonifier le travail du vocabulaire et de la lecture en classe d'accueil Visite régulière à la bibliothèque (...) Éveil à la lecture et à l'écriture au préscolaire Intervention précoce en orthophonie Tutorat avec des élèves du secondaire Activités culturelles avec les classes ordinaires Activités parascolaires Élaboration d'un protocole d'intégration au régulier Soutien linguistique offert aux élèves intégrés Favoriser les groupes hétérogènes Soutenir les élèves dans les apprentissages de la langue française : reformulation et exiger de parler français en tout temps. » (E9 – Plan de réussite)

De plus, on y suggère un protocole d'intégration en classe ordinaire et un soutien linguistique, ce qui démontre une intention de mettre en œuvre des moyens pour favoriser l'apprentissage des élèves par leur intégration soutenue au programme de formation. L'école E9 énumère aussi dans son plan de réussite un certain nombre de moyens pour soutenir l'apprentissage en français des élèves en classe ordinaire, que ce soit par la construction de boîtes à outils de stratégies en lecture, par de la lecture explicite, du jumelage en lecture ou encore des projets.

« Construire avec les élèves une boîte à outils des stratégies en lecture et club de lecture. Activité de jumelage en lecture (petits grands) Lecture explicite Projet sur les écrivains québécois Journal étudiant fait par des élèves du 3e cycle » (Plan de réussite- E9)

Les moyens suggérés dans la catégorie 3A.1 gravitent principalement autour de la lecture, de l'écriture et des habiletés sociales. On y retrouve plusieurs moyens ayant comme objectif sous-jacent de différencier l'enseignement pour ainsi répondre aux caractéristiques du milieu et aux besoins des enfants. C'est un thème qui revient, car il a été recensé 13 fois en 24 documents. Les écoles suggèrent de façon générale ou précise des activités communes d'enseignement explicite autour de projets rassembleurs. L'importance accordée à l'enseignement explicite dans la catégorie 3A.1 est plutôt importante puisque le mot explicite s'y retrouve 12 fois en 24 documents. Un passage de l'école E8 montre particulièrement bien l'importance du thème de la différenciation et de l'enseignement explicite dans la catégorie 3A.1. Les moyens énumérés par l'école E8, au préscolaire, sont l'exploitation de la littérature jeunesse, exploiter le coin lecture en classe de maternelle, des capsules sur l'enseignement explicite des stratégies en lecture et sur l'émergence de l'écriture, la modélisation de la lecture interactive, la présentation aux enseignantes de livres intéressants et l'échange de pratiques efficaces. On y retrouve donc une énumération de moyens permettant de rendre l'enseignement explicite et de le différencier :

« Moyen : PRÉSCOLAIRE Émergence en lecture et en écriture les élèves bénéficieront d'un enseignement différencié pour développer les habiletés de compréhension en lecture (P-056) Description du moyen : Cet accompagnement vise à favoriser l'émergence de la lecture et de l'écriture par l'exploitation de la littérature jeunesse. Voici certains éléments qui seront abordés : présentation de pistes pour exploiter judicieusement le coin lecture en classe de maternelle ; capsule sur l'enseignement explicite de stratégies de compréhension en lecture pour les élèves du préscolaire ; modélisation d'une lecture interactive selon la chaîne de l'enseignement explicite de stratégies en compréhension en lecture ; présentation de livres intéressants à utiliser en contexte de classe pour faire de la lecture interactive ; capsule sur l'émergence de l'écriture échanges de pratiques gagnantes entre les participantes. » (E8 - Projet éducation-Convention de gestion-Plan de réussite)

En lien avec les habiletés sociales, ce passage, tiré du plan de réussite de l'école E2, met l'accent sur les intérêts d'élèves en lien avec le jeu et les projets. C'est le seul passage faisant référence à des encouragements recensés sous le code 3A.1.

« Jeux libres variés pour aller chercher tous les intérêts (manuels, intellectuels, créatifs) Les projets sont votés par les élèves selon leur intérêt. Beaucoup de mots d'encouragements sont donnés pour avoir fourni un effort, pas nécessairement réussi à 100 %. » (E2-Plan de réussite et convention de gestion)

De plus, l'école E5 énumère des moyens visant la clientèle préscolaire en lien avec les habiletés sociales et la gestion des ressources cognitives et métacognitives. On y nomme les valeurs et principes sur lesquels seront basés l'enseignement au préscolaire, la responsabilisation, le respect, l'autonomie et l'engagement de soi. Ensuite, la nature des interventions du projet stimulation y est expliquée soit une aide individualisée afin de favoriser le passage préscolaire primaire.



« PRÉSCOLAIRE Gestion de classe. Les élèves bénéficieront d'un enseignement basé sur la responsabilisation, le respect, l'autonomie et l'engagement de soi pour le bien collectif

PRÉSCOLAIRE Projet Stimulation/Intervention. Les élèves bénéficieront d'interventions qui favorisent la motivation et la gestion des ressources cognitives et métacognitives et les élèves ciblés profiteront d'une aide individualisée afin de les outiller à faire face aux exigences du monde scolaire. Programme de stimulation à l'éducation préscolaire : programme préparatoire à la scolarisation primaire (la transition préscolaire primaire) » (E5-Convention de Gestion)

Ce passage nous apparaît particulièrement intéressant puisqu'il suggère une différenciation non seulement au niveau des apprentissages disciplinaires (littératie, numératie) et des habiletés sociales (motivation), mais aussi au niveau métacognitif (gestion des ressources cognitives et métacognitives).

*Catégorie 3A.2. Encourager les enseignants à utiliser les données relatives à l'apprentissage pour évaluer la progression des élèves, ajuster leur enseignement, planifier leur programme hebdomadaire et donner des rétroactions aux élèves (Robinson, Lloyd et Rowe, 2008).*

Les passages de la catégorie 3A.2 sont en lien avec la production et la disponibilité de données relatives à l'apprentissage. La création de conditions favorables à l'apprentissage dans l'évaluation de la progression, l'ajustement de l'enseignement, la planification et la rétroaction s'expriment de différentes manières dans les documents de produits permanents des écoles. Toutefois, la production de données se fait essentiellement dans l'évaluation des plans de réussite et dans les conventions de gestion et de réussite éducative : les écoles font un retour sur les moyens utilisés et leurs effets sur les apprentissages des élèves.

« Activités en lien avec le schéma du récit durant les 5 au quotidien (reprise du schéma dans la littérature jeunesse, choix du continuum en lecture) Productions écrites : individuelles et collectives qui travaillent tout ou en partie le schéma de récit. Les élèves savent mieux le reconnaître que l'utiliser en production écrite. Le dénouement et la situation finale sont plus difficiles à discerner pour eux. Les péripéties restent souvent peu développées. Le style narratif est beaucoup apprécié des élèves de 6e année. » (E2-Plan de réussite et convention de gestion)

Dans cet extrait de l'école E2, on porte un jugement sur la progression des élèves en nommant que certaines parties du récit sont toujours difficiles à discerner pour les élèves même si plusieurs activités ont été faites en lien avec le schéma du récit. Ces données pourraient encourager les enseignants à ajuster leur enseignement en fonction des défis identifiés dans l'évaluation du plan de réussite.

Dans certains extraits de la catégorie 3A.2, la production de données est plus difficile à comprendre en raison de la présentation des résultats. Le langage utilisé pour rendre compte de la

situation est difficile à décoder, le jargon semble s'adresser à une communication interne. Les phrases tronquées et l'énumération de mots-clés rendent la compréhension du texte plus hermétique.

« 2e année lors des situations d'écriture, la plupart des élèves sont en mesure de réussir selon les critères demandés lors de ladite production. 3e année \*Modélisation. Planification, mise en texte=OK Correction et révision : les élèves n'y consacrent pas beaucoup de temps. 4e année Aidant. Aide-mémoire dans la boîte à outils. Les élèves utilisent spontanément la boîte à outils. 5e année En écriture libre, le plan est très peu utilisé. N'aiment pas se corriger, car la tâche est trop lourde à effectuer (demande trop d'effort). 6e année. La modélisation de stratégies et ajout de questions avant les productions écrites et la grille d'autocorrection maison pour le 3 cycle aide à mettre en place les stratégies de révision et de correction. Les élèves forts utilisent bien leurs stratégies, alors que cela est très ardu pour les élèves plus faibles (lourd, long, certaines bases ne sont pas acquises quant aux connaissances liées à l'étape de correction). » (E2-Plan de réussite et convention de gestion)

Dans cet extrait, il y a une production de données relatives à l'apprentissage, mais sa présentation rend sa lecture, sa compréhension et ultimement son utilisation plus difficile.

Dans la catégorie 3A.2- *Encourager les enseignants à utiliser les données relatives à l'apprentissage pour évaluer la progression des élèves, ajuster leur enseignement, planifier leur programme hebdomadaire et donner des rétroactions aux élèves* (Robinson, Lloyd et Rowe, 2008), il y a une production de données d'apprentissage, mais on ne spécifie explicitement, à aucun passage, ce à quoi serviront ces données. Dans la convention de gestion et de réussite éducative de l'école E5, on spécifie que les enseignantes pourront explorer les pratiques évaluatives probantes afin de guider leurs propres pratiques. C'est plutôt les données de la recherche, les pratiques basées sur les données probantes, des pratiques évaluatives reconnues par la recherche, que les enseignantes exploreront. Implicitement, elles recueilleront des données relatives aux apprentissages des élèves puisque c'est la prérogative de l'évaluation, que de recueillir des données.

« Elles ont l'occasion d'explorer des pratiques évaluatives reconnues par la recherche pour favoriser les apprentissages et elles sont informées sur l'évaluation dans sa fonction de reconnaissance des compétences, soit de la façon de déterminer la cote au bulletin. » (E5-Convention de Gestion)

Ainsi, de produire ou rendre disponible des données pour évaluer les conditions favorables à l'apprentissage se retrouve dans les documents de produits permanents, mais l'utilisation ultérieure de ces données n'est pas spécifiée.

### *Catégorie 3A.3. Créer un climat de collaboration et de travail collectif.*

La création d'un climat de collaboration et de travail collectif par la prise de décision commune, le travail d'équipe, la fixation d'objectifs communs, le sentiment d'appartenance et le climat de confiance (Archambault, Poirel et Garon, 2014) est ce qui constitue la catégorie 3A.3. La plupart des actions de cette catégorie s'articulent autour du thème des libérations pédagogiques, de la concertation et de la collaboration. Pour se retrouver dans la catégorie 3A.3, ces passages doivent impérativement traiter de travail d'équipe. Le mot rencontre est d'ailleurs utilisé 27 fois sur l'ensemble des 65 codes de cette catégorie.

« Rencontres en libérations des enseignants pour la planification et l'élaboration de situations d'évaluation. » (E9- convention de gestion)

On retrouve 10 passages faisant allusion au thème de l'arrimage inter cycle, primaire et secondaire ou encore préscolaire et primaire. L'école E9 prévoit la mise en place d'activités de préparation ou de passage à même son plan de réussite afin de faciliter ces arrimages.

« Activités de préparation au secondaire (6e) Activités de passage (préscolaire-1er cycle) Autoévaluation de tous les élèves Défi personnel des élèves Écriture libre (journal de bord) Sorties éducatives et concours de l'École montréalaise pour tout Jumelage entre les cycles. » (E9- Plan de réussite)

Ce passage nous apparaît comme signifiant puisqu'il traite de plusieurs types d'arrimages : préscolaire, inter cycle et secondaire.

Il n'y a aucun extrait traitant des actions du développement du sentiment d'appartenance ni de l'installation d'un climat de confiance au sein de l'équipe-école ou au sein des équipes de travail.

### *Catégorie 3A.4. Mettre en place ou soutenir des structures qui favorisent l'apprentissage de chacun autour de l'enseignement-apprentissage (Knapp, Copland et Talbert, 2003 ; Murphy, Elliott, Goldring et Porter, 2007).*

Selon Huber et Mujis (2010) et Robinson, Lloyd et Rowe (2008), il est essentiel de protéger les temps d'enseignement apprentissage contre les pressions externes ou les interruptions. Cependant, les thématiques que l'on retrouve dans les actions de la catégorie 3A.4 sont davantage en lien avec la structure des libérations octroyées aux membres du personnel pour discuter d'apprentissage. Si cette catégorie peut être confondue avec la 3A.3, nous avons classé les passages traitant de la planification des structures et des ressources financières ou autres associées à ces structures en 3A.4. Par exemple,

l'école E6 fait le détail, dans sa démarche de planification, des différents types de rencontres à mettre en place un suivi des dispositifs et des phases du continuum en lecture :

« Rencontres ou libérations en dyades ou par niveau pour préparer des interventions adéquates en lien avec les dispositifs, les phases et les interventions suggérées dans le Continuum en lecture ; CAP (communauté d'apprentissage professionnelle) en lecture afin d'assurer un suivi de l'implantation des dispositifs et de permettre de trouver des solutions aux difficultés rencontrées. » (E6- Démarche Planif- plan de réussite)

Dans ces passages, il est question d'une communauté professionnelle en lecture qui veillera à l'implantation et au suivi des dispositifs en lecture. Il a plusieurs codes qui traitent de communauté professionnelle en lecture, soit 21 sur 49. Selon ces passages, le travail collaboratif en libération est une structure à soutenir pour favoriser l'apprentissage. Les mots échange, faciliter et libération sont les plus utilisés dans cette catégorie.

*Catégorie 3B.1. S'engager dans la planification, la coordination, la supervision, le soutien et l'évaluation de l'apprentissage, de l'enseignement et du curriculum ; (Robinson, Lloyd et Rowe, 2008) (superviser les pratiques pédagogiques [Hallinger, 2003])*

La catégorie 3B.1 est *S'engager dans la planification, la coordination, la supervision, le soutien et l'évaluation de l'apprentissage, de l'enseignement et du curriculum est en lien direct avec la supervision des pratiques pédagogiques* (Robinson, Lloyd et Rowe, 2008 ; Hallinger, 2003). Quand la direction est reconnue par son personnel comme source de conseils et d'expertise dans le domaine de la pédagogie, elle peut alors plus facilement donner des rétroactions formatives et sommatives aux enseignants (Robinson, Lloyd et Rowe, 2008). L'école E3 énonce explicitement, dans la convention de gestion et de réussite éducative, que la direction devra instaurer un processus d'accompagnement visant l'amélioration des pratiques :

« (La direction) instaure le processus d'accompagnement visant l'amélioration des pratiques professionnelles des membres du personnel. » (E3-Convention de gestion et de réussite éducative-2015)

De plus, la direction doit superviser directement le curriculum en assurant la coordination entre les classes et les niveaux et en alignant le tout aux objectifs de l'école (Robinson, Lloyd et Rowe, 2008). L'école E8 décrit un moyen de supervision directe soit la participation à la communauté de pratique visant l'implantation de pratiques pédagogiques gagnantes au deuxième cycle.

« Description du moyen : La participation de la direction à la communauté de pratique vise le développement et la mise en place des pratiques pédagogiques gagnantes au deuxième cycle

(troisième année). Plusieurs idées d'activités seront présentées, ce qui permettra, entre autres, de modifier certaines pratiques en choisissant des tâches différentes des manuels et cahiers d'exercices utilisés en classe. Ces pratiques, en lien avec l'enseignement de l'arithmétique et du sens du nombre, visent la prévention des difficultés en mathématique en ciblant les concepts suivants : groupement ; échanges et équivalences ; valeur de position ; sens des opérations, structures additives et multiplicatives ; fluidité, construction du répertoire mémorisé et calcul mental ; opérations et processus personnels ; sens de la fraction. » (E8 - Projet éducation-Convention de gestion-Plan de réussite)

En participant à la communauté de pratique, la direction pourra non seulement superviser les pratiques pédagogiques, mais travailler directement avec les enseignants et les membres de l'équipe-école pour planifier, coordonner et évaluer l'enseignement ; (Robinson, Lloyd et Rowe, 2008) en mathématiques.

Explicitement dans cet extrait, l'école E1 nomme le système de mentorat comme moyen d'accueil des nouveaux enseignants, mais aussi comme moyen pour assurer une supervision indirecte en alignant le tout aux objectifs de l'école (Robinson, Lloyd et Rowe, 2008), au contexte pluriethnique et à la défavorisation du milieu.

« Système de mentorat à mettre en place pour les nouveaux enseignants afin de leur faire prendre conscience de ce que signifie enseigner en milieu défavorisé et pluriethnique de même que la façon d'en tenir compte dans leur enseignement. » (E1-Convention de gestion et de réussite éducative)

En termes de soutien auprès du personnel enseignant, plusieurs moyens sont nommés ou décrivent, entre autres, le modelage de l'enseignement explicite et l'accompagnement par une équipe de professionnels.

« Modélisation (enseignement explicite) d'un raisonnement en explicitant les 3 critères d'évaluation, les processus possibles (personnels, conventionnels) ainsi que la question de l'efficacité, accompagnement en classe pour les enseignants qui le souhaitent. » (E6- CGRÉ20132015)

« Accompagnement par des professionnels (orthophonistes et conseillers pédagogiques du Bureau de proximité et de la grappe) pour l'appropriation de l'approche La lecture partagée enrichie au préscolaire » (E6- CGRÉ20132015)

Les thématiques récurrentes dans la catégorie 3B.1 sont principalement l'accompagnement par une équipe de professionnels, le modelage de l'enseignement explicite et le suivi de l'implantation des pratiques gagnantes.

En somme, ce que proposent de faire les écoles, en lien avec la dimension 3 : retour et analyse

*S'assurer de miser sur la différenciation et l'enseignement explicite*

Afin de s'assurer que tous les élèves reçoivent un enseignement qui convient à leurs besoins, les écoles s'assurent de miser sur la différenciation pédagogique et l'enseignement explicite. Ce thème se retrouve dans 12 écoles (E1-E2-E3-E5-E6-E7-E8-E9-E10-E11-E12-E14).

L'enseignement explicite est un modèle pédagogique dans lequel l'enseignant transmet les connaissances et les habiletés par un enseignement direct, structuré et par petites leçons. L'efficacité de ce modèle a notamment été montrée auprès des élèves en difficulté. L'enseignement explicite se réfère aux données probantes : ces données sont en opposition à des pratiques pédagogiques qui peuvent être le fruit d'une tradition, d'une croyance donc à des données non scientifiques (Bissonnette et Richard, 2009 ; Goeke, 2009). Les moyens utilisés par les écoles, afin de miser sur l'enseignement explicite sont : la construction de boîtes à outils de stratégies en lecture, le modelage de la lecture explicite auprès des enseignants, le jumelage des élèves en lecture, les capsules sur l'enseignement explicite diffusées aux enseignants, les formations sur les stratégies en lecture et sur l'émergence de l'écriture pour les enseignants, le modelage de la lecture interactive par le conseiller pédagogique auprès des enseignants, la présentation aux enseignantes de livres intéressants et l'échange de pratiques efficaces en formation ou en communauté professionnelles.

Les écoles nous parlent de différenciation principalement en lien avec la différenciation des approches pédagogiques, mais pas en lien avec une philosophie qui guide l'ensemble des pratiques, comme définie par le Gouvernement du Québec :

«La différenciation pédagogique est avant tout une manière de penser l'enseignement, l'apprentissage et l'évaluation. C'est une philosophie qui guide l'ensemble des pratiques pédagogiques et une façon d'exploiter les différences et d'en tirer avantage. » (Gouvernement du Québec, 2006, p.27).

Les écoles différencient leurs approches selon les besoins des élèves. Certaines écoles mettent l'accent sur les intérêts d'élèves en lien avec le jeu et les projets. Ou encore, elles utilisent le jeu comme moyen de vivre des activités en mathématiques. Pour le préscolaire, on propose une aide individualisée afin de favoriser le passage préscolaire primaire et des ateliers de gestion des ressources cognitives et métacognitives.

### *Produire ou rendre disponible des données pour évaluer les conditions favorables à l'apprentissage*

Pour ce qui est d'encourager les enseignants à utiliser les données relatives à l'apprentissage, les écoles étudiées produisent ou rendent disponible des données pour évaluer les conditions favorables à l'apprentissage. Pour y arriver, les écoles se proposent d'explorer les pratiques évaluatives probantes afin de guider leurs propres pratiques. Ces données sont utilisées pour porter un jugement sur la progression des élèves. Ce thème se retrouve dans 10 écoles (E1-E2-E3-E5-E6-E7-E8-E9-E10-E12) Dans leurs travaux, Murphy, Elliott, Goldring et Porter (2007) nomment une des dimensions de leur modèle conceptuel *programme d'évaluation* et la définissent comme un système à développer et dans lequel il faut mettre en place certaines procédures d'évaluation, de supervision et de contrôle. La production des données pour porter un jugement est un exemple de moyens faisant partie des procédures d'évaluation.

Les écoles produisent également des données qualitatives en lien avec une condition favorable mise en place par l'école. Les données qualitatives bonifient les données quantitatives exigées par les documents légaux. Les écoles produisent des questionnaires et des sondages pour colliger ces données. Ces moyens entrepris par les écoles vont également dans le sens des procédures d'évaluation.

### *Octroyer des libérations pédagogiques et favoriser la concertation et la collaboration*

Le climat de collaboration et de travail collectif passe par les libérations, la concertation et la collaboration. Les membres de l'équipe sont libérés en cycles ou en comités paritaires (un représentant par cycle) et le temps de concertation est octroyé aux membres du personnel pour discuter de projets communs, pour planifier, arrimer l'évaluation ou encore construire une compréhension commune du programme curriculaire. Ce ne sont pas des formations ou du développement professionnel, ce sont des moments de travail en équipe où les membres doivent collaborer. Ce thème se retrouve dans 11 écoles (E1-E3-E4-E5-E6-E7-E8-E9-E10-E11-E14).

### *Développer les communautés professionnelles*

Quant à développer une communauté professionnelle, quelques écoles (E1-E6-E8) démontrent une volonté d'en développer une, mais n'énoncent pas les moyens concrets pour y arriver. Une seule école dit avoir développé une communauté professionnelle en lecture qui veille à l'implantation et au suivi des dispositifs en lecture. Les communautés professionnelles sont un exemple de stratégies utilisées pour stimuler la réflexion et accroître les possibilités d'apprentissage, ce qui va dans le sens du modèle conceptuel de Murphy, Elliott, Goldring et Porter (2007). Il est surprenant que les écoles ne mettent pas

davantage en place ce moyen, car la participation à une communauté professionnelle fait partie des compétences professionnelles, plus précisément la compétence professionnelle 10 :

« Travailler de concert avec les membres de l'équipe pédagogique à la réalisation des tâches permettant le développement et l'évaluation des compétences visées dans le programme de formation, et ce, en fonction des élèves concernés. » (Gouvernement du Québec, 2001)

Selon cette compétence, les enseignants doivent s'entraider et travailler entre collègues afin de réaliser leurs tâches. Le travail d'équipe, la concertation, le travail en collaboration et le travail en communauté ne devraient pas, à ce compte, être un choix, mais bien une obligation professionnelle.

### *Arrimer les cycles et les niveaux d'enseignement*

Toujours dans le but de créer un climat de collaboration et de travail collectif, mais aussi de soutenir des structures qui favorisent l'apprentissage (Knapp, Copland et Talbert, 2003 ; Murphy, Elliott, Goldring et Porter, 2007), un ensemble d'actions sont déployées dans deux écoles (E6 et E9) pour effectuer l'arrimage inter cycle, primaire et secondaire ou encore préscolaire et primaire. Ces actions sont des rencontres pour assurer le suivi des différents dossiers sensibles dans l'arrimage. Le contenu de ces rencontres n'est pas détaillé, et les besoins d'un tel arrimage ne sont pas précisés. Toutefois des activités de préparation au passage préscolaire primaire et des activités pour le passage primaire-secondaire sont mises en place dans les écoles.

### *L'accompagnement, le modelage et le suivi des pratiques probantes*

Afin de s'engager dans la planification, la coordination, la supervision, le soutien et l'évaluation de l'apprentissage, de l'enseignement et du curriculum ; (Robinson, Lloyd et Rowe, 2008) et de superviser les pratiques pédagogiques (Hallinger, 2003), plusieurs écoles (E1-E3-E5-E6-E8-E11-E14) se concentrent sur les pratiques dites gagnantes ou probantes.

Comme stratégie, il est proposé de modifier certaines pratiques en choisissant des tâches différentes des manuels et cahiers d'exercices utilisés en classe, spécifiquement en mathématiques. Le constat de cette école est que les cahiers d'activités actuellement utilisés sont peu en lien avec les pratiques probantes en arithmétique. On suggère de modéliser de l'enseignement explicite en arithmétique et l'accompagnement par une équipe de professionnels.

Certaines écoles, comme moyen de suivi, suggèrent plutôt que la direction instaure un processus d'accompagnement visant l'amélioration des pratiques, et ce par de la supervision directe. De cette façon,



elle sera en mesure de gérer le programme scolaire en offrant entre autres du soutien pédagogique et en supervisant les activités de l'école, ce qui est en concordance avec le modèle de leadership efficace de Leithwood, Day, Sammons, Harris et Hopkins (2006).

#### 4.2.4 Dimension 4- Agir de façon stratégique pour acquérir et utiliser des ressources favorisant l'apprentissage

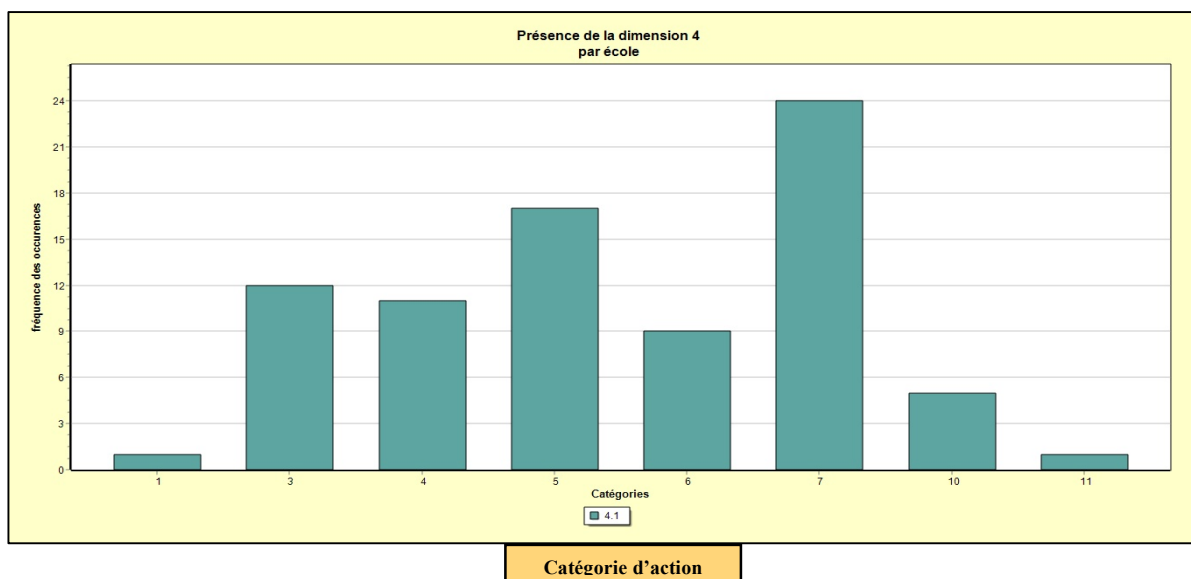
La dimension de l'action stratégique, la dimension 4, se classe au 7<sup>e</sup> rang de l'ordre croissant des fréquences avec 80 actions soit 5 % de l'ensemble des 1707 actions codées dans l'ensemble du projet. La fréquence de la dimension 4 est de 26 sous la moyenne (106,7 actions).

#### Les données quantitatives de la catégorie d'action de la dimension 4

La dimension 4, *Agir de façon stratégique pour acquérir et utiliser des ressources favorisant l'apprentissage* occupe 4,7 % de l'ensemble des actions du projet de recherche. Elle se répartit sur 11 documents. Les 80 occurrences de la dimension 4 ont été classées en une seule catégorie d'actions proposées par les écoles soit 4.1- *Agir stratégiquement*.

La figure 10 est un diagramme de la présence, par école, des actions proposées pour la seule catégorie de la dimension 4. Comme représenté dans la figure 10, la dimension 4 a été observée dans 8 écoles avec une moyenne de 10 actions codées par école. C'est l'école 7 qui présente une plus haute fréquence avec 24 occurrences soit 14 de plus que la moyenne par école. Les écoles E2, E8, E9, E12 et E14 n'ont pas d'actions répertoriées pour la catégorie 4.1.

**Figure 10 – Présence par école des actions pour chacune des catégories de la dimension 4**



## Description des données qualitatives par catégories d'actions : données de contenu et passages signifiants

La section suivante fait état des données de contenu et de certains passages pour la seule catégorie de la dimension 4 soit 4.1- *Agir stratégiquement*.

### *Catégorie 4.1 Agir stratégiquement*

Selon Knapp, Copland et Talbert (2003), l'action stratégique se déploie en partie sur l'identification des aspects du travail des élèves et des enseignants qui sont sujets à l'amélioration. Cette amélioration doit en partie prendre appui sur l'expertise et les initiatives de l'équipe-école, mais aussi sur l'expertise de la direction de l'école. Dans l'école E10, on se base sur les compétences des conseillers pédagogiques pour coordonner les actions mises en place pour l'amélioration des résultats scolaires :

« Afin de s'assurer de l'amélioration des résultats scolaires, l'équipe de direction s'assurera de la coordination sur une base régulière des actions mises de l'avant avec les conseillers pédagogiques assignés à cette clientèle. » (E10- Convention de gestion et de réussite éducative -Projet éducatif - Plan de réussite)

Pour l'école E3, c'est l'analyse de situation qui permet d'identifier les zones de vulnérabilités afin de mieux considérer les éléments relatifs au processus d'amélioration de l'école. Ces défis sont identifiés tant au niveau académique, qu'au niveau comportemental, qu'au niveau des habitudes de vie.

« Défis Les élèves vulnérables sont en augmentation partout. Selon les enseignants les élèves n'ont pas les connaissances de base requises à leur arrivée à l'école. Français : L'acquisition et l'enrichissement du vocabulaire sont problématiques. La langue est une préoccupation, car pour certains c'est une deuxième ou une troisième langue. Le bagage et les caractéristiques des élèves sont des défis importants en français L'écriture est une problématique importante. Les élèves sont vulnérables en lecture (25 % au premier cycle, 38 % au deuxième cycle) Les élèves sont vulnérables en écriture (25 % au premier cycle, 50 % au deuxième cycle, plus de 30 % au troisième cycle). De façon générale, les garçons sont plus vulnérables que les filles en français tant en lecture qu'en écriture Les élèves maîtrisent peu la langue française. Dans le code de vie, plusieurs interventions sont faites sur le fait de ne pas parler français à l'école. Les élèves ne savent pas à quoi sert l'école. Ils n'ont pas de vision à long terme et ils ne se projettent pas dans l'avenir. Les élèves ne se connaissent pas, ils ne connaissent pas leurs capacités, leurs intérêts, leurs passions. Ils ont une faible estime de soi et une faible persévérance Ils ne savent pas à quoi servent leurs apprentissages. Les parents ne valorisent pas l'école Il n'y a pas assez de choix d'activités parascolaires. Elles sont surtout axées vers le sport. Habitudes de vie : Ils manquent de sommeil, ils se couchent tard Difficulté des élèves à faire leurs devoirs. » (E3- Analyse de situation)

L'école E3 identifie plusieurs zones de vulnérabilités, particulièrement en lecture et en écriture, et mentionne qu'elles sont toutes en augmentation. Les garçons semblent plus vulnérables que les filles. Au niveau de la gestion du comportement, la communication en français, la connaissance de soi, l'estime de soi, la persévérance, la valorisation de l'école par les parents sont des zones vulnérables. Finalement,

au niveau des habitudes de vie, les élèves se couchent tard et peinent à rendre leurs devoirs. L'analyse de situation de l'école E3 ne pointe pas de zone de vulnérabilité au niveau des pratiques pédagogiques ou de l'organisation de l'école : toutes les zones de vulnérabilités sont identifiées dans le portrait que l'on peint des élèves.

Des 80 occurrences, aucune école ne fait mention de l'importance de maintenir une attention particulière sur la durabilité des actions, sur la succession et sur l'importance de laisser des traces (Macbeath, 2007). Toutefois, pour plusieurs écoles, dont l'école E1 et E5, l'action stratégique passe principalement par l'alignement des ressources, principalement financières, avec les objectifs d'apprentissages.

« Mathématique 5e Avec rencontre de 3200 \$ Mesure MELS année suivie je compte 4 jours de libérations par enseignantes. » (E5-Convention de Gestion)

« Monitoring de la CGRÉ : Réflexion sur les enjeux, les zones de performance et les zones de vulnérabilité de la CGRÉ Analyse et traitement des résultats : \*Sur libération.) (E1- Comités CGRÉ)

En somme, les données de contenu de la dimension 4 s'articulent principalement autour de deux thèmes : l'allocation des ressources et l'identification des zones de vulnérabilités qui sous-tendent les objectifs de l'école et l'action stratégique.

En somme, ce que proposent de faire les écoles, en lien avec la dimension 4 : retour et analyse

*Allouer les ressources financières en fonction des zones de vulnérabilité*

En termes, de ressources financières, quelques écoles étudiées (E3-E4-E5-E10) ciblent les zones de vulnérabilité afin d'aligner ces ressources sur les objectifs définis par l'analyse de situation. Ces zones ciblent les compétences disciplinaires, le comportement ou encore les habitudes de vie. Les écoles utilisent l'analyse de situation pour déterminer ces zones et considérer tous les éléments relatifs au processus d'amélioration de l'école.

Le thème de l'allocation des ressources, principalement financières, est largement abordé dans les documents de produits permanents des écoles étudiées. Selon Macbeath (2006), la pratique d'un leadership pour l'apprentissage implique de créer les conditions favorables à l'apprentissage de tous en créant des espaces physiques et sociaux stimulants. Ces conditions favorables sont soutenues par les outils et les stratégies stimulant la réflexion et l'accroissement des possibilités d'apprentissage. Cette allocation des ressources en concordance avec les zones de vulnérabilités va en ce sens.

De plus, beaucoup de ressources financières sont allouées au personnel en libération et en développement professionnel. Les conseillers pédagogiques sont sollicités et leurs compétences sont mises à profit afin de coordonner les actions mises en place pour l'amélioration des résultats scolaires. Ceci va dans le sens de ce qu'observent Murphy, Elliott, Goldring et Porter (2007) sur les directions d'établissement qui emploient les ressources financières, humaines et matérielles de façon à s'orienter vers l'amélioration de la qualité éducative et l'apprentissage. En effet, « le projet éducatif contient les orientations propres à l'école et les objectifs pour améliorer la réussite des élèves. Il peut inclure des actions pour valoriser ses orientations et les intégrer dans la vie de l'école. » (RLRQ, c. I-13.3). Les écoles sont invitées à agir stratégiquement quant à l'alignement des orientations et objectifs pour favoriser la réussite des élèves. Ces documents devraient donc servir de levier à la prise de décision quotidienne.

C'est principalement en ce sens que nous retrouvons l'action stratégique dans les documents des écoles, et non dans le sens où les écoles « abordent les questions d'apprentissage en profitant des événements, des relations, des conditions et des ressources d'un moment donné et d'une situation particulière. » (Archambault, Poirel et Garon, 2017, p.2). L'allocation des ressources semble être une préoccupation importante pour les écoles. Toutefois, l'action stratégique ne devrait pas être que de l'acquisition de ressources ; porter attention à la pérennité des actions et l'effet de ces actions devraient également en faire partie. Pourtant, aucune action n'a été observée en ce sens.

En lien avec la dimension de l'action stratégique, les écoles parlent principalement de ressources financières. Que ce soit par l'alignement des ressources avec le plan d'action de l'école ou par l'allocation des ressources financières en lien avec les zones de vulnérabilité, les écoles se soucient principalement des finances dans leurs actions stratégiques.

### *Aligner les ressources avec le plan d'action de l'école*

Certaines écoles éprouvent de la difficulté à aligner leurs ressources matérielles, humaines et financières avec leur plan d'action (écoles E3, E5 et E7). Ces écoles considèrent que leur plan aurait avantage à être étayé et que leurs objectifs n'étaient peut-être pas assez clairement définis. Nous observons ici un lien entre la dimension 2, soit d'établir des orientations des buts et des attentes à l'égard de l'apprentissage (Archambault, Poirel et Garon, 2014) et la dimension de l'action stratégique.

Pour les écoles étudiées, l'action stratégique s'exprime par l'alignement des ressources, principalement financières, avec les buts, objectifs et défis identifiés par le plan d'action ou de réussite, et ce pour 8 écoles (E1-E3-E4-E5-E6-E7-E10-E11).

#### *4.2.5 Dimension 5- Promouvoir l'apprentissage des enseignants et participer à leur développement professionnel en créant une communauté professionnelle qui valorise l'apprentissage*

La fréquence des actions proposées par les écoles pour la dimension 5, *Promouvoir l'apprentissage des enseignants et participer à leur développement professionnel en créant une communauté professionnelle qui valorise l'apprentissage* est de 93 actions identifiées sur l'ensemble des 1707 actions du projet. La dimension 5 représente 5 % de l'ensemble des actions de l'étude. Ce pourcentage s'approche de la moyenne qui est de 5,9 % actions par dimension. La fréquence de la dimension 5 s'écarte de 13,7 actions sous la moyenne (106,7 actions). La dimension 5 se situe en 4<sup>e</sup> place de l'ordre décroissant des fréquences de l'entièreté des documents de ce projet.

La dimension 5, *Promouvoir l'apprentissage des enseignants et participer à leur développement professionnel en créant une communauté professionnelle qui valorise l'apprentissage*, comporte quatre catégories d'actions proposées par les écoles : 5.1- *Adopter une attitude centrée sur le perfectionnement et le développement professionnel* ; 5.2- *Se développer professionnellement* ; 5.3- *Soutenir le développement professionnel de son équipe-école* ; 5.4- *Assumer un rôle de gestion dans le développement professionnel* (Murphy, Elliott, Goldring et Porter, 2007). Nous présentons ici les données quantitatives et ensuite qualitatives pour chacune des catégories d'actions proposées par les écoles de la dimension 5.

#### *Les données quantitatives des catégories d'actions de la dimension 5*

Le tableau X est une présentation des données quantitatives pour chacune des catégories de la dimension 5. La catégorie d'actions 5.1 a une fréquence de 49 actions, ce qui représente 52,7 % des actions de la dimension 5. Ces actions se retrouvent dans 10 documents sur 29. La catégorie 5.1 est la plus fréquente de la dimension 5. La catégorie d'action 5.3 est la deuxième selon l'ordre décroissant des fréquences. Elle a une fréquence des actions de 39 et représente 41,9 % de la dimension 5. Les catégories 5.1 et 5.3 représentent 94,6 % des actions de la dimension 5. Les catégories 5.2 avec 3 actions et la catégorie 5.4 avec deux actions représentent une très petite part des actions de la dimension 5.

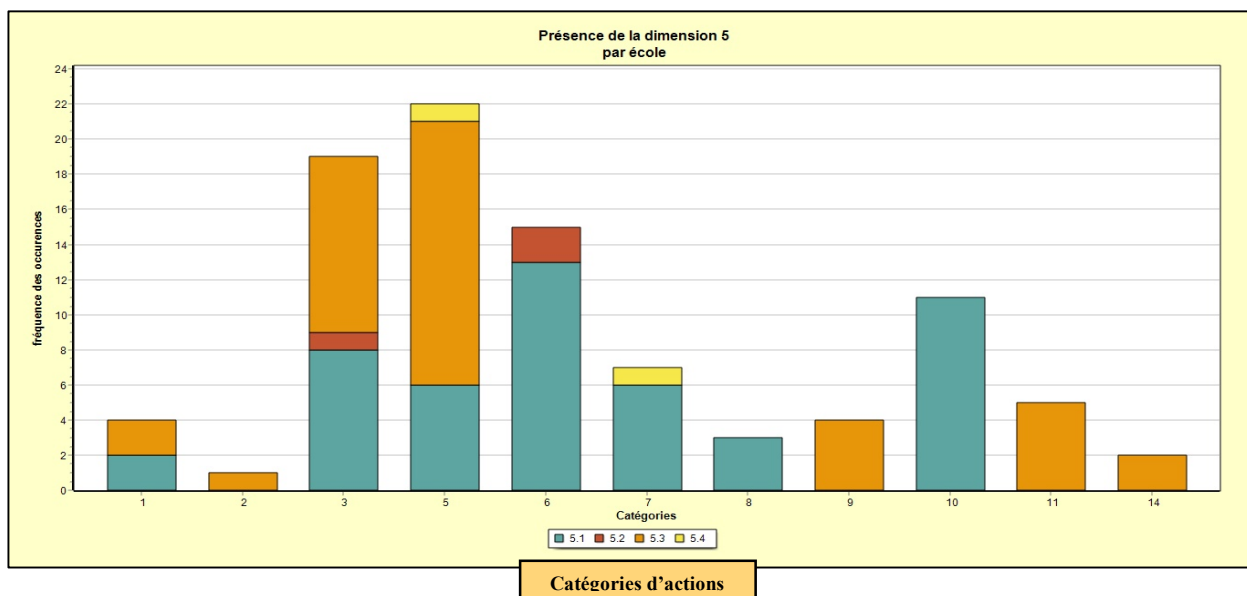
**Tableau X : Données quantitatives pour chacune des catégories de la dimension 5.**

Catégories d'actions proposées dans les écoles pour la dimension 5	Fréquence des actions	Proportion en % de l'importance de la fréquence des actions dans la dimension 5	Nombre de documents présentant des actions
5.1- Adopter une attitude centrée sur le perfectionnement et le développement professionnel	49	52,7 %	10
5.2- Se développer professionnellement	3	3,2 %	2
5.3- Soutenir le développement professionnel de son équipe-école	39	41,9 %	10
5.4- Assumer un rôle de gestion dans le développement professionnel (Murphy, Elliott, Goldring et porter, 2007)	2	2,2 %	2

Dans la figure 11, nous y présentons la présence, par école, des actions pour chacune des catégories d'actions de la dimension 5. Il y a deux observations principales à faire sur la figure 20. D'abord, la dimension 5 est présente dans 11 des 13 écoles. Seules les écoles E4 et E12 n'ont aucune action octroyée à la dimension 5. Ensuite, les écoles E3 et E4 présentent les plus hautes fréquences avec 19 et 22 actions recensées dans leurs documents.

De plus, la catégorie 5.1 se retrouve dans 7 écoles et les écoles E8 et E10 ne contiennent que la catégorie 5.1 pour la dimension 5. La catégorie 5.3 se retrouve dans sept écoles également et les écoles E2, E9, E11 et E14 ne contiennent que cette catégorie pour la dimension 5. Finalement, les catégories 5.2 et 5.4 sont chacune présentes dans deux écoles, l'école E3 et E6 pour l'une et l'école E5 et E7 pour l'autre.

**Figure 11 - Présence, par école, des actions pour chacune des catégories de la dimension 5**



Description des données qualitatives par catégories d’actions : données de contenu et passages signifiants

Dans les lignes qui suivent, il est question de la description des données de contenu de la dimension 5- *Promouvoir l’apprentissage des enseignants et participer à leur développement professionnel en créant une communauté professionnelle qui valorise l’apprentissage*. Nous y présentons des passages contenant des actions proposées et les principaux thèmes récurrents qui se rattachent à chacune des quatre catégories d’actions proposées par les écoles pour cette dimension.

*Catégorie 5.1. Adopter une attitude centrée sur le perfectionnement et le développement professionnel.*

La catégorie 5.1- *Adopter une attitude centrée sur le perfectionnement et le développement professionnel* regroupe les passages ayant un lien avec la reconnaissance des réalisations et des attitudes des enseignants en matière d’apprentissage et de développement (Knapp, Copland, et Talbert, 2003). Le thème du partage des connaissances et des expériences se retrouve dans plusieurs codes de cette catégorie, comme il est possible de le retrouver dans le passage suivant de l’école E6, qui traite des rencontres autour de la lecture :

« Rencontres et libérations pour planifier et discuter ; du dispositif de la lecture interactive et d’entretiens de lecture ; rencontre de partage sur les 5 au quotidien afin de bonifier l’apprentissage de l’autonomie chez les élèves, pour tous les enseignants intéressés (29 novembre) » (E6- Démarche Planif- plan de réussite)

La discussion et le partage sont les éléments centraux des rencontres de libération dans l'école E6. De plus, afin de favoriser l'autonomie professionnelle des membres de l'équipe-école, cette école propose comme moyen de choisir un enseignant représentant par cycle qui pourra soutenir des dossiers en mathématiques.

« Choix d'un enseignant représentant par cycle pour soutenir le dossier des mathématiques et le développement professionnel de l'équipe-école (4 jours) » (E6- CGRÉ20132015)

Dans la catégorie 5.1, le mot formation se retrouve 40 fois en 49 actions. L'attitude centrée sur le perfectionnement et développement professionnel, dans les produits permanents des écoles étudiées, passe donc par la formation plutôt que par l'accompagnement (8 fois) ou le modelage/modélisation (4 fois).

### *Catégorie 5.2. Se développer professionnellement.*

La catégorie 5.2- *Se développer professionnellement*, fait référence au développement professionnel de la direction d'établissement. Il n'y a eu que trois occurrences pour cette catégorie. Principalement, ces trois extraits renvoient au fait de participer à des activités de développement professionnel formelles ou informelles (Robinson, Lloyd et Rowe, 2008) ou à être engagé dans un plan de développement professionnel. L'école E6 fait une demande de formation afin de soutenir les besoins de formation de la direction.

« Demande de formation pour répondre aux besoins en développement professionnel des membres de la direction. » (E6 – CGRÉ20132015)

Ces passages se retrouvent principalement dans les écoles E3 et E6 et sont peu détaillés. Le passage le plus détaillé pour cette catégorie, dans le sens où il est explicitement dit que la direction accompagnera son personnel en formation, se trouve dans la convention de gestion et de réussite éducative de l'école E3.

« Une école montréalaise pour tous : accompagnement un représentant par niveau, incluant les classes DGA (3 jours) et les orthopédagogues. La direction ainsi que la conseillère pédagogique participent à cet accompagnement. » (E3-Convention de gestion et de réussite éducative-2015)

Il est dit que la direction devra participer à une communauté professionnelle qui valorise l'apprentissage, ce qui en fait une citation intéressante.



### *Catégorie 5.3. Soutenir le développement professionnel de son équipe-école.*

En soutenant financièrement le développement professionnel de son équipe-école, la direction montre une volonté d'assister les membres du personnel dans le renforcement de leurs compétences pédagogiques. L'école E3 prévoit deux jours de conseillances pédagogiques afin d'accompagner les enseignants et d'offrir de la formation :

« Conseillère pédagogique à l'école 2 jours (payés par l'école) pour supporter l'équipe et participer aux formations, accompagnements offerts. » (E3-Convention de gestion et de réussite éducative)

Non seulement le soutien financier, l'école E11 implique le soutien de la direction dans le volet du développement professionnel :

« Soutien et présence de la direction, de la conseillère pédagogique et de l'orthopédagogue en DF lors des formations d'accompagnement et au moment de la tenue des rencontres du comité. » (E11-CCGR)

« La direction et le comité pédagogique devra s'assurer de former, accompagner et superviser le personnel pour atteindre les résultats visés par les plans de réussite des établissements et le plan stratégique de la CSP. » (E11- CGR 2014-2015)

Selon Knapp, Copland et Talbert (2003), le maintien d'un niveau élevé de compréhension et de compétences en lien avec l'apprentissage pour soutenir le développement de son équipe-école est essentiel pour une direction. Dans les deux passages plus hauts, la direction participe non seulement aux formations, mais accompagne et supervise le personnel dans le but de faire apprendre et atteindre les résultats du plan stratégique. De plus, la direction doit notamment soutenir une communauté professionnelle qui valorise l'apprentissage et c'est précisément ce que l'école E5 suggère par ce passage :

« Avoir des communautés de pratique pour échanger au niveau des stratégies d'intervention et se mettre à niveau. » (E5-Projet éducatif orientation)

En somme, les mots formation (21 fois), accompagnement (12 fois) et pratiques (13 fois) sont les plus utilisés dans les 39 codes se rapportant à la catégorie 5.3.

*Catégorie 5.4. Assumer un rôle de gestion dans le développement professionnel (Murphy, Elliott, Goldring et Porter, 2007).*

La catégorie 5.4 n'a été codée que deux fois dans tout le projet. Un de ces passages, dans les documents de l'école E7, est toutefois assez explicite quant au rôle du gestionnaire en lien avec le développement professionnel.

« Notre plan de développement professionnel : C'est ce que nous devons faire comme équipe-école pour préparer nos interventions et stratégies identifiées au plan de réussite. L'équipe-école doit identifier ses besoins en développement professionnel et la direction devra monitorer son équipe en ce sens. » (traduction libre) (E7- Success Plan MESA)

Dans cet extrait, on explique que l'école E7 établira un plan de développement professionnel pour atteindre ses objectifs. L'école E7 assume donc un rôle de gestion dans la planification du développement professionnel et assume aussi un rôle de gestion dans l'évaluation continue du développement professionnel.

*En somme, ce que proposent de faire les écoles, en lien avec la dimension 5 : retour et analyse*

*Favoriser le perfectionnement et le développement professionnel*

Pour se centrer sur le perfectionnement et le développement professionnel, des écoles (E1-E3-E5-E6-E7-E8-E9) mettent en place des moments de partage des connaissances et des expériences. Ces moments d'apprentissage par les pairs rejoignent le modèle du leadership efficace de Leithwood, Day, Sammons, Haris et Hopkins (2006) quant à la valorisation du développement professionnel en offrant du soutien et de la stimulation intellectuelle.

On retrouve très peu de pratiques et de moyens en lien avec le développement professionnel de la direction. Il est mentionné dans certains plans de réussite que la direction participe aux formations ou aux échanges et qu'elle devra assurer le soutien du personnel.

Le thème du perfectionnement se distingue ici de celui du développement professionnel. Le développement professionnel est un processus, un cheminement, en ensemble de formations sur un sujet allant dans le sens d'un objectif. Le perfectionnement est utilisé ici dans le sens d'une formation unique sur un sujet en particulier. Il est intéressant de constater que le thème du développement professionnel est beaucoup plus abordé que celui du perfectionnement. Les écoles considèrent implicitement qu'il est plus profitable de s'inscrire dans une démarche de développement professionnel que dans des perfectionnements à la pièce. Le développement professionnel est une démarche planifiée et reliée aux

besoins de formation des enseignants. Selon Macbeath (2006), les pratiques de leadership sont explicites, transférables et cohérentes avec les valeurs et les pratiques pédagogiques et le dialogue est en lien avec les données de la recherche, ce qui rejoint le processus de la démarche de développement professionnel.

### *Créer des communautés de pratique, initier les discussions et le partage d'expériences professionnelles*

Un autre moyen proposé par des écoles (E3-E5-E6) est de choisir un enseignant représentant par cycle pour soutenir des dossiers disciplinaires. Cet enseignant joue un rôle pivot dans la transmission des éléments de développement professionnel et ainsi l'autonomie professionnelle des membres de l'équipe-école est valorisée et va dans le sens de construire une communauté professionnelle qui valorise l'apprentissage (Knapp, Copland et Talbert, 2003). En ce sens, il n'est pas surprenant que le thème des discussions et partage d'expériences professionnelles émerge.

La formation de communautés de pratique pour échanger au niveau des stratégies d'intervention est également un moyen utilisé par les écoles. Murphy, Elliott, Goldring et Porter (2007) disent que les leaders centrés sur l'apprentissage ont à cœur le développement et les apprentissages de tous, ils sont particulièrement habiles pour créer des structures qui serviront cette préoccupation. Ces communautés professionnelles en sont un exemple.

### *Soutenir financièrement le développement professionnel*

Afin de soutenir le développement professionnel, les écoles (E1-E2-E3-E5-E9-E11-E14) proposent d'investir financièrement en celui-ci. La direction est impliquée dans certaines formations, mais les conseillers pédagogiques et la représentation paritaire (une personne par cycle) est une pratique plus fréquente. Le soutien financier est un thème récurrent dans cette dimension. Ceci est peu surprenant puisqu'il y a un coût rattaché aux libérations, aux formateurs et au matériel de formation. Les sommes sont principalement octroyées en libérations du personnel.

### *Planifier et évaluer de façon continue le développement professionnel*

Assumer le rôle de gestion dans le développement professionnel (Murphy, Elliott, Goldring et Porter, 2007) s'observe par des actions de planification et d'évaluation continue. Les écoles proposent d'élaborer un plan de développement professionnel cohérent avec les valeurs de l'école et les pratiques pédagogiques. La préoccupation pour les pratiques probantes se retrouve dans quelques écoles, toutefois, les modalités concrètes du déploiement de cette planification ne sont pas dévoilées.

Le thème du plan de développement professionnel et celui de l'évaluation continue se rattachent à la dernière catégorie de la dimension 5. Toutefois, la représentation de cette catégorie est peu présente dans les documents de produits permanents (E5 et E7).

#### *4.2.6 Dimension 6- Repenser l'organisation de l'école pour la mettre au service de l'apprentissage*

La dimension 6 est au 8<sup>e</sup> rang de l'ordre décroissant des fréquences de l'ensemble du projet. Cette dimension a une fréquence de 56 actions soit 14 actions sous la médiane (80 exemples d'action) et de 50 actions sous la moyenne (106,7 actions). La dimension 6 présente une fréquence assez basse par rapport à l'ensemble du projet. Effectivement, la dimension 6 représente 3 % de l'ensemble des actions proposées codées contre 5,9 % si l'ensemble des actions étaient réparties également entre les 17 rubriques.

La dimension 6- *Repenser l'organisation de l'école pour la mettre au service de l'apprentissage*, comprend huit catégories d'actions proposées par les écoles : 6.1- *Encourager les enseignants à créer des environnements physiques et virtuels motivants dans leurs classes ou dans l'école* (Ylimaki, 2014) ; 6.2- *Encourager les enseignants à utiliser des environnements physiques et virtuels motivants dans leurs classes ou dans l'école* (Ylimaki, 2014) ; 6.3- *Mettre l'organisation scolaire au service de l'apprentissage* ; 6.4- *Mettre les services complémentaires au service de l'apprentissage* ; 6.5- *Organisation des services de garde* ; 6.6- *Organisation physique de l'école* ; 6.7- *Organisation des périodes d'évaluation* ; 6.8- *Planification et réalisation d'activités pour toute l'école*.

#### *Les données quantitatives des catégories d'actions de la dimension 6*

Le tableau XI est une présentation des données quantitatives pour chacune des catégories de la dimension 6. Ce tableau permet de voir que la catégorie 6.1 est la plus fréquente soit de 27 actions sur 56, ce qui représente 48,2 % des actions de la dimension 6. Cette catégorie a été codée dans 9 des 29 documents traités.

La catégorie 6.4 vient au deuxième rang de l'ordre décroissant des fréquences avec 8 actions dans 6 documents. Cette fréquence représente 14,3 % des actions de la dimension 6. Ensuite, la catégorie 6.2 arrive juste en dessous avec 7 actions dans 4 documents. Cette fréquence représente 8,9 % des actions de la dimension 6. La catégorie 6.8 se classe au 4<sup>e</sup> rang de l'ordre décroissant des fréquences avec 5 actions dans 3 documents différents.

À égalité se classent les catégories d'actions 6.5 et 6.7 avec chacune 2 actions dans deux documents. Finalement, aucune occurrence n'a été dénombrée dans la catégorie d'actions 6.6- *Organisation physique de l'école*.

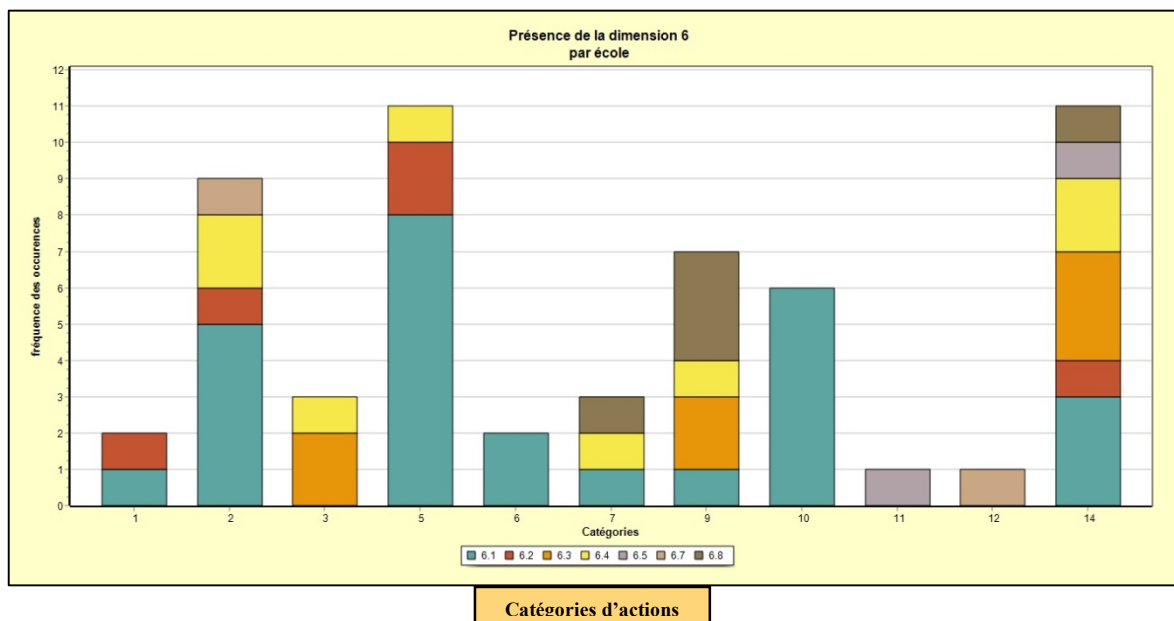
**Tableau XI- Données quantitatives pour chacune des catégories de la dimension 6**

<b>Catégories d'actions proposées par les écoles pour la dimension 6</b>	<b>Fréquence des actions</b>	<b>Proportion en % de l'importance de la fréquence des actions dans la dimension 6</b>	<b>Nombre de documents présentant des actions</b>
6.1- Encourager les enseignants à créer des environnements physiques et virtuels motivants dans leurs classes ou dans l'école (Ylimaki, 2014)	27	48,2 %	9
6.2- Encourager les enseignants à utiliser des environnements physiques et virtuels motivants dans leurs classes ou dans l'école (Ylimaki, 2014)	5	8,9 %	4
6.3- Mettre l'organisation scolaire au service de l'apprentissage	7	12,5 %	3
6.4- Mettre les services complémentaires au service de l'apprentissage	8	14,3 %	6
6.5- Organisation des services de garde	2	3,6 %	2
6.6- Organisation physique de l'école	0	0	0
6.7- Organisation des périodes d'évaluation	2	3,6 %	2
6.8- Planification et réalisation d'activités pour toute l'école	5	8,9 %	3

À la figure 12, on voit la présence, par école, des actions pour chacune des catégories de la dimension 6. Ce sont les écoles 5 et 14 qui présentent les plus hautes fréquences d'actions proposées avec 11 occurrences chacune.

L'école 14 est celle où la plus grande variété de catégories a été codée soit 6 sur 7 catégories. C'est évidemment la catégorie 6.7 qui ne s'y retrouve pas puisqu'il n'y a pas d'action identifiée pour cette catégorie. Finalement, il est possible d'observer que la dimension 6 a été codée dans 11 écoles sur 13. Fait intéressant, l'école E8 n'a aucune action codée à la dimension 6.

**Figure 12- Présence, par école, des actions pour chacune des catégories de la dimension 6**



Description des données qualitatives par catégories d’actions : données de contenu et passages significants

Dans la prochaine section, nous décrivons les données de contenu de cinq des huit catégories de la dimension 6. En effet, les catégories 6.5- *Organisation des services de garde* (2 occurrences), 6,6- *Organisation physique de l’école* (0 occurrence) et 6.7- *Organisation des périodes d’évaluation* (2 occurrences), ne présentent pas de passages significants et sont trop peu fréquentes pour faire émerger un thème. Nous concentrerons donc notre analyse sur les quatre autres catégories de la dimension 6 et sur la description de certains passages et des thèmes qui s’y rattachent. De plus, la catégorie 6.8 a émergé de notre codage, nous la présentons donc en dernier lieu.

*Catégorie 6.1. Encourager les enseignants à créer des environnements physiques et virtuels motivants dans leurs classes ou dans l’école (Ylimaki, 2014).*

La catégorie 6.1 a été la plus fréquemment observée pour la dimension 6. Les actions recensées portent principalement sur l’amélioration de l’organisation physique, matérielle ou virtuelle de la classe. Ce passage, issu de l’école E5, est au sujet de l’aménagement des coins jeux en classe afin de mieux exploiter les apprentissages.

« Présentation d’une manière d’exploiter efficacement les coins jeux en classe afin de permettre aux enfants de travailler en collaboration et de concrétiser leurs apprentissages lors d’activités ludiques » (E5-Convention de Gestion-2013-2016)

Outre l'aménagement physique de la classe, l'école E1 prévoit l'achat de matériel informatique et technologique pour modéliser des stratégies à enseigner aux parents.

« Achat de tableaux interactifs, feuilles-conférence et de rétroprojecteurs pour le modelage. Soutien aux parents pour la lecture à faire à la maison : un référentiel des stratégies de lecture (signet) élaboré par le comité « français » sera présenté et remis aux parents en début d'année. » (E1-Convention de gestion et de réussite éducative 2010-2011)

De plus, l'école E6 propose d'inciter les enseignants à installer des bibliothèques dans leurs classes pour encourager la lecture chez les élèves (Ylimaki, 2014). Faute de place, ces bibliothèques prendront la forme de boîtes de lecture et seront partagées entre les classes.

« Boîtes thématiques de livres de la bibliothèque disponibles pendant 1 mois, à partager en rotation. » (E6 –Démarche Planif- plan de réussite)

Finalement, l'installation d'un environnement technologique est un moyen proposé dans les produits permanents de l'école E10 afin de développer une culture technologique dans l'école.

« Mettre en place un environnement technologique au service de l'organisation scolaire en vue de développer une culture technologique. » (E10- Produits permanents et résultats scolaires)

Les principaux mots-clés retrouvés dans cette catégorie sont prévoir, budget et projets. Ces passages sont davantage de l'ordre de la prévision budgétaire pour la réalisation de projets.

### *Catégorie 6.2. Encourager les enseignants à utiliser des environnements physiques et virtuels motivants dans leurs classes ou dans l'école (Ylimaki, 2014).*

La catégorie 6.2, bien que moins présente que la catégorie 6.1, porte sur l'encouragement des enseignants à utiliser les ressources physiques ou virtuelles pertinentes disponibles en ligne ou autrement pour motiver les élèves à apprendre (Ylimaki, 2014). Les extraits de cette catégorie sont orientés vers l'encouragement à l'utilisation des ressources et non seulement sur la ressource comme il en était le cas dans la catégorie 6.1. Ainsi, l'endroit choisi pour l'installation des ressources jouera implicitement dans leur utilisation quotidienne. L'école E1 met en place un centre de documentation à la bibliothèque spécifiquement pour les enseignants.

« Mise en place d'un centre de documentation à la bibliothèque pour les enseignants pour faciliter son utilisation. » (E1-Convention de gestion et de réussite éducative)

Le choix de mettre les ressources à la bibliothèque aura, selon l'école E1, sûrement un impact sur l'utilisation de celles-ci. Ce moyen vise à développer une culture technologique d'une part, mais aussi

à aménager différemment l'espace physique puisque ce moyen est proposé en remplacement graduel de la bibliothèque disponible, au salon du personnel. Les nouveaux achats seront numériques et seront disponibles sur l'ordinateur du salon du personnel.

Il est à noter que tous les codes de la catégorie 6.2 ont été également codés à la catégorie 6.1. En effet, dans les documents de produits permanents des écoles étudiées, l'encouragement à la création de ressources va de pair avec l'encouragement à leur utilisation. Ces deux codes seront considérés ensemble dans l'analyse et la discussion.

### *Catégorie 6.3. Mettre l'organisation scolaire au service de l'apprentissage.*

La catégorie 6.3 porte sur l'organisation des groupes, en particulier sur la formation des groupes. L'école E14 propose de former les groupes d'élèves de façon à améliorer l'apprentissage.

« Favoriser les groupes hétérogènes. » (E14- Convention de gestion et plan de réussite)

Nous avons très peu de passages qui concernent la formation ou la composition des groupes dans le but de favoriser l'hétérogénéité, le multiâge ou l'inclusion. Les écoles mettent l'accent davantage sur la modification du calendrier et des horaires. L'école E9 fait la liste des activités parascolaires ainsi que les activités relatives aux habiletés sociales offertes à l'école.

« Activités parascolaires Vers le pacifique, collaboration avec l'Ancre des jeunes, collaboration avec Toujours ensemble, collaboration avec le Club Optimiste (dictée du gouverneur, échecs, génies en BD...). Aide aux devoirs, tableau d'honneur et diplômes, activités récompense mensuelle, faire la promotion des activités adressées aux parents lors des rencontres de parents, inciter les parents à participer aux de plan d'intervention, faire venir des interprètes lors des différentes rencontres de parents, cinéma-école (activité familiale), Vers le pacifique, gang de choix, activités pour développer les habiletés sociales. » (E9- Plan de réussite)

L'école E9 dispose d'un éventail de moyens visant le développement des habiletés sociales et le sentiment d'appartenance qui doivent faire l'objet d'un réaménagement de l'horaire ou encore se déployant en dehors de l'amplitude de l'horaire scolaire. Entre autres, le programme Vers le pacifique a un volet de médiation et de promotion, ce qui pourrait amener à un réaménagement ou tout du moins une flexibilité de l'horaire quant aux élèves médiateurs et aux événements rassembleurs (Bowen et coll., 2006). Les activités parascolaires, comme le Club optimiste ou l'Ancre des jeunes, ou les rencontres de parents se déploient en dehors de l'amplitude horaire, peuvent nécessiter une planification des espaces et du temps d'utilisation des installations, surtout s'il y a partage de locaux.



#### *Catégorie 6.4. Mettre les services complémentaires au service de l'apprentissage.*

Sous la catégorie 6.4- *Mettre les services complémentaires au service de l'apprentissage*, nous ne comptons que 8 occurrences. Celles-ci portent principalement sur l'organisation des services de la bibliothèque. Afin d'améliorer les compétences en lecture des élèves, l'école E9 propose de bonifier les services de la bibliothécaire, des animations littéraires à la bibliothèque, des défis de lecture, un concours de BD, des temps de lecture communs, une murale de la lecture.

« Bonification des services de la bibliothécaire Mise en place et animation de la bibliothèque 0-5 ans Mise en place et animation labo littéraire Semaine de la culture Ajout du service en orthopédagogie Activité : Défi « Mille feuilles » Concours Génie BD Arrimage des stratégies de lecture entre les niveaux Temps de lecture commun annoncé Murale des lectures. » (E9- Plan de réussite)

La particularité de cette catégorie réside en la partie organisation du service. En effet, dans l'ensemble des documents, on retrouve 22 fois les mots du champ lexical de la bibliothèque (bibliothèque, biblio, bibliothécaire, bibliothécaire), mais seulement 8 passages, comme celui présenté précédemment, concernent directement l'organisation du service de bibliothèque et non seulement l'utilisation de la bibliothèque comme levier d'apprentissage à la lecture.

On peut observer le même phénomène pour l'organisation et le soutien du service d'aide aux devoirs. Ceci est nommé comme moyen de soutenir l'apprentissage, mais en aucun temps il n'est fait mention de l'organisation du service à proprement parler.

#### *Catégorie 6.8 — Planification et réalisation d'activités pour toute l'école*

La catégorie 6.8 n'était pas à l'origine dans la grille de codage. C'est une catégorie qui a émergé puisque quelques écoles suggéraient de planifier des activités collectives comme des fêtes, un salon du livre, visite d'auteurs, sorties, courses, moyens de financement, collectes de fonds, trottibus, sécurité à vélo, chorale, spectacle, etc. Ces activités visent à renforcer le sentiment d'appartenance de l'élève à son milieu. Ces activités sont proposées dans le cadre des mesures à prendre pour lutter contre le décrochage scolaire. À cet effet, l'école E7 propose ceci :

« Évènement à la grandeur de l'école et projets particuliers : Murphy's House System (promouvoir l'esprit de l'école à tous les niveaux scolaires) Terry Fox walk, Programme trottibus et sécurité à vélo, Unité sans violence, Médiation par les pairs, Sensibilisation aux médias sociaux, Soirée familiale d'Halloween, déjeuner avec le père Noël, Carnaval d'hiver, Bowling familial, Chorale scolaire, spectacle du printemps, jour de la famille. » (traduction libre) (E7 -Success Plan MESA)

Puisque ces activités touchaient à la fois l'organisation physique, l'organisation de l'horaire et parfois même les services complémentaires, nous avons choisi de créer une nouvelle catégorie spécifiquement à propos de ces activités transversales, multiâge et rassembleuses.

En somme, ce que proposent de faire les écoles, en lien avec la dimension 6 : retour et analyse

*Améliorer les coins jeux et les coins lecture*

C'est dans la mise en place d'environnements stimulants et motivants que les écoles (E1-E2-E5-E6-E7-E9-E10) mentionnent le plus d'actions. Dans les classes du préscolaire, on propose d'améliorer les coins jeux pour les ludifier et on revampe les coins lecture. Au primaire, les écoles prévoient du budget pour regarnir les coins lecture et pour acheter des documents littéraires numériques. Ces moyens utilisés par les écoles vont dans le sens de Macbeath (2006) qui nous dit que la pratique d'un leadership pour l'apprentissage implique que les outils et les stratégies sont utilisés pour stimuler la réflexion et accroître les possibilités d'apprentissage. Murphy, Elliott, Goldring et Porter (2007) soulignent qu'il est nécessaire, pour améliorer la culture organisationnelle, de personnaliser l'environnement en fonction des besoins.

*Créer ou bonifier la bibliothèque ou le service de bibliothèque*

Les écoles prévoient utiliser la bibliothèque scolaire et municipale comme levier d'apprentissage. Comme moyens, les écoles prévoient bonifier les services de la bibliotechnicienne, proposent des animations littéraires à la bibliothèque, des défis en lecture, un concours de bandes dessinées, des temps de lecture communs et une murale de la lecture. Les écoles manquant de place prévoient organiser les achats sous la forme de boîtes de lecture. Une école prévoit installer une bibliothèque virtuelle pour le personnel, garnie de documents PDF, CD-ROM, etc. Ces installations vont dans le sens des conditions favorables de Macbeath (2006) qui implique de créer des espaces physiques et sociaux stimulants.

Pour ce qui est d'encourager les enseignants à utiliser les espaces créés, on parle de créer un centre de documentation à la bibliothèque de l'école. Cependant, aucun document ne fait mention de libérations en lien avec l'appropriation des espaces physiques et virtuels mis en place. On mentionne qu'on encouragera les enseignants à utiliser les structures mises en place, mais les actions et les moyens utilisés ne sont pas énoncés. On prévoit du budget pour la mise en place des espaces, mais aucun en lien avec la valorisation et l'utilisation de ceux-ci.

Dans la dimension 6, on y parle d'amélioration et de planification. En effet, les écoles désirent peu créer de nouveaux espaces, mais plutôt améliorer les espaces existant en développant des projets et en y investissant des sommes. Le thème de l'amélioration revient dans l'organisation physique, matérielle et virtuelle de la classe. On parle de bonifier, augmenter, ludifier, varier, compléter les structures en place, en particulier la bibliothèque. La dimension 6 est de repenser l'organisation de l'école pour la mettre au service de l'apprentissage. La plupart des actions de cette dimension vont plutôt dans le sens de bonifier les structures organisationnelles existantes, et ce pour 6 écoles (E1-E2-E5-E7-E9-E14).

#### *Planifier des évènements et des activités pour toute l'école*

Finalement, la planification d'évènements ou d'activités pour toute l'école est très diversifiée. Les écoles (E5-E7-E9-E14) prévoient diverses fêtes, salons du livre, visites d'auteurs, sorties, courses, campagnes de financement, trottibus, activité de sécurité à vélo, chorale ou encore des spectacles.

En termes de planification, les écoles planifient des activités rassembleuses, des animations et des évènements à l'échelle de l'école. Toutefois, lorsque l'on met en correspondance le projet éducatif d'une école prévoyant de telles activités avec son plan de réussite, on ne retrouve pas l'évaluation de ces activités et l'impact réel sur l'apprentissage des élèves. Si les activités planifiées ont eu lieu, l'évaluation de leur impact comme moyen de soutenir l'apprentissage devrait se retrouver à tout le moins dans le plan de réussite, sans quoi, on ne sait pas si l'intention a été respectée et on ne connaît pas la portée des activités.

#### *4.2.7 Dimension 7- Mettre en place un environnement sécuritaire et un climat de soutien*

La dimension 7, *Mettre en place un environnement sécuritaire et un climat de soutien* représente 5 % de l'ensemble des actions. Des 1707 actions identifiées au codage des 29 documents de produits permanents de 13 écoles, la dimension 7 a été identifiée 80 fois dans 9 écoles. Cette fréquence est sous la moyenne de 26 actions (106,7 actions). Elle se trouve au 7<sup>e</sup> rang de l'ordre décroissant des fréquences, avec la dimension 4.

Afin de bien analyser les données quantitatives de la dimension 7 et plus spécifiquement les données relatives à chacune des deux catégories d'actions proposées par les écoles, rappelons les deux catégories d'actions soit : 7.1 *Créer et maintenir un environnement scolaire sûr, propre et esthétiquement plaisant* (Murphy, Elliott, Goldring et Porter, 2007) et 7.2- *Établir un encadrement et assurer un soutien à l'intérieur et à l'extérieur des classes* (Robinson, Lloyd et Rowe, 2008).

## Les données quantitatives des catégories d'actions de la dimension 7

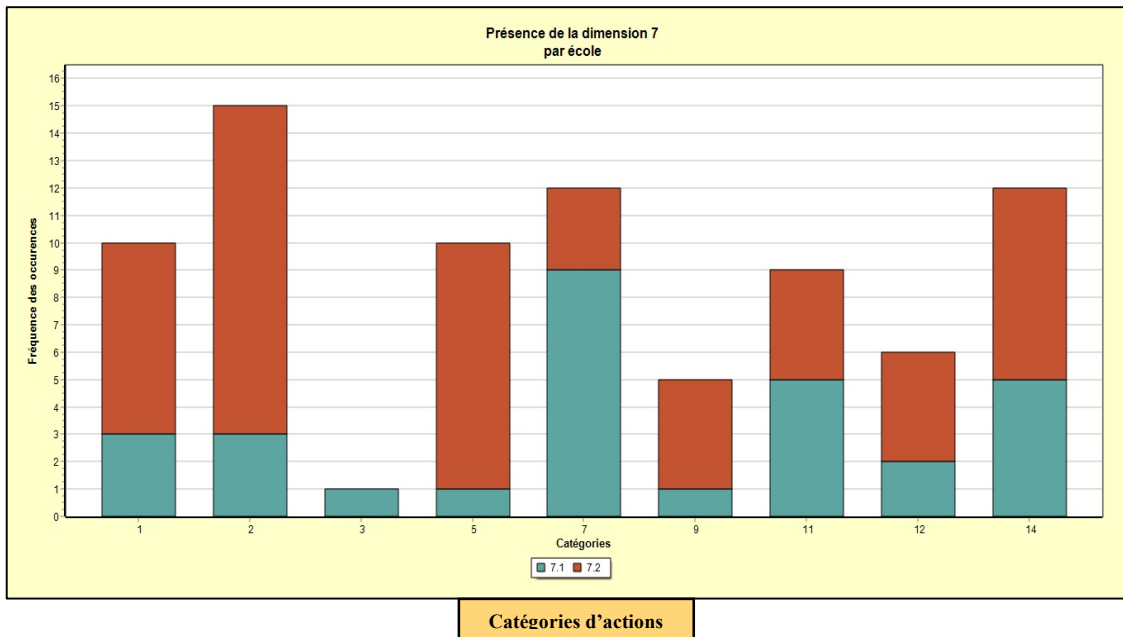
Nous commencerons par analyser les données quantitatives relatives aux deux catégories d'actions de la dimension 7. On repère au tableau XII que la catégorie 7.2 a été observée 50 fois dans 14 des 29 documents. Cette catégorie représente 62,5 % des codes de cette dimension. Les deux catégories d'actions de la dimension 7 se retrouvent chacune dans 14 documents et leur fréquence s'écarte l'une de l'autre par 20 occurrences.

**Tableau XII- Données quantitatives pour chacune des catégories de la dimension 7.**

Catégories d'actions proposées par les écoles pour la dimension 7	Fréquence des actions	Proportion en % de l'importance de la fréquence des actions dans la dimension 7	Nombre de documents présentant des actions
7.1 Créer et maintenir un environnement scolaire sûr, propre et esthétiquement plaisant (Murphy, Elliott, Goldring et Porter, 2007)	30	37,5 %	14
7.2 Établir un encadrement et assurer un soutien à l'intérieur et à l'extérieur des classes (Robinson, Lloyd et Rowe, 2008)	50	62,5 %	14

Ensuite, attardons-nous à la présence des deux catégories dans chacune des écoles. On peut voir à la figure 13, la présence, par école, des actions pour chacune des catégories de la dimension 7, sous la forme d'un diagramme à bandes. La dimension 7 se retrouve dans 9 des 13 écoles étudiées. De plus, la catégorie 7.1- *Créer et maintenir un environnement scolaire sûr, propre et esthétiquement plaisant* (Murphy, Elliott, Goldring et Porter, 2007) a été dénombrée dans les 9 écoles et la catégorie 7.2- *Établir un encadrement et assurer un soutien à l'intérieur et à l'extérieur des classes* (Robinson, Lloyd et Rowe, 2008) dans 8 de ces 9 écoles. L'école E3 ne contient que la catégorie 7.1. La dimension 7 n'a pas été observée dans les écoles E4, E6, E8 et E10.

**Figure 13- Fréquence, par école, des actions pour chacune des catégories de la dimension 1**



Description des données qualitatives par catégories d’actions : données de contenu et passages signifiants

Dans la prochaine section, nous décrivons les données de contenu de chaque catégorie de la dimension 7 par la présentation de certains passages, mais aussi de thèmes récurrents dans certaines catégories d’actions proposées par les écoles.

*Catégorie 7.1. Créer et maintenir un environnement scolaire sûr, propre et esthétiquement plaisant (Murphy, Elliott, Goldring et Porter, 2007).*

À propos du maintien d’un environnement propre et esthétique, aucun code n’a été identifié en ce sens. Toutefois, en lien avec la sureté des lieux, les 30 occurrences de la catégorie 7.1 portent sur la réduction des comportements violents dans l’enceinte de l’école. Aussi, 15 de ces codes sont également codés sous la catégorie 7.2. On observe ici que la sureté des lieux va, dans la moitié des cas, avec la mise en place d’un cadre disciplinaire, ou avec l’implantation d’un programme de développement des habiletés sociales. Cet extrait de l’école E1 est un exemple de la mise en place d’un cadre disciplinaire et d’un programme d’habiletés sociales en lien avec la réduction des comportements violents dans l’enceinte de l’école. L’implantation de ce cadre se fait en collaboration avec la famille :

« Famille : Présentation des étapes de résolution de conflits du programme au cœur de l'harmonie auprès des parents par le biais de l'agenda. Faire connaître les bons coups de l'école dans l'Écho-école. Le protocole d'intimidation mis à l'agenda pour les parents et sur le site WEB » (E1- CGR)

À l'analyse actions de la catégorie 7.1, nous ne retrouvons aucun élément allant dans le sens de s'assurer que l'espace, l'équipement et le matériel de soutien soient utilisés et entretenus de manière sécuritaire et soient utilisés de façon efficiente, ou pour résoudre les problèmes des installations (Murphy, Elliott, Goldring et Porter, 2007).

*Catégorie 7.2. Établir un encadrement et assurer un soutien à l'intérieur et à l'extérieur des classes (Robinson, Lloyd et Rowe, 2008).*

Pour ce qui est de la catégorie 7.2- *Établir un encadrement et assurer un soutien à l'intérieur et à l'extérieur des classes*, les écoles incluent beaucoup d'éléments dans leurs produits permanents (50 actions dans 14 documents de 9 écoles).

D'abord, l'élaboration d'un cadre disciplinaire pour l'école, par exemple un code de vie, est une action répertoriée dans 9 des 13 écoles étudiées. Ces codes de vie s'accompagnent parfois de stratégies de résolution de conflits ou encore, les écoles s'assurent que les règles et les conséquences disciplinaires soient clairement définies, communiquées et comprises par les élèves, les enseignants et les parents (Murphy, Elliott, Goldring et Porter, 2007). Dans cet extrait de l'école E1, non seulement on mentionne l'application du code de vie, mais on spécifie que les interventions seront graduées afin que les règles soient respectées et appliquées au sein de l'école (Murphy, Elliott, Goldring et Porter, 2007).

« Application du code de vie de façon cohérente et uniforme : – Gradation des interventions et différenciation au niveau des comportements des élèves — Vers le Pacifique — Formation sur la gestion de classe » (E1- Comités CGRÉ)

Afin de s'assurer que les opérations, les règles et les procédures disciplinaires de l'école soient revues régulièrement (Murphy, Elliott, Goldring et Porter, 2007), l'école fait l'analyse de la situation en lien avec l'implantation des activités d'apprentissage en lien avec l'application du code de vie. Ce passage de l'école E2 traite de l'analyse de sa situation en lien avec les différentes activités d'habiletés sociales implantées dans l'école. L'intervention est adaptée à chaque niveau scolaire et l'école E2 fait l'analyse des résultats obtenus afin d'y revoir ses interventions.

« Éducation préscolaire : Les élèves utilisent la démarche du foulard pour se faire un message clair et même que certains élèves n'ont plus besoin du foulard en cours d'année.

1<sup>re</sup> année : Utilisation du message clair, du cartable, des réparations, du foulard, du jeu de rôle : Tu dis avec des fleurs/Tu ignores/Tu demandes l'aide d'un adulte.

2<sup>e</sup> année : la majorité des filles utilisent le foulard, mais pas les garçons. Ils font leurs messages « sans ou avec » un dessin. Les fiches réflexives sont moins adaptées au 1<sup>er</sup> cycle.

3<sup>e</sup> année : la plupart des élèves trouvent facilement un geste réparateur lorsque c'est nécessaire sans utiliser le cartable de réparations. Lorsqu'on demande aux élèves de remplir une fiche « Les explorateurs », ils s'en débarrassent.

4<sup>e</sup> année : Les élèves comprennent que les réparations doivent être proportionnelles à leurs actes. Ils comprennent qu'il y a des conséquences à leurs actes. Ça les responsabilise. Les élèves aiment les fiches du super héros ; ce n'est pas lourd. Ça les fait réfléchir.

5<sup>e</sup> année : Peu d'impact pour certains élèves. Pour d'autres, si la feuille est signée, les élèves font des efforts.

6<sup>e</sup> année : Les élèves sont généralement habitués à utiliser les fiches de réflexion. » (E2- Plan de réussite et convention de gestion)

Même si l'évaluation s'en tient à la perception du personnel de la démarche commune de résolution de conflits dans l'école, ce passage apparaît exemplaire, car l'analyse concerne chaque niveau de l'école et est issue des observations du personnel à partir du terrain.

D'autres écoles, comme l'école E5, privilégient la tenue d'événements sportifs pour maintenir de saines habitudes de vies et canaliser l'énergie des élèves. On mise sur l'exemple des comportements appropriés (Murphy, Elliott, Goldring et Porter, 2007) par l'encouragement des saines habitudes de vie, mais surtout sur l'idée de dépenser son énergie dans un contexte encadré pour diminuer les gestes violents :

« Objectif : Réduire les comportements perturbateurs et les gestes de violence. Description du moyen : Mettre en place des activités structurées à l'extérieur et au gymnase pour faire bouger les élèves lors des récréations du matin et du midi. Faire une semaine sur les saines habitudes de vie en soulignant les éléments essentiels pour être bien. Organiser un carnaval d'hiver et des olympiades au printemps. » (E5- Plan de Réussite)

Outre les activités collectives et sportives, l'école E2 propose la philosophie pour enfant comme moyen pour aider à développer les habiletés communicationnelles et développer les habiletés sociales.

« Amener l'élève à communiquer de manière adéquate, à coopérer, à développer l'entraide et son sens communautaire par le biais, entre autres, de la philosophie pour enfants » (E2- Plan de réussite et convention de gestion)

Au niveau de l'élaboration du cadre disciplinaire de l'école, aucun des passages ne se rapporte à l'implication des membres de la communauté dans le processus (Murphy, Elliott, Goldring et Porter,

2007), pas plus qu'il n'est fait mention de résoudre les problèmes reliés à la discipline avec rapidité, rigueur et fermeté (Murphy, Elliott, Goldring et Porter, 2007). Ce n'est que ce passage de l'école E14 qui fait mention de l'intervention à prévoir pour la ponctualité.

« Intervenir auprès des parents dont les enfants ont plus de 10 absences et/ou retards. » (E14-Convention de gestion et plan de réussite)

En somme, l'application du code de vie, l'implantation des activités et programme d'activités en lien avec l'application du code de vie et la tenue d'évènements sportifs sont les thématiques les plus abordées dans la catégorie 7.2.

En somme, ce que proposent de faire les écoles, en lien avec la dimension 7 : retour et analyse

#### *Réduire les comportements violents par le développement des habiletés sociales*

Pour mettre en place un environnement scolaire sûr, la plupart des écoles (E1-E2-E3-E5-E7-E9-E11-E12-E14) visent à réduire les comportements violents dans leur enceinte en développant des comportements compatibles : les habiletés sociales. Ainsi, elles se proposent de mettre en place des programmes comme L'Unité sans violence, Vers le pacifique ou Conte sur moi pour développer les habiletés sociales des élèves.

Le thème des habiletés sociales est abordé plusieurs fois, que ce soit par des ateliers, des activités, ou les stratégies utilisées. Ceci n'est guère surprenant puisque le développement des habiletés sociales est au cœur du programme de développement de la petite enfance et du préscolaire. Les habiletés sociales font partie de la mission d'éducation de l'école et celle-ci est un milieu privilégié pour le vivre ensemble et la coopération. Macbeath (2006), à propos des conditions favorables à la mise en place d'un leadership pour l'apprentissage, nous dit que les outils et les stratégies doivent être utilisés pour stimuler la réflexion, ce qui est en lien avec le développement des habiletés sociales.

#### *Valoriser la philosophie pour enfant et les activités sportives*

La philosophie pour enfant est suggérée par une école (E2) pour aider les élèves à réfléchir sur les conséquences de leurs actions. Les activités sportives sont également suggérées comme moyen de canaliser l'énergie des élèves et ainsi réduire la violence (E5). Si l'on peut considérer les activités de philosophie pour enfants comme moyen privilégié de réflexion sur les habiletés sociales et comme lieu de développement à l'expression de soi de façon pacifique et argumentée, ce moyen apparaît comme



innovant puisqu'il n'est pas mentionné dans la littérature scientifique sur le leadership centré sur l'apprentissage.

#### *Créer un cadre disciplinaire et un code de vie*

À propos d'établir un encadrement et assurer un soutien à l'intérieur et à l'extérieur des classes (Robinson, Lloyd et Rowe, 2008), les écoles se proposent de mettre en place une myriade de moyens (E1-E2-E5-E7-E9-E11-E12-E14). Pour y arriver, elles prévoient créer un code de vie et mettre en place un cadre disciplinaire si ce n'est déjà fait. L'accent est mis sur l'importance de la communication des règles et conséquences et la compréhension commune de celles-ci. Les écoles graduent leurs interventions en fonction de la gravité au manquement au code de vie. L'utilisation des stratégies de résolution de conflit, en lien avec le programme d'habiletés sociales instauré dans l'école, sont également des moyens mis en place ou que les écoles prévoient mettre en place. Ces actions sont tout à fait en phase avec le cadre conceptuel de Archambault, Poirel et Garon (2014) où l'encadrement et le soutien passent par « s'assurer à ce que les règles et les conséquences disciplinaires soient clairement définies, communiquées et comprises par les élèves, les enseignants et les parents ».

Nous pensons qu'il y a un lien à faire avec le plan d'action concerté pour prévenir et contrer l'intimidation (Gouvernement du Québec, 2015). En effet, au moment où les produits permanents des écoles étudiées étaient rédigés, en 2012, la loi 56 visant à lutter contre la violence et l'intimidation à l'école était votée. De plus, le Gouvernement du Québec préparait son plan d'action en consultant les partis de l'opposition et en s'inspirant de plusieurs démarches de consultations réalisées en 2014 et 2015. La couverture médiatique sur cette démarche, mais aussi sur les événements de violence et d'intimidation préalables à cette démarche a sans conteste contribué à la grande présence de ce thème dans les documents de produits permanents des écoles.

#### *4.2.8 Dimension 8- Établir la collaboration avec les parents et des partenariats avec les organismes voués à l'apprentissage*

Il y a 1707 actions identifiées dans l'ensemble du projet de recherche et 88 d'entre elles se classent à la dimension 8- *Établir la collaboration avec les parents et des partenariats avec les organismes voués à l'apprentissage*. Cette dimension représente 5,2 % de l'ensemble des actions contre 5,9 % si le nombre de celles-ci était réparti également entre les 17 rubriques. Cette fréquence de 88 codes s'écarte de 18,7 sous la moyenne (106,7 actions). La dimension 8 se retrouve au 5<sup>e</sup> rang de l'ordre décroissant des fréquences de codes.

La dimension 8 se sépare en trois catégories d'actions traitant principalement de trois pôles : les partenariats avec les parents, la communauté et les autres écoles. Ces catégories sont : 8.1- *Établir un partenariat avec les parents, favoriser leur participation à l'éducation de leur enfant et valoriser leur engagement dans le parcours scolaire de leur enfant* ; 8.2- *Établir un partenariat avec la communauté favorisant l'apprentissage des élèves et des enseignants* ; 8.3- *Créer des partenariats-inter écoles*. Dans les lignes qui suivent, nous présentons les données quantitatives et ensuite qualitatives relatives à chacune de ces catégories.

#### Les données quantitatives des catégories d'actions de la dimension 8

Le tableau XIII est la présentation des principales données quantitatives pour chacune des catégories d'actions proposées par les écoles de la dimension 8. Lorsque l'on analyse les données quantitatives des catégories d'actions de la dimension 8, on voit que la catégorie 8.2 est de plus forte fréquence que les deux autres. Cette catégorie représente 58 % de l'ensemble des actions de la dimension 8 et a été repérée dans 11 des 29 documents de produits permanents. La catégorie 8.1 arrive en seconde place avec une fréquence de 36 actions représentant 40,9 % de la dimension 8. Cette catégorie a été recensée sur 10 documents. La catégorie 8.3 ne présente qu'une seule occurrence.

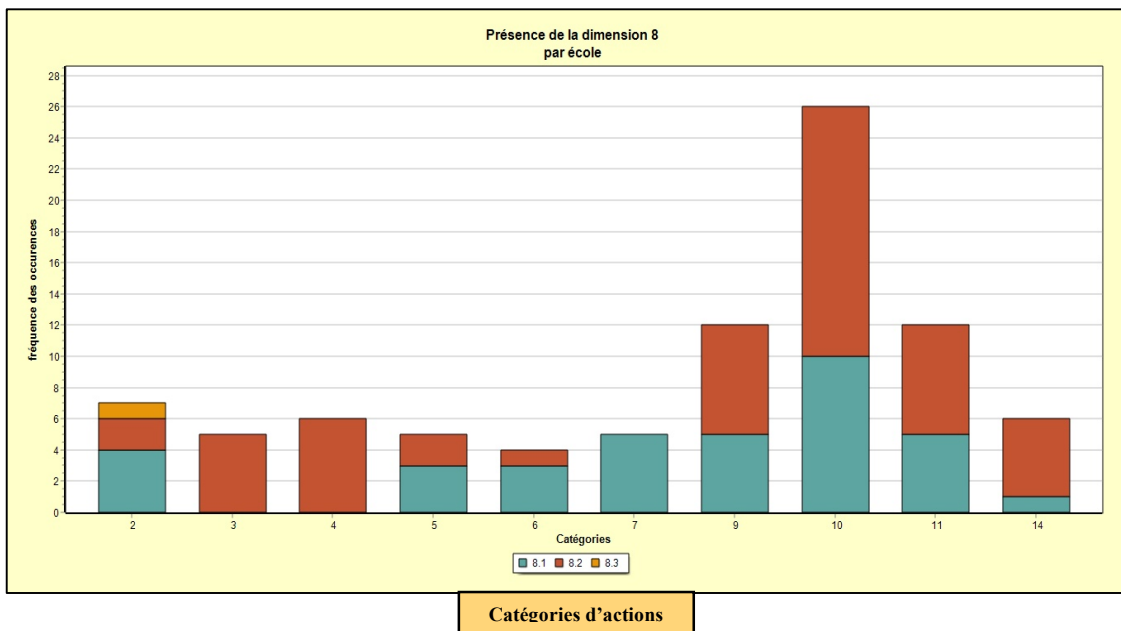
**Tableau XIII- Données quantitatives pour chacune des catégories de la dimension 8**

Catégories d'actions proposées par les écoles pour la dimension 8	Fréquence des actions	Proportion en % de l'importance de la fréquence des actions dans la dimension 8	Nombre de documents présentant des actions
8.1- Établir un partenariat avec les parents, favoriser leur participation à l'éducation de leur enfant et valoriser leur engagement dans le parcours scolaire de leur enfant	36	40,9 %	10
8.2- Établir un partenariat avec la communauté favorisant l'apprentissage des élèves et des enseignants	51	58 %	11
8.3- Créer des partenariats inter écoles	1	1,1 %	1

Dans la figure 14, on peut voir la présence, par école, des actions pour chacune des catégories de la dimension 8. La présence de la dimension 8 - *Établir la collaboration avec les parents et des partenariats avec les organismes voués à l'apprentissage* a été observée dans 10 des 13 écoles du projet. L'école 10 est celle qui présente la plus forte fréquence d'occurrences soit de 26 actions proposées. Si la

catégorie 8.3 n'a été observée que dans l'école E2, cette école est la seule à avoir des actions proposées pour les trois catégories de la dimension 8. Les écoles E3 et E4 ne présentent que des actions dans la catégorie 8.2 et l'école E7, que pour la catégorie 8.1.

**Figure 14- Fréquence par école des actions pour chacune des catégories de la dimension 8**



Description des données qualitatives par catégories d'actions : données de contenu et passages significants

Dans la prochaine section, nous décrivons les données de contenu des deux premières catégories de la dimension 8 par la présentation de certains passages, mais aussi de thèmes récurrents dans certaines catégories. Aussi, la troisième catégorie 8.3- *Créer des partenariats interécoles*, avec une seule occurrence, sera brièvement présentée.

*Catégorie 8.1. Établir un partenariat avec les parents, favoriser leur participation à l'éducation de leur enfant et valoriser leur engagement dans le parcours scolaire de leur enfant.*

Un passage particulièrement exemplaire est celui de l'école E9. En plus de favoriser la participation des parents aux activités de l'école (Knapp, Copland et Talbert, 2003) en suggérant des moyens pour la famille, l'école énumère des actions qui favorisent l'utilisation des ressources de la communauté, ressources expressément destinées aux parents. Le service sac d'histoires est offert aux familles par les bibliothèques municipales montréalaises et l'école E9 favorise l'utilisation de cette ressource par les familles. De plus, la collaboration avec les CPE, les milieux de garde et les maisons de

jeunes comme l'Ancre des jeunes sont des ressources disponibles pour les familles que l'école utilise pour faciliter le passage entre l'école et la famille, mais aussi entre la garderie et le préscolaire.

« Moyen pour la famille et la communauté : Sacs d'histoires, Ouverture de la bibliothèque d'été, Concours Génie et BD Tintin, La lecture en cadeau, Lecture plaisir, Agenda Journal De-la-Paix à la maison, Classe de francisation pour les parents allophones + service de garde pour leurs enfants (3-4 ans), Sorties à la bibliothèque de Verdun, Ouverture de la bibliothèque 0-5 ans, Activités auprès des 0-5 ans, Outil de passage : utilisation et formation (préscolaire), Communication et collaboration avec les CPE et les milieux de garde, Suivi en orthophonie durant la période estivale, Récompenses du mois Soutien linguistique, Activités inter-écoles, J'apprends avec mon enfant (élèves ciblés), Collaboration avec l'Ancre des jeunes, Développer des liens avec la clinique de pédiatrie sociale et le CSSS, Présence d'un membre du C.É. à l'accueil du préscolaire, Développer la collaboration avec les organismes communautaires, Camp pédagogique pour les maternelles. » (E9- Plan de réussite E9)

Il y a peu de données de contenu concernant les moyens de communication entre parents et enseignants sur les progrès scolaires des élèves (O'Connor, Anthony-Stevens et Gonzalez, 2014) ni sur les moyens de communication entre parents et enseignants sur des sujets qui favorisent une meilleure relation-école famille. Seule l'école E10 propose d'établir un partenariat afin de développer le site Web de l'école et ainsi faciliter la communication-école-famille.

« Rechercher des partenaires pour le développement de notre site WEB à titre d'outil de communication famille/école. » (E10- Produits permanents et résultats scolaires)

La plupart des moyens énumérés pour la catégorie 8.1 gravitent autour du soutien et de la formation offerte aux parents. On y nomme l'aide individualisée, la formation et le soutien à propos des devoirs et des leçons.

« Aide individualisée et soutien aux parents » (E11- CGR)

« Formation sur le soutien parental aux devoirs et leçons Signature de l'agenda par les parents de façon régulière » (E9- Plan de réussite)

Le dernier groupe de passages est au sujet de l'organisation d'activités parents-enfants supervisées par l'école. Dans ce passage de l'école E11, des activités en lecture, visant à stimuler le plaisir de lire à la maison, sont énumérées.

« FAMILLE : Mise en œuvre d'activités stimulant le PLAISIR de lire à la maison (sacs à lire, cercle de lecture, trousse de lecture, soirée lecture parent/enfant, période ciblée à l'école) » (E11- CGR)

L'école E10 suggère la promotion de soirée de lecture avec les parents et les enfants :

« Organisation de soirées de lecture parent/enfant et en faire la promotion » (E10- Plan de réussite)

L'école E5 nomme le programme d'intervention agir autrement pour soutenir les parents et accompagner les élèves à développer leur compétence à lire :

« Grâce au programme d'intervention agir autrement, nous pouvons accompagner les élèves à mieux de maîtriser la langue (multiethnicité), et soutenir les familles qui ne peuvent apporter du support aux élèves lorsque la langue parlée à la maison diffère du français, notamment en proposant des activités ciblées en lecture. » (E5- Projet éducatif)

Les activités organisées par l'école visant à susciter l'engagement des parents envers le parcours scolaire de leur enfant sont très présentes dans la catégorie 8.1. En effet, 6 passages dans 6 écoles différentes traitent d'activités littéraires dans le but de stimuler le plaisir de lire, comme les trois derniers passages en témoignent.

*Catégorie 8.2. Établir un partenariat avec la communauté favorisant l'apprentissage des élèves et des enseignants.*

Pour ce qui est de la catégorie 8.2- *Établir un partenariat avec la communauté favorisant l'apprentissage des élèves et des enseignants*, nous avons choisi, dans le *framework* de l'école E4, un passage expliquant l'importance de l'école communautaire. Cette école aura une amplitude de l'horaire plus importante, établissant des partenariats pour du service, du soutien et des occasions menant à l'amélioration de la qualité des apprentissages, des familles plus unies et une communauté plus en santé.

« L'école communautaire, aussi appelée école full service mettent l'emphase sur l'étendue des services et leurs heures d'ouverture. Une des meilleures sources d'information dans ces écoles est le partenariat entre l'école et la communauté. À la base, l'école communautaire est un partenariat entre le service, le soutien et les occasions qui mènent à l'amélioration de la qualité des apprentissages des élèves, à des familles plus fortes et des communautés plus en santé. Mettre les écoles publiques comme un centre créatif, fort des interventions de son personnel, des relations entre les familles, des bénévoles, des intervenants en santé et en services sociaux, des organismes responsables du développement de la jeunesse et des gens d'affaires change de façon permanente la relation avec les écoles publiques en partenariat pour l'excellence. (traduction libre) (E4 – CLC-framework)

L'école E4 exprime par ce passage une volonté d'établir des partenariats avec la communauté afin d'augmenter la qualité des apprentissages et développer un partenariat pour l'excellence. Elle prend appui sur son personnel, les bénévoles, la relation école-famille, les intervenants des centres de santé et de services sociaux, des organismes communautaires et des gens d'affaires.

Il n'y a cependant aucun passage faisant référence à encourager les enseignants à passer du temps dans la communauté avec les élèves (O'Connor, Anthony-Stevens et Gonzalez, 2014), sauf peut-être l'école E10 qui suggère la participation à différents concours locaux d'écriture.

« Communauté : Participation aux différents concours locaux d'écriture. (Club Optimiste, Carrière d'un jour, etc.) » (E11 – CGR)

Toutefois, la plupart des passages de cette catégorie sont en lien avec les activités parascolaires. L'école propose parfois d'en faire la promotion :

« Promotion d'activités sportives hors de l'école (ville de Longueuil, activités du quartier, équipes sportives, clubs, camp de jours lors de la semaine de relâche et durant l'été) » (E2-Plan de réussite et convention de gestion)

Les activités parascolaires sont souvent administrées par des organismes communautaires dans les écoles et parfois, les activités se déroulent en partenariat pour l'utilisation des locaux et installations. Pour l'école E11, c'est plutôt les installations municipales qu'elle suggère d'utiliser.

« Communauté : Valoriser les installations de la ville, utiliser les endroits extérieurs pour des activités, distribuer les dépliants du service des loisirs de la ville » (E11- CGR)

Les activités parascolaires sont le point central des partenariats avec le milieu communautaire. À cet effet, le mot activité a été utilisé 27 fois en 51 unités codées.

### *Catégorie 8.3. Créer des partenariats interécoles.*

La catégorie 8.3- *Créer des partenariats interécoles* ne contient qu'un seul passage, issu de l'école E2 que voici :

« Activités sportives pratiquées hors de l'école, en collaboration avec l'école primaire (nom de l'école) » (E2-Plan de réussite et convention de gestion)

Ce passage permet de supposer que certaines activités sportives se tiendront à l'extérieur de l'école, en collaboration avec une autre école primaire. La nature, la fréquence et la durée de ces activités sportives ne sont cependant pas spécifiées.

En somme, ce que proposent de faire les écoles, en lien avec la dimension 8 : retour et analyse

### *Soutenir la formation offerte aux parents*

Il y a quelques actions posées dans les écoles E4-E9 et E11 en lien avec le thème du soutien de la formation offerte aux parents. La plupart de ces actions sont d'octroyer des budgets soit pour offrir de la formation aux parents ou encore, pour développer du matériel en lien avec ces formations. Ces formations sont principalement en lien avec la littératie et la numératie. Ces formations ont comme objectif d'expliquer ce qui se passe à l'école et de développer un langage commun autour de l'apprentissage de la lecture, de l'écriture et des mathématiques.

Une école (E10) propose d'aller chercher du soutien d'un partenaire communautaire afin de développer le site Web de l'école. Ainsi, l'information sur les formations et les conférences offertes aux parents sera plus facilement accessible et l'école pourra y publier son offre de formation.

### *Organiser des activités parents-enfants supervisées par l'école*

Afin de favoriser la participation et l'engagement des parents, les écoles (E2-E5-E6-E7-E9-E10-E11-E14) proposent d'organiser des activités parents-enfants. Toutes les activités recensées sont des activités de lecture parents-enfants. Ces activités se dérouleront soit à l'école, soit à la maison, mais sont soutenues, dans tous les cas, par l'école. Des moyens comme les Sacs à lire, le Cercle de lecture parents-enfants, la Trousse de lecture-école-famille et les soirées de lecture parent/enfant servent à favoriser l'engagement des parents. Ceci va dans le sens d'établir un partenariat avec les parents, à favoriser leur participation et à valoriser leur engagement dans le parcours scolaire de leur enfant (Archambault, Poirel et Garon, 2014).

### *Valoriser l'importance de la communauté dans l'école et favoriser la collaboration avec elle*

Leithwood et coll. (2006) disent que, pour la pratique d'un leadership efficace, il importe de revoir l'organisation de l'école en ayant une organisation scolaire souple et en établissant des liens avec la communauté et les familles. Pour ce faire, les écoles (E2-E3-E4-E5-E6-E9-E10-E11-E14) prévoient organiser des activités parascolaires et des activités sportives. Les écoles utilisent les installations municipales pour des activités sportives, participent aux activités du quartier et collaborent aux camps de jour par le partage de l'information et des locaux.

Certaines activités parascolaires se tiendront à l'extérieur de l'école, l'idée étant d'établir des partenariats pour du service, du soutien et des occasions menant à l'amélioration de la qualité des apprentissages. En effet, les écoles profitent des installations du quartier, de la communauté, pour bonifier l'offre des activités et les occasions d'apprentissage.

Knaap et coll. (2003), à propos de construire des partenariats avec des organismes qui valorisent l'apprentissage, observent que des efforts sont nécessaires pour mieux comprendre la communauté, les professionnels et les politiques, spécialement ce qui a de l'influence sur l'enseignement et l'apprentissage, comme les pratiques pédagogiques et l'organisation scolaire. Les écoles posent des actions en ce sens en suggérant d'explorer les pratiques probantes, inhérentes à l'école communautaire, qui prend appui sur son personnel, les bénévoles, la relation école-famille, les intervenants des centres de santé et de services sociaux, des organismes communautaires et des gens d'affaires. Le thème de l'importance de l'école communautaire comme levier d'apprentissage est reconnu dans une école.

Dans une autre école (E9), on suggère la collaboration avec les CPE, les milieux de garde et les maisons de jeunes pour développer des activités ou des programmes d'activités comme la participation à différents concours locaux d'écriture. Finalement, le service *Sac d'histoires* est offert aux familles par les bibliothèques municipales montréalaises ; c'est un moyen qui permet de stimuler la lecture, de favoriser la participation des parents et finalement d'utiliser des installations municipales qui ne sont pas disponibles au sein de l'école.

#### *4.2.9 Dimension 9- Mettre en place des moyens de soutenir les élèves à risque*

La dimension 9- *Mettre en place des moyens de soutenir les élèves à risque*, représente 5 % de l'ensemble des codes avec 85 actions. Cette fréquence s'écarte de 21,7 à la baisse de la moyenne (106,7 actions). Ainsi, lorsque l'on compare les fréquences de chacune des dimensions du leadership centré sur l'apprentissage, on peut constater que la dimension 9 est en sixième place selon la fréquence.

La dimension 9 se sépare en deux catégories d'actions posées dans les écoles soit la prévention des difficultés et la mise en place des interventions auprès des élèves à risque. Ces catégories d'actions proposées dans les écoles s'énoncent comme suit : 9.1- *Favoriser la prévention des difficultés ; que les élèves reçoivent un enseignement qui correspond à leurs besoins* (Lapointe, Brassard, Garon, Girard et Ramdé, 2011) et 9.2- *Mettre en place des interventions auprès des élèves à risque*.



## Les données quantitatives des catégories d'actions de la dimension 9

La présentation des données quantitatives pour chacune des catégories de la dimension 9 se trouve dans le tableau XIV. La catégorie 9.1 a non seulement été observée dans 11 écoles, mais dans 17 documents provenant de ces 11 écoles. C'est la catégorie de cette dimension ayant la plus forte fréquence soit de 61 actions pour 71,8 % des actions de la dimension 9.

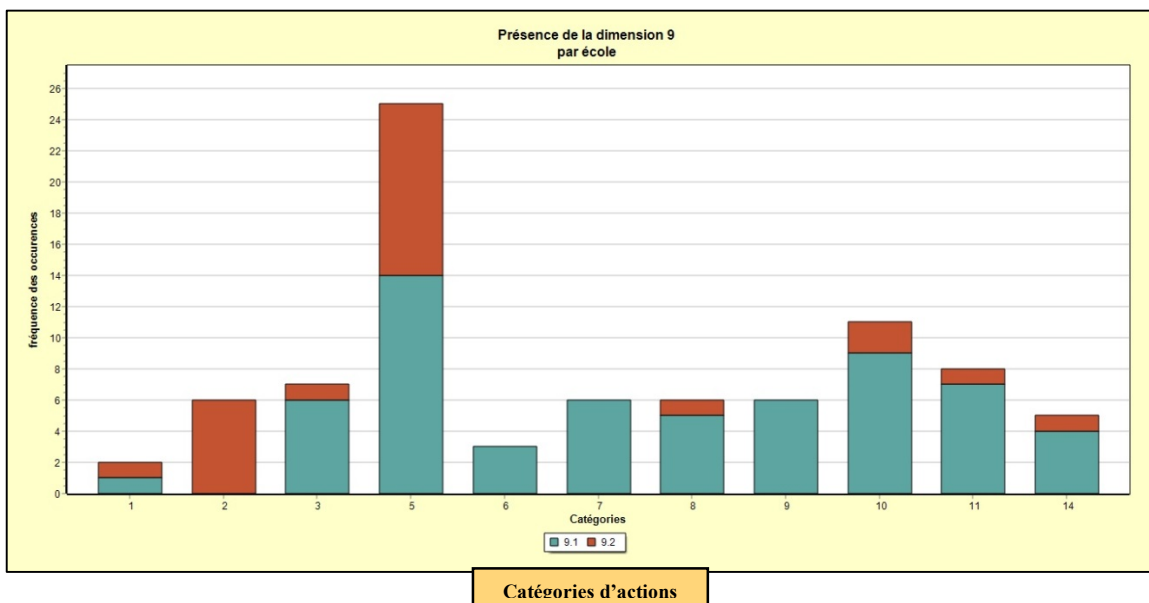
La catégorie 9.1- *Favoriser la prévention des difficultés ; que les élèves reçoivent un enseignement qui corresponde à leurs besoins* (Lapointe, Brassard, Garon, Girard et Ramdé, 2011) a 37 occurrences de plus que la catégorie 9.2- *Mettre en place des interventions auprès des élèves à risque*. La catégorie 9.2 a une fréquence de 24 pour 28,2 % des actions de la dimension 9.

**Tableau XIV- Données quantitatives pour chacune des catégories de la dimension 9**

<b>Catégories d'actions proposées par les écoles pour la dimension 9</b>	<b>Fréquence des actions</b>	<b>Proportion en % de l'importance de la fréquence des actions dans la dimension 9</b>	<b>Nombre de documents présentant des actions</b>
9.1- Favoriser la prévention des difficultés ; que les élèves reçoivent un enseignement qui corresponde à leurs besoins (Lapointe, Brassard, Garon, Girard et Ramdé, 2011)	61	71,8 %	17
9.2- Mettre en place des interventions auprès des élèves à risque	24	28,2 %	10

Nous présentons, à la figure 15, la présence par école des actions proposées pour chacune des catégories de la dimension 9. Dans cette figure, les actions sont présentées d'abord par école et ensuite par catégorie. La dimension 9 a été dénombrée dans 11 écoles et l'école présentant la plus forte fréquence est l'école E5 avec 25 occurrences. La catégorie 9.1 se retrouve dans 10 des 11 écoles. Les écoles E6 et E9 ont des actions seulement de la catégorie 9.1 et l'école E2, que de la catégorie 9.2. Les écoles E4 et E12 n'ont pas d'action répertoriée pour la dimension 9.

**Figure 15 - Fréquence, par école, des actions pour chacune des catégories de la dimension 9**



Description des données qualitatives par catégories d’actions : données de contenu et passages signifiants

Dans la prochaine section, nous décrirons les données de contenu de chaque catégorie de la dimension 9 par la présentation de certains passages, mais aussi de thèmes récurrents dans certaines catégories.

*Catégorie 9.1. Favoriser la prévention des difficultés ; que les élèves reçoivent un enseignement qui corresponde à leurs besoins (Lapointe, Brassard, Garon, Girard et Ramdé, 2011).*

La première catégorie d’actions posées dans les écoles de la dimension 9 est de *Favoriser la prévention des difficultés ; que les élèves reçoivent un enseignement qui corresponde à leurs besoins* (Lapointe, Brassard, Garon, Girard et Ramdé, 2011). Afin de favoriser la prévention des difficultés, les écoles mettent en place des moyens de prévention, d’intervention précoce et de dépistage. Les interventions visant l’ensemble d’un groupe d’élève, afin de dépister les élèves en possible difficulté, sont codées sous la catégorie 9.1.

Dans la catégorie 9.1, les passages codés s’articulent principalement autour de trois thèmes : l’intervention précoce au préscolaire, le modèle RAI et la communication. Ces trois thèmes sont abordés, dans les documents de produits permanents, sous l’angle de la prévention ; on y travaille en amont, avant que les élèves soient considérés à risque ou en difficulté d’apprentissage.

L'intervention au préscolaire, parfois appelée intervention précoce dans les documents de produits permanents, prend une grande place dans les actions de prévention des difficultés mises de l'avant par les écoles. On y parle de stimulation et d'intervention précoce. L'intervention précoce fait référence au moment de l'intervention dans le développement de l'enfant, soit dès la petite enfance et ce avant même l'apparition des problèmes ou des difficultés. Principalement, l'intervention précoce vise à prévenir et minimiser les limites physiques, cognitives, émotionnelles et environnementales de l'élève (Case-Smith, 2010). Puisque l'intervention précoce se situe en prévention, nous avons classé les passages s'y rattachant sous 9,1- *Favoriser la prévention des difficultés ; que les élèves reçoivent un enseignement qui corresponde à leurs besoins* (Lapointe, Brassard, Garon, Girard et Ramdé, 2011).

L'école E5 explique dans ce passage le programme d'intervention précoce mis en place dans l'établissement. On y parle d'outiller les enfants pour poursuivre leur scolarité, le détail de ces outils n'est toutefois pas spécifié.

« Ce programme est fait dans une perspective préventive en intervenant de façon précoce auprès des enfants présentant des difficultés fonctionnelles en relation avec le programme de l'éducation préscolaire. Il vise à outiller ces enfants à faire face aux exigences du monde scolaire pour faciliter leur intégration au primaire. » (E5-Convention de Gestion)

L'école E5, dans son plan de réussite présente le programme *Expérimenter le mouvement au préscolaire*. Par ce programme de prévention bâti sur mesure pour l'école E5, il devient possible de réaliser des observations quant à la motricité globale de l'élève du préscolaire et d'intervenir en conséquence. On peut supposer que ce programme fait partie des outils mentionnés dans la convention de gestion puisqu'on qualifie cette approche de préventive et qu'elle s'adresse spécifiquement au préscolaire.

« Présentation des objectifs du programme « Expérimenter le mouvement au préscolaire » créé sur mesure pour les enseignantes étant dans une approche de prévention des interventions. » (E5- Plan de réussite)

L'école E8 mentionne le « projet Carrousel » comme moyen d'action préventif. Ce projet comporte deux dimensions soit la formation et la prévention. Ce projet sera réalisé par une équipe multidisciplinaire qui à travers différentes activités au plan moteur, sensoriel et langagier fera un dépistage des élèves fragiles. Par la suite, ces élèves fragiles bénéficieront de travail en sous-groupe et finalement de soutien individualisé si le besoin est manifeste.

« Le projet Carrousel comporte deux volets : intervention et formation. Ce projet, réalisé par une équipe multidisciplinaire, s'insère dans une perspective préventive. Il vise à favoriser le développement harmonieux des enfants facilitant ainsi le passage de la maternelle vers la première

année. À partir d'une période de détection, les enfants qui présentent certaines fragilités dans une des sphères de leur développement pourraient bénéficier d'activités en sous-groupe lors d'un décloisonnement des classes du préscolaire et ce, à raison d'une fois par semaine (1 heure). Ces activités de stimulation tant au plan cognitif, social, langagier, moteur et émotif pourront être animées par les membres de l'équipe-école ou du Carrousel. » (E8 - Projet éducation-Convention de gestion-Plan de réussite)

Ce moyen dit d'intervention et de formation au préscolaire se calque sur le modèle RAI. Le modèle de réponse à l'intervention, RAI, se retrouve dans quatre documents. C'est une pratique probante, basée sur les données de la recherche, qui permet le dépistage et la prise en main rapide des difficultés possibles d'apprentissage. Le niveau 1 de cette approche consiste à offrir un enseignement de qualité, issu de pratiques pédagogiques validées par la recherche, accompagné d'un dépistage systématique à divers moments dans l'année (Justice, 2006). L'école E6 met en place des conditions de réalisation en lien avec l'approche R.A.I. dans ce passage. Ceci vise le niveau d'intervention 1 de l'approche R.A.I.

« Mise en place d'interventions comportementales probantes de niveau 1 (approche R.A.I.) par toute l'équipe-école.

CONDITION (S) DE RÉALISATION Rencontre pour toute l'équipe, sur l'approche R.A.I., au niveau des comportements ; Rédaction d'un protocole d'intervention sur la cour d'école ; discussion en réunion pédagogique au service de garde ; animations pour les parents en soirée, par des partenaires de la communauté. » (E6 - Démarche Planif- plan de réussite)

Le modèle RAI implique aussi que les différents intervenants aient de la formation en lien avec les difficultés observées en classe. Ceux-ci pourront alors mieux intervenir en utilisant des pratiques validées par la recherche. Dans cet extrait de l'école E8, il est question de la détermination des besoins prioritaires des élèves et de l'actualisation des compétences pédagogiques en lien avec ces besoins.

« Les intervenants (direction, professionnel, enseignants et éducateurs) des pôles de service des élèves HDAA et les professionnels des services éducatifs détermineront les besoins prioritaires sur lesquels il est important d'intervenir pour soutenir l'actualisation de pratiques pédagogiques et éducatives probantes qui permettront aux élèves de progresser au meilleur de leurs capacités. » (E8 - Projet éducation-Convention de gestion-Plan de réussite)

L'école E8 soutient le développement des pratiques pédagogiques probantes par le développement professionnel en lien avec les difficultés les plus observées chez les élèves. Les pratiques rattachées au niveau 1 de la RAI visent principalement le dépistage précoce des difficultés d'apprentissage, l'intervention en amont de l'apparition des difficultés, c'est pourquoi elles se retrouvent en 9.1.

Pour sa part, l'école E1 adopte le portrait d'élève comme moyen de communication permettant de transmettre les informations au moment de ses différents passages.

« Outil de communication à réviser (fiche « Portrait de l'élève ») qui permet la transmission de diverses informations sur chaque élève lors de son passage d'un niveau à l'autre, d'un cycle à l'autre et d'un ordre à l'autre (langue maternelle, langue parlée à la maison, besoins particuliers...). » (E1-Convention de gestion et de réussite éducative)

La catégorie 9.1 regroupe autant les modèles d'intervention précoce que les outils de communication.

### *Catégorie 9.2. Mettre en place des interventions auprès des élèves à risque.*

Si les écoles mettent nombre de dispositifs en place afin de dépister les difficultés, la catégorie 9.2- *Mettre en place des interventions auprès d'élèves à risque* porte davantage sur l'identification des élèves ayant des besoins particuliers, l'organisation des services qui s'y rattachent, l'établissement des plans d'intervention et la collaboration des parents aux décisions qui se rattachent à leur enfant (Lapointe, Brassard, Garon, Girard et Ramdé, 2011).

Les passages de cette catégorie, au nombre de 24, portent sur les interventions ciblées auprès des élèves à risque. Ces passages traitent d'une part, la façon d'organiser les services, le « quoi faire », et le mode de concertation entourant les plans d'intervention, le « comment faire ».

Au chapitre du « quoi faire », l'école E10 organise les services particuliers offerts aux élèves à risque de façon à favoriser l'adaptation de l'élève au secondaire, à la société et à bonifier sa capacité à apprendre autrement. Pour ce faire, l'école E10 compte mettre en place des environnements novateurs.

« Orientation 3 : Favoriser l'adaptation de l'élève au secondaire et prévenir le décrochage...  
Objectif 4 : Nous priorisons l'innovation en recréant une impulsion nouvelle à l'école, afin qu'elle soit davantage adaptée à la société d'aujourd'hui, et ce, en facilitant le passage au secondaire de l'élève et en développant des environnements novateurs susceptibles de bonifier sa capacité d'apprendre autrement. » (E10 – Produits permanents et résultats scolaires)

Un peu plus loin dans le même document, toujours sous l'orientation de la prévention du décrochage, l'école E10 affirme à nouveau sa volonté de mettre en place un programme varié et adapté, susceptible de répondre aux besoins spécifiques des élèves EHDAA et de s'assurer qu'ils reçoivent le service auquel ils ont droit. Toutefois, la nature, la fréquence, la durée et la description des moyens pour donner cette impulsion nouvelle, adapter l'école à la société, créer des environnements novateurs, ne sont pas spécifiés.

« Afin de mieux répondre aux besoins du milieu et permettre à chacun la réussite scolaire, nous devons organiser un programme varié et ouvert aux particularités de notre clientèle où chacun pourra s'épanouir à son rythme. Partant de ces principes, nous devons nous assurer de leur offrir

les services spécifiques auxquels ils (les élèves EHDAA) ont droit. » (E10 – Produits permanents et résultats scolaires)

Il est intéressant de noter que, pour l'ensemble des passages traitant des besoins particuliers des élèves, les écoles spécifient ce qu'elles feront (prioriser, augmenter, différencier, identifier), mais décrivent que très peu la nature de ce qu'elles feront. Par exemple, l'école E11 propose d'augmenter les mesures de différenciation pédagogique et le soutien professionnel. Cependant, nous ne connaissons pas la nature de ces mesures de différenciation ni du soutien professionnel.

« Augmenter la diversité des mesures de différenciation pédagogique et de soutien professionnel en français pour répondre en aval aux besoins des élèves identifiés EHDAA. » (E11 - CGR 2014-2015)

Pour l'autre thème principal relatif à la catégorie 9.2, qui est la façon d'établir de façon concertée des plans d'intervention pour les élèves à risque (Lapointe, Brassard, Garon, Girard et Ramdé, 2011), nous trouvons quelques actions concrètes concernant la mise en place des plans d'intervention. Il y a 16 passages sur 24 qui énoncent des moyens en ce sens. Cet extrait, tiré du plan d'action de l'école E1, traite précisément de la méthode employée pour rédiger les plans d'intervention. L'école E1 précise que les spécialistes feront partie de la démarche, qu'un document sur le portrait des besoins devra être rempli, que les plans d'intervention seront activés en octobre et qu'à partir de ce moment, la collaboration avec les services professionnels sera établie.

« Remettre aux spécialistes, en début d'année, la liste remplie par les titulaires lors du classement. Remplir le document Portrait des besoins particuliers de mon groupe (disponible sur le portail) lors de l'activation des PI en octobre 2014 et poursuivre la collaboration avec les orthopédagogues lors des rencontres niveaux, en tenant compte des besoins des élèves et des enseignants. » (E1-plan d'action pédagogie)

Les écoles prévoient aussi quelques moyens de suivi des plans d'interventions par l'approche RAI. L'école E8 prévoit que les élèves bénéficieront d'un enseignement différencié en lecture. À l'aide de données d'apprentissage, cette école met en place les portraits-classe trois fois par année, des rencontres d'analyse, la régulation des plans d'action (plan d'intervention) et la participation du gestionnaire à une communauté de pratique.

« RAI En lecture, les élèves bénéficieront d'un enseignement différencié planifié à l'aide de données sur la progression de l'apprentissage des élèves et l'intégration de pratiques pédagogiques reconnues par la recherche. (P-063) Description du moyen : En inscrivant ce moyen, l'équipe-école précise qu'elle met en place : les portraits de classe (dépistage) 3 fois par année ; des rencontres d'analyse suite aux portraits de classe ; des plans d'action en lien avec les services à offrir et les pratiques pédagogiques qui seront ciblées ; la régulation des plans d'action ; la

participation du gestionnaire à la Communauté de pratique. » (E8 - Projet éducation-Convention de gestion-Plan de réussite)

L'école E2 prévoit une réévaluation des paliers 1 et 2 de la RAI. Suite à cela, les plans d'intervention seront rédigés.

« Réévaluation des élèves pour lesquels les interventions de niveaux 1 et 2 n'ont pas suffi (dépistage) Grille d'observation et rédaction des plans d'intervention » (E2-Plan de réussite et convention de gestion)

La catégorie 9.2- *Mettre en place des interventions auprès d'élèves à risque*, s'articule autour de la façon d'organiser les services et du mode de concertation entourant les plans d'intervention.

En somme, ce que proposent de faire les écoles, en lien avec la dimension 9 : retour et analyse

### *Intervenir dès le préscolaire*

Une étude de l'institut de la statistique du Québec (2012), présentée dans la problématique, a documenté l'état des capacités des enfants entrant à la maternelle en 2011-2012. Cette étude met au jour la vulnérabilité et la susceptibilité de présenter des difficultés liées à l'apprentissage des enfants issus de milieux défavorisés. Les écoles (E3-E5-E6-E8-E9-E10-E11-E14) prévoient de favoriser la prévention des difficultés en déployant un ensemble d'action autour de l'intervention précoce afin d'outiller ces enfants à faire face aux exigences du monde scolaire et pour faciliter leur intégration au primaire. Différents programmes sont mis en place comme Expérimenter le mouvement au préscolaire (E5), le Programme d'intervention précoce ou le Projet Carrousel (E8). Ces programmes ont une dimension préventive et favorisent tous le dépistage précoce des difficultés fonctionnelles et langagières.

### *Mettre en place le modèle de réponse à l'intervention*

Afin de favoriser la prévention des difficultés, mais aussi d'organiser les interventions auprès des élèves à risque, plusieurs écoles (E1-E5-E6-E7-E8) projettent de mettre en place le modèle de réponse à l'intervention dit RAI. Selon Desrochers, DesGagné et Biron (2012), la RAI est un modèle permettant d'intervenir sur le plan des apprentissages et du comportement.

« Ce modèle est conçu pour identifier ponctuellement les élèves qui ne font pas les progrès attendus consécutivement à un enseignement de qualité et pour leur fournir des interventions d'appoint adaptées à leurs besoins avant que des problèmes légers deviennent de graves problèmes. » (Desrochers, DesGagné et Biron, 2012, p. 42)

Tout au long de ce processus, les besoins en apprentissage des élèves sont évalués afin de déterminer si celui-ci nécessite des interventions plus ciblées. Les écoles déterminent les besoins

prioritaires des élèves et l'actualisation des compétences pédagogiques se fait en lien avec ces besoins. De plus, Bergeron-Gaudin (2016), de la première étape du modèle de réponse à l'intervention, nous dit que la qualité de l'enseignement doit être assurée afin que tous les élèves reçoivent un enseignement correspondant à leurs besoins.

« Le modèle se base non seulement sur les faits scientifiques, mais il nécessite aussi d'appuyer l'enseignement dispensé aux élèves sur des données probantes. Ainsi, il exige d'assurer un enseignement de haute qualité qui permet d'exclure la possibilité que les élèves n'aient simplement pas reçu l'enseignement nécessaire à l'acquisition des habiletés attendues. » (Bergeron-Gaudin, 2016)

Ainsi, les écoles prévoient de mettre en place un modèle de réponse à l'intervention, modèle privilégiant en premier lieu de s'assurer que tous les élèves reçoivent les services qui répondent à leurs besoins (Lapointe, Brassard, Garon, Girard et Ramdé, 2011).

### *Développer des outils de communication*

Toujours au sujet de la prévention auprès des élèves à risque, le thème des outils de communication est abordé dans les documents de produits permanents de trois écoles étudiées (E1, E8 et E11). Le portrait d'élève comme moyen de communication permet de transmettre les informations des élèves au moment de ses différents passages. Ce moyen est identifié par une seule école, l'école E8. Cette école met en place les portraits-classe trois fois par année, des rencontres d'analyse et la régulation des plans d'action (plan d'intervention).

Il est surprenant que ce thème n'apparaisse pas davantage puisque l'école est un générateur puissant de papiers en tous genres : bulletins, évaluation, grilles d'observations, entrevue de lecture, portfolio, etc. Ces outils utilisés au quotidien ne sont pas mis au service de la communication entre les enseignants et les différents intervenants, du moins, les écoles n'en parlent pas dans leurs documents.

### *Développer une stratégie pour organiser les services*

Le thème de l'organisation des services est présent dans la dimension 9. Pour mettre en place des interventions auprès des élèves à risque, trois écoles (E10-E11-E14) organisent ou prévoient organiser les services particuliers offerts aux élèves de façon à favoriser l'adaptation de l'élève à l'école et à la société et ainsi, de bonifier sa capacité à apprendre autrement. Selon Macbeath (2006), le leadership pour l'apprentissage implique de se centrer sur l'apprentissage dans toutes les sphères d'activités. Les écoles qui proposent des actions dans le sens d'augmenter les mesures de différenciation pédagogique et le soutien professionnel et vont ainsi dans le sens du leadership pour l'apprentissage : elles agissent pour



permettre aux élèves d'apprendre mieux en leur offrant le soutien selon leurs propres besoins d'apprentissage.

### *Développer un mode de concertation entourant les plans d'intervention*

Une méthode pour rédiger les plans d'intervention, en collaboration avec les spécialistes en arts et en éducation physique est proposée par une école, l'école E1. D'abord, un document sur le portrait des besoins de l'élève devra être rempli et les plans d'intervention seront activés en octobre. C'est à partir de ce moment que la collaboration avec les services professionnels sera établie. Cette méthode présente un intérêt puisque les actions entreprises pour identifier les élèves avec des besoins particuliers peuvent être suivies. De plus, ces interventions sont concertées, ce qui évite que l'ensemble de la démarche entourant les plans d'intervention repose sur les épaules de l'enseignant. Il est étonnant de retrouver une seule démarche détaillée à ce sujet puisque tous les plans de réussite étudiés comportent un ou des objectifs en lien avec la prévention ou les interventions en lien avec les élèves à risque. Le plan d'intervention est un outil pivot dans les écoles, car il est utilisé pour accompagner l'élève dans son cheminement dans toutes les sphères d'activité de l'école. Dans le cadre de référence pour l'établissement des plans d'intervention publié par le Ministère de l'Éducation du Québec en 2004, on décrit l'importance de créer une communauté éducative autour de l'élève pour la mise en place d'un plan d'intervention :

« La voie d'action qui porte sur l'importance de créer une véritable communauté éducative autour de l'élève influence directement la démarche du plan d'intervention. Le directeur d'école est le maître d'œuvre pour assurer la réalisation des consensus. Il doit prévoir la mise en place des conditions favorables à l'établissement d'un véritable réseau d'accompagnement de l'élève mettant à contribution les parents, le personnel scolaire ainsi que les personnels des réseaux de la santé et des services sociaux qui est concerné par la situation de l'élève. » (Ministère de l'Éducation, 2004, p.10)

La direction de l'école doit être au cœur de cette démarche et doit mettre en place des conditions favorables à la mise en œuvre des plans d'intervention. En lien avec ce cadre de référence, on aurait pu s'attendre à ce que les écoles portent une attention particulière au détail des actions à prendre pour réaliser les plans d'intervention. Cependant, il est mentionné dans trois écoles que le suivi des plans d'interventions se fera par l'approche de réponse à l'intervention.

#### 4.2.10 Dimension 10- *Partager le leadership pour l'apprentissage*

Par rapport à l'ensemble du projet de recherche, la fréquence des actions pour la dimension 10 est de 24 actions proposées. Cette fréquence représente 1,4 % de l'ensemble des actions du projet. La fréquence de la dimension 10- *Partager le leadership pour l'apprentissage* est nettement sous la moyenne de 106, 7 actions. Cette dimension est en onzième place si l'on compare à l'ensemble des fréquences des dimensions en ordre décroissant.

La dimension 10- *Partager le leadership pour l'apprentissage*, est constitué de trois catégories d'actions proposées par les écoles : 10,1- *Donner du pouvoir d'action et du pouvoir décisionnel aux membres de l'équipe-école et de la communauté* ; 10.2- *Encourager et influencer les membres de l'équipe-école à s'engager et se responsabiliser selon les tâches ou les contextes qui se présentent* (Macbeath, 2007) ; 10.3- *Encourager et influencer les membres de la communauté à s'engager et se responsabiliser selon les tâches ou les contextes qui se présentent* (Macbeath, 2007). Nous nous attarderons maintenant à la présentation des résultats quantitatifs pour ces trois catégories.

#### Les données quantitatives des catégories d'actions de la dimension 10

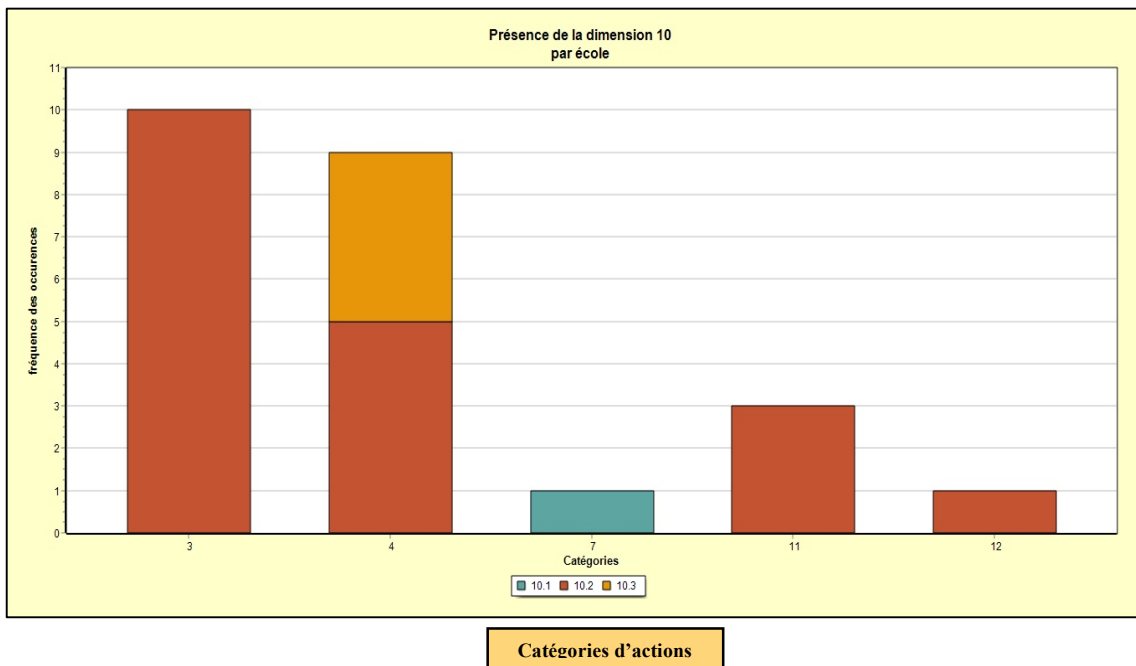
Le tableau XV est une présentation des données quantitatives pour chacune des catégories de la dimension 10. On y retrouve, pour chaque catégorie, la fréquence des actions proposées, le pourcentage des actions sur l'ensemble de la dimension et le nombre de documents présentant des actions. La catégorie 10.2 a une fréquence de 19 occurrences ce qui représente 79,2 % des actions de la dimension 10. Cette catégorie a la représentation la plus élevée pour la dimension 10 et elle a été repérée dans 8 documents. Ensuite vient la catégorie 10.3 avec une fréquence de 4 actions, toutes répertoriées dans le même document. Finalement une seule action a été identifiée pour la catégorie 10.1.

**Tableau XV- Données quantitatives pour chacune des catégories de la dimension 10.**

Catégories d'actions proposées par les écoles pour la dimension 10	Fréquence des actions	Proportion % en de l'importance de la fréquence des actions dans la dimension 10	Nombre de documents présentant des actions
10.1 Donner du pouvoir d'action et du pouvoir décisionnel aux membres de l'équipe-école et la communauté	1	4,1 %	1
10.2 Encourager et influencer les membres de l'équipe-école à s'engager et se responsabiliser selon les tâches ou les contextes qui se présentent (Macbeath, 2007)	19	79,2 %	8
10.3 Encourager et influencer les membres de la communauté à s'engager et se responsabiliser selon les tâches ou les contextes qui se présentent (Macbeath, 2007)	4	16,7 %	1

La figure 16 représente la présence, par école, des actions pour chacune des catégories de la dimension 10. Dans cette figure, on observe que l'école E3 a une fréquence de 10 actions et l'école E4 une fréquence de 9. Ces deux écoles présentent une fréquence à peine plus élevée que les autres quant à la dimension 10. La dimension se retrouve dans 5 écoles sur 13, soit les écoles E3, E4, E7, E11 et E12. Il n'y a qu'une seule école, l'école E4, qui comporte des actions pour deux catégories de la dimension 10. Toutes les autres comportent seulement l'une ou l'autre des catégories.

**Figure 16 - Présence, par école, des actions pour chacune des catégories de la dimension 10**



Description des données qualitatives par catégories d’actions : données de contenu et passages significants

Pour ce qui est des données qualitatives se rattachant à la dimension 10, nous avons décidé de ne présenter que les catégories 10.2 et 10.3, car la première catégorie d’actions ne contenait pas de données particulièrement explicites à présenter. Il sera donc question, dans les lignes qui suivent, des données de contenu de deux des trois catégories de la dimension 10, des passages significants et des thématiques présentes.

*Catégorie 10.2. Encourager et influencer les membres de l’équipe-école à s’engager et se responsabiliser selon les tâches ou les contextes qui se présentent (Macbeath, 2007).*

Un passage exemplaire pour la catégorie 10.2- *Encourager et influencer les membres de l’équipe-école à s’engager et se responsabiliser selon les tâches ou les contextes qui se présentent* (Macbeath, 2007) se trouve dans le *Framework* de l’école E4. En effet, cette école présente l’*operational team* (équipe opérationnelle) comme une équipe multidisciplinaire qui s’appuie sur les expériences et l’expertise des enseignants, des professionnels, du personnel de soutien et des élèves comme ressources importantes (Macbeath, 2007).

« L’équipe opérationnelle (ou peu importe comment vous l’appellez) comprendra un chef d’équipe, des représentants des partenaires et des principaux groupes d’intervenants (enseignants, spécialistes), ainsi que des amis critiques ou d’autres personnes-ressources. Il y a plusieurs façons de constituer une équipe opérationnelle ; toutefois, d’après l’expérience d’autres administrations,

une nomination est cruciale, à savoir : un coordonnateur/facilitateur qui joue un rôle de chef de file et fournit une assistance technique. Selon la portée du mandat de l'équipe, cette nomination peut être à temps plein ou à temps partiel ou peut être exercée par plus d'une personne. Par exemple, un généraliste de l'école pourrait agir en tant que chef d'équipe, avec une personne-ressource externe fournissant une assistance technique. » (traduction libre) (E4- CLC-Framework)

Cette équipe soutient les initiatives individuelles et collectives des membres de l'équipe-école et permet également de reconnaître le leadership de l'équipe-école. L'école E4 encourage ses membres à s'impliquer dans une équipe où elle pourra exercer un leadership dans l'école. À cet effet, 16 des 19 passages identifiés sous la catégorie 10.2 sont similaires à celui-ci :

« Responsable(s) : Direction, service de garde, personnel enseignant, psychoéducatrice, TES » (E3-Plan de réussite)

Dans les documents des écoles, les écoles identifient souvent de responsables de projet ou de moyen d'action qui sont des membres de l'équipe-école. C'est une façon implicite d'encourager les membres de l'école à s'impliquer dans les comités et de se responsabiliser. Le mot responsable a d'ailleurs été identifié 9 fois.

*Catégorie 10.3. Encourager et influencer les membres de la communauté à s'engager et se responsabiliser selon les tâches ou les contextes qui se présentent (Macbeath, 2007).*

Même si la catégorie 10.3- *Encourager et influencer les membres de la communauté à s'engager et se responsabiliser selon les tâches ou les contextes qui se présentent* (Macbeath, 2007) a très peu d'occurrences, il y a deux passages qui méritent particulièrement notre attention.

Le premier passage suggère de s'appuyer sur les expériences et l'expertise des parents et de la communauté (Macbeath, 2007). Par la construction de la confiance entre les différents partenaires et en cultivant le respect, l'école E4 met l'accent sur les avantages possibles d'une telle collaboration au profit de la communauté anglophone québécoise.

« Un partenariat réussi est construit par étapes, mais la base de toutes ces étapes est la confiance. Tous les partenaires doivent sentir qu'ils sont valorisés, que leurs opinions sont importantes et qu'elles seront traitées avec respect. Ces services (Programmes après l'école pour les étudiants, Santé Services de soutien familial et social) reflètent la conviction fondamentale du Cadre selon laquelle un CLC peut constituer le capital social des communautés anglophones du Québec, au bénéfice des étudiants, des familles et des membres de la communauté. » (traduction libre) (E4-CLC-framework)

Toujours dans le *framework* de l'école E4 et à partir du partenariat créé, il est suggéré de bâtir une communauté d'apprentissage pouvant, réfléchir, coconstruire et collaborer dans le but de réfléchir sur

les enjeux de l'école. Cette communauté est engagée dans une démarche de recherche et de remise en question. Ce passage de l'école E4 détaille ce qu'est une communauté d'apprentissage :

« De ce partenariat au sein du CLC, une communauté d'apprentissage pourra prendre forme. Une communauté d'apprentissage, c'est « un groupe de personnes issues du milieu qui adoptent une approche active, réfléchie, collaborative, orientée vers l'apprentissage et favorisant les questionnements sur les problèmes et les perplexités de l'enseignement et de l'apprentissage (traduction libre) (E4- CLC-framework)

En somme, l'école E4 articule son *Framework* principalement autour du partage du leadership pour l'apprentissage avec les familles, mais aussi la communauté.

En somme, ce que proposent de faire les écoles, en lien avec la dimension 10 : retour et analyse

#### *Travailler en équipe multidisciplinaire*

À propos de partager le leadership, Knapp, Copland et Talbert (2003) disent que le leader doit soutenir son équipe dans l'exercice du leadership et l'inciter à partager son expertise. *L'operational team* (équipe opérationnelle) est un moyen utilisé dans une école, l'école E4 pour agir en ce sens. Cette équipe sera multidisciplinaire, donc, constituée d'enseignants, de spécialistes, de professionnels et de partenaires communautaires. Cette équipe portera des mandats qui soutiennent des initiatives individuelles et collectives de l'école, ayant un impact direct et positif sur l'apprentissage. Cette école ne donne pas d'exemples de mandat, mais insiste sur l'importance d'un chef d'équipe qui pourra changer selon l'importance et la durée des mandats.

Cette équipe multidisciplinaire est plus pertinente dans un contexte d'école communautaire. Même si l'école communautaire peut prendre différentes formes, elle cultive une ouverture sur la communauté pour travailler au développement social et culturel de celle-ci. Une équipe multidisciplinaire incluant des membres de la communauté est un moyen d'encourager tous les membres de la communauté éducative à s'engager et se responsabiliser.

#### *Construire une communauté d'apprentissage et construire la confiance*

Afin d'encourager et influencer les membres de la communauté à s'engager également dans une démarche de recherche et de remise en question, une école, l'école E4 propose de construire une communauté d'apprentissage. Plutôt que de porter des mandats, comme dans l'équipe multidisciplinaire, cette communauté a comme objet le partage, l'échange et la collaboration. La construction de la confiance entre les différents partenaires se fait en cultivant le respect et l'ouverture. Cette communauté

d'apprentissage est un lieu de partage du leadership puisque, selon Macbeath (2006), la structure du milieu favorise la contribution de chacun à l'amélioration des apprentissages.

### *Travailler en comités*

Lorsque les membres de l'équipe-école travaillent en groupes cycles, niveau, ou inter niveaux, on parle plutôt de travail en comités. La direction, les spécialistes et les professionnels peuvent y être conviés, toutefois, les membres de la communauté ne sont pas inclus dans les comités identifiés dans les produits permanents des écoles. Pour les projets ou les moyens à implanter, les écoles identifient des responsables qui sont des membres de l'équipe-école. C'est une façon d'encourager les membres de l'école à s'impliquer dans les comités et à se responsabiliser selon les tâches ou les contextes qui se présentent, comme le suggère Macbeath (2007) dans le principe de partage du leadership dans un leadership pour apprendre. Ce thème est présent dans 5 écoles soit E3-E4-E7-E11-E12.

#### *4.2.11 Dimension 11- Utiliser le dialogue comme élément central du leadership pour l'apprentissage*

Il y a 1707 actions identifiées à partir du codage des documents de produit permanent des écoles. Cette dimension représente 0,7 % de l'ensemble des codes avec 12 actions, contre 5,9 % si le nombre était également réparti entre les 17 rubriques. Cette fréquence s'écarte de 95,7 codes de la moyenne (106,7 actions). Ainsi, lorsque l'on compare les fréquences de chacune des dimensions du leadership centré sur l'apprentissage, on peut constater que la dimension 11 est en douzième place selon l'ordre décroissant des fréquences. Cette dimension apparaît donc comme très peu importante dans les documents de produits permanents.

La dimension 11, *Utiliser le dialogue comme élément central du leadership pour l'apprentissage*, comporte une seule catégorie d'actions posées dans les écoles soit 11,1- *Favoriser un dialogue explicite et continu comme élément central sur l'apprentissage* (Macbeath, 2007). Les 12 actions de la dimension 11 ont été codées dans 4 des 29 documents à l'étude et ces documents proviennent de trois écoles différentes. Il y a trois écoles où la dimension 11 a été repérée, l'école E4, E5 et E10. Les écoles E4 et E10 ont chacune 2 actions et l'école E5 a la plus grande fréquence soit 8 actions.

#### *Description des données qualitatives par catégories d'actions : données de contenu et passages significants*

La catégorie 11- *Favoriser un dialogue explicite et continu comme élément central sur l'apprentissage* (Macbeath, 2007), bien que très peu observée dans les documents de produits

permanents, compte quelques passages méritant d'être exposés. Nous décrivons ici les données de contenu de la seule catégorie de la dimension 11 par la présentation quelques passages.

*Catégorie 11.1. Favoriser un dialogue explicite et continu comme élément central sur l'apprentissage (Macbeath, 2007).*

Initier des discussions ouvertes et franches sur l'apprentissage, accepter les divergences d'opinions, rester ouvert aux discussions sont des comportements qui s'observent difficilement dans les documents écrits. En effet, on n'y retrouve pas de passages où cela est explicitement mentionné. Cependant, la formulation des phrases d'un document par des phrases interrogatives incite à penser que l'école E10 cherche à questionner les moyens énoncés au plan de réussite.

« Moyens : Le moyen proposé est-il pertinent (en lien direct avec l'objectif visé) ? Le moyen proposé s'appuie-t-il sur des pratiques réputées efficaces ? » (E10- Produits permanents et résultats scolaires)

Dans cet extrait, tiré de documents de l'école E10, la formulation des moyens suggère un questionnement sur les pratiques éducatives utilisées.. On peut dire que le dialogue pédagogique est initié par ce questionnement, mais on ne dispose pas de plus de données quant à la nature et au contenu des échanges subséquents à ce questionnement. Dans l'école E5, il est explicitement dit que la discussion sera animée lors des rencontres pédagogiques.

« Discussion autour des pratiques gagnantes mises en place, depuis la dernière rencontre, par les enseignantes pour soutenir l'apprentissage et l'autonomie de leurs élèves » (E5-Plan de Réussite)

Encore une fois, on ne peut apprécier la qualité des discussions, mais on peut dire que l'école E5 met en place des lieux d'échange et de dialogues sur l'apprentissage.

Le dernier extrait est un passage tiré du CLC-framework de l'école E4. Dans ce passage, l'ouverture à la divergence d'opinions est le sujet central. Il y est expliqué que certains groupes admettent que le dialogue autour du cadre scolaire doit se poursuivre, certains partenaires de la communauté changeront et d'autres s'en désintéresseront.

« On devrait supposer qu'à mesure que le dialogue sur le CLC évoluera, ce groupe de partenaires changera. Certains peuvent perdre leur intérêt à mesure que l'objectif du CLC devient plus clair, tandis que d'autres qui n'ont pas encore été pris en compte pourraient devoir être ajoutés. » (traduction libre) (E4- CLC-framework)

Finalement, les 12 occurrences de la dimension 11, on y utilise principalement les mots sémantiquement liés au thème de la discussion soit dialogue (2 fois), conversation (2 fois), rencontre (2



fois), discussion (2 fois), partage/share (4 fois), échanges (2 fois). Les discussions gravitent autour des pratiques (6 fois) dites gagnantes (5 fois) ou efficaces (2 fois).

En somme, ce que proposent de faire les écoles, en lien avec la dimension 11 : retour et analyse

#### *Cultiver l'ouverture*

À propos du dialogue, Macbeath (2006) dit que le leadership pour l'apprentissage implique d'ouvrir le dialogue à propos du leadership et de l'apprentissage. En ce sens, une école, l'école E4, suggère de rester ouverts à la divergence d'opinions et d'admettre que le dialogue à propos des affaires de l'école est un processus demandant un réajustement constant.

#### *Favoriser le questionnement*

Même s'il n'est pas possible d'apprécier la qualité des échanges par les produits permanents des écoles étudiées, il est possible d'y retrouver des passages où l'on fait mention d'espace de discussion et de questionnement. Dans une école, l'école E5, on utilise les discussions animées lors des rencontres pédagogiques pour favoriser le dialogue. Les discussions, conversations, rencontres, échanges gravitent autour des pratiques dites gagnantes ou efficaces ; c'est du moins les mots utilisés par les écoles pour décrire leurs échanges et leur contenu.

De plus, la formulation des moyens au plan de réussite d'une école, l'école E10, suggère un questionnement sur les pratiques éducatives utilisées. Cette école utilise les phrases interrogatives comme moyens de susciter le questionnement.

#### *4.2.12 Dimension 12- Être sensible au contexte et l'influencer*

La fréquence de la dimension 12- *Être sensible au contexte et l'influencer* est de 12 actions. Cette dimension représente 0,7 % des codes de l'ensemble du projet de recherche avec 12 actions, contre 5,9 % si le nombre de celles-ci était également réparti entre les 17 rubriques. Cette fréquence s'écarte de 95,7 codes de la moyenne (106,7 actions). Ainsi, lorsque l'on compare les fréquences de chacune des dimensions du leadership centré sur l'apprentissage, on peut constater que la dimension 12 est en douzième place, à égalité avec la dimension 11, selon l'ordre décroissant des fréquences.

La dimension 12 comporte deux catégories d'actions proposées par les écoles soit de comprendre les tendances et les influences contextuelles ainsi que de comprendre leurs impacts sur le milieu. Elles s'énoncent comme suit : 12.1- *Comprendre les tendances et les influences contextuelles et leurs impacts*

sur l'école et la classe (Murphy, Elliott, Goldring et Porter, 2007) et 12.2- *Comprendre les tendances et les influences contextuelles et leurs impacts sur la communauté en général* (Murphy, Elliott, Goldring et Porter, 2007).

Dans les lignes qui suivent, nous présentons les données quantitatives et ensuite qualitatives relatives à chacune de ces catégories.

#### Les données quantitatives des catégories d'actions de la dimension 12

Le tableau XVI est une présentation des données quantitatives pour chacune des catégories de la dimension 12. On y retrouve la fréquence des actions par catégories d'actions, la proportion en pourcentage de la fréquence des actions dans la dimension 12 et le nombre de documents présentant ces actions. La catégorie 12.2. est de deux actions la catégorie la plus fréquente avec 7 actions répertoriées dans 3 documents. La catégorie 12.1 a une fréquence de 5 actions, également répertoriée dans 3 documents.

**Tableau XVI- Données quantitatives pour chacune des catégories de la dimension 12.**

Catégories d'actions proposées par les écoles pour la dimension 12	Fréquence des actions	Proportion en % de l'importance de la fréquence des actions dans la dimension 12	Nombre de documents présentant des actions
12.1 Comprendre les tendances et les influences contextuelles et leurs impacts sur l'école et la classe (Murphy, Elliott, Goldring et Porter, 2007)	5	41,7 %	3
12.2 Comprendre les tendances et les influences contextuelles et leurs impacts sur la communauté en général (Murphy, Elliott, Goldring et Porter, 2007)	7	58,3 %	3

Lorsque l'on regarde la présence par école des actions pour chacune des catégories de la dimension 12, on observe que les 12 actions sont réparties entre 4 écoles. Deux de ces écoles, les écoles E4 et E10, ont des actions issues des deux catégories de la dimension 12. La catégorie 12.1 a été répertoriée une fois dans un document de l'école E7 et la catégorie 12.2, une fois dans un document de l'école E12.

## Description des données qualitatives par catégories d'actions : données de contenu et passages signifiants

Dans la prochaine section, nous décrivons les données de contenu de chaque catégorie de la dimension 12. Nous présentons quelques passages et dégageons les thèmes principalement abordés dans cette dimension.

*Catégorie 12.1. Comprendre les tendances et les influences contextuelles et leurs impacts sur l'école et la classe (Murphy, Elliott, Goldring et Porter, 2007).*

La catégorie 12.1- Comprendre les tendances et les influences contextuelles et leurs impacts sur l'école et la classe (Murphy, Elliott, Goldring et Porter, 2007) a été plus difficile à coder puisqu'elle est plus implicite au texte. Pour cette dimension particulièrement, nous avons fait le choix de faire un codage explicite soit de nous en tenir à ce que dit le texte et non à son interprétation. Si les documents de l'école sont rédigés afin de répondre aux exigences du milieu et d'utiliser la diversité culturelle, ethnique, raciale et économique de la communauté scolaire pour répondre aux besoins de tous les apprenants et maximiser le rendement des élèves (Murphy, Elliott, Goldring et Porter, 2007), l'école E10 définit plutôt son contexte par l'expression *ressources naturellement accessibles* :

« Moyen : L'identification de ressources naturellement accessibles dans le milieu lors de la planification et de la réalisation de projets associés à l'apprentissage scolaire ou à la vie de l'école » (E10- Produits permanents et résultats scolaires)

L'expression *ressources naturellement accessibles* dans cet extrait de l'école E10 renvoie aux ressources humaines, matérielles et financières. Ces ressources sont les influences contextuelles, ce qui fait que certains choix seront faits plutôt que d'autres lors de la planification et la réalisation des projets.

L'école E4 s'exprime sur l'impact du contexte social et politique sur l'école en définissant explicitement sa compréhension du contexte de l'école actuelle.

« ... entité composée d'individus, de groupes ou d'autres organisations, qui agissent ensemble pour atteindre des objectifs partagés dans une structure identifiable définie par des règles formelles ou informelles » (traduction libre) (E4 - CLC-framework)

Suite à sa définition du contexte scolaire, l'école E4 propose de réagir de façon proactive aux changements d'abord en observant ce comment un *city learning center* se déploie dans une autre communauté, ensuite en planifiant le changement dans sa propre communauté et finalement, en décidant d'agir.

« Plus précisément, le but de cette étape est d'explorer la création possible d'une CLC (city/community – learning - center) en tant qu'organisation. Comme on peut le voir dans la définition d'un CLC qui suit, le CLC est une forme de collaboration continue, et non une entreprise solitaire. L'étape 1 comprend trois étapes : 1 -Voyez à quoi ressemblent les CLC dans d'autres communautés. 2- Créez une image d'un CLC pour votre communauté. 3- Décider d'aller de l'avant. » (traduction libre) (E4 - CLC-framework)

L'école E4 énumère les étapes inhérentes au changement vers une école communautaire, appelée CLC (*city learning center*) axée sur le contexte social actuel, la communauté anglophone québécoise et l'école d'aujourd'hui. L'école E4 est la seule à se risquer, dans ses produits permanents, à définir le contexte dans lequel se déploie l'école. Est-ce davantage une nécessité, car son déploiement se fait dans la communauté anglophone montréalaise et que ce contexte est particulier ? Dans tous les cas, l'école E4 fait un exercice rhétorique détaillé en comparaison à toutes les autres écoles : le contexte et les conditions d'implantation de l'école communautaire y sont explicitement mentionnés.

*Catégorie 12.2. Comprendre les tendances et les influences contextuelles et leurs impacts sur la communauté en général (Murphy, Elliott, Goldring et Porter, 2007).*

Pour ce qui est de la catégorie 12.2- Comprendre les tendances et les influences contextuelles et leurs impacts sur la communauté en général (Murphy, Elliott, Goldring et Porter, 2007), 6 des 7 passages sont à propos de la diversité culturelle, spécifiquement de la culture anglophone pour les écoles E4 et E10.

« Priorité école 2014-2015 accordée à l'ouverture interculturelle, notamment la culture anglophone. » (E10 - Produits permanents et résultats scolaires)

Un passage seulement discute des tendances politiques et de leur influence sur le contexte.

« Cependant, nous voilà conviés à mettre en place ce mode de gouvernance par la convention de partenariat et la convention de gestion et de réussite éducative. Les éléments suivants viennent donner plus de force à ce mode de gestion : la démocratie scolaire remise en cause, la persévérance scolaire et les impacts économiques et humains sur la population québécoise. » (E12- Projet éducatif-Plan de réussite-Convention de gestion)

La convention de gestion et de réussite éducative est un document permettant entre autres de réagir de façon proactive aux initiatives des politiques extérieures (Murphy, Elliott, Goldring et Porter, 2007) et de mesurer par des moyens et des cibles l'atteinte des objectifs fixés. L'école E12 y voit également par ce document un mode de gestion renforcé en termes de démocratie scolaire, de persévérance scolaire et d'impacts sur la société québécoise.

En somme, ce que proposent de faire les écoles, en lien avec la dimension 12 : retour et analyse

### *Identifier les ressources naturellement accessibles*

Macbeath (2006), à propos de la centration sur l'apprentissage, nous dit qu'il importe de se centrer sur l'apprentissage dans toutes les sphères d'activités. Tous les acteurs du milieu apprennent de différentes façons. Cet apprentissage se fait par différents processus et est décuplé par les expériences riches et diversifiées. En ce sens, une école, l'école E10, propose d'identifier les ressources accessibles dans le milieu afin de bonifier les possibilités d'apprentissage. Le terme *ressources naturellement accessibles* renvoie à la fois aux ressources humaines, matérielles et financières déjà disponibles dans le milieu, ce qui permet de prendre en compte le contexte scolaire dans la planification et la réalisation de projets.

### *Implanter des éléments de l'école communautaire*

Une école en particulier, l'école E4, affirme sa volonté de s'ancrer dans sa communauté, tant par son offre de service que par son mode de consultation. Cette école propose de mettre en place un *city learning center (CLC)*, une école communautaire axée sur le contexte, tant social, linguistique que scolaire de la société actuelle. Cette école, en définissant le contexte dans lequel se déploie l'école et en voulant l'intégrer à son propre fonctionnement, propose de réagir de façon proactive aux changements de et dans l'école, ce qui va dans les sens des observations de Murphy, Elliott, Goldring et Porter (2007).

### *Valoriser la diversité culturelle, incluant la diversité culturelle anglophone*

Quelques écoles (E4-E7-E10-E12) définissent le contexte dans lequel se déploie l'école, en particulier le contexte linguistique, ce qui va dans le sens de Murphy, Elliott, Goldring et Porter, 2007 quant à l'utilisation de la diversité culturelle, ethnique, raciale et économique de la communauté scolaire pour répondre aux besoins de tous les apprenants et maximiser le rendement des élèves (Murphy, Elliott, Goldring et Porter, 2007). Deux écoles, E4 et E7, ayant une réalité linguistique différente de la majorité puisqu'elles sont anglophones, évoquent la nécessité de déterminer leur contexte particulier d'exercice. Ces écoles définissent leur contexte sans toutefois décrire en quoi les actions qui seront posées dans leur milieu seront favorisées ou non par ce contexte.

### *Valoriser la démocratie scolaire*

Finalement, Murphy, Elliott, Goldring et Porter (2007) disent, à propos de comprendre les tendances et les influences contextuelles et leurs impacts sur la communauté en général, qu'il est essentiel

de réagir de façon proactive aux initiatives des politiques extérieures. À cet effet, la convention de gestion et de partenariat inclut habituellement, en introduction, l'idée d'exprimer sa compréhension ou échanger sur l'impact du contexte social et politique sur l'école. On y retrouve alors les grandes lignes du contexte propre à la commission scolaire. Des mentions particulières concernent plus précisément le lien avec la démocratie scolaire et les pouvoirs des différents acteurs de ce contexte. Ces passages, aux allures de copiées-collées et attribuables aux écoles E9, E10 et E12, semblent être davantage une déclaration politique qu'un exercice réel de définition du contexte.

#### *4.2.13 Dimension 13- Faire preuve d'imputabilité dans son leadership pour l'apprentissage*

Des 1707 actions, 85 sont codées à la dimension 13. La dimension 13- *Faire preuve d'imputabilité dans son leadership pour l'apprentissage*, représente 4,9 % du total des actions contre 5,9 % si le nombre était également réparti entre les 17 rubriques. Cette fréquence est de 21,7 actions au-dessous de la moyenne (106,7 actions par rubrique). La dimension 13 se situe en sixième place de l'ordre décroissant des fréquences. Elle est donc d'importance moyenne dans les documents de produits permanents des écoles étudiées.

La dimension 13 comporte trois catégories d'actions proposées par les écoles soit : 13.1- *Œuvrer à ce que la direction et l'équipe-école soient tenues responsables de la qualité des apprentissages et de l'équité à l'école* (Knapp, Copland et Talbert, 2003) ; 13.2- *Aider les enseignants à développer une compréhension profonde des standards à atteindre par rapport au curriculum* (Ylimaki, 2014) et 13.3- *Intégrer une approche systématique d'autoévaluation au niveau de la classe, de l'école et de la communauté* (Macbeath, 2007). Nous nous attarderons aux données quantitatives relatives à chacune de ces catégories d'actions posées dans les écoles.

#### *Les données quantitatives des catégories d'actions de la dimension 13*

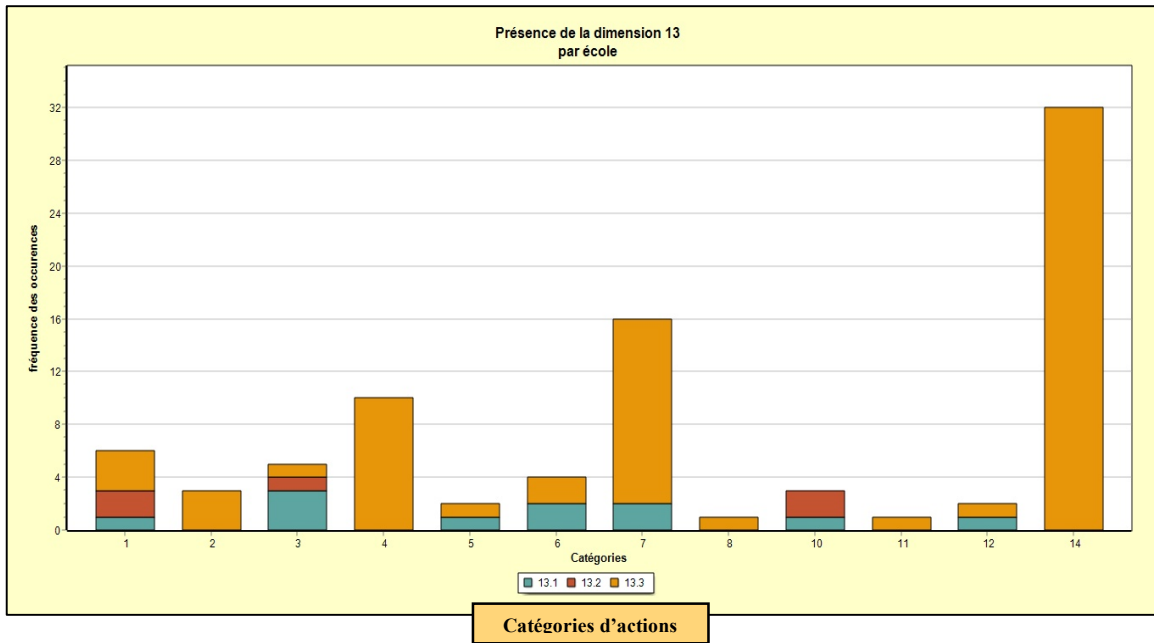
Le tableau XVII est une présentation des principales données quantitatives des actions pour chacune des catégories de la dimension 13. La catégorie 13.3 a une fréquence de 69 actions pour 58,3 % des actions de la dimension 13. Ce code se retrouve dans 14 des 29 documents à l'étude et est la catégorie d'actions la plus fréquente de cette dimension. La catégorie 13.1 représente 29,2 % des actions de la dimension avec une fréquence de 11 actions en 7 documents et la catégorie 13.2 a une fréquence de 5 actions représentant 12,5 % de la catégorie en 3 documents.

**Tableau XVII- Données quantitatives pour chacune des catégories de la dimension 13**

Catégories d'actions proposées par les écoles pour la dimension 13	Fréquence des actions	Proportion en % de l'importance de la fréquence des actions dans la dimension 13	Nombre de documents présentant des actions
13.1 Œuvrer à ce que la direction et l'équipe-école soient tenues responsables de la qualité des apprentissages et de l'équité à l'école (Knapp, Copland et Talbert, 2003)	11	29,2 %	7
13.2 Aider les enseignants à développer une compréhension profonde des standards (compétences, attentes, etc.) à atteindre par rapport au curriculum (Ylimaki, 2014)	5	12,5 %	3
13.3 Intégrer une approche systématique d'autoévaluation au niveau de la classe, de l'école et de la communauté (Macbeath, 2007)	69	58,3 %	14

La figure 17 est une représentation de la fréquence, par école, des actions pour chacune des catégories de la dimension 13. On y voit que l'école 14 a une fréquence de 32 occurrences. Cette école présente une fréquence plus élevée que les autres quant à la dimension 13. La dimension se retrouve dans 12 écoles sur 13 avec une moyenne de 7 actions par école. Il n'y a pas de code pour l'école E9. De plus, la catégorie 13.3- *Intégrer une approche systématique d'autoévaluation au niveau de la classe, de l'école et de la communauté* (Macbeath, 2007) est la plus présente dans les écoles.

**Figure 17- Fréquence, par école, des actions pour chacune des catégories de la dimension 13**



Description des données qualitatives par catégories d’actions : données de contenu et passages signifiants

Dans la prochaine section, nous décrivons les données de contenu de chaque catégorie de la dimension 13 par la présentation de certains passages, mais aussi de thèmes récurrents dans les catégories.

*Catégorie 13.1. Œuvrer à ce que la direction et l’équipe-école soient tenues responsables de la qualité des apprentissages et de l’équité à l’école (Knapp, Copland et Talbert, 2003).*

Les passages de la catégorie 13.1- *Œuvrer à ce que la direction et l’équipe-école soient tenues responsables de la qualité des apprentissages et de l’équité à l’école* (Knapp, Copland et Talbert, 2003) sont principalement à propos de développer une approche commune de l’imputabilité à l’interne (Macbeath, 2007). Cette approche devrait être partagée à l’intérieur de l’école avant d’être partagée à l’externe. Selon Archambault, Poirel et Garon (2017), cette approche commune d’imputabilité à l’interne doit à la fois tenir compte des exigences politiques, mais aussi viser au-delà de la simple reddition de comptes.

« Dans cette dimension, l’imputabilité ou la responsabilité ne sont plus vues comme une simple reddition de comptes, mais comme un effort coordonné et concerté de la direction avec l’équipe-



école pour produire des données valables afin de suivre l'évolution de l'école et des classes et de réajuster les pratiques, au besoin. » (Archambault, Poirel et Garon, 2017 p.3)

Pour l'école E5, on y parle de reddition de compte prévue à date fixe. On ne fait pas mention de développer un processus interne d'imputabilité. On mentionne que le processus habituel sera utilisé pour la reddition de comptes à l'externe, ce qui correspond à tenir compte des exigences politiques quant au processus habituel et exigé par l'organisation.

« La reddition de comptes sur l'implantation et l'analyse de l'impact des moyens de la convention de gestion et de réussite éducative, de même que sur la progression vers l'atteinte des objectifs visés, sera déposée au conseil d'établissement et remise à la direction générale au plus tard le 1er novembre de chaque année. » (E5- Convention de Gestion)

Macbeath (2007) nous dit qu'une approche commune d'imputabilité à l'interne est un processus par lequel les membres de l'équipe-école documentent l'évolution de l'école, bâtit un historique à l'aide de données d'apprentissage, afin de bonifier les pratiques pédagogiques et favoriser la qualité des apprentissages. Il n'y a de passage faisant état du développement d'une approche commune d'imputabilité à l'interne au sens où Macbeath (2007) le conçoit. Tous les passages de la catégorie 13.1- *Œuvrer à ce que la direction et l'équipe-école soient tenues responsables de la qualité des apprentissages et de l'équité à l'école* (Knapp, Copland et Talbert, 2003) se rapportent à une reddition de compte externe. L'imputabilité est présente, sous la forme de reddition de compte, dans les documents de produits permanents.

Si les données du progrès des élèves dans les évaluations formatives et sommatives (Ylimaki, 2014) ne sont pas nécessairement utilisées dans un but d'imputabilité, on y reconnaît que la réussite des élèves est une responsabilité partagée. La commission scolaire de l'école E12 mentionne aussi que les buts à atteindre et les modalités d'atteinte de ces buts sont aussi du ressort de la commission scolaire. Aussi, ces actions sont soumises à un suivi et à une reddition de compte.

« La réussite des élèves est une responsabilité partagée qui nous engage tous dans la démarche d'élaboration, de suivi et d'évaluation des conventions de gestion et de réussite éducative. Ainsi, la Commission scolaire s'engage à déterminer des buts à atteindre et à mettre en œuvre des actions en vue de l'atteinte de ces buts, dans les limites des ressources qui lui sont allouées. Elle s'engage aussi à assurer un suivi rigoureux de ses actions et à rendre compte des résultats obtenus. » (E12-Projet éducatif-Plan de réussite-Convention de gestion)

Il est intéressant de noter ici que c'est la commission scolaire qui détermine les buts, la mise en œuvre des actions et les ressources à déployer en lien avec ces actions. On suggère donc ici l'inverse d'une démarche d'imputabilité à l'interne puisque les objectifs ne sont pas déterminés par l'école, mais par l'organisation.

Dans les passages codés à la catégorie 12.1, la responsabilité de l'imputabilité repose essentiellement sur une responsabilité partagée, sans que les acteurs n'y soient nommés. Cette expression est d'ailleurs mentionnée 4 fois dans cette catégorie. Le seul passage exemplaire faisant état de la participation du personnel, de la direction et du conseiller pédagogique au processus de reddition de compte à l'interne, bien qu'on n'y fasse pas mention d'équité et de participation active, est celui de l'école E6 :

« Mécanisme de suivi et de reddition de compte auprès du conseil d'établissement avant la présentation à la direction en soutien à la gestion des établissements (DSGÉ) : Présentation et suivi de l'évaluation du plan de réussite, par la direction, auprès du personnel ; Présentation des résultats scolaires des élèves en lien avec l'atteinte des cibles, par le conseiller pédagogique et la direction ; mise en place de moyens avec le personnel. » (E6- CGRÉ)

La qualité des apprentissages est donc tributaire des buts et objectifs fixés par l'organisation et par l'école puisqu'elle dépend de *la démarche d'élaboration, de suivi et d'évaluation des conventions de gestion et de réussite éducative*. Le suivi (11 fois) et la reddition (10 fois) sont les mots les plus utilisés pour qualifier cette catégorie.

*Catégorie 13.2. Aider les enseignants à développer une compréhension profonde des standards (compétences, attentes, etc.) à atteindre par rapport au curriculum (Ylimaki, 2014).*

La catégorie 13.2- *Aider les enseignants à développer une compréhension profonde des standards à atteindre par rapport au curriculum* (Ylimaki, 2014), regroupe les passages traitant principalement de l'alignement des pratiques pédagogiques avec le curriculum (Ylimaki, 2014). Si l'on y mentionne souvent l'importance des mécanismes de suivi, l'accent est mis davantage sur l'accompagnement, les différentes rencontres pédagogiques et la priorisation des besoins. L'implication de la direction est mentionnée dans le prochain extrait. En plus de la direction, l'école E3 y implique également les différents intervenants de l'école dans des rencontres d'accompagnement à date fixe. On n'y fait pas mention d'une compréhension profonde des standards à atteindre par rapport au curriculum, mais on explique comment on prévoit accompagner et arrimer les pratiques pédagogiques avec les besoins du milieu.

« Mécanismes de suivi avec l'équipe-école : Deux rencontres d'accompagnement avec la direction et les équipes niveaux à l'automne et au printemps (résultats scolaires, projets de lecture, actions à prioriser en lien avec Plan de réussite). Aux 6 semaines, rencontres des équipes niveaux, orthopédagogue et direction pour établir et prioriser les besoins en français des élèves en difficultés et à risque. Participation active des directions aux accompagnements des équipes. Participation active des directions au comité de promotion et d'arrimage. » (E3- Convention de gestion et de réussite éducative)

Afin d'aligner les approches pédagogiques avec le curriculum (Ylimaki, 2014), certaines écoles comme l'école E1 se sont dotées d'un comité d'arrimage ou d'un comité pédagogique.

« Mandat du comité : Voit à l'actualisation de la convention des gestions et de réussite éducative et du projet éducatif, coordonne les différentes composantes du plan de réussite, voit à l'intégration des sept mesures ÉMD dans la pédagogie à l'école, supervise la démarche en lien avec les normes et modalités d'évaluation, s'intéresse aux sujets en lien avec la vie pédagogique, collabore avec les comités de cycle et propose les points à mettre à l'ordre du jour des comités cycles. Composition : Direction de l'école, Conseillère pédagogique, Un enseignant représentant par cycle, Un enseignant représentant les spécialistes, L'orthopédagogue de l'école. » (E1-Convention de gestion et de réussite éducative)

Le comité pédagogique de l'école E1 a un mandat clair, allant dans le sens de l'arrimage au curriculum et ce mandat se situe au niveau de l'implantation et la supervision de cet arrimage. C'est un comité impliquant des représentants de l'ensemble de l'école.

*Catégorie 13.3. Intégrer une approche systématique d'autoévaluation au niveau de la classe, de l'école et de la communauté (Macbeath, 2007).*

Même si intégrer une approche systématique d'autoévaluation au niveau de la classe, de l'école et de la communauté (Macbeath, 2007) sont les actions proposées que l'on retrouve en majorité dans la catégorie 13, tous ces passages traitent essentiellement de l'évaluation de la performance et non explicitement de l'autoévaluation. Les passages de la catégorie 13.3 sont, la moitié du temps, des moyens pour rendre la reddition de compte opérationnelle.

Nous avons considéré que les moyens d'évaluation, dans le sens où l'école porte elle-même un regard sur la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage de son propre établissement, sans obligation légale ni regard de l'extérieur, s'inscrivent dans une approche systématique d'autoévaluation. Les écoles mettent en place des mécanismes de suivi ou l'enseignant doit lui-même porter un regard sur son action pédagogique et ceci, dans un but de régulation.

Dans les écoles E14, E2 et E7, les moyens tels que le portrait de classe, le carnet de suivi, les travaux d'élèves, l'entrevue d'évaluation, les entrevues de lecture, les taux de réussite et les résultats sont utilisés par les écoles pour intégrer cette approche évaluative.

« Annotation de la liste d'élèves par l'enseignant et la direction. Portrait de classe. Entrevue individuelle pour le changement de panier. Carnet de suivi » (E14 - Convention de gestion et plan de réussite)

« Entrevue d'évaluation Entrevue de lecture à toutes les étapes Outils d'évaluation Rencontre de cycle » (E14 - Convention de gestion et plan de réussite)

« Cahiers et observations consignés lors des productions écrites, les résultats des élèves au critère vocabulaire Le cahier des 5 au Q » (E2-Plan de réussite et convention de gestion)

« Nous collecterons les informations concernant le taux de réussite au niveau de l'école pour éviter les erreurs de données. Les benchmarks GB Plus et PM seront également suivis au niveau de l'école. » (traduction libre) (E7 –Mesa annual report)

L'école E8 suggère un mécanisme de suivi à la fin de chaque boucle de régulation. Les résultats consignés et les notes de régulation seront consignés dans un système de guichet unique dans le but de produire des rapports.

« Mécanismes de suivi au fur et à mesure que des boucles de régulation seront consignés dans le guichet unique, les notes de régulation portant sur les différents moyens de la convention de gestion et de réussite éducative y apparaîtront automatiquement, tant à l'écran que dans les rapports imprimés. » (E8- Projet éducation-Convention de gestion-Plan de réussite)

Pour l'école E8, ce suivi est consigné afin de pouvoir, ultimement, porter un jugement critique sur l'atteinte ou non des objectifs de la convention de gestion et de réussite éducative.

Dans l'école E2, une grille de consignation des stratégies maîtrisées et des évaluations ponctuelles permettront aux enseignants d'avoir des données d'apprentissage en main lors de leurs rencontres pédagogiques.

« Grille de consignation des stratégies maîtrisées par les élèves (primaire) Évaluations ponctuelles sous diverses formes et consigner les données en vue des rencontres pédagogiques et des rencontres de suivi » (E2-Plan de réussite et convention de gestion)

Pour d'autres écoles, les objectifs sont déterminés à partir d'un questionnaire issu du terrain. Les objectifs de l'école E11 en matière de saines habitudes de vie sont établis de cette façon.

« Augmenter le nombre de fois par semaine que les écoles offrent des activités physiques organisées et animées, mesuré à l'aide du questionnaire de reddition de comptes sur la « Politique relative à une saine alimentation et à un mode de vie physiquement actif » » (E11 – CGR)

L'allocation de temps pour le travail en collaboration sur les données, les évaluations et les stratégies pédagogiques culturellement sensibles (Ylimaki, 2014) n'est pas un thème abordé dans les documents étudiés. Le thème principal est l'évaluation de la performance sous la forme de rencontres, de comités ou de questionnaires. Ainsi, les mots rencontre (27 fois), évaluation (23 fois), performance (23 fois) et *results* (20 fois) sont les plus utilisés dans les formulations des unités de sens de cette catégorie.

En somme, ce que proposent de faire les écoles, en lien avec la dimension 13 : retour et analyse

### *Utiliser la reddition de comptes*

Afin d'œuvrer à ce que la direction et l'équipe-école se sentent responsables de la qualité des apprentissages, les écoles établissent une reddition de comptes à date fixe. À ce moment, plus précisément au moment de l'évaluation du plan de réussite à chaque année, l'évaluation des apprentissages et de l'enseignement est surveillé et contrôlé afin de s'assurer de la progression des apprentissages des élèves.

Deux écoles (E5 et E12) comptent utiliser l'analyse des données recueillies à ce moment afin de déterminer les objectifs pour l'année suivante. Ces actions vont dans le sens de Murphy, Elliott, Goldring et Porter (2007) quant à leurs observations sur le développement de certaines procédures d'évaluation, de supervision et de contrôle de la progression des apprentissages. En fait, la reddition de compte se présente dans les écoles comme un mode de supervision des apprentissages. La responsabilité de l'imputabilité, appelée reddition de compte dans les documents, repose essentiellement sur la direction de l'école. Le thème de l'utilisation de la reddition de compte est présent dans les écoles E1-E3-E5-E6-E7-E10-E12.

Les écoles ne font pas état du développement d'une approche commune d'imputabilité à l'interne au sens où Macbeath (2007) le conçoit puisque tous les passages se rapportent à une reddition de compte externe.

### *Développer une responsabilité partagée*

Les données du progrès des élèves dans les évaluations formatives et sommatives (Ylimaki, 2014) ne sont pas nécessairement utilisées dans un but d'imputabilité. Cependant, les écoles E6 et E12 reconnaissent dans leurs documents que la réussite des élèves est une responsabilité partagée : les buts à atteindre et les modalités d'atteinte de ces buts sont du ressort de tous les intervenants de l'école, mais aussi du ressort de la commission scolaire.

Ces buts impliquent que les différents intervenants de l'école évaluent l'atteinte de ceux-ci lors de rencontres d'accompagnement à date fixe. Ainsi, le suivi de ces buts est soumis à un suivi et à une reddition de compte, selon une vision de responsabilité partagée.

### *Mettre en place un comité pédagogique ou un comité d'arrimage*

Dans les documents de produits permanents, on ne fait pas mention d'une compréhension profonde des standards à atteindre par rapport au curriculum (Ylimaki, 2014), mais on explique comment on prévoit arrimer les pratiques pédagogiques avec les besoins des élèves.

Pour ce faire, les écoles prévoient mettre en place un comité d'arrimage ou un comité pédagogique (E1-E3-E10). Ce comité a pour mandat l'implantation et la supervision des pratiques pédagogiques. Le terme « supervision » est toujours utilisé dans le sens de vérifier et monitorer le travail des enseignants, de se tenir informé de l'état des compétences du personnel. Des représentants de chacun des cycles participent à ces comités, les acteurs du milieu sont donc appelés à réfléchir sur leurs pratiques pédagogiques, comme suggéré par Macbeath (2006). Par ces comités, les écoles disent vouloir susciter la pratique réflexive, échanger sur les pratiques dites gagnantes et monitorer l'état des connaissances de l'équipe en matière de pédagogie.

L'implantation de tels comités rejoint les observations de Macbeath (2006) en lien avec la reddition de comptes : le leadership pour l'apprentissage implique une reddition de compte qui soit davantage liée à la pratique réflexive qu'à l'obligation de se conformer aux demandes politiques.

### *Implanter des mécanismes de suivi et de l'accompagnement*

Toujours dans l'idée d'aider les enseignants à développer une compréhension profonde des standards à atteindre par rapport au curriculum (Ylimaki, 2014), mais aussi d'intégrer une approche systématique d'autoévaluation au niveau de la classe et de l'école (Macbeath, 2007), les écoles implantent des mécanismes de suivi des pratiques et de l'accompagnement. L'accent est mis sur l'accompagnement offert aux enseignants, les rencontres pédagogiques et la priorisation des besoins.

Les mécanismes de suivi ont une dimension auto évaluative, dans le sens où l'école porte elle-même un regard sur la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage et que ces mécanismes permettent un processus de régulation. Le portrait de classe, la grille de consignation des stratégies maîtrisées, la liste des résultats aux évaluations ponctuelles, le carnet de suivi, les travaux d'élèves, l'entrevue d'évaluation, les entrevues de lecture, les taux de réussite et les résultats au bulletin sont des dispositifs intégrés par les écoles au mécanisme de suivi (E1-E2-E3-E7-E10-E14).

Une école, l'école E8, prévoit un mécanisme de suivi à la fin de chaque boucle de régulation. Les résultats obtenus et les notes de régulation seront colligés dans le but de produire des rapports. Ces rapports de suivi sont utilisés dans l'évaluation de la performance.

### *Évaluer la performance*

Selon Knapp, Copland et Talbert (2003), mettre en place des évaluations fréquentes sur la performance de l'école en termes d'enseignement-apprentissage fait partie du leadership pédagogique. C'est de cette façon qu'il est possible de créer de la cohérence, par des structures pour l'amélioration collective à tous les niveaux d'action. Il sera ainsi plus aisé d'aligner les ressources en fonction de l'évaluation de la performance et incidemment des zones de vulnérabilité. Les principaux endroits stratégiques pour évaluer la performance sont les rencontres, les comités et les questionnaires. À ces moments, les dispositifs de suivi énumérés à la précédente section seront utilisés pour rendre compte de la performance des élèves et de l'école. Ce thème est présent dans toutes les écoles à l'exception de l'école E9.

#### *4.2.14 Dimension 14- S'engager socialement*

Cette dimension représente 0,5 % de l'ensemble des codes avec 7 actions. Cette fréquence s'écarte de 99,7 de la moyenne (106,7 actions). Ainsi, lorsque l'on compare les fréquences de chacune des dimensions du leadership centré sur l'apprentissage, on peut constater que la dimension 14 est en avant-dernière place selon la fréquence.

La dimension 14 comporte une catégorie d'actions proposée par les écoles soit d'instaurer une culture de recherche et d'échange autour de « la culture en tant que pratique » (c.-à-d., que la culture sous-tend des pratiques) (O'Connor, Anthony-Stevens et Gonzalez, 2014). Ce code se retrouve dans 2 des 29 documents à l'étude et seulement dans l'école E7.

Description des données qualitatives par catégories d'actions : données de contenu et passages significatifs

*Catégorie 14.1. S'engager socialement en instaurant une culture de recherche et d'échange pour que la culture sous-tende des pratiques (O'Connor, Anthony-Stevens et Gonzalez, 2014).*

La dimension 14- *S'engager socialement en instaurant une culture de recherche et d'échange pour que la culture sous-tende des pratiques* (O'Connor, Anthony-Stevens et Gonzalez, 2014) se trouve en petite quantité dans les documents des écoles étudiées. Aucun document ne fait mention de

l'engagement social de la direction ou des membres de l'équipe-école. En termes d'engagement social, les écoles parlent plutôt d'engagement de l'élève dans la société par l'approche orientante. L'approche orientante selon le Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement Supérieur du Québec est de favoriser la réussite en préparant les élèves aux défis qu'ils auront à relever sur le marché du travail.

« En vertu de l'actuelle réforme de l'éducation, l'école a pour mission d'instruire, de socialiser et de qualifier les jeunes. Appuyant cette mission, la Loi sur l'instruction publique, le Régime pédagogique et le Programme de formation de l'école québécoise réaffirment, entre autres choses, l'importance de l'information et de l'orientation scolaires et professionnelles pour bien préparer les jeunes à faire face aux défis de plus en plus nombreux qu'ils devront relever dans la société et sur le marché du travail, à la fin de leurs études. » (Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur du Québec, 2018)

C'est ce que nous trouvons dans les documents de produits permanents se rapprochant le plus de la conscience de la diversité culturelle de l'école et de son utilisation dans la vie quotidienne de l'élève (Archambault, Poirel et Garon, 2017). La catégorie 14.1- *S'engager socialement en instaurant une culture de recherche et d'échange* pour que la culture sous-tende des pratiques ne se trouve pas explicitement dans le corpus documentaire. Toutefois, dans un document de l'école E7 on retrouve un passage spécifiquement en lien avec l'approche orientante :

« Conférenciers invités -Visites à divers endroits -Exploration des avenues de l'approche orientante » (E7 -Success Plan MESA)

Un autre passage, en lien avec l'engagement de l'école envers le développement des compétences des élèves comme citoyens responsables se trouve dans les documents de l'école E7 :

« PHILOSOPHIE Edward Murphy School s'engage à aider nos étudiants à réussir dans leurs études et à devenir des citoyens responsables dans la société. » (traduction libre) (E7 -Mesa annual report)

Pour ce passage, nous avons considéré que la préparation de l'orientation scolaire et professionnelle était une forme d'engagement social puisque le dialogue installé autour des différents parcours scolaires disponibles, des différentes options sont une façon de valoriser la différenciation en incitant l'élève à non seulement s'impliquer dans son parcours scolaire pour faire des choix, mais se projeter dans le rôle qu'il aimerait tenir dans la société.

« Améliorer les connaissances des élèves du cycle 3 en ce qui concerne les parcours scolaires qui s'offrent à eux dans les établissements d'enseignement secondaire, professionnel et postsecondaire. » (traduction libre) (E7 -Success Plan MESA)



Cependant, l'approche orientante est davantage de l'orientation professionnelle que de l'engagement social. Elle ne s'emploie pas à « *mettre en évidence les fausses croyances à l'égard de la culture des élèves et à contrer la conception de déficit à l'égard des difficultés des élèves.* (Archambault, Poirel et Garon, 2017p.3) » comme l'engagement social devrait y obliger.

L'engagement social a plutôt été observé sous la catégorie 8.2 en lien avec l'engagement de l'école dans sa communauté et la création de partenariats avec celle-ci. C'est pour cette raison que nous ne retiendrons pas de passage exemplaire pour cette catégorie puisqu'aucun de ceux-ci n'est en lien avec le fait d'être activement impliqué dans la communauté scolaire et de communiquer fréquemment avec les différentes parties prenantes en utilisant divers canaux dans le but d'informer, de promouvoir, d'apprendre et créer des liens pour s'assurer que l'école et la communauté se servent de ressource l'une par rapport à l'autre (Murphy, Elliott, Goldring et Porter, 2007). Les unités de sens traitant de la communauté à la catégorie 8.2 sont davantage orientées vers l'utilisation des ressources du milieu.

En somme, ce que proposent de faire les écoles, en lien avec la dimension 14 : retour et analyse

#### *Développer une approche orientante*

Comme il a été présenté dans le chapitre de l'état de la question, Murphy, Elliott, Goldring et Porter (2007) dégagent huit dimensions d'action du leader pour l'apprentissage et orienté vers le changement. La huitième dimension est celle de la justice sociale : le leader prend des engagements qui favorisent la diversité et l'hétérogénéité. Selon eux, l'école fait partie de la société et de ses enjeux et ceci favorise le développement des enfants et leur capacité de transfert vers les enjeux de la société. Les écoles favorisent le développement de l'identité et de la connaissance de soi chez l'élève en utilisant l'approche orientante. La définition du Ministère de l'Éducation et de l'enseignement supérieur du Québec (2013) en matière d'approche orientante est la suivante :

« Une approche orientante est en fait une démarche concertée entre une équipe-école et ses partenaires, dans le cadre de laquelle on fixe des objectifs et met en place des services (individuels et collectifs), des outils et des activités pédagogiques visant à accompagner l'élève dans le développement de son identité et dans son cheminement vocationnel. Il s'agit donc d'activités et de services intégrés au plan de réussite et au projet éducatif d'un établissement et non d'un simple cumul d'actions isolées engageant peu l'équipe-école. » (Gouvernement du Québec, 2002, p.18)

Dans cette définition, on comprend que l'approche orientante est un modèle sur lequel les écoles peuvent et devraient, selon le ministère, prendre appui. L'élément du cheminement vocationnel dans la définition nous mène à penser que, même si cette approche est à la fois une orientation, une offre de

service concertée, différenciée et adaptée à tous les élèves, l'approche orientante est d'abord et avant tout une stratégie permettant de favoriser la réussite en préparant les élèves aux défis qu'ils auront à relever sur le marché du travail. Dans les documents, l'école E7 mise sur l'engagement de l'élève dans la société plutôt que l'engagement de l'école dans la société.

#### *4.2.15 Dimension 15- Dimension transversale et Dimension 16- Nouvelles conditions facilitantes*

Les nombres d'actions pour les dimensions 15, actions transversales, et 16, conditions de mise en œuvre des actions, sont respectivement de 53 et de 6 pour un total de 59 occurrences. Nous avons fait le choix de les présenter en simultané puisque ce sont deux dimensions transversales qui peuvent se rattacher à l'une ou l'autre des 14 dimensions d'un leadership centré sur l'apprentissage.

Des 1707 actions identifiées à partir du codage des documents des produits permanents des écoles étudiées, les dimensions 15 et 16 représentent 3,5 % de l'ensemble des actions contre 5,9 % si le nombre d'actions était également réparti entre les 17 rubriques. Cette fréquence s'écarte de 37,7 sous la moyenne (106,7 actions). Ainsi, lorsque l'on compare les fréquences de chacune des dimensions du leadership centré sur l'apprentissage, on peut constater que la dimension 15 est en neuvième place et que la dimension 16 est en dernière place selon l'ordre décroissant des fréquences.

La dimension 15- *Dimension transversale* et comporte six catégories d'actions posées dans les écoles : 15,1- *Utilisation des données* ; 15.2- *Utilisation des données de la recherche* ; 15.3- *Attitude de la direction* ; 15.4- *Collaboration entre les membres de l'équipe-école*, 15,5- *Agir avec intégrité, honnêteté et de manière éthique et équitable* (Murphy, Elliott, Goldring et Porter, 2007), et 15,6- *Obstacles*. Ces catégories sont transversales, car elles ont du sens que lorsqu'elles sont associées à une action d'une autre dimension, ce qui sert de contexte à l'action. Dans cette optique, elles ont systématiquement fait l'objet d'un double codage : tous les passages de la dimension 15 ont été à la fois codés dans une dimension de 1 à 14 et dans la dimension 15.

La dimension 16- *Nouvelles conditions facilitantes* ne contient qu'une seule catégorie d'action. Tous les passages de la dimension 16 ont également fait l'objet d'un double codage puisque ces conditions se contextualisent par l'une des 14 dimensions d'un leadership centré sur l'apprentissage. Dans les lignes qui suivent, nous présentons les données quantitatives et ensuite qualitatives relatives à chacune de ces catégories d'actions proposées par les écoles.

## Les données quantitatives des catégories d'actions des dimensions 15 et 16

Nous présentons, dans le tableau XVIII les principales données quantitatives des catégories d'actions proposées pour chacune des catégories des dimensions 15 et 16. On y remarque que les catégories 15.3- *Attitude de la direction* ; 15.4- *Collaboration entre les membres de l'équipe-école* ; 15.5- *Agir avec intégrité, honnêteté et de manière éthique et équitable* (Murphy, Elliott, Goldring et Porter, 2007) et 15.6- *Obstacles*, n'ont pas d'action dénombrée. C'est la catégorie 15.1- *Utilisation des données* où on observe la plus haute fréquence d'action soit de 39 actions répertoriées dans 13 documents, suivi de la catégorie 15.2- *Utilisation des données de la recherche*, avec 14 actions répertoriées dans 6 documents. La dimension 16- *Nouvelles conditions facilitantes* a été observée 6 fois dans 4 documents.

**Tableau XVIII- Données quantitatives pour chacune des catégories des dimensions 15 et 16**

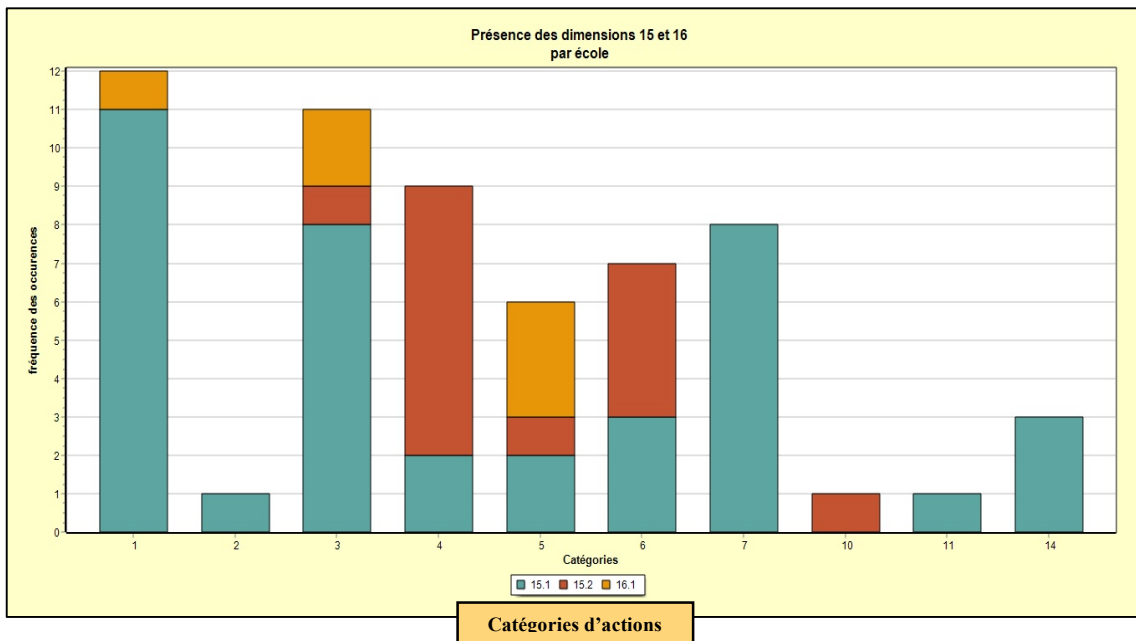
<b>Catégories d'actions proposées les écoles pour les dimensions 15 et 16</b>	<b>Fréquence des actions</b>	<b>Proportion en % de l'importance de la fréquence des actions dans la dimension 15-16</b>	<b>Nombre de documents présentant des actions</b>
15.1- Utilisation des données	39	66,1 %	13
15.2- Utilisation des données de la recherche	14	23,2 %	6
15.3- Attitude de la direction	0	0	0
15.4- Collaboration entre les membres de l'équipe-école	0	0	0
15.5- Agir avec intégrité, honnêteté et de manière éthique et équitable (Murphy, Elliott, Goldring et Porter, 2007)	0	0	0
15.6- Obstacles	0	0	0
16.1- Nouvelles conditions facilitantes	6	10,1 %	4

On peut donc constater une polarisation du codage vers les deux premières catégories d'actions de la dimension 15. Ces deux catégories regroupent des actions en lien avec l'utilisation de données provenant du milieu ou des données de la recherche.

La figure 18 est une présentation de la fréquence, par école, des actions pour chacune des catégories des dimensions 15 et 16. Dans cette figure, on observe que l'école E1 a une fréquence de 11 actions pour la dimension 15. La dimension 15 se retrouve dans 10 écoles sur 13. De plus, on peut voir dans cette figure que les catégories 15.1- *Utilisation des données* et 15.2- *Utilisation des données de la*

*recherche* sont les deux seules catégories présentes dans les écoles à l'étude. La dimension 16 se retrouve (en jaune) dans trois écoles. Les écoles 8, 9 et 12 ne présentent aucune action en lien avec les dimensions 15 et 16.

**Figure 18- Présence, par école, des actions pour chacune des catégories des dimensions 15 et 16**



Description des données qualitatives par catégories d'actions : données de contenu et passages significants

Dans la dimension 15, une catégorie en recoupait une autre de la dimension 3A. À cet effet, nous avons dû clarifier davantage la catégorie 15.4, la collaboration entre les membres de l'équipe-école et la catégorie 3A.3, créer un climat de collaboration et de travail collectif. Nous avons recensé, à la catégorie 3A.3 les actions portant sur la mise en place d'un climat de collaboration donc, des actions de prévision et de planification, tandis qu'à la catégorie 15.4, nous avons cherché des actions de collaboration directement posées dans le milieu. À ce compte, dans les documents de produit permanent des 13 écoles étudiées, on dit qu'on collaborera et ce que l'on fera pour le faire (catégorie 3A.3, 65 actions), mais on ne dit pas explicitement qu'on a collaboré (catégorie 15.4, 0 action).

Ci-dessous, nous nous attardons à quelques données qualitatives provenant des trois catégories des dimensions 15 et 16 comportant des actions.

### *Catégorie 15.1. Utilisation des données*

Si l'utilisation volontaire et planifiée des données est une caractéristique commune aux écoles où l'on observe un rendement excellent (Van Barneveld, 2008), examiner les données des apprentissages des élèves et les utiliser aux fins de planification (Knapp, Copland et Talbert, 2003) est observable dans notre corpus de données.

« Résultats juin 2013 : 69,5 % des élèves ont un résultat sous 70 %, donc sont en échec ou à risque. Ces élèves se retrouvent plus susceptibles d'être en échec au troisième cycle et augmentent la probabilité d'être en classe adaptée (PR) au secondaire. » (E5-Convention de Gestion)

L'école E5 produit des données et les utilise dans le but d'évaluer, entre autres, ses objectifs inscrits à la convention de gestion. Ces données répondent donc à l'intention d'évaluer l'atteinte de résultats. D'autres écoles, comme l'école E1, s'appuient sur des données pour se donner des arguments et faire des choix liés à l'apprentissage.

« L'équipe-école estime à 70 % qu'il est prioritaire (27 %) et moyennement prioritaire (43 %) d'agir dans le milieu au regard des initiatives ou approches au regard de la promotion de la santé, du bien-être et de la prévention. Une action concertée entre les membres de l'équipe-école, les parents et les partenaires communautaires est souhaitable. » (E1-Convention de gestion et de réussite éducative)

Sous la catégorie 15.1, ce sont principalement les deux pôles de la production et d'utilisation de données ; mesurer l'atteinte d'un objectif ou se donner des arguments pour intervenir dans une situation.

### *Catégorie 15.2. Utilisation des données de la recherche*

La catégorie 15.2- *Utilisation des données de la recherche* est le fait, entre autres, de s'appuyer sur les résultats de recherches pour faire des choix, implanter des outils ou des stratégies pédagogiques. Parmi les écoles étudiées, 5 écoles, dont l'école E10, s'inspirent des données issues de la recherche pour faire des choix pédagogiques.

« Selon les plus récentes recherches de la psychogénétique, la construction identitaire de l'enfant est au cœur de son développement personnel. Et c'est le développement personnel de l'enfant qui le conduira à son développement vocationnel. Ce qui veut dire que travailler à développer les six facettes de sa personnalité le conduira à se reconnaître avec ses forces et ses défis et agira directement sur son pouvoir d'action. Il est donc primordial qu'à travers ce plan de réussite, l'école soit en mesure de se prévaloir de la nécessité d'inculquer à l'équipe-école la conscience de ces six dimensions afin qu'elles soient intégrées et reconnues dans les approches pédagogiques mises en place, telles le sont les compétences non disciplinaires. » (E10 – Produits permanents et résultats scolaires)

L'école E10 s'inspire des résultats de recherches en psychogénétique pour intégrer un modèle de construction identitaire aux approches pédagogiques de l'école, même si ce modèle ne fait pas partie des compétences disciplinaires. Pour l'école E4, c'est plutôt les données issues d'une théorisation ancrée à propos du changement qui soutient les actions mises en place par l'école.

« Ce cadre a été construit sur une théorie fondée sur le changement durable. Être ancré signifie que la théorie est basée sur les leçons tirées des expériences du « monde réel » des personnes et des organisations. La théorie trace les « voies de changement » que l'expérience a montré peuvent mener à des résultats socialement importants (voir encadré) 1, qui sont durables dans le temps. Il consiste en cinq étapes majeures à entreprendre par une école/un centre et des partenaires communautaires pour créer un CLC, afin de promouvoir la réussite des élèves et le développement communautaire. » (traduction libre) (E4 – CLC-framework)

En somme, on ne retrouve que quelques traces de la recherche scientifique dans les produits permanents des écoles étudiées.

### *Catégorie 16.1 Nouvelles conditions facilitantes*

Pour ce qui est de la catégorie 16.1, les nouvelles conditions qui retiennent notre attention sont très peu nombreuses. Ces passages concernent davantage les conditions facilitantes à l'apprentissage mises en place auprès des enseignants. Des six actions classées dans cette catégorie, nous en avons retenu une qui mérite d'être portée à notre attention.

Ce passage, issu de la convention de gestion de l'école E5, traite de la bonification des pratiques, dans le modèle de réponse à l'intervention, par un développement professionnel interécole. Selon l'école E5, dans un contexte de développement professionnel interécole, les enseignants s'engagent dans des pratiques gagnantes, susceptibles d'augmenter les chances de provoquer un effet sur l'apprentissage.

« Afin de bonifier l'enseignement (interventions de niveau 1) et de s'assurer d'expérimenter des pratiques gagnantes pour l'ensemble des élèves, les enseignants participeront à une formation interécole en s'engageant à expérimenter des activités auprès de leurs élèves. » (E5-Convention de Gestion)

On retrouve ici la notion de pratiques probantes, souvent appelées pratiques gagnantes dans les produits permanents, le partenariat inter école et l'engagement des enseignants dans leur développement professionnel. On peut supposer que cette formation contribuera aux *conditions favorables à l'apprentissage de tous, par la planification, la coordination, la supervision et l'évaluation de l'enseignement et du curriculum* (dimension 3) par la création d'un climat de collaboration interécole et de travail collectif. De plus, c'est une façon de *promouvoir l'apprentissage des enseignants et participer à leur développement professionnel en créant une communauté professionnelle qui valorise*

*l'apprentissage* (dimension 5), du moins en offrant la possibilité de participer à de telles formations. Finalement, ce type de formation pourrait *favoriser un dialogue explicite et continu comme élément central sur l'apprentissage* (Macbeath, 2007) (dimension 11).

La dimension 16- *Nouvelles conditions facilitantes* ne contient pas de passages traitant explicitement des conditions facilitant la mise en place d'un leadership centré sur l'apprentissage ; dans les produits permanents des écoles étudiées, on y mentionne plutôt un contexte favorisant le développement professionnel et le dialogue autour de l'apprentissage, soit les formations inter écoles.

En somme, ce que proposent de faire les écoles, en lien avec les dimensions 15 et 16 : retour et analyse  
*Utiliser des données pour mesurer l'atteinte d'un objectif*

Afin d'examiner les données des apprentissages des élèves et les utiliser aux fins de planification (Knapp, Copland et Talbert, 2003) les écoles produisent des données et les utilisent dans le but d'évaluer l'atteinte des objectifs énoncés dans les documents de produits permanents des écoles.

Selon Archambault et Dumais (2012), l'utilisation des données est un processus en étape et cyclique qui permet de prendre des décisions et de diriger. Dans les écoles étudiées, les données produites le sont en fonction d'un objectif préalablement défini au plan de réussite (E1-E2-E3-E4-E5-E6-E7-E11-E14). La production et l'utilisation des données d'apprentissage des élèves servent à mesurer l'atteinte d'un objectif. Les écoles ne mentionnent que les données d'apprentissage des élèves, provenant des bulletins et des rapports d'absence, pour mesurer leurs objectifs.

Les écoles pourraient utiliser une variété de sources internes et externes de données afin de collecter, traiter, stocker et analyser les données. Toutefois, les écoles ne font pas mention d'un processus rigoureux d'utilisation ni de production des données et n'utilisent pas une variété de données. On peut donc dire que la compétence à utiliser des données et à produire de nouvelles données est restreinte.

*Utiliser des données pour se donner des arguments pour faire des choix pédagogiques*

Les écoles (E3-E4-E5-E6-E10) utilisent les résultats de la recherche scientifique pour se donner des arguments et faire des choix pédagogiques. Archambault et Dumais (2012) disent que les directions d'école, pour valider leurs décisions et étayer leurs arguments, peuvent se servir des résultats de la recherche ou encore de savoirs constitués.

Par exemple, une des écoles étudiées, l'école E10, utilise les résultats d'une recherche en psychogénétique pour intégrer un modèle de construction identitaire aux approches pédagogiques de l'école. Ce modèle est à propos de l'importance de la connaissance de soi dans la réussite. Cette école, en se basant sur des données générales de recherche, bonifie son projet éducatif et prend la décision d'orienter certaines pratiques pédagogiques dans le sens des données de recherche étudiées.

### 4.3 Synthèse de la présentation et de l'analyse des résultats

Dans ce chapitre de présentation et d'analyse des résultats, nous avons présenté les données quantitatives et les données de contenu pour chaque catégorie de chacune des dimensions d'un leadership centré sur l'apprentissage selon le modèle conceptuel d'Archambault, Poirel et Garon (2014). De cette analyse, nous avons dégagé les principaux thèmes se rapportant aux actions proposées dans par les écoles pour chaque dimension.

En conclusion et pour faciliter la synthèse des résultats, nous avons conçu un tableau où nous avons classé les thèmes émergeant par dimension et nous avons identifié les écoles ayant des documents écrits où ce thème était abordé. Ensuite, nous avons listé les moyens, actions et stratégies associés à chaque thème émergeant de notre analyse. Le tableau XIX est une synthèse de la présence des thèmes dans les documents de produits permanents des écoles étudiées.

**Tableau XIX : Tableau synthèse de la présence des thèmes et les moyens, actions et stratégies associées dans les écoles, classées par dimension d'un leadership centré sur l'apprentissage (Archambault, Garon et Poirel, 2014)**

Dimensions	Ce que font les écoles : THÈMES	Écoles dans lesquelles le thème est présent	Ce que font les écoles MOYENS – ACTIONS - STRATÉGIES
<b>Dimension 1</b> <i>Promouvoir une vision où l'apprentissage est le centre des préoccupations de l'école</i>	<i>Transmettre et modeler les valeurs</i>	1-3-5-8-10-11-12-14	Inclure la vision au projet éducatif Instrumentaliser la vision dans le plan de réussite
	<i>Formuler des objectifs en mathématique, en lecture et en écriture pour asseoir sa vision, en lien avec le projet éducatif.</i>	1-3-4-5-6-7-8-9-10-11-12-14	S'arrimer avec la commission scolaire Formuler des objectifs chiffrés
	<i>Projeter des résultats spécifiques à courts moyens et longs termes</i>	4	Utiliser le back mapping



<b>Dimensions</b>	<b>Ce que font les écoles : THÈMES</b>	<b>Écoles dans lesquelles le thème est présent</b>	<b>Ce que font les écoles MOYENS – ACTIONS - STRATÉGIES</b>
<b>Dimension 2</b> Établir des orientations des buts et des attentes à l'égard de l'apprentissage	<i>Communiquer les valeurs de l'école par les documents écrits</i>	5-6-8	Viser la cohérence et la continuité par les valeurs Publication des documents
	<i>Communiquer les objectifs à atteindre par des pourcentages</i>	1-2-3-4-5-6-7-8-10-11-12-14	Formuler des objectifs chiffrés Viser l'amélioration des moyennes
	La réussite pour tous	5-8	Établir les enjeux de la réussite Viser le plein potentiel de l'élève
<b>Dimension 3</b> Créer les conditions favorables à l'apprentissage de tous, par la planification, la coordination, la supervision et l'évaluation de l'enseignement et du curriculum	<i>S'assurer de miser sur la différenciation et l'enseignement explicite</i>	1-2-3-5-6-7-8-9-10-11-12-14	Se baser sur des données probantes Construire des boîtes à outils en lecture Échanger sur les pratiques efficaces Implanter des dispositifs de suivi et d'évaluation en lecture (jumelage, lecture interactive, lecture guidée) Différencier les approches selon les besoins Mettre en place une aide individualisée au préscolaire
	<i>Produire ou rendre disponible des données pour créer des conditions favorables à l'apprentissage</i>	1-2-3-5-6-7-8-9-10-12	Explorer les pratiques évaluatives probantes Produire des données qualitatives pour bonifier les données quantitatives par des sondages et questionnaires
	<i>Octroyer des libérations pédagogiques, du temps de libération et favoriser la concertation et la collaboration</i>	1-3-4-5-6-7-8-9-10-11-14	Être libéré en cycle Être libéré en comité paritaire Discuter de projets communs, de planification et d'arrimage
	<i>Développer les communautés professionnelles</i>	1-6-8	Avoir une communauté en lecture veillant à l'implantation des dispositifs en lecture
	<i>Arrimer les cycles et les niveaux d'enseignement</i>	6-9	Arrimer le préscolaire et le primaire par des activités Arrimer le primaire et le secondaire
	<i>L'accompagnement, le modelage et le suivi des pratiques probantes</i>	1-3-5-6-8-11-14	Modifier les pratiques en choisissant des tâches différentes Modéliser de l'enseignement explicite Supervision directe de la direction
	<i>Aligner les ressources avec le plan d'action de l'école</i>	1-3-4-5-6-7-10-11	Étayer le plan d'action Définir les objectifs clairement
<b>Dimension 4</b> Agir de façon stratégique pour acquérir et utiliser des ressources favorisant l'apprentissage	Allouer les ressources financières en fonction des zones de vulnérabilité	3-4-5-10	Cibler les zones de vulnérabilité dans matières scolaires, le comportement et les habitudes de vie Utiliser l'analyse de situation pour cibler les zones de vulnérabilités Allouer les ressources financières en libération et en développement professionnel
	Aligner les ressources avec le plan d'action de l'école	1-3-4-5-6-7-10-11	Étayer le plan d'action Définir les objectifs clairement

<b>Dimensions</b>	<b>Ce que font les écoles : THÈMES</b>	<b>Écoles dans lesquelles le thème est présent</b>	<b>Ce que font les écoles MOYENS – ACTIONS - STRATÉGIES</b>
<b>Dimension 5</b> Promouvoir l'apprentissage des enseignants et participer à leur développement professionnel en créant une communauté professionnelle qui valorise l'apprentissage	<i>Favoriser le perfectionnement et le développement professionnel</i>	1-3-5-6-7-8-9	Mettre en place des moments de partage des connaissances et des expériences Participation de la direction aux formations Miser sur le développement professionnel plutôt que sur le perfectionnement
	<i>Créer des communautés de pratique, initier les discussions et le partage d'expériences professionnelles</i>	3-5-6	Choisir un enseignant représentant par cycle pour soutenir des dossiers disciplinaires Échanger au niveau des stratégies d'intervention Participer à du développement professionnel interécole
	<i>Soutenir financièrement le développement professionnel</i>	1-2-3-5-9-11-14	Représentation paritaire dans les formations Présence de la direction et du conseiller pédagogique aux formations
	<i>Planifier et évaluer de façon continue le développement professionnel</i>	5-7	Élaborer un plan de développement professionnel Se préoccuper des pratiques probantes dans le développement professionnel
<b>Dimension 6</b> Repenser l'organisation de l'école pour la mettre au service de l'apprentissage	<i>Améliorer les coins jeux et les coins lecture</i>	1-2-5-6-7-9-10	Regarnir les coins lecture Acheter des documents littéraires numériques Bonifier les coins jeux au préscolaire
	<i>Créer ou bonifier la bibliothèque ou le service de bibliothèque</i>	1-2-5-7-9-14	Bonifier les services de la bibliothécaire Préparer des défis et concours littéraires Prévoir des temps de lecture communs Organiser les achats en littérature jeunesse Installer une bibliothèque virtuelle pour le personnel Créer un centre de documentation à la bibliothèque de l'école
	<i>Planifier des événements et des activités pour toute l'école</i>	5-7-9-14	Planifier des activités rassembleuses : diverses fêtes, salon du livre, visites d'auteurs, sorties, courses, levées de fond, trottibus, activité de sécurité à vélo, chorale ou encore des spectacles
<b>Dimension 7</b> Mettre en place un climat sécuritaire et un climat de soutien	Réduire les comportements violents par le développement des habiletés sociales	1-2-3-5-7-9-11-12-14	Mettre en place des programmes d'habileté sociale comme l'unité sans violence, vers le pacifique et conte sur moi
	<i>Valoriser la philosophie pour enfant et les activités sportives</i>	2-5	Faire réfléchir sur les conséquences des actions posées par la philosophie pour enfant Canaliser l'énergie des élèves par une offre sportive diversifiée
	<i>Créer un cadre disciplinaire et un code de vie</i>	1-2-5-7-9-11-12-14	Communiquer les règles et les conséquences Grader les interventions en fonction de la gravité Utiliser des stratégies de résolution de conflits en lien avec le programme d'habiletés sociales

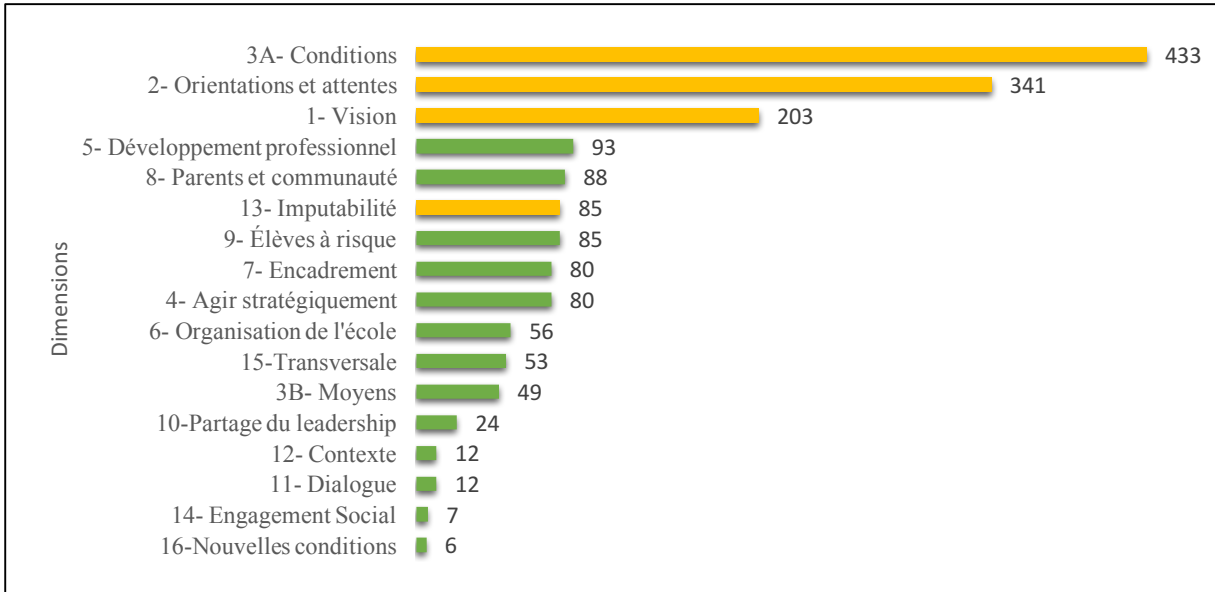
<b>Dimensions</b>	<b>Ce que font les écoles : THÈMES</b>	<b>Écoles dans lesquelles le thème est présent</b>	<b>Ce que font les écoles MOYENS – ACTIONS - STRATÉGIES</b>
<b>Dimension 8</b> Établir la collaboration avec les parents et des partenariats avec les organismes	<i>Soutenir la formation offerte aux parents</i>	4-9-10-11	Octroyer des budgets pour soutenir la formation aux parents Aller chercher du soutien pour développer le site Web de l'école
	<i>Organiser des activités parents-enfants supervisées par l'école</i>	2-5-6-7-9-10-11-14	Organiser des activités littéraires parents-enfants : sac à lire, trousse de lecture, cercle de lecture, soirée de lecture
	<i>Valoriser l'importance de la communauté dans l'école</i>	2-3-4-5-6-9-10-11-14	Organiser des activités parascolaires en collaboration avec la municipalité Utiliser les installations municipales pour des activités sportives Participer aux activités du quartier Collaborer aux camps de jour par le partage de l'information et des locaux
<b>Dimension 9</b> Mettre en place des moyens pour soutenir les élèves à risque	<i>Intervenir dès le préscolaire</i>	3-5-6-8-9-10-11-14	Mettre en place un programme d'intervention précoce au préscolaire ayant une dimension préventive comme expérimenter le mouvement au préscolaire ou le projet Carrousel
	<i>Mettre en place la RAI</i>	1-5-6-7-8	Favoriser la prévention des difficultés Évaluer le besoin en apprentissage de façon continue et par palier d'intervention
	<i>Développer des outils de communication</i>	1-8-11	Bâtir un portrait d'élève Bâtir un portrait-classe Faire des rencontres d'analyse des plans d'intervention
	<i>Développer une stratégie pour organiser les services</i>	10-11-14	Utiliser le portrait d'élève Mettre en place un système de portrait-classe Réguler les plans d'action des élèves à risque
	<i>Développer un mode de concertation entourant les plans d'intervention</i>	1-2-3-5-8	Collaborer avec les spécialistes et utiliser le portrait des besoins pour identifier les élèves vulnérables Utiliser l'approche de réponse à l'intervention
<b>Dimension 10</b> Partager le leadership	<i>Travailler en équipe multidisciplinaire</i>	3-4-7-11-12	Utiliser l'équipe opérationnelle, l'équipe multidisciplinaire
	<i>Travailler en comités</i>	3-4	Travailler en groupes cycle, niveau ou interniveau
	<i>Construire une communauté d'apprentissage et construire la confiance</i>	4	Partager, échanger, discuter dans le respect mutuel
<b>Dimension 11</b> Utiliser le dialogue	<i>Favoriser le questionnement</i>	5-10	Faire des discussions animées Formuler des phrases interrogatives dans les documents écrits
	<i>Cultiver l'ouverture</i>	4-5	Rester ouvert à la divergence d'opinions Admettre que le dialogue est un processus demandant un réajustement constant

Dimensions	Ce que font les écoles : THÈMES	Écoles dans lesquelles le thème est présent	Ce que font les écoles MOYENS – ACTIONS - STRATÉGIES
<b>Dimension 12</b> Être sensible au contexte et l'influencer	Identifier les ressources naturellement accessibles	10	Tester la disponibilité des ressources humaines, matérielles et financières du milieu
	<i>Implanter des éléments de l'école communautaire</i>	4	Mettre en place une école communautaire
	<i>Valoriser la diversité culturelle, incluant la diversité culturelle anglophone</i>	4-7-10-12	Déterminer le contexte particulier d'exercice
	<i>Valoriser la démocratie scolaire</i>	12	Définir le contexte propre à la commission scolaire Définir le contexte propre à l'école
<b>Dimension 13</b> Faire preuve d'imputabilité dans son leadership pour l'apprentissage	<i>Utiliser la reddition de comptes</i>	1-3-5-6-7-10-12	Faire une reddition de comptes à date fixe Évaluer et contrôler la progression des apprentissages Utiliser l'analyse de données pour déterminer les futurs objectifs
	<i>Développer une responsabilité partagée</i>	6-12	Reconnaître que l'atteinte des objectifs est la responsabilité de tous Faire des rencontres d'accompagnement
	<i>Mettre en place un comité pédagogique ou un comité d'arrimage</i>	1-2-3-7-10-14	Mettre en place un comité d'arrimage du curriculum ou un comité pédagogique
	<i>Implanter des mécanismes de suivi et de l'accompagnement</i>	1-3-10	Offrir de l'accompagnement aux enseignants Intégrer divers dispositifs aux mécanismes de suivi : le portrait de classe, la grille de consignation des stratégies maîtrisées, la liste des résultats aux évaluations ponctuelles, le carnet de suivi, les travaux d'élèves, l'entrevue d'évaluation, les entrevues de lecture, les taux de réussite et les résultats au bulletin
	<i>Évaluer la performance</i>	1-2-3-4-5-6-7-8- 11-12-14	Aligner les ressources en fonction de l'évaluation de la performance et des zones de vulnérabilité Utiliser les questionnaires pour évaluer la performance Utiliser les rencontres pour évaluer la performance Utiliser les comités pour évaluer la performance Utiliser les rapports générés par les mécanismes de suivi pour évaluer la performance
<b>Dimension 14</b> s'engager socialement	<i>Développer une approche orientante</i>	7	Favoriser le développement de l'identité et de la connaissance de soi chez l'élève en utilisant l'approche orientante
<b>Dimensions 15 et 16</b> Les dimensions transversales	<i>Utiliser des données pour mesurer l'atteinte d'un objectif</i>	1-2-3-4-5-6-7-11- 14	Produire des données en fonction d'un objectif préalablement défini au plan de réussite Identifier les zones de vulnérabilité
	<i>Utiliser des données pour se donner des arguments pour intervenir dans une situation et faire des choix pédagogiques</i>	3-4-5-6-10	Faire un choix pédagogique en se basant sur la littérature scientifique

Les cinq thèmes identifiés en jaune dans le tableau sont présents dans 11 ou 12 écoles sur 13. Ces thèmes se rapportent aux dimensions 1-2-3 et 13 et sont : Formuler des objectifs en mathématique, en lecture et en écriture pour asseoir sa vision, en lien avec le projet éducatif (Dimension 1) ; Communiquer les objectifs à atteindre par des pourcentages (Dimension 2) ; S’assurer de miser sur la différenciation et l’enseignement explicite (Dimension 3) ; Octroyer des libérations pédagogiques, du temps de libération et favoriser la concertation et la collaboration (Dimension 3) ; Évaluer la performance (Dimension 13).

Lorsque l’on fait l’ordre décroissant des fréquences d’actions l’ensemble des dimensions d’un leadership centré sur l’apprentissage, on retrouve les dimensions 1-2-3 et 13 dans les plus fortes fréquences d’actions. Dans la figure 36, les fréquences d’actions sont disposées en ordre décroissant et on peut observer les dimensions 1-2-3 et 13 en jaune.

**Figure 19 –Fréquence des actions proposées par les écoles pour chacune des dimensions d’un leadership centré sur l’apprentissage, par ordre décroissant.**



On peut donc dire que les thèmes identifiés comme les plus fréquents sont à la fois présents dans plusieurs écoles et en forte fréquence d’action. Ces cinq thèmes sont ce que les écoles proposent le plus de faire en lien avec les dimensions d’un leadership centré sur l’apprentissage.

Ce tableau de synthèse sert de point de départ à la discussion des résultats qui suivra au prochain chapitre.

## Chapitre 5 : Discussion des résultats

Cette étude est une analyse thématique de contenus manifestes ciblant les documents de produits permanents d'écoles québécoises issues de milieux socioéconomiques défavorisés ayant une direction qui accorde la priorité à l'apprentissage dans ses pratiques de gestion.

Plus précisément, nous cherchons à documenter la présence des dimensions du leadership centré sur l'apprentissage dans le fonctionnement et les activités des écoles. De plus, nous visons à décrire ces dimensions en déterminant les activités, moyens et pratiques identifiés dans les documents des écoles. Pour ce faire, nous nous sommes basés sur le modèle conceptuel du leadership centré sur l'apprentissage d'Archambault, Poirel et Garon (2014). Les 14 dimensions de ce modèle portent sur la vision, les orientations, les conditions, les ressources, la promotion de l'apprentissage, l'organisation de l'école, l'environnement, les partenariats, le soutien des élèves à risque, le partage du leadership, le contexte, l'imputabilité et l'engagement social.

De la présentation, analyse et interprétation des résultats du chapitre précédent, nous avons identifié, à partir des 14 dimensions d'un leadership centré sur l'apprentissage d'Archambault, Poirel et Garon (2014), les thèmes émergents de l'analyse du contenu des documents de produits permanents. De ces thèmes, nous avons identifié les quatre plus présents.

Dans ce chapitre de discussion des résultats, nous organisons notre discours autour de deux axes : d'abord, nous discutons de ce qui est en forte présence et ensuite, de ce qui est peu présent dans les documents de produits permanents. Nous terminons ce chapitre en exposant les forces et les limites de notre étude.

## **Premier axe de discussion : Ce qui est le plus présent dans les documents de produits permanents des écoles étudiées**

Dans la section qui suit, il est question des dimensions et des thèmes les plus présents dans les documents de produits permanents des écoles étudiées.

*Quelles sont les dimensions les plus représentées : comment et pourquoi les retrouve-t-on si bien représentées ?*

Afin de déterminer quelles sont les dimensions les plus représentées, nous avons sélectionné les six dimensions les plus fréquentes, que voici par ordre décroissant de fréquence :

**Dimension 3A-** *Créer les conditions favorables à l'apprentissage de tous, par la planification, la coordination, la supervision et l'évaluation de l'enseignement et du curriculum avec une fréquence de 433 actions proposées.*

**Dimension 2-** *Établir des orientations des buts et des attentes à l'égard de l'apprentissage avec une fréquence de 341 actions proposées.*

**Dimension 1-** *Promouvoir une vision où l'apprentissage est le centre des préoccupations de l'école avec une fréquence de 203 actions proposées.*

**Dimension 5-** *Promouvoir l'apprentissage des enseignants et participer à leur développement professionnel en créant une communauté professionnelle qui valorise l'apprentissage avec une fréquence de 93 actions proposées.*

**Dimension 8-** *Établir la collaboration avec les parents et des partenariats avec les organismes avec une fréquence de 88 actions proposées.*

**Dimension 13-** *Faire preuve d'imputabilité dans son leadership pour l'apprentissage avec une fréquence de 85 actions proposées.*

À la suite de cet exercice, nous avons déterminé les thèmes les plus présents émergeant de notre analyse et interprétation des résultats du précédent chapitre. En utilisant le tableau XIX intitulé *tableau synthèse de la présence des thèmes et les moyens, actions et stratégies associées dans les écoles, classées par dimension d'un leadership centré sur l'apprentissage (Archambault, Garon et Poirel, 2014)* de la page 173, nous y avons identifié en jaune les thèmes se retrouvant dans 11 ou 12 écoles sur 13. Ces thèmes, au nombre de cinq, se rapportent aux dimensions 1, 2, 3A et 13 et sont :



**Dimension 1-** *Formuler des objectifs en mathématique, en lecture et en écriture pour asseoir sa vision, en lien avec le projet éducatif* se retrouve dans 12 écoles.

**Dimension 2-** *Communiquer les objectifs à atteindre par des pourcentages* se retrouve dans 12 écoles.

**Dimension 3A-** *S'assurer de miser sur la différenciation et l'enseignement explicite* se retrouve dans 12 écoles.

**Dimension 3A-** *Octroyer des libérations pédagogiques, du temps de libération et favoriser la concertation et la collaboration* se retrouve dans 11 écoles.

**Dimension 13-** *Évaluer la performance* se retrouve dans 11 écoles.

Nous pouvons observer que les cinq thèmes les plus présents se rapportent à quatre des six dimensions les plus fréquentes. C'est pourquoi nous identifions les dimensions 1, 2, 3A et 13 comme les plus présentes : non seulement leur fréquence est élevée, mais les thèmes présents dans le plus grand nombre d'écoles s'y rapportent.

Dans les lignes qui suivent, nous abordons ces quatre dimensions et nous discutons du comment et du pourquoi nous les retrouvons si bien représentées dans les documents de produits permanents des écoles étudiées. Pour ce faire, nous présentons à nouveau une section du tableau XIX de la page 173, nous discutons du ou des thèmes les plus présents pour cette dimension et nous mettons en relation ce discours avec la littérature scientifique au sujet du leadership centré sur l'apprentissage et les éléments se rapportant au contexte culturel, social et politique de l'école québécoise.

Nous commençons par les dimensions 1 et 2, nous poursuivons avec la dimension 3A et nous terminons par la dimension 13.

## Distinguer la vision, les orientations et les objectifs : les dimensions 1 et 2

Selon Archambault, Poirel et Garon (2017), dans la dimension 1, *Promouvoir une vision où l'apprentissage est le centre des préoccupations de l'école*, la direction devrait articuler une vision qui est centrée sur l'apprentissage. De cette façon, tous les aspects de l'école se trouvent à être au service de l'apprentissage et ceci est l'élément central de son travail. De plus, Archambault, Poirel et Garon (2017) nous disent que cette direction doit instaurer un climat où les attentes sont élevées à l'égard de l'enseignement et de l'apprentissage. Cette vision, porteuse de l'élément central du travail de la direction de l'école, apparaît comme une priorité dans les réunions du personnel et est articulée avec l'ensemble de la communauté scolaire.

Au sujet de cette vision, Knaap, Copland et Talbert (2003) nous disent qu'il n'est pas suffisant de montrer le chemin souhaitable. Il faut aider les élèves, les enseignants et le système à apprendre notamment par la transmission d'une vision porteuse d'équité, partagée avec le milieu. Il faut maintenir des attentes élevées et partager ses valeurs et croyances ouvertement. Mc Shane et Benabou (2008) ajoutent que cette vision doit être rassembleuse et doit aller au-delà de la simple définition d'objectif ; cette vision doit permettre de se projeter dans l'avenir et d'inciter le personnel à mettre des actions en place pour atteindre ces objectifs.

Dans les produits permanents, distinguer la vision des orientations et des objectifs n'est pas une simple tâche. En effet, la vision à la lecture des documents est, le plus souvent, imbriquée à même les orientations et les objectifs. La vision, lorsqu'elle est explicite, est communiquée par la mission. C'est dans cette partie du projet éducatif que nous trouvons ce qui se rapproche le plus de la description des convictions, des valeurs et de la culture qui compose l'école (Archambault, Garon et Poirel, 2017).

Pour la dimension 1, les actions proposées s'articulent autour de trois thèmes : transmettre et modeler les valeurs, formuler des objectifs en mathématique, en lecture et en écriture et projeter des résultats spécifiques à courts moyens et longs termes. Dans l'extrait du tableau XIX portant sur la présence des thèmes et les moyens, actions et stratégies proposées par les écoles pour la dimension 1, nous pouvons retrouver ces thèmes, les écoles dans lesquelles le thème est présent et ce que proposent les écoles en termes de moyens, actions et stratégies.

**Tableau XX – Extrait pour la dimension 1 du tableau synthèse de la présence des thèmes et les moyens, actions et stratégies associées dans les écoles, classées par dimension d'un leadership centré sur l'apprentissage (Archambault, Garon et Poirel, 2014).**

Dimensions	Ce que proposent les écoles : THÈMES	Écoles dans lesquelles le thème est présent	Ce que proposent les écoles MOYENS-ACTIONS-STRATÉGIES
<b>Dimension 1</b> Promouvoir une vision où l'apprentissage est le centre des préoccupations de l'école	Transmettre et modeler les valeurs	1-3-5-8-10-11-12-14	Inclure la vision au projet éducatif Instrumentaliser la vision dans le plan de réussite
	Formuler des objectifs en mathématique, en lecture et en écriture pour asseoir sa vision, en lien avec le projet éducatif	1-3-4-5-6-7-8-9-10-11-12-14	S'arrimer avec la commission scolaire Formuler des objectifs chiffrés
	Projeter des résultats spécifiques à courts moyens et longs termes	4	

La promotion d'une vision de l'apprentissage, soit « la capacité de demeurer concentré sur l'apprentissage et de faire en sorte que les autres aspects de l'école (administration, organisation, budget) soient au service de l'apprentissage et de l'enseignement. » (Archambault, Poirel et Garon, 2017 p.1) n'est pas clairement décrite dans les documents. Il est cependant toujours possible de dégager certains éléments de cette vision à la lecture des orientations formulées dans les projets éducatifs, les conventions de gestion et de réussite éducative et les plans de réussite. Le thème le plus présent est de formuler des objectifs en mathématique, en lecture et en écriture pour asseoir sa vision, en lien avec le projet éducatif. À la lecture de celui-ci, il semble étrange de le retrouver en si grande présence et associé à la dimension 1 : il serait plus judicieux de l'associer à la dimension 2 portant sur la l'établissement d'orientations, de buts et d'attentes claires à propos de l'apprentissage (Archambault, Poirel et Garon, 2017). Ces deux dimensions sont en effet étroitement liées dans les documents étudiés.

Pour Archambault, Poirel et Garon (2017), la dimension 2 est à propos d'établir des orientations, des buts et des attentes à l'égard de l'apprentissage. Il s'agit ainsi d'opérationnaliser cette vision et d'y faire adhérer l'équipe de l'école. Les objectifs doivent être cohérents avec les valeurs de l'école et ceux-ci doivent être intégrés aux pratiques quotidiennes. Finalement ces objectifs doivent être largement diffusés et communiqués.

Pour ce qui est de la dimension 2, il est possible de dégager trois thèmes de notre analyse : communiquer les valeurs de l'école par les documents écrits, communiquer les objectifs à atteindre par des pourcentages et être convaincu que tous les élèves peuvent apprendre. Ces trois thèmes sont présentés dans l'extrait du tableau XIX pour la dimension 2. On y retrouve les thèmes, mais aussi les moyens, actions et stratégies proposées par les écoles.

**Tableau XXI : Extrait pour la dimension 2 du tableau synthèse de la présence des thèmes et les moyens, actions et stratégies associées dans les écoles, classées par dimension d'un leadership centré sur l'apprentissage (Archambault, Garon et Poirel, 2014).**

<b>Dimensions</b>	<b>Ce que proposent les écoles : THÈMES</b>	<b>Écoles dans lesquelles le thème est présent</b>	<b>Ce que proposent les écoles MOYENS-ACTIONS-STRATÉGIES</b>
<b>Dimension 2</b> Établir des orientations des buts et des attentes à l'égard de l'apprentissage	Communiquer les valeurs de l'école par les documents écrits	5-6-8	Viser la cohérence et la continuité par les valeurs Publication des documents
	Communiquer les objectifs à atteindre par des pourcentages	1-2-3-4-5-6-7-8-10-11-12-14	Formuler des objectifs chiffrés Viser l'amélioration des moyennes
	La réussite pour tous	5-8	Établir les enjeux de la réussite Viser le plein potentiel de l'élève

Nous observons que la vision de l'apprentissage se confond avec le fait d'établir des orientations et des buts. Ces buts et attentes sont souvent formulés à l'aide de pourcentages ou visent l'augmentation des moyennes. Nous croyons qu'il en est ainsi parce que les exigences en matière de produits permanents et la gestion gouvernementale axée sur les résultats imposent des définitions et une structure qui réduit la possibilité de bien répartir les dimensions 1 et 2.

La gestion axée sur les résultats, « une approche de gestion qui s'appuie sur les attentes exprimées par les citoyennes et citoyens à l'égard d'une organisation, sur l'analyse du milieu dans lequel elle évolue et sur l'examen des ressources dont elle dispose (financières, humaines, matérielles, etc.) » (Gouvernement du Québec, 2018, p.3) teinte la vision de l'apprentissage et son mode de communication, telle qu'exprimée dans les documents de produits permanents. La gestion axée sur les résultats en éducation a été mise en place en 2002 et des modifications ont été apportées en 2008. La planification, la mise en œuvre et la reddition de comptes telle qu'exigée par le Gouvernement et la commission scolaire, en lien avec les objectifs à inclure obligatoirement dans les documents de produits

permanents, influencent assurément le contenu de ceux-ci : quelques éléments de la vision des écoles se trouvent à la fois dans la mission, mais aussi implicitement imbriquée aux orientations.

Afin de bien comprendre les exigences du Gouvernement dans la production des documents de produits permanents, il importe de revenir aux définitions employées par celui-ci. Selon le Ministère du conseil exécutif (2013), la définition d'une mission s'énonce comme suit :

« La mission constitue la raison d'être de l'organisation. Elle énonce succinctement le rôle de l'organisation, ses visées et la clientèle à laquelle elle s'adresse. Il s'agit d'un message simple par lequel l'organisation communique ses principales responsabilités et précise de quelle façon elle les accomplit. (Ministère du conseil exécutif, 2013, p.5) »

Par la mission, les écoles doivent énoncer ce qui est important pour leur milieu, en fonction de la clientèle. La mission principale de l'école est énoncée dans le programme de formation de l'école québécoise (2001) soit instruire, socialiser et éduquer. Huit écoles vont plus loin que l'énoncé de cette mission en y incluant l'importance de transmettre et modeler les valeurs de l'école, bien que la façon d'opérer ce modelage ne soit pas spécifiée. Ce sont là les principaux éléments d'une vision centrée sur l'apprentissage qu'il est possible d'observer dans les documents.

Le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (2018) précise toutefois, dans un document balisant l'élaboration du projet éducatif, que celui-ci ne devrait pas être un document contenant une longue liste de valeurs ; les quelques valeurs énoncées doivent explicitement guider le choix des orientations, des priorités d'action et les résultats attendus. Ceux-ci mènent à la détermination des actions et des moyens pour mettre en œuvre le projet éducatif. Les moyens peuvent être amenés à être modifiés sans toutefois que les orientations le soient. Selon le Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (2008), la définition d'une orientation s'énonce comme suit

« Une orientation permet à un établissement d'enseignement d'affirmer les intentions qui marqueront la réalisation de sa mission. Elle traduit les priorités de l'établissement d'enseignement. Elle est rattachée à un enjeu. » (Ministère du conseil exécutif, 2013, p.7)

Ainsi formulée, une orientation est une déclaration d'intention, directement reliée à la mission, la raison d'être de l'école, mission porteuse des éléments principaux de la vision de l'école. De cette orientation découlent les objectifs, les indicateurs et les cibles du projet éducatif.

La dernière définition par le Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (2018) est celle d'un objectif.

« Un objectif constitue un engagement prioritaire de l'établissement d'enseignement pour la période couverte par le projet éducatif. Il énonce les changements précis et mesurables que l'activité de l'établissement d'enseignement devrait produire. Il est formulé en termes de résultats

perceptibles et significatifs pour les élèves, jeunes et adultes, et constitue la base de la reddition de comptes. » (Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, 2018, p.8)

En nous fiant sur ces définitions, nous avons considéré que les orientations et les missions formulées dans les documents de produits permanents étaient de l'ordre de la dimension 1 - *Promouvoir une vision où l'apprentissage est le centre des préoccupations de l'école* et que les objectifs, les indicateurs et les cibles, de l'ordre de la dimension 2 - *Établir des orientations, des buts et des attentes à l'égard de l'apprentissage*. Force est de constater que les orientations et les objectifs sont souvent imbriqués l'un dans l'autre, ce qui rend difficile le découpage de la vision. Si ce n'est de la mission, la vision est communiquée par des objectifs en mathématique, en lecture et en écriture et cela est énoncé dans les orientations. De l'orientation, un objectif global, découle des objectifs spécifiques chiffrés en pourcentages, incluant des cibles à atteindre. Ces objectifs chiffrés sont très présents dans les documents de produits permanents.

Est-ce à dire que les attentes élevées sont traduites par l'amélioration des résultats dans les écoles ? Il n'est pas possible de vérifier cette assertion, toutefois, on peut dire que la vision de l'apprentissage se transpose par la priorité accordée au français et aux mathématiques dans les orientations et aux valeurs dans la mission. Les objectifs, quant à eux, sont tous chiffrés.

À propos de la vision, le groupe de recherche d'Archambault, Poirel et Garon (2017) obtiennent comme résultat que les directions œuvrent à partir de convictions claires et qu'elles les communiquent à leur équipe. L'apprentissage est l'élément central des rencontres et on y discute de pédagogie et d'apprentissage. Ils nous disent aussi que certaines directions tirent de cette vision des orientations favorisant le fonctionnement de leur école. En analysant et interprétant les documents, nous ne pouvons arriver à des résultats similaires puisque la vision est le plus souvent diluée dans les orientations.

En 2014, moment où les produits permanents de notre étude ont été collectés, le projet éducatif est évalué par le plan de réussite et la convention de gestion et de réussite éducative. Peu après, en 2016, la loi 105 est adoptée, impliquant le Ministère, les commissions scolaires et les écoles. Elle modifie les processus et les outils soutenant le principe de gestion axée sur les résultats afin de les alléger et de les rendre plus souples. Le projet éducatif se trouve à être élaboré selon différentes étapes et le plan de réussite disparaît. La convention de gestion et de réussite éducative se nomme désormais le plan d'engagement vers la réussite et les grandes lignes de celui-ci sont dictées par les 7 objectifs de la politique de la réussite éducative du Gouvernement du Québec. La vision commune est désormais dictée par le gouvernement :

« Vision commune : Des milieux éducatifs inclusifs, centrés sur la réussite de toutes et de tous, soutenus par leur communauté, qui, ensemble, forment des citoyennes et des citoyens compétents,

créatifs, responsables, ouverts à la diversité et pleinement engagés dans la vie sociale, culturelle et économique du Québec. (Gouvernement du Québec, 2018)

Cette vision commune porte sur l'inclusion, la centration sur la réussite, le soutien de la communauté et l'engagement social. Elle est désormais centralisée dans le sens où c'est le Gouvernement du Québec qui énonce la vision commune et il appartient aux établissements d'enseignement d'analyser leur milieu et de déterminer les enjeux, orientations et objectifs, en lien avec la vision. À l'avenir, les produits permanents ne contiendront plus d'espace pour énoncer explicitement la vision de l'école, comme il était possible de le lire dans la section de la mission des projets éducatifs auparavant. La figure 20, tirée du guide 4 disponible en ligne sur le site du Ministère de l'Éducation et de l'enseignement supérieur, est une représentation des différentes étapes de l'élaboration de la prochaine génération des projets éducatifs.

**Figure 20 – Étapes de l'élaboration d'un projet éducatif (ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, 2018)**



En observant cette figure, on remarque que l'étape de la rédaction de la mission est désormais occultée au profit de l'analyse de l'environnement externe et interne. La détermination des enjeux, des orientations, des objectifs, des indicateurs et des cibles doit se baser exclusivement sur l'analyse du contexte éducatif et non, comme en 2014, sur la mission et les valeurs de l'école concernée. Il n'appartient plus au milieu de définir sa vision et sa mission, c'est plutôt la suite qui leur appartient. En termes de documents de produits permanents, la prochaine génération de documents ne contiendra pas d'élément de la vision centrée sur l'apprentissage, puisque le gouvernement a préalablement défini celle-ci et que les écoles doivent utiliser les documents écrits pour opérationnaliser cette vision en fonction de leur contexte.

### Vouloir mettre en place des conditions favorables à l'apprentissage : la dimension 3

La dimension 3 est la plus présente dans les documents de produits permanents des écoles étudiées. Le principal objet des documents permanents est de planifier, coordonner et évaluer ce qui se passe dans les écoles, il n'est donc pas surprenant de trouver beaucoup d'actions proposées en ce sens. Afin d'agir directement sur les pratiques pédagogiques et de mettre en place des conditions favorables à l'apprentissage, les écoles s'octroient des libérations pédagogiques, du temps de libération et favorisent la concertation et la collaboration. Elles arriment les cycles, les niveaux d'enseignement et développent des communautés professionnelles. L'accompagnement, le modelage et le suivi des pratiques probantes sont aussi une façon de s'assurer d'une supervision du curriculum. Les écoles s'assurent de miser sur l'enseignement explicite et la différenciation par ces conditions mises en place dans les écoles. On retrouve ces thèmes dans l'extrait du tableau XIX présenté ci-dessous. Le tableau XXII, relatif à la dimension 3, est un rappel des principaux thèmes, des écoles dans lequel le thème est présent et ce que proposent les écoles comme moyens, actions et stratégies.

**Tableau XXII : Extrait pour la dimension 3 du tableau synthèse de la présence des thèmes et les moyens, actions et stratégies associées dans les écoles, classées par dimension d'un leadership centré sur l'apprentissage (Archambault, Garon et Poirel, 2014).**

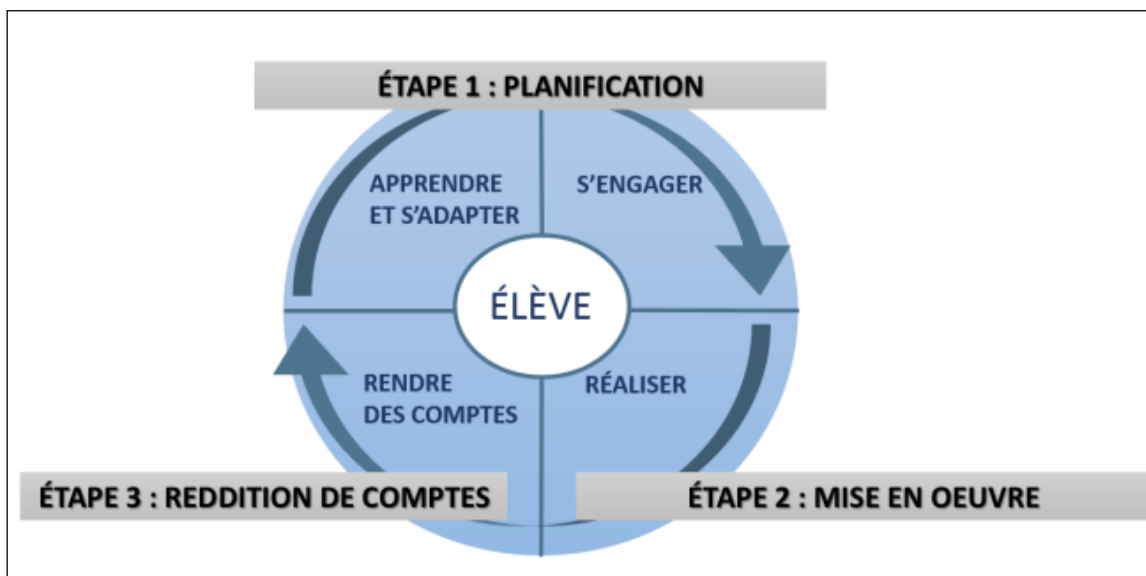
Dimension	Ce que proposent les écoles : THÈMES	Écoles dans lesquelles le thème est présent	Ce que proposent les écoles MOYENS – ACTIONS - STRATÉGIES
<b>Dimension 3</b> Créer les conditions favorables à l'apprentissage de tous, par la planification, la coordination, la supervision et l'évaluation de l'enseignement et du curriculum	S'assurer de miser sur la différenciation et l'enseignement explicite	1-2-3-5-6-7-8-9-10-11-12-14	Se baser sur des données probantes Construire des boîtes à outils en lecture Échanger sur les pratiques efficaces Implanter des dispositifs de suivi et d'évaluation en lecture (jumelage, lecture interactive, lecture guidée) Différencier les approches selon les besoins Mettre en place une aide individualisée au préscolaire
	Produire ou rendre disponible des données pour créer des conditions favorables à l'apprentissage	1-2-3-5-6-7-8-9-10-12	Explorer les pratiques évaluatives probantes Produire des données qualitatives pour bonifier les données quantitatives par des sondages et questionnaires



	Octroyer des libérations pédagogiques, du temps de libération et favoriser la concertation et la collaboration	1-3-4-5-6-7-8-9-10-11-14	Être libéré en cycle Être libéré en comité paritaire Discuter de projets communs, de planification et d'arrimage
	Développer les communautés professionnelles	1-6-8	Avoir une communauté en lecture veillant à l'implantation des dispositifs en lecture
	Arrimer les cycles et les niveaux d'enseignement	6-9	Arrimer le préscolaire et le primaire par des activités Arrimer le primaire et le secondaire
	L'accompagnement, le modelage et le suivi des pratiques probantes	1-3-5-6-8-11-14	Modifier les pratiques en choisissant des tâches différentes Modéliser de l'enseignement explicite Supervision directe de la direction

La dimension 3A est directement en lien avec l'étape de mise en œuvre de la gestion axée sur les résultats. C'est à cette étape que l'école doit choisir des moyens « désigné comme étant déterminant dans l'atteinte des objectifs et des cibles établis. L'organisation peut s'appuyer sur la culture du milieu, sur les données issues de la pratique et de la recherche ainsi que sur les documents produits par le Ministère (politiques, stratégies, plans d'action, etc.). » (Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, 2018, p.3). Dans la figure 21, figure tirée du document de mise en œuvre de la gestion axée sur les résultats (ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, 2018) nous pouvons observer que ce type de gestion se fait en trois étapes : la planification, la mise en œuvre et la reddition de comptes.

**Figure 21 : Les trois étapes de la gestion axées sur les résultats, tirée du document de mise en œuvre de la gestion axée sur les résultats (ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, 2018)**



Il n'est pas surprenant que la dimension 3A soit la plus représentée puisqu'elle correspond à l'étape de mise en œuvre de la gestion axée sur les résultats, mode de gestion privilégié par le gouvernement. De ces actions proposées dans la mise en œuvre de conditions favorables, les deux thèmes les plus présents dans les documents sont *S'assurer de miser sur la différenciation et l'enseignement explicite* et *Octroyer des libérations pédagogiques, du temps de libération et favoriser la concertation et la collaboration*.

*Vouloir mettre en place des conditions favorables à l'apprentissage en favorisant la différenciation et l'enseignement explicite*

La littérature au sujet de l'enseignement explicite souligne que celui-ci est une pratique pédagogique efficace, particulièrement auprès des élèves issus d'un milieu socialement défavorisé (CNETCO, 2017). À ce sujet, les documents des écoles étudiées contiennent un certain nombre d'actions proposées, soit dans le sens de l'enseignement explicite, soit dans le sens de la différenciation des pratiques pédagogiques pour que tous les élèves reçoivent un enseignement qui corresponde à leurs besoins.

En multipliant les occasions d'apprentissage tout en arrimant les pratiques éducatives sur le curriculum, les écoles différencient leurs approches. Ces pratiques pédagogiques sont en lien avec les observations de Murphy, Elliott, Goldring et Porter (2007) dans leurs huit dimensions d'action du leader

pour l'apprentissage et orienté vers le changement, spécifiquement la dimension du programme curriculaire. Ces chercheurs nous disent qu'il est important, non seulement de se préoccuper des pratiques de leadership, mais aussi des changements qu'il faut apporter afin d'améliorer l'apprentissage des élèves. L'enseignement explicite est un de ces changements d'approche pédagogique afin de demeurer centré sur l'apprentissage, l'enseignement et le curriculum ; un changement d'approche basé sur des données probantes.

Les écoles énumèrent plusieurs moyens pour miser sur l'enseignement explicite et la différenciation. Certaines propositions se situent au niveau de la différenciation des contenus d'apprentissage (construire des boîtes à outils en lecture), d'autres au niveau de la différenciation des processus d'apprentissage (mettre en place une aide individualisée au préscolaire, différencier les approches selon les besoins), certains au niveau de la différenciation des productions (implanter des dispositifs de suivi et d'évaluation en lecture, échanger sur les pratiques efficaces) et d'autres au niveau de la différenciation des environnements affectifs et physiques (jumelage, lecture interactive, lecture guidée) (CNETCO, 2017). On peut donc observer une variété de conditions favorables suggérées pour opérer la différenciation de type horizontal, c'est-à-dire qu'elle est pratiquée principalement au niveau de la classe.

Si ce thème est très présent dans les documents de produits permanents, la façon de s'assurer que les écoles misent sur l'enseignement explicite et la différenciation nécessite de mettre en interrelation ce thème avec les autres thèmes de la dimension 3. Tous les passages traitant de l'enseignement explicite ou de la différenciation pédagogique sont associés à un autre thème de la dimension 3, ce qui nous indique la façon dont on s'assure de miser sur ces pratiques pédagogiques. On s'assure de miser sur l'enseignement explicite et la différenciation en produisant ou en rendant disponibles des données, en octroyant des libérations pédagogiques, du temps de libération, en favorisant la concertation et la collaboration et en développant des communautés professionnelles.

*Vouloir mettre en place des conditions favorables à l'apprentissage en favorisant les libérations pédagogiques, mais aussi par le développement professionnel.*

Le thème des libérations pédagogiques que l'on retrouve à la dimension 3 se recoupe à certains endroits avec le thème du développement professionnel de la dimension 5. C'est pourquoi nous aborderons ces deux thèmes à la fois. Le développement professionnel est davantage en lien avec la compétence professionnelle et s'inscrit dans une démarche qui va au-delà de la simple journée de formation. Là où ces deux thèmes se recourent, c'est lorsque les libérations pédagogiques deviennent

des périodes de coconstruction ou de formation par les pairs : cela devient des libérations pédagogiques pour du développement professionnel.

Les libérations pédagogiques sont davantage des moments de travail d'équipe, de concertation, de consultation et de fixation d'échéancier de travail. Selon, Murphy, Elliott, Goldring et Porter (2007), le leadership centré sur l'apprentissage implique de s'assurer de l'arrimage du curriculum avec les pratiques éducatives. Les moyens et les stratégies développées par les écoles sont mis en place précisément dans cette visée. On y propose du travail en cycle, des comités paritaires ou encore du temps de libération pour travailler sur des projets, pour planifier ou pour s'arrimer.

En lien avec la dimension 5- *Promouvoir l'apprentissage de chacun et participer à leur développement professionnel en créant une communauté professionnelle qui valorise l'apprentissage*, les écoles se concentrent principalement sur le développement professionnel des enseignants. Les écoles favorisent le perfectionnement et le développement professionnel des enseignants en mettant en place des moyens de partage des connaissances et des expériences. Les écoles soutiennent financièrement le développement professionnel et elles le planifient et l'évaluent de façon continue. Finalement, les écoles créent des communautés de pratique, où sont favorisés les discussions et le partage d'expériences professionnelles. Cela va tout à fait avec les observations du Conseil Supérieur de l'Éducation au sujet du développement professionnel :

« Les études ont mis à jour des initiatives inspirantes, des enseignantes et des enseignants engagés dans leur développement professionnel, des directions d'école pour qui l'accompagnement pédagogique est une priorité et des commissions scolaires qui investissent temps, ressources humaines et ressources financières dans le but de soutenir adéquatement leur personnel enseignant. A contrario, l'analyse des données recueillies a aussi révélé la persistance de conditions peu favorables à une démarche réfléchie inscrite dans le moyen et le long terme. » (Conseil supérieur de l'Éducation, 2014)

En effet, si le développement professionnel et les libérations pédagogiques sont importants pour les enseignants, les directions et les hautes directions et que les sommes financières y sont investies, la démarche de développement professionnel peine à s'inscrire sur le long terme. Si le thème du développement professionnel est beaucoup plus abordé que celui du perfectionnement c'est que les écoles considèrent implicitement qu'il est plus profitable de s'inscrire dans une démarche de développement. Le développement professionnel devrait être une démarche planifiée et reliée aux besoins de formation des enseignants, transférable et cohérente avec les valeurs et les pratiques pédagogiques et le dialogue est en lien avec les données de la recherche (Macbeath, 2006). Toutefois, la planification et l'évaluation continue du développement professionnel tel que conçue par Murphy, Elliott, Goldring et Porter (2007), est peu présente dans les documents de produits permanents, ce qui va

dans le sens de l'a contrario du Conseil Supérieur de l'Éducation au sujet du développement professionnel à long terme.

Il incombe à l'enseignant de prendre les mesures appropriées qui lui permettant *d'atteindre et de conserver un haut degré de compétence professionnelle* (LIP, article 22). Aussi, la direction de l'école, après avoir consulté le personnel, doit communiquer à la commission scolaire les besoins de perfectionnement de ce personnel (LIP, article 96.20). À la lumière de ces articles de la Loi sur l'Instruction publique, les syndicats font des pressions syndicales pour la reconnaissance d'une plus grande autonomie professionnelle et de son opposition à la supervision pédagogique exercée par la direction. La fédération autonome de l'enseignement (FAE), dans une publication de 2015 portant sur l'autonomie professionnelle nous dit que les membres se voient le plus souvent imposer des perfectionnements, que ce soit par la direction de l'établissement ou par la commission scolaire. La FAE perçoit ces perfectionnements liés à la gestion axée sur les résultats : l'imposition de formation contraint le personnel enseignant à utiliser certaines approches et pratiques pédagogiques afin d'atteindre les objectifs et cibles prévues. Ce syndicat propose de retirer les cibles et objectifs chiffrés afin que les établissements puissent se recentrer sur leur mission d'instruction plutôt que sur l'atteinte de résultats dits arbitraires. La position syndicale est que les enseignants sont les mieux placés pour déterminer les formations pertinentes et que la direction doit respecter ces choix. Cette position syndicale explique peut-être la faible présence de la planification du développement professionnel et de l'évaluation continue dans les produits permanents des écoles étudiées.

### Les rouages de la reddition de comptes : la dimension 13

Par les conventions de partenariat et les conventions de gestion et de réussite éducative, le projet de loi 88 constitue un premier pas vers un système de reddition de comptes dans le système scolaire québécois. La troisième étape du système de gestion axé sur les résultats est la reddition : il s'agit à ce moment de rendre des comptes et de faire le point sur les prochains objectifs à planifier.

De la dimension 13- *Faire preuve d'imputabilité dans son leadership pour l'apprentissage*, nous pouvons dégager cinq thèmes autour desquels les écoles posent leurs actions liées à la dimension de l'imputabilité : utiliser la reddition de comptes, développer une responsabilité partagée, mettre en place un comité pédagogique ou un comité d'arrimage, implanter des mécanismes de suivi et de l'accompagnement et évaluer la performance. Ces thèmes sont davantage en lien avec la réussite éducative et les pratiques pédagogiques, aucunement avec l'équité à l'école. Dans le tableau XXIII, on

y trouve un rappel des principaux thèmes, des écoles dans lequel le thème est présent et ce que proposent les écoles comme moyens actions et stratégies relatives à la dimension 13.

**Tableau XXIII : Extrait pour la dimension 13 du tableau synthèse de la présence des thèmes et les moyens, actions et stratégies associées dans les écoles, classées par dimension d'un leadership centré sur l'apprentissage (Archambault, Garon et Poirel, 2014).**

Dimension s	Ce que font les écoles : THÈMES	Écoles dans lesquelles le thème est présent	Ce que font les écoles MOYENS – ACTIONS - STRATÉGIES
<b>Dimension 13</b> Faire preuve d'imputabilité dans son leadership pour l'apprentissage	Utiliser la reddition de comptes	1-3-5-6-7-10-12	Faire une reddition de comptes à date fixe Évaluer et contrôler la progression des apprentissages Utiliser l'analyse de données pour déterminer les futurs objectifs
	Développer une responsabilité partagée	6-12	Reconnaître que l'atteinte des objectifs est la responsabilité de tous Faire des rencontres d'accompagnement
	Mettre en place un comité pédagogique ou un comité d'arrimage	1-2-3-7-10-14	Mettre en place un comité d'arrimage du curriculum ou un comité pédagogique
	Implanter des mécanismes de suivi et de l'accompagnement	1-3-10	Offrir de l'accompagnement aux enseignants Intégrer divers dispositifs aux mécanismes de suivi : le portrait de classe, la grille de consignation des stratégies maîtrisées, la liste des résultats aux évaluations ponctuelles, le carnet de suivi, les travaux d'élèves, l'entrevue d'évaluation, les entrevues de lecture, les taux de réussite et les résultats au bulletin
	Évaluer la performance	1-2-3-4-5-6-7-8-11-12-14	Aligner les ressources en fonction de l'évaluation de la performance et des zones de vulnérabilité Utiliser les questionnaires pour évaluer la performance Utiliser les rencontres pour évaluer la performance Utiliser les comités pour évaluer la performance Utiliser les rapports générés par les mécanismes de suivi pour évaluer la performance

La dimension de l'imputabilité est très présente dans les documents de produits permanents des écoles. Selon le dictionnaire encyclopédique de l'administration publique l'imputabilité est :

« l'obligation de rendre compte, aussi appelée "imputabilité", a un sens proche de celui de la responsabilité. Cependant, elle va plus loin en impliquant une reddition de comptes axée sur les choix effectués et les résultats obtenus au regard des responsabilités conférées par la Loi sur l'instruction publique. » (Gow, 2017)

Toutefois, faire preuve d'imputabilité dans son leadership pour l'apprentissage devrait aller bien au-delà de la reddition de comptes et de la formulation d'objectifs : cela devrait être un processus de documentation de l'histoire de l'école, effectué en collaboration avec l'ensemble des acteurs de l'école (Macbeath, 2006).

Archambault, Poirel et Garon (2017) nous disent que l'imputabilité ne devrait pas être vue comme « une simple reddition de comptes, mais comme un effort coordonné et concerté de la direction avec l'équipe-école pour produire des données valables afin de suivre l'évolution de l'école et des classes et de réajuster les pratiques, au besoin » (Archambault, Poirel et Garon, 2017, p.5).

Dans les documents, l'imputabilité est plutôt nommée comme un processus de reddition de comptes externe à l'établissement dont la direction est principalement responsable. Le développement d'un processus d'imputabilité interne favorisant la responsabilité partagée n'est pas abordé explicitement dans les documents de produit permanents des écoles étudiées.

Si l'imputabilité externe est particulièrement présente dans les documents de produits permanents, particulièrement sous la forme de la reddition de comptes, elle l'est d'autant plus sous le thème de l'évaluation de la performance. Les écoles proposent des moyens et stratégies comme d'aligner les ressources en fonction de l'évaluation de la performance et des zones de vulnérabilité, d'utiliser les questionnaires, d'utiliser les rencontres, d'utiliser les comités et d'utiliser les rapports générés par les mécanismes de suivi pour évaluer la performance. Ces propositions vont dans le sens de la gestion collaborative. Celle-ci se définit comme un style de gestion qui met de l'avant le travail d'équipe pour atteindre un objectif commun. Elle doit favoriser l'engagement, la responsabilité et la mobilisation des membres de l'équipe. La collaboration entre ces personnes devrait permettre l'émergence de solutions et de stratégies pour atteindre les objectifs (Collerette, Pelletier et Turcotte, 2013). C'est une approche dite probante que le Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur privilégie dans ses établissements. Le thème de l'évaluation de la performance apparaît comme une forme de gestion collaborative de la performance. Les écoles proposent des stratégies, moyens et actions en ce sens, il n'y a cependant rien ne nous indiquant le degré d'adhésion de l'équipe à un tel style de gestion ni à leur

implication dans le processus. Une fois de plus, les actions sont proposées, mais les dispositifs et leur mise en place ne sont pas spécifiés.

Si le plan de réussite contient « des objectifs de réussite clairs et mesurables relativement aux apprentissages » (ministère de l'Éducation, 2007) et que la convention de gestion et de réussite éducative prend la forme d'une sorte de contrat de performance concernant un certain nombre de buts fixés et des objectifs mesurables (Dembélé, Goulet, Lapointe, et coll. 2012), il n'est guère surprenant d'observer beaucoup d'actions proposées dans cette dimension, en lien avec la reddition de compte, mais surtout avec l'évaluation de la performance.

En 2014, année à laquelle les produits permanents de notre étude ont été collectés, l'exigence pour les commissions scolaires était de produire une convention de partenariat. Pour les écoles, c'était l'obligation de rédiger une convention de gestion et de réussite éducative. Plusieurs constats ont été émis en lien avec la gestion axée sur les résultats en éducation depuis ce temps. Des effets négatifs de ce système ont été soulignés, tel que d'enseigner pour les examens, d'exclure les élèves plus faibles des tests ou encore la concentration des ressources vers les élèves démontrant un bon potentiel (Dembélé, Goulet, Lapointe, et coll. 2012), ces pratiques ayant pour objectif d'augmenter les moyennes et donc d'augmenter les possibilités d'atteindre les objectifs.

Dans cette lignée, le Vérificateur général du Québec a déposé à l'Assemblée nationale, à l'automne 2014, un rapport quant à l'encadrement du Ministère en matière de persévérance et de réussite scolaires et les outils de reddition de comptes en place. Pour faire suite aux recommandations déposées, la Loi sur l'Instruction publique a été modifiée en 2016 par l'adoption de la loi 105. Cette loi apporte des modifications qui visent à réduire le nombre d'outils stratégiques à produire et à accorder une plus grande autonomie aux établissements d'enseignement. Ces modifications à la LIP auront peut-être pour effet de dégager du temps administratif pour mieux se concentrer sur des processus d'imputabilité à l'interne, sur des outils d'évaluation pouvant mesurer davantage l'aspect qualitatif de l'amélioration de l'apprentissage.



## **Deuxième axe de discussion : Ce qui est peu présent dans les documents de produits permanents des écoles étudiées**

Dans la section qui suit, il est question de ce qui est peu présent dans les documents de produits permanents. Nous commençons par faire un survol des dimensions les moins représentées. Nous reprenons ensuite deux thèmes et discutons des raisons de leur faible représentation dans les documents étudiés.

*Quelles sont les dimensions les moins représentées ? Comment peut-on expliquer cette situation ?*

Afin de déterminer quelles sont les dimensions les moins représentées, nous avons sélectionné les quatre dimensions d'un leadership centré sur l'apprentissage les moins fréquentes, que voici par ordre décroissant de fréquence :

**Dimension 10** – *Partager le leadership* avec une fréquence de 24 actions proposées

**Dimension 12** - *Être sensible au contexte et l'influencer* avec une fréquence de 12 actions proposées

**Dimension 11** - *Utiliser le dialogue* avec une fréquence de 12 actions proposées

**Dimension 14** - *S'engager socialement* avec une fréquence de 7 actions proposées

Pour ce qui est des dimensions transversales, nous avons choisi de ne pas tenir compte de la dimension des nouvelles conditions facilitantes puisque d'une part, aucune action proposée n'était exemplaire et que d'autre part, celle-ci ne constitue pas une dimension du leadership centré sur l'apprentissage. Pour ce qui est de la dimension 15 sur l'utilisation des données, nous avons choisi d'en discuter ici, car nous avons trouvé surprenant que cette dimension soit peu présente dans les documents de produits permanents, en particulier l'utilisation des données de la recherche.

Pour la dimension 10- *Partager le leadership pour l'apprentissage*, les écoles travaillent en équipe multidisciplinaire, construisent une communauté d'apprentissage et travaillent en comités. Au-delà du partage des tâches, les écoles parlent de partage, d'échanges et d'ouverture. Le partage du leadership a été peu observé dans les documents de produits permanents des écoles étudiées. Ceci est peu étonnant, car ce type de documents, le projet éducatif, le plan de réussite, la convention de gestion et de réussite éducative ne sont pas les endroits par excellence pour encourager les membres de l'équipe-école ou la communauté à s'engager et se responsabiliser dans l'école. C'est plutôt lors des échanges et des discussions que la direction pourra directement et explicitement prodiguer ses encouragements. Toutefois, certaines actions prises par les écoles mènent à donner du pouvoir aux membres de l'équipe-

école et la communauté. Ceci aura incidemment l'effet d'inciter les acteurs à s'engager et se responsabiliser selon les tâches ou les contextes qui se présentent (Macbeath, 2007).

La dimension 12- *Être sensible au contexte et l'influencer* (Archambault, Poirel et Garon, 2014) est une dimension qui a été également peu observée. Cependant, il est possible de classer ces passages en quatre thèmes sur lesquels portent les actions des écoles : identifier les ressources naturellement accessibles, implanter des éléments de l'école communautaire, valoriser la diversité culturelle et valoriser la démocratie scolaire. Macbeath (2006) nous dit qu'il est essentiel de considérer que tous les acteurs du milieu sont des apprenants et que ceux-ci apprennent en fonction du contexte et de différentes façons, ce qui recoupe l'idée de l'école communautaire telle que présentée par l'école E4. Toutefois, il existe une différence entre connaître et définir le contexte de l'école, soit ce que nous trouvons habituellement dans l'analyse de situation et le fait d'y être sensible et de tenter de l'influencer.

Des douze actions répertoriées à la dimension 11, *Utiliser le dialogue comme élément central du leadership pour l'apprentissage* (Archambault, Poirel et Garon, 2014), deux thèmes en lien avec ce que proposent les écoles sont observés : cultiver l'ouverture et favoriser le questionnement. Il n'est pas surprenant de trouver si peu d'actions proposées dans les écoles en lien avec l'utilisation du dialogue. Si nous avons analysé des notes de réunion ou des procès-verbaux de comités, nous aurions peut-être dénombré davantage d'actions, de stratégies et de moyens pour favoriser le dialogue. Dans les produits permanents, il n'est possible d'observer que les dispositifs mis en place pouvant permettre ce dialogue. Le leadership pour l'apprentissage implique d'ouvrir le dialogue à propos du leadership et de l'apprentissage (Macbeath, 2006). Rien n'est observable en ce sens dans nos données.

#### Rareté de la justice sociale dans les documents de produits permanents

La dimension 14- *S'engager socialement*, s'observe très peu dans les documents. Les seules actions dénombrées s'approchent davantage de l'engagement de l'élève dans la société que de l'engagement de l'école dans la société. À propos de la seule catégorie de la dimension 14, *instaurer une culture de recherche et d'échange autour de « la culture en tant que pratique »* (O'Connor, Anthony-Stevens et Gonzalez, 2014), les écoles ne font rien pour « mettre en évidence les fausses croyances à l'égard de la culture des élèves et à contrer la conception de déficit à l'égard des difficultés des élèves. (Archambault, Poirel et Garon, 2017p.3) » comme l'engagement social devrait y obliger.

C'est une dimension que nous aurions dû observer transversalement, puisque l'engagement social peut teinter l'ensemble des actions d'une école. L'engagement social a plutôt été observé sous la catégorie 8.2 en lien avec l'engagement de l'école dans sa communauté et la création de partenariats avec celle-ci.

Dans les documents, ce que nous trouvons se rapprochant le plus de la conscience de la diversité culturelle de l'école et de son utilisation dans la vie quotidienne de l'élève (Archambault, Poirel et Garon, 2017) est lorsque les écoles parlent d'engagement de l'élève dans la société. En termes d'engagement social, les écoles parlent d'approche orientante, même si elle traite davantage de l'orientation professionnelle que de l'engagement social.

Shields (2003), dans son modèle de leadership pour la justice sociale, énonce huit objectifs généraux pour favoriser la réussite de tous : effectuer des changements profonds et équitables dans l'école, combattre les iniquités et les injustices sociales, mettre en valeur l'émancipation et la démocratie, diminuer les distributions inéquitables de pouvoirs, valoriser les biens individuels et collectifs, miser sur l'interdépendance, bien équilibrer les critiques et les promesses et faire preuve de courage moral (Shields, 2013). Aussi, Murphy, Elliott, Goldring et Porter (2007) nous disent qu'il faut montrer une compréhension et un engagement vis-à-vis des bénéfices que la diversité offre à l'école, que c'est de cette façon que la diversité sera au service de l'apprentissage. Pourtant, aucun des éléments du modèle de Shields (2003) ni de l'observation de Murphy, Elliott, Goldring et Porter (2007) n'ont été identifiés dans les documents.

À ce sujet, nous pouvons faire un lien avec les conclusions de la recherche d'Archambault, Poirel et Garon (2017) sur les pratiques des directions ayant un leadership centré sur l'apprentissage :

« Dimension 14 : *S'engager socialement*. Seulement quelques directions ont parlé ou ont démontré des pratiques en rapport à cette dimension et ont manifesté un engagement envers la justice sociale. Essentiellement, il s'est agi de combattre les préjugés et d'éviter de discriminer les élèves dans leurs choix. Ainsi donc, l'engagement social ne semble pas prendre une place importante dans les pratiques des directions. » (Archambault, Poirel et Garon, 2017, p.24)

Puisque les documents utilisés pour notre étude sont issus des directions participantes à cette recherche, il est tout à fait en concordance de ne pas retrouver de passage significatif en lien avec cette dimension. Si l'engagement social ne prend pas une place importante dans les pratiques de gestion de ces directions, il est absent des produits permanents de ces écoles.

#### [Produire des données pour diriger et la rédaction de produits permanents](#)

La rédaction de produits permanents devrait se baser sur des données issues du milieu. Habituellement, les données sont analysées dans une analyse de situation. Nous observons que les trois sources de données utilisées pour produire les documents sont les résultats des élèves, les relevés d'absences et les données sociodémographiques.

Selon Archambault et Dumais (2012), les données ne devraient pas qu'être les résultats des élèves en français et en mathématiques puisque celles-ci ne correspondent qu'à un seul type de données dites données de résultats.

Selon Clark (2009), il existe quatre types de données : les données de contexte, les données d'opération ou de procédures, les données de perception et les données de résultats. Lorsque les écoles ne se basent que sur les résultats des élèves, les relevés d'absences et les données sociodémographiques pour concevoir leurs documents, elles n'utilisent que deux types de données : les données de résultat et les données de contexte. On ne peut donc pas dire que la conception des produits permanents des écoles se base sur une variété de types de données.

Aussi, lorsque les écoles se fixent des objectifs en pourcentages sur l'atteinte d'un objectif en français ou en mathématique, qu'elles visent l'augmentation des moyennes, qu'elles visent l'augmentation d'un taux de réussite, elles ne se basent que sur une entrée de donnée de résultat, soit les résultats scolaires. Il est vrai que l'on peut obtenir ces données rapidement, contrairement à la passation d'un questionnaire ou à l'analyse d'un portfolio.

Pour ce qui est de la production de données, une seule école mentionne qu'elle passera un questionnaire pour mesurer l'atteinte de son objectif. Les écoles ne parlent pas de collecte de données ni d'analyse de données d'apprentissage. Il existe plusieurs outils pour produire de nouvelles données, comme le questionnaire d'environnement socioéducatif, cependant, aucune école ne fait référence à l'un ou à l'autre de ces outils.

Ces observations traduisent peut-être un manque d'habileté à utiliser et produire des données. De ce manque de formation et de compétence en matière de données, Archambault et Dumais (2012) nous disent que :

« Le manque d'accompagnement professionnel des directions d'école sur l'utilisation des données peut également jouer en défaveur de la démarche, de même que le manque de soutien des universités qui peuvent offrir des programmes de formation limitée ou en discordance avec les besoins réels des écoles en matière de production et d'utilisation des données. » (Archambault et Dumais, 2012, p.75)

Le manque d'accompagnement professionnel pourrait expliquer le manque diversité de données utilisées dans les documents de produits permanents.

Notons ici que la qualité du français de la rédaction en termes de langue, de style et de ponctuation laisse à désirer. Au-delà des coquilles, plusieurs fautes d'accord, d'orthographe grammaticale et d'orthographe d'usage ont été observées. Il est surprenant que des documents de nature publique ne fassent pas l'objet de plus de soins à ce niveau.

En somme, que ce soit dans le processus de rédaction des produits permanents, dans la formulation des objectifs ou dans l'évaluation de la performance, les écoles s'en remettent principalement aux données de résultats disponibles.

### **5.3 Limites et portée de la recherche**

L'étude de documents et l'analyse de contenu présentent certaines limites qu'il est essentiel de clarifier.

D'abord, l'analyse de contenu fait appel à une méthode rigoureuse d'analyse des textes. Lorsque les textes sont mis en relation, il est alors possible de mesurer la complexité du phénomène à l'étude et d'en avoir une vue d'ensemble (Richard, 2006). Notre analyse est orientée vers une analyse de contenu thématique, c'est-à-dire de chercher à « identifier de quoi parle un document par le repérage, le comptage et la comparaison des thèmes, des idées directrices, et des termes pivots » (Van Der Maren, 2004, p.415). L'analyse de contenu thématique présente une grande part de subjectivité, c'est pour cette raison que nous avons porté un soin rigoureux à la catégorisation et au codage.

Van der Maren (1996) et Mucchielli (1988) nous mettent en garde contre deux types de biais lors du traitement et de l'analyse des données. Dans un premier temps, les biais affectifs, liés aux émotions et à la sensibilité du chercheur, peuvent fausser les données. Dans un second temps, les biais idéologiques, liés aux a priori du chercheur, peuvent également fausser le portrait (Van der Maren, 1996). Nos connaissances didactiques et notre pratique professionnelle dans les écoles peuvent mener à ce genre de biais. C'est pourquoi, afin de diminuer l'impact de ces biais et de nous assurer l'objectivité de notre démarche, nous avons fait une analyse de contenu par codage en utilisant une grille de codage préalablement mise à l'épreuve et utilisée par le groupe de recherche d'Archambault, Garon et Poirel (2014).

De plus, l'utilisation des produits permanents comme objet d'analyse ne permet pas d'analyser le contenu implicite des textes ni de demander aux auteurs de clarifier leurs propos. Cependant, l'utilisation de ces documents révèle tout de même un grand nombre d'actions posées dans les écoles en lien avec les 14 dimensions d'un leadership centré sur l'apprentissage.

Aussi, il n'est pas possible de généraliser les résultats ni de les projeter. Les documents de produits permanents étudiés ont été rédigés entre 2011 et 2014. Depuis ce temps, les orientations politiques en matière d'éducation, les documents de produits permanents à fournir pour chaque école et le contexte social et technologique se sont déjà modifiés. Par exemple, le Gouvernement du Québec vient de publier sa politique de réussite éducative et les documents de produits permanents devront prendre une tangente

appropriée en ce sens. Les commissions scolaires en sont à publier leur plan d'engagement vers la réussite, l'heure est aux réajustements, à la rédaction des nouveaux projets éducatifs 2019-2024 dans les écoles. C'est pourquoi cette étude documentaire descriptive des dimensions du leadership centré sur l'apprentissage dans le fonctionnement et les activités des écoles québécoises de milieux défavorisés ne peut être une lecture que pour ce moment, soit l'année 2014. Cette étude ne se penche que sur 13 écoles, ce qui représente une parcelle des 1738 écoles primaires publiques québécoises recensées en 2015 (Statistiques de l'Éducation, 2015).

En termes de portée, cette étude est publiée à un moment clé, puisque les écoles du Québec en sont en ce moment, en 2019, à effectuer leur analyse de l'environnement interne et externe et à déterminer les enjeux, orientations et objectifs qui s'inscriront à leur projet éducatif. Même si le contexte scolaire québécois est diversifié et que le petit nombre de cas étudiés ici ne nous permet pas de généraliser les résultats, il est toutefois possible d'utiliser les résultats de notre étude à des fins de recommandations s'adressant aux directions d'écoles et à leurs patrons, recommandations relatives à la rédaction des documents, et ce, dans l'idée de se centrer sur l'apprentissage. Ces quelques suggestions pourraient s'intégrer dans la formation des nouvelles directions et dans le développement professionnel des directions d'établissement en poste.

En premier lieu, dans cette étude, nous observons des actions pour toutes les dimensions d'un leadership centré sur l'apprentissage, sauf la dimension de l'engagement social où les actions sont en lien avec de l'orientation professionnelle plutôt qu'avec la justice sociale. Nous suggérons de réfléchir sur les éléments de justice sociale qu'il est possible d'ajouter aux moyens formulés dans les documents.

En second lieu, dans un souci de cohérence, nous suggérons de mieux distinguer la vision des orientations et objectifs en explicitant la vision de l'apprentissage promue à l'école et en mentionnant de façon explicite ce à quoi chaque orientation, but ou objectif fait référence.

En dernier lieu, nous suggérons de porter une attention particulière à la qualité de la langue et d'utiliser plusieurs sources et types de données pour élaborer, évaluer et rédiger les documents. À l'instar de Archambault et Dumais (2012), nous suggérons davantage d'accompagnement professionnel pour les directions, afin de diversifier les données utilisées à toutes les étapes de la production et de l'évaluation des documents de produits permanents.

Dans cette perspective, nous pensons que d'autres études documentaires devraient être menées d'une part, afin d'offrir un levier réflexif à la rédaction des documents exigés dans les écoles et d'autre part, afin de proposer des stratégies aux directions qui désirent exercer davantage un leadership centré sur l'apprentissage et l'intégrer à leurs traces écrites.

## Chapitre 6 : Conclusion

## **En conclusion**

En guise de conclusion, nous faisons la synthèse de cette étude documentaire descriptive des dimensions du leadership centré sur l'apprentissage, dans le fonctionnement et les activités d'écoles québécoises de milieux défavorisés. Cette synthèse, passant par la problématique à la discussion des résultats, nous mène à trois grands constats.

### **Récapitulation**

On observe un écart de réussite entre les milieux, en fonction du revenu des familles (Coleman, 1966 ; Lapointe, Archambault et Chouinard, 2008 ; Perry et Mc Conney, 2010 ; Sirin, 2005). Il y a une différence de réussite entre les élèves issus d'un milieu favorisé, dont les résultats scolaires sont plus élevés, et ceux issus d'un milieu défavorisé. Cet écart a aussi été documenté par les instances gouvernementales et l'on y souligne qu'au début de leur scolarisation, les élèves issus des milieux défavorisés ne partent pas à égalité avec les autres élèves (Institut de la statistique du Québec, 2013).

Malgré ce constat, dans quelques écoles en milieu défavorisé, on peut observer des écoles performantes où la réussite scolaire est aussi élevée et parfois même plus élevée que dans certaines écoles de milieux favorisés (Haberman, 1999 ; Kannapel, Clements, Taylor et Hibpshman, 2005). Archambault, Garon et Harnois (2011) établissent 10 caractéristiques des écoles performantes issues de la documentation scientifique. De celles-ci, la priorité à l'apprentissage, cette conviction que tous les élèves peuvent réussir, teinte les autres caractéristiques. Les élèves réussissent mieux dans les écoles où la direction accorde la priorité à l'apprentissage dans sa gestion (Archambault, Garon, Harnois et Ouellet, 2001 ; Huber et Muijs, 2010). Ceci est particulièrement visible dans les écoles de milieux défavorisés (Leithwood, Seashore Louis, Anderson et Wahlstrom, 2004). Aussi, le type de leadership de la direction d'école et ses pratiques de gestion ont un impact sur la réussite des élèves (Seashore, Louis, Leithwood et al, 2010) : la littérature établit le lien, bien qu'indirect, entre la gestion des directions d'école et la réussite des élèves, en particulier en milieu défavorisé (Leithwood, Seashore Louis, Anderson, Wahlstrom, 2004 ; Murphy, Elliot, Goldring et Porter, 2007). C'est pourquoi nous nous sommes questionnés sur ce que font les écoles dont les directions accordent la priorité à l'apprentissage dans leurs pratiques de gestion, spécifiquement en milieu défavorisé, pour avoir un impact positif sur la réussite des élèves.

Nous avons porté une attention particulière à la littérature sur le leadership centré sur l'apprentissage. Les appellations empruntées par les chercheurs qui se sont intéressés au leadership en



administration scolaire sont nombreuses : leadership pédagogique (Hallinger, 2003), leadership équilibré (Marzano, Walter et McNulty, 2005), *Successful Leadership* (Leithwood, Day, Sammons, Haris et Hopkins, 2006), leadership pour apprendre (Knapp, Copland et Talbert, 2003), leadership pour l'apprentissage (Macbeath, 2007) ou encore leadership centré sur l'apprentissage (Archambault, Poirel et Garon, 2014 ; Murphy, Elliott, Goldring et Porter, 2007). En étudiant de plus près ces différentes théories, on remarque que le point commun entre ces travaux est la priorité accordée à l'apprentissage par la direction de l'école dans ses pratiques de gestion (Archambault, Poirel et Garon, 2014).

Le groupe de recherche d'Archambault, Poirel et Garon (2014) a travaillé sur le leadership des directions d'écoles primaires et sur les pratiques de gestion centrées sur l'apprentissage en milieu défavorisé. Les quatorze dimensions du leadership centré sur l'apprentissage du cadre conceptuel de Archambault, Poirel et Garon (2014) intègre la typologie du leadership efficace de Leithwood et coll. (2006), les cinq dimensions d'action du leader pédagogique de Knaap et coll. (2003), les huit dimensions d'action du leader pour l'apprentissage et orienté vers le changement de Murphy et coll. (2007) et les cinq principes fondamentaux de Macbeath (2006). C'est pourquoi nous avons retenu leur cadre conceptuel.

Avec l'accord du groupe de recherche d'Archambault, Poirel et Garon (2014) et dans la continuité de leurs travaux, nous avons réalisé une étude documentaire descriptive des dimensions du leadership centré sur l'apprentissage. Nous avons décrit et documenté cet ensemble d'actions proposées, inscrites dans les documents de 13 écoles primaires québécoises de milieux défavorisés. La sélection des écoles, dont les directions manifestent des pratiques de gestion centrées sur l'apprentissage, s'est faite selon un échantillonnage non probabiliste à choix raisonné. Notre corpus de données a été conçu à partir de 29 documents de produits permanents provenant de ces écoles et 25 des 29 documents analysés sont des plans de réussite, des conventions de gestion et de réussite éducative ou des projets éducatifs. Ces documents sont appelés produits permanents et trois de ceux-ci qui proviennent de deux écoles d'une commission scolaire anglophone. Même si ces documents ne permettent qu'une observation des actions proposées par les écoles, leur intérêt reste indéniable, entre autres, parce qu'il y a peu d'études sur les produits permanents de l'école québécoise en lien avec les pratiques de gestion.

Nous avons utilisé le logiciel QDA-Miner pour traiter nos données. D'abord, nous avons fait une analyse préliminaire des 29 documents retenus en codant les principales variables se rattachant à chaque document : école de provenance, commission scolaire, langue, milieu, nombre d'élèves et nombre d'années d'expérience de la direction de l'établissement ainsi que le type de document. Ensuite, nous

avons produit un dictionnaire de code en utilisant la grille de codage du groupe de recherche d'Archambault, Garon et Poirel (2014).

Pour chaque dimension d'un leadership centré sur l'apprentissage, nous avons d'abord présenté et analysé les données quantitatives. Pour chacune des 16 dimensions, réparties dans les 17 rubriques, nous avons présenté la fréquence des codes de la dimension, la comparaison avec la moyenne, l'ordre selon la fréquence et la fréquence de codage de chaque catégorie d'actions proposées. Aussi, nous avons identifié la catégorie d'actions proposées la plus fréquente et nous avons analysé la présence ou l'absence de ces catégories d'actions par école.

Ensuite, nous avons fait une sélection des passages les plus signifiants pour chacune des catégories d'actions proposées par les écoles et nous avons dégagé les principales actions qui émergeaient de l'analyse descriptive des contenus manifestes de ces passages. Finalement, nous avons produit un tableau synthèse de la présence des thèmes et les moyens, actions et stratégies associées dans les écoles, classées par dimension d'un leadership centré sur l'apprentissage (Archambault, Garon et Poirel, 2014).

De l'analyse de ce tableau nous avons pu observer que cinq thèmes sont présents dans 11 ou 12 écoles sur 13 et se rapportent aux dimensions 1-2-3 et 13. Ces thèmes sont : Formuler des objectifs en mathématique, en lecture et en écriture pour asseoir sa vision, en lien avec le projet éducatif (Dimension 1) ; Communiquer les objectifs à atteindre par des pourcentages (Dimension 2) ; S'assurer de miser sur la différenciation et l'enseignement explicite (Dimension 3) ; Octroyer des libérations pédagogiques, du temps de libération et favoriser la concertation et la collaboration (Dimension 3) ; Évaluer la performance (Dimension 13).

Au chapitre de la discussion des résultats, nous avons organisé notre discours autour de deux axes : ce qui est en forte présence et ce qui est peu présent dans les documents de produits permanents. À l'issue de la discussion des résultats, nous faisons trois principaux constats :

**Le premier constat**, en lien avec l'objectif de documenter les dimensions est que nous observons des actions pour toutes les dimensions d'un leadership centré sur l'apprentissage. Pour la dimension de l'engagement social, les actions sont davantage en lien avec de l'orientation professionnelle plutôt qu'avec la justice sociale. Les écoles parlent de l'engagement de l'élève dans la société et non de l'engagement de l'école dans la société.

**Le deuxième constat**, en lien avec l'objectif de décrire les dimensions, est que les cinq thèmes les plus fréquemment abordés dans les documents de produits permanents sont :

- ✓ Formuler des objectifs en mathématique, en lecture et en écriture (Dimension 1) ;
- ✓ Communiquer les objectifs à atteindre par des pourcentages (Dimension 2) ;
- ✓ S'assurer de miser sur la différenciation et l'enseignement explicite (Dimension 3) ;
- ✓ Octroyer des libérations pédagogiques, du temps de libération et favoriser la concertation et la collaboration (Dimension 3) ;
- ✓ Évaluer la performance (Dimension 13).

La vision de l'apprentissage est souvent implicite aux orientations et aux objectifs. Cette vision se transpose le plus souvent par la priorité accordée au français et aux mathématiques et par la formulation des objectifs chiffrés, ce qui rend difficile la distinction entre la vision, les orientations et les objectifs. Nous pensons qu'il en est ainsi parce que les exigences en matière de produits permanents et la gestion gouvernementale axée sur les résultats imposent des définitions et une structure.

Pour mettre en place des conditions favorables à l'apprentissage, beaucoup d'actions proposées sont dénombrées sous les thèmes de *S'assurer de miser sur la différenciation et l'enseignement explicite* et *Octroyer des libérations pédagogiques, du temps de libération et favoriser la concertation et la collaboration*. La mise en place de conditions favorables correspond à l'étape de mise en œuvre de la gestion axée sur les résultats, nous ne sommes donc pas surpris que la dimension 3A soit la plus représentée. Pour ce qui est de l'évaluation de la performance en lien avec la reddition de comptes, les écoles proposent un grand nombre de stratégies, moyens et actions en ce sens. Toutefois, rien ne mentionne le degré d'adhésion de l'équipe à un tel style de gestion ni à leur implication dans le processus.

**Le troisième et dernier constat** est à propos de l'utilisation et la production de données : les écoles s'en remettent principalement aux données de résultats disponibles provenant des bulletins des élèves, les relevés d'absences et les données sociodémographiques pour produire les documents. Aussi les écoles se basent principalement sur une entrée de donnée de résultat, soit les résultats scolaires, pour quantifier l'atteinte d'un objectif. Ces observations traduisent peut-être un manque d'habileté à utiliser et produire des données.

Nous espérons que cette recherche pourra aider les directions d'écoles à rédiger les documents de produits permanents, particulièrement si elles souhaitent faire de l'apprentissage l'élément central de leurs pratiques de gestion. Puisque l'heure est justement à la rédaction de la nouvelle génération de produits permanents, nous souhaitons que les directions d'écoles puissent tirer parti des trois constats de cette étude afin d'inclure des éléments de justice sociale et des éléments explicites de leur vision de

l'apprentissage. Il serait souhaitable d'utiliser une variété de sources de données pour concevoir les documents et évaluer la performance des produits permanents.

Nous désirons conclure ce mémoire par une citation d'Archambault et Dumais (2012) qui nous disent ce que font les écoles qui produisent des données au service des apprentissages des élèves.

« Ainsi, au lieu de centrer l'utilisation ou la production de données uniquement sur l'imputabilité et la responsabilisation de leur propre performance, ou de vouloir faire leurs preuves vis-à-vis d'autres écoles ou instances supérieures, les écoles redirigent leurs efforts vers les élèves en utilisant ou en produisant des données principalement au service de l'apprentissage des élèves. » (Archambault et Dumais, 2012, p. 12)

En souhaitant que ce mémoire puisse servir d'outil réflexif à la rédaction des documents exigés dans les écoles et inspirer à se centrer sur l'essentiel : l'apprentissage.

## Références

## Références

- Archambault, J. (2015). Réamorcer une réflexion pédagogique – Partie 3. *Vivre le primaire*, 27(3), 52-53.
- Archambault, J. et Dumais, F. (2011). Les cycles d'apprentissage dans les plans de réussite d'écoles primaires de Montréal. *Revue pour la recherche en éducation*, 1, 70-89.
- Archambault, J. et Dumais, F. (2012). *Des données pour diriger. Utiliser ou produire des données et prendre des décisions*. Montréal : Une école montréalaise pour tous (MELS)
- Archambault, J. et Garon, R. (2013). How principals exercise transformative leadership in urban schools in disadvantaged areas in Montréal, Canada. *Journal of the Commonwealth Council for Educational Administration and Management*, 41(2), 49-66.
- Archambault, J., Garon, R. et Harnois, L. (2010). *Diriger une école en milieu défavorisé : observations des pratiques de directions d'école primaire de la région de Montréal*. (Rapport de recherche présenté au Programme de soutien à l'école montréalaise [ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport]). Montréal, Québec : Université de Montréal.
- Archambault, J., Garon, R., Harnois, L. et Ouellet, G. (2011). *Diriger une école en milieu défavorisé : Ce qui ressort des écrits scientifiques et professionnels (mise à jour du document 2006)*. Université de Montréal et Programme de soutien à l'école montréalaise (MELS), 17p.
- 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 (MELS). Montréal, Québec : Université de Montréal.
- Archambault, J., Lapointe, P., et Dumais, F. (2012). Les cycles d'apprentissage du primaire dans les plans stratégiques des commissions scolaires québécoises. *Éducation et francophonie*, 40(1), 138-159.
- Archambault, J., Poirel, E., et Garon, R. (2014). *Portrait des pratiques de directions d'école primaire en milieu défavorisé et de leur arrimage aux pratiques pédagogiques des enseignants, en rapport avec la priorisation de l'apprentissage dans la gestion de leur établissement*. Projet de recherche FRQ-SC. Document inédit, Université de Montréal.
- Archambault, J., Poirel, E., et Garon, R. (avec la participation de Sophie Rodrigue et d'Ibrahim Sballil) (2017). *Les pratiques de gestion des directions d'établissement qui exercent un leadership centré sur l'apprentissage*. Document inédit, Université de Montréal, 6 p
- Archambault, J., Poirel, E., Sballil, I., Garon, R., et Rodrigue, S. (2017). L'exercice d'un leadership centré sur l'apprentissage en milieu défavorisé : recension des écrits. *Enseignement et recherche en administration de l'éducation (ERAdE)*, 1(1), 192-208.

- Bergeron-Gaudin, M (2016) La réponse à l'intervention ça mange quoi en hiver ? Repéré à : <https://parlonsapprentissage.com/la-reponse-a-lintervention-ca-mange-quoi-en-hiver/>
- Bass, B. M. (1985). *Leadership and performance beyond expectation*. New York : Free Press.
- Bissonnette, S. et Richard, M. (2001) *Comment construire des compétences en classe* Montréal : Chenelière-McGraw Hill
- Bowen, F., Rondeau, N., Fortin, F., Dias, T. Bélanger, J., Desbiens, N., Janosz, M. Dufresne, C. et Lacroix, M. (2006). *Rapport final d'évaluation des impacts du programme Vers le pacifique pour les quatre années de sa mise en œuvre 2001-2005*. Montréal : Université de Montréal
- Brassard, A. (2009). De principal d'école ou supérieur à directeur d'établissement au primaire et au secondaire (1840-2009). *Le Point en administration scolaire*, 12(1), 9-15.
- Burns, J. M. (1978). *Leadership*. New York : Harper and Row.
- Bergeron, P. (2006). *La gestion dynamique : concepts, méthodes et applications* (4e édition). Montréal : Les Éditions de la Chenelière.
- Blake, R. et Mouton, J. (1964). *The Managerial Grid*, Houston: Gulf Publishing.
- Case-Smith, J., Clark, G. J. F., et Schlabach, T. L. (2013). Systematic Review of Interventions Used in Occupational Therapy to Promote Motor Performance for Children Ages Birth–5 Years. *The American Journal of Occupational Therapy*, 67(4), 413-424.
- Centre d'étude sur la pauvreté et l'exclusion (2014). *Synthèse La pauvreté, les inégalités et l'exclusion sociale au Québec état de la situation en 2013*. Québec : Centre d'étude sur la pauvreté et l'exclusion.
- Centre de transfert pour la réussite éducative au Québec (2016) *Les données probantes en éducation* Repéré à : <https://www.ctreq.qc.ca/les-donnees-probantes-en-education/>
- Conseil national d'évaluation du système scolaire. (2017). *Différenciation pédagogique : comment adapter l'enseignement pour la réussite de tous les élèves ?* Repéré à: [http://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2017/03/CCDifférenciation\\_dossier\\_synthese.pdf](http://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2017/03/CCDifférenciation_dossier_synthese.pdf)
- Conseil supérieur de l'Éducation. (2014). *Le développement professionnel, un enrichissement pour toute la profession enseignante*. Repéré à : <https://www.cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/Avis/50-0483.pdf>
- Clark, R. (2009). *The Principal as Data-Driven Leader, The Leading Student Achievement Series*. Ontario Principals' Council et Corwin Press (Eds.)

- Coleman, J. S. (1966). *Equality of educational opportunity (Coleman) study*. Michigan : Inter-University Consortium for Political and Social Research.
- Collerette, P., Pelletier, D. et Turcotte, G. (2013). *Recueil de pratiques des directions d'écoles secondaires favorisant la réussite des élèves*. Repéré à <https://www.ctreq.qc.ca/wp-content/uploads/2013/10/Recueil-Pratiques-de-gestion-favorisant-la-reussite.pdf>
- Commission Scolaire de Montréal (2012). *Plan stratégique 2012-2015 Être et Agir*. Repéré à [http://csdm.ca/wp-content/blogs.dir/6/files/Plan\\_Strategique1.pdf](http://csdm.ca/wp-content/blogs.dir/6/files/Plan_Strategique1.pdf)
- Corbo, C., Dagneau, L., Dinsmore, J., Houda-Pepin, F., Inchauspé, P., Simard, H. et Touzin, R. (1994). *Préparer les jeunes au 21e siècle, rapport du Groupe de travail sur les profils de formation au primaire et au secondaire*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Dembélé, M., Goulet, S., Lapointe, P., Deniger, M.A., Giannas, V. et Tchimou, M. (2012). Perspective historique de la construction du modèle québécois de gestion scolaire axée sur les résultats. Dans C. Maroy, *L'école à l'épreuve de la performance : les politiques de gouvernance par les résultats-trajectoires nationales*. Bruxelles, DeBoeck.
- Desrochers, A., DesGagné, L. et Biron, G. (2012). La mise en œuvre d'un modèle de réponse à l'intervention dans l'enseignement et l'apprentissage de la lecture du français, *Vie pédagogique*, no. 160
- Fédération autonome de l'enseignement. (2015). L'autonomie professionnelle revue et corrigée par la FAE. Repéré à : <https://www.lafae.qc.ca/wp-content/uploads/2015/04/autonomie-professionnelle-revue-et-corrigee-032015.pdf>
- Fédération des comités de parents du Québec (2009) Le projet éducatif et le plan de réussite. Repéré à : [http://csvdc.qc.ca/wp-content/uploads/2014/06/FCPQ\\_Le\\_Projet\\_educatif\\_et\\_le\\_Plan\\_de\\_reussite\\_2009\\_-21.pdf](http://csvdc.qc.ca/wp-content/uploads/2014/06/FCPQ_Le_Projet_educatif_et_le_Plan_de_reussite_2009_-21.pdf)
- Fortin, M.-F. (2010). *Fondements et étapes du processus de recherche* (2<sup>e</sup> éd.). Montréal : Chenelière Éducation
- Garon, R. et Archambault, J. (2010). Le leadership pédagogique et le leadership en matière de justice sociale. *Vie pédagogique* (155), 21-23.
- Garon, R., Archambault, J., et Harnois, L. (2012). Des directions qui se distinguent au point de vue des tâches éducatives et administratives : une comparaison critique exploratoire. *Actes du colloque 510 de l'ADERAE, État des lieux en administration de l'éducation, recherche, formation et perspectives*, 80e Congrès de l'ACFAS, Montréal, mai 2012.
- Goeke, J.L. (2009) *Explicit Instruction: Strategies for Meaningful Direct Teaching* United States: Pearson Erpi



- Gouvernement du Québec. (1997). *Prendre le virage du succès. Plan d'action ministériel pour la réforme de l'éducation*. Repéré à <http://collections.banq.qc.ca/ark:/52327/bs15274>
- Gouvernement du Québec. (2001). *Programme de formation de l'école québécoise. Version approuvée. Éducation préscolaire, enseignement primaire*. Repéré à [http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/dpse/formation\\_jeunes/prform2001.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/formation_jeunes/prform2001.pdf)
- Gouvernement du Québec (2001) *La formation à l'enseignement*. Repéré à [http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/reseau/formation\\_titularisation/formation\\_enseignement\\_orientations\\_EN.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/reseau/formation_titularisation/formation_enseignement_orientations_EN.pdf)
- Gouvernement du Québec. (2002). *Agir autrement. Pour la réussite des élèves du secondaire en milieu défavorisé*. Repéré à [http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/dpse/adaptation\\_serv\\_compl/AgirAutrement\\_ContrerEcartReussite\\_Feuillet\\_f.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/adaptation_serv_compl/AgirAutrement_ContrerEcartReussite_Feuillet_f.pdf)
- Gouvernement du Québec (2002) *À Chacun son rêve*. Repéré à <http://www.education.gouv.qc.ca/references/publications/resultats-de-la-recherche/detail/article/a-chacun-son-reve-pour-favoriser-la-reussite-laproche-orientante/>
- Gouvernement du Québec. (2004). *Programme de formation de l'école québécoise. Version approuvée. Enseignement secondaire, premier cycle*. Repéré à [http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/PFEQ/prfrmsec1ercyclev2.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PFEQ/prfrmsec1ercyclev2.pdf)
- Gouvernement du Québec. (2005). *La réussite scolaire des garçons et de filles, l'influence du milieu socioéconomique, analyse exploratoire*. Repéré à [http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/dpse/Brochure\\_reus\\_influence\\_ISBN2550441443.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/Brochure_reus_influence_ISBN2550441443.pdf)
- Gouvernement du Québec. (2006). *L'évaluation des apprentissages au secondaire. Cadre de référence*. Repéré à [http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/dpse/ress\\_didactiques/Cadre\\_reference\\_grammaire\\_12-8054\\_s.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/ress_didactiques/Cadre_reference_grammaire_12-8054_s.pdf)
- Gouvernement du Québec. (2015). *Bulletin statistique de l'éducation : Les décrocheurs annuels des écoles secondaires du Québec*. Repéré à [http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/PSG/statistiques\\_info\\_decisionnelle/BulletinStatistique43\\_f.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/statistiques_info_decisionnelle/BulletinStatistique43_f.pdf)

- Gouvernement du Québec. (2018). *Tableau synthèse-Politique de la réussite éducative*. Repéré à : [http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/PSG/politiques\\_orientations/tableau-synoptique\\_politique-reussite.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/politiques_orientations/tableau-synoptique_politique-reussite.pdf)
- Haberman, M. (1999). Star principals serving children in poverty. Indianapolis, IN: Kappa, Delta, Pi.
- Hallinger, P. (2003). Leading Educational Change: reflections on the practice of instructional and transformational leadership. *Cambridge Journal of Education*, 33(3), 329-352.
- Hallinger, P. (2007). Instructional leadership and the school principal: a passing fancy that refuses to fade away. *Leadership and policy in school*, 4(3), 221-239.
- Hallinger, P. et Heck, R. H. (1996). *The principal's role in school effectiveness: An assessment of methodological progress, 1980-1995*. Paper presented at the AERA, New York.
- Hallinger, P. et Heck, R. H. (1998). Exploring the principal's contribution to school effectiveness: 1980-1995. *School Effectiveness and School Improvement*, 9(2), 157-191.
- Hershey, P et Blanchard, K.H. (1988) *Management and organizational behavior* (5e éd.) Englewood Cliffs, NJ:Prentice Hall.
- Huber, S. G. et Muijs, D. (2010). School leadership effectiveness: the growing insight in the importance of school leadership for the quality and development of schools and their pupils. In S. G. Huber (dir.), *School leadership - International perspectives*. Springer Science.
- Imputabilité (s.d) Dans *Dictionnaire encyclopédique de l'administration publique*. Repéré à : [http://www.dictionnaire.enap.ca/Dictionnaire/17/Index\\_par\\_mot.enap?by=word&id=54](http://www.dictionnaire.enap.ca/Dictionnaire/17/Index_par_mot.enap?by=word&id=54)
- Institut de la statistique du Québec (2013). *Enquête québécoise sur le développement des enfants à la maternelle 2012*. Repéré à <http://www.stat.gouv.qc.ca/statistiques/sante/enfants-ados/developpement-enfants-maternelle-2012.pdf>
- Institut de la statistique du Québec. (2015). *Le Québec chiffres en main*. Repéré à [http://www.stat.gouv.qc.ca/quebec-chiffre-main/pdf/qcm2015\\_fr.pdf](http://www.stat.gouv.qc.ca/quebec-chiffre-main/pdf/qcm2015_fr.pdf)
- Institut de la statistique du Québec. (2018). *Le Québec chiffres en main*. Repéré à [http://www.stat.gouv.qc.ca/quebec-chiffre-main/pdf/qcm2018\\_fr.pdf](http://www.stat.gouv.qc.ca/quebec-chiffre-main/pdf/qcm2018_fr.pdf)
- Jonnaert, Ph. (2002). *Compétences et socioconstructivisme. Un cadre théorique*. Bruxelles, de Boeck. chapitre 4.
- Justice, L. M. (2006). *Evidence-Based Practice, Response to Intervention, and the Prevention of Reading Difficulties. Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 37, 284-297.

- Kannapel, P. J., Clements, S. K., Taylor, D., et Hibpshman, T. (2005). *Inside the black box of high-performing high-poverty schools*. Lexington, KY: Prichard Committee for Academic Excellence.
- Knapp, M. S., Copland, M.A. et Talbert, J. E. (2003). *Leading for learning: Reflective tools for school and district leaders*. Seattle, WA : Center for the Study of teaching and Policy, University of Washington.
- Laforture, L. et coll. (2011). *Manifeste pour une école compétente*. Québec : Presse de l'Université du Québec
- Langlois, L. et Lapointe, C. (2002). Le concept de leadership éducationnel : origines et évolution. Dans L. Langlois et C. Lapointe (dir.), *Le leadership en éducation : plusieurs regards, une même passion*. Montréal (Québec) : Les éditions de la Chenelière Inc.
- Lapointe, P., Brassard, A., Garon, R., Girard, A., et Ramdé, P. (2011). Les perceptions des enseignants et des directeurs sur la gestion de l'activité éducative et leur impact sur l'environnement socioéducatif de l'école. *Revue canadienne de l'éducation*, 34(1), 179-214
- L'Écuyer, R. (1990). *Méthodologie de l'analyse développementale de contenu : Méthode GPS et concept de soi*. Québec : Presses de l'Université du Québec
- Leithwood, K. (2005). *Educational leadership*. Document préparé pour The Laboratory for Student Success at Temple University center for research in Human Development and Education. Repéré à <http://www.temple.edu/lss>
- Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., Harris, A., et Hopkins, D. (2006). *Successful School Leadership : What it is and How It Influences Pupil Learning*. National College for School Leadership. University of Nottingham. Research Report.
- Leithwood, K. et Jantzi, D. (2000). The effects of transformational leadership on organizational conditions and student engagement with school. *Journal of Educational Administration*. 38(2), 112-129. Repéré à <http://www.emerald-library.com>
- Leithwood, K., Harris, A. et Hopkins, D. (2008). Seven strong claims about successful school leadership. *School Leadership and Management*, 28(1), 27-42.
- Leithwood, K., Seashore Louis, K., Anderson, S., et Wahlstrom, K. (2004). *Review of research: how leadership influences student learning*. University of Minnesota (CAREI), University of Toronto (OISE). The Wallace Foundation
- Loi sur l'instruction publique*, RLRQ, c. 1-13.3.
- MacBeath, J. (2006). A story of change: Growing leadership for learning. *Journal of Educational Change*. 7 (1-2), 33-42

- MacBeath, J. (2007). Leadership as a subversive activity. *Journal of Educational Administration*, 45(3), 242-264.
- Marzano, R. J., Waters, T. et McNulty, B.A. (2005). *School Leadership that Works: From Research to Results*. Alexandria, VA, Association for Supervision and Curriculum Development.
- Mackenzie, K., Christman, D. E., Hernandez, F., Fierro, E., Capper, C. A., Dantley, M., González, M. L, Cambron-McCabe, N. et Scheurich, J. J. (2008). From the Field: A Proposal for Educating Leaders for Social Justice. *Educational Administration Quarterly*, 44(1), 111-138.
- McShane, S. L., et Benadou, C. (2008). *Comportement organisationnel*. Montréal, Chenelière – McGraw-Hill, 827 p.
- Miles, M. B. et Huberman, A. M. (2003). *Analyse des données qualitatives*. Traduction de la 2e édition américaine par M. H. Rispal. Bruxelles : Éditions De Boeck Université
- ministère de l'éducation du Québec (2000). *Suivi des indicateurs stratégiques 2000-2003*. Repéré à [http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/PSG/politiques\\_orientations/Plan2000-2003-Abrege.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/politiques_orientations/Plan2000-2003-Abrege.pdf)
- ministère de l'Éducation du Québec (2002). *L'évaluation des apprentissages au préscolaire et au primaire, cadre de référence*. Repéré à [http://www.csportneuf.qc.ca/sed/ccarette/MELS/cadre\\_evaluation\\_prim.pdf](http://www.csportneuf.qc.ca/sed/ccarette/MELS/cadre_evaluation_prim.pdf)
- Ministère de l'Éducation du Québec (2003). *Les indicateurs nationaux des plans stratégiques des commissions scolaires*. Repéré à [http://www1.education.gouv.qc.ca/doc\\_adm/agir/indicateurnationaux\\_0.pdf](http://www1.education.gouv.qc.ca/doc_adm/agir/indicateurnationaux_0.pdf)
- Ministère de l'Éducation du Québec (2004). *Le plan d'intervention au service de la réussite de l'élève* Repéré à : [http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/dpse/adaptation\\_serv\\_compl/19-7053.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/adaptation_serv_compl/19-7053.pdf)
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec (2007). *La réussite de tous, un des plus grands défis de l'éducation*, Repéré à : [http://www.mels.gouv.qc.ca/publications/plan\\_reussite/index.htm](http://www.mels.gouv.qc.ca/publications/plan_reussite/index.htm)
- ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec (2009). *La convention de partenariat, outil d'un nouveau mode de gouvernance : guide d'implantation*. Repéré à [http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/education/reseau/ConvPartenariat\\_GuideImplantation.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/reseau/ConvPartenariat_GuideImplantation.pdf)
- ministère de l'éducation et de l'enseignement supérieur. (2015) *Statistiques de l'éducation Éducation préscolaire, enseignement primaire et secondaire*. Repéré à :

[http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/PSG/statistiques\\_info\\_decision\\_nelle/15-00503\\_statistiques\\_2015\\_edition\\_v25oct.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/statistiques_info_decision_nelle/15-00503_statistiques_2015_edition_v25oct.pdf)

ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. (2018). *Guide 2-Mise en œuvre*. Repéré à:[http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/PSG/politiques\\_orientations/GUIDE\\_2\\_GAR\\_MiseEnOeuvre\\_Edition.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/politiques_orientations/GUIDE_2_GAR_MiseEnOeuvre_Edition.pdf)

ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. (2018). *Guide 4-Projet éducatif*. Repéré à:[http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/PSG/politiques\\_orientations/GUIDE\\_4\\_GAR\\_ProjetEducatif\\_Edition\\_.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/politiques_orientations/GUIDE_4_GAR_ProjetEducatif_Edition_.pdf)

ministère du conseil exécutif. (2008). *La planification stratégique au gouvernement du Québec : Théorie et pratique*, Québec, Le Secrétariat

ministère du conseil exécutif. (2013). *Lignes directrices encadrant la démarche de planification stratégique des ministères, des sociétés d'État et des autres organismes du gouvernement du Québec*, Québec, Le Ministère.

Murphy, J., Elliott, S., Goldring, E. et Porter, A. (2007). Leadership for learning: a research-based model and taxonomy of behaviors<sup>1</sup>. *School Leadership et Management*, 27(2), 179-201

Northouse, P. G. (2013). *Leadership, theory and practice* (6e éd.). États-Unis : Sage Publications.

O'Connor, B. H., Anthony-Stevens, and Gonzalez, N. (2014). Nurture and Sustain a Culture of Collaboration, Trust, Learning, and High Expectations. Dans R. M. Ylimaki (dir.), *The new instructional leadership : ISLLC standard two*. New York: Routledge.

Owings, W.A. et Kaplan, L.S. (2012). *Leadership and organizational behavior in education*. United States: Prentice Hall PTR

Paillé, P. et Mucchielli, A. (2005). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris : Armand Colin.

Perry, L. B., et McConney, A. (2010). Does the SES of the School Matter? An Examination of Socioeconomic Status and Student Achievement Using PISA 2003. *Teachers College Record*, 112(4), 2010, 7-8.

Poupart, J., Deslauriers, J.-P., Groulx, L.-H., Laperrière, A., Mayer, R. et Pires, A.P. (1997). *La recherche qualitative : Enjeux épistémologiques et méthodologiques*. Montréal : Gaëtan Morin, Éditeur.

Richard, S. (2006). L'analyse de contenu pour la recherche en didactique de la littérature. Le traitement de données quantitatives pour une analyse qualitative : parcours d'une approche mixte. *Recherches qualitatives*, 26(1), 181-207.

- Robinson, V.M.J., Lloyd, C.A. et Rowe, K.J. (2008). The Impact of Leadership on Student Outcomes: An Analysis of the Differential Effects of Leadership Types. *Educational Administration Quarterly*, 44(5), 635-674.
- Rodrigue, S. (Décembre 2014). Études de cas multiples sur l'exercice d'un leadership transformatif par les directions dans trois écoles primaires en milieu défavorisé montréalais. (Université de Montréal, Montréal).
- Rost, J.C. (1991). *Leadership for the twenty – first century*. New York: Praeger.
- Seashore Louis, K., Leithwood, K., Wahlstrom, K. L., et Anderson, S. E. (2010). *Learning from leadership: Investigating the links to improved student learning*. Minneapolis, MN, University of Minnesota, Center for applied research and educational improvement.
- Secrétariat du conseil du trésor. (2013). *Glossaire des termes usuels en mesure de performance et en évaluation : pour une gestion saine et performante*, Québec, Le Secrétariat.
- Sévigny, D. (2003). *Impact de la défavorisation socioéconomique sur la diplomation des élèves inscrits dans les écoles secondaires publiques de l'île de Montréal*. Montréal : Comité de gestion de la taxe scolaire de l'île de Montréal.
- Shields, C. M. (2003). *Good intentions are not enough. Transformative leadership for communities of difference*. Lanham, Md: Scarecrow Press.
- Shields, C. M. (2010). Transformative leadership: working for equity in diverse contexts. *Educational Administration Quarterly*, 46(4), 558-589.
- Shields, C. M. (2013). *Transformative leadership in education: equitable change in an uncertain and complex world*. New York : Routledge.
- Sirin, S. R. (2005). Socioeconomic Status and Economic Achievement: A Meta-Analytic Review of Research. *Review of Educational Research*, 75(3), 417-453.
- Stogdill, R.M.(1948). Personal factors associated with leadership: A survey of the literature. *Journal of psychology*, 25, 35-71
- Van Barneveld, C. (2008). *Utiliser les données pour améliorer le rendement des élèves*. Ontario : Secrétariat de la littératie et de la numératie.
- Van der Maren, J. M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Bruxelles, Belgique : De Boeck et Larcier.
- Van Der Maren, J.-M. (2004). *Méthodes de recherche pour l'éducation, 2e édition*. Bruxelles : Éditions De Boeck Université.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA : Harvard University Press.

- Waits, M.J., Campbell, H.E., Gau, R., Jacobs, E., Rex, T. et Hess, R.K. (2006). *Why Some Schools with Latino Children Beat The Odds And Others Don't*. Morrison Institute for Public Policy of Public Affairs, Arizona State University and Center for the Future of Arizona. Repéré à : <http://www.asu.edu/copp/morrison/LatinEd.pdf>
- Waters, T., Marzano, R. J. et McNulty, B. (2003). *Balanced leadership: What 30 years of research tells us about the effect of leadership on student achievement*. Aurora, CO : Mid-Continent Research for Education and learning. Récupéré de [http://www.peecworks.org/peec/peec\\_research/I01795EFA.0/Marzano](http://www.peecworks.org/peec/peec_research/I01795EFA.0/Marzano)
- Witziers, B., Bosker, R. J. et Krüger, M. L. (2003). Educational Leadership and Student Achievement: The Elusive Search for an Association. *Educational Administration Quarterly*, 39(3), 398-425.
- Ylimaki, R. M. (2014). Create a Comprehensive, Rigorous, and Coherent Curricular Program. In R. M. Ylimaki (Dir.), *The New Instructional Leadership*. ISLLC Standard Two. New York, Routledge, 27-44.
- Yukl, G. (2002). *Leadership in organizations* (5e éd.) Upper Saddle River, NJ : Prentice Hall

## Annexes



**Annexe 1 : Grille de codage de Archambault, Garon et Poirel (2014)**

**OPÉRATIONNALISATION DES PRATIQUES DE GESTION DES DIRECTIONS D'ÉCOLE(V14)**

<b>Caractéristiques</b>		<b>Exemples de pratiques</b>
<b>Dimensions</b>	<b>Catégories</b>	<b>Codes</b>
<p><b>1- Promouvoir une vision où l'apprentissage est le centre des préoccupations de l'école (Vision)</b></p> <p><b>(Codes couleur rouge)</b></p>	<p>1) Faire de l'apprentissage <i>l'élément central de sa fonction (attitudes, comportements)</i> de direction d'école <b>(Hallinger, 2003)</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Communiquer et rappeler régulièrement sa vision (discours de la rentrée, rencontres, interventions, occasions,...) <i>(ex : nous nous sommes donnés comme mission, vision de, en tant qu'équipe-école en lien avec l'apprentissage)...</i></li> <li>• Promouvoir une culture, des valeurs ou des éléments liés à sa vision <i>(ex. Recruter des enseignants sur la base des valeurs compatibles avec la culture que le leader cherche à développer)</i> <b>(Knapp, M S, Copland, M A et Talbert, J E, 2003)</b></li> <li>• Se concentrer sur les solutions et sur les bonnes occasions d'apprentissage plutôt que sur les problèmes d'apprentissage <b>(Macbeath, 2007)</b></li> <li>• Articuler sa vision à travers le modelage et la communication avec les autres acteurs au sein et autour de l'organisation; <b>(Murphy, Elliott, Goldring et Porter, 2007)</b></li> <li>• Enrichir et étoffer sa vision axée sur l'apprentissage</li> </ul>

	<p>2) Faire de l'enseignement et de l'apprentissage <i>l'élément central des rencontres</i> à l'échelle de l'école (<b>Knapp, M S, Copland, M A et Talbert, J E, 2003</b>)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Initier et diriger des discussions à propos des apprentissages des élèves (<i>ex : ici on parle d'apprentissage en réunion, par exemple durant les rencontres du personnel, comité pédagogiques, de pilotages, rencontre cycle...</i>) (<b>Knapp, M S, Copland, M A et Talbert, J E, 2003</b>)</li> </ul>
	<p>3) Faire de l'apprentissage une priorité dans <i>l'évaluation de la performance des élèves et de l'école</i> (<b>Knapp, M S, Copland, M A et Talbert, J E, 2003</b>)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• S'assurer qu'une variété de sources de données concernant l'apprentissage des élèves est utilisée pour bâtir la vision de l'école (données d'évaluation des apprentissages, données démographiques relatives aux élèves et à la communauté, informations relatives aux opportunités d'apprentissage) (<b>Murphy, Elliott, Goldring et Porter, 2007</b>)</li> <li>• S'assurer que la vision de l'école est traduite en des résultats finaux spécifiques et mesurables (<b>Murphy, Elliott, Goldring et Porter, 2007</b>)</li> </ul>
	<p>4) S'assurer que la vision de l'apprentissage est conçue avec la participation de toutes les parties prenantes (<b>Murphy, Elliott, Goldring et Porter, 2007</b>)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Connaître les perceptions de l'équipe-école concernant les normes, les valeurs et les croyances reliées à l'apprentissage (<b>Knapp, M S, Copland, M A et Talbert, J E, 2003</b>)</li> <li>• Agir sur les perceptions de l'équipe-école concernant les normes, les valeurs et les croyances reliées à l'apprentissage</li> </ul>

<p><b>2- Établir des orientations, des buts et des attentes à l'égard de l'apprentissage (Orientations, attentes)</b></p> <p><b>(Code couleur bleu)</b></p>	<p>1) Maintenir le cap sur la réalité de l'école et sur la concordance avec ses valeurs fondamentales et redéfinir les objectifs, les politiques et les pratiques (<b>Macbeath, 2007</b>)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• S'assurer que les objectifs de l'école sont axés sur les élèves, qu'ils font figure de l'apprentissage et des réalisations des élèves et qu'ils sont clairement définis (<b>Murphy, Elliott, Goldring et Porter, 2007</b>)</li> <li>• Mettre l'accent sur des objectifs ambitieux qui servent à améliorer et changer le statu quo (<b>Murphy, Elliott, Goldring et Porter, 2007</b>)</li> <li>• Définir les objectifs de l'école (<b>Hallinger, 2003</b>)</li> <li>• Assurer la cohérence des interventions à l'égard de l'apprentissage</li> </ul>
	<p>2) Communiquer les objectifs de l'école (<b>Hallinger, 2003</b>)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Intégrer les objectifs de l'école dans les routines et les procédures de l'école et de la classe (<b>Robinson, Lloyd et Rowe, 2008</b>)</li> <li>• S'assurer que les objectifs sont largement connus et soutenus par l'ensemble de la communauté scolaire ; (<b>Hallinger, 2003</b>)</li> <li>• Mettre l'accent sur des objectifs ambitieux qui servent à améliorer et changer le statu quo <i>liés aux objectifs de l'école</i> (<b>Murphy, Elliott, Goldring et Porter, 2007</b>)</li> <li>• Rendre explicites les orientations de l'école en matière d'apprentissage, d'organisation et de fonctionnement</li> </ul>
	<p>3) Maintenir des attentes élevées à l'égard de l'apprentissage des élèves et du personnel.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Manifester des attentes élevées à l'égard de l'apprentissage des élèves et du personnel</li> <li>• Inciter les élèves et les membres du personnel à avoir des attentes élevées à l'égard de l'apprentissage</li> </ul>

		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Offrir un soutien pour favoriser l'atteinte de standards élevés d'apprentissage par les élèves et les professionnels (<i>ex : ibrahim ; Renforcement des bons coups en liens avec les travaux scolaires, ce qui est fait en classe, etc.</i>) (<b>Knapp, M S, Copland, M A et Talbert, J E, 2003</b>)</li> <li>• Exercer une pression pour améliorer des pratiques pédagogiques en favorisant des attentes et des standards élevés pour les élèves et pour les enseignants et une culture d'amélioration continue (<b>Hallinger, 2003</b>)</li> </ul>
<p><b>3A-Créer les conditions favorables à l'apprentissage de tous (Conditions)</b></p> <p><b>(Code couleur lime)</b></p>	<p>1) S'assurer que tous les élèves reçoivent un enseignement qui réponde à leurs besoins</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• S'assurer que tous tiennent compte des différences des apprenants dans leurs interventions éducatives auprès d'eux</li> <li>• Mettre en place des moyens de suivi pour favoriser l'apprentissage de tous</li> </ul>
	<p>2) Encourager les enseignants à utiliser les données relatives à l'apprentissage pour évaluer la progression des élèves, ajuster leur enseignement, planifier leur programme hebdomadaire et donner des rétroactions aux élèves (<b>Robinson, Lloyd et Rowe, 2008</b>)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Produire ou rendre disponible des données pour créer des conditions favorables à l'apprentissage</li> <li>• Exiger ou demander l'utilisation de données dans les rencontres de supervision</li> </ul>
	<p>3) Créer un climat de collaboration et de travail collectif</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Favoriser la prise de décision commune</li> <li>• Favoriser le travail en équipe</li> <li>• Fixer des objectifs communs</li> <li>• Se faire confiance et faire confiance à son équipe-école pour créer un climat de confiance (<i>ex., droit à l'erreur</i>)</li> </ul>

	<p>4) Mettre en place ou soutenir des structures qui favorisent l'apprentissage de chacun autour de l'enseignement-apprentissage (<b>Knapp, M S, Copland, M A et Talbert, J E, 2003 ; Murphy, Elliott, Goldring et Porter, 2007</b>)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Favoriser la collaboration, le partage et le travail collectif</li> <li>• Favoriser le sentiment d'appartenance</li> <li>• Créer une communauté professionnelle qui valorise l'apprentissage</li> <li>• Protéger les temps d'enseignement apprentissage contre les pressions externes ou les interruptions ; (<b>Huber et Mujis, 2010 ; Robinson, Lloyd et Rowe, 2008</b>)</li> <li>• Créer ou soutenir d'autres structures qui favorisent l'apprentissage</li> <li>• Donner du temps aux membres du personnel afin de discuter d'apprentissage (ex., libération des enseignants)</li> </ul>
<p><b>3B- Agir sur les pratiques pédagogiques (Supervision)</b></p> <p><b>(Codes couleur verte)</b></p>	<p>1) S'engager dans la planification, la coordination, la supervision, le soutien et l'évaluation de l'apprentissage, de l'enseignement et du curriculum ; (<b>Robinson, Lloyd et Rowe, 2008</b>)</p> <p>(Superviser les pratiques pédagogiques [<b>Hallinger, 2003</b>])</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Protéger le temps d'enseignement-apprentissage (<b>Hallinger, 2003</b>)</li> <li>• Faire des visites régulières aux classes (<b>Robinson, Lloyd et Rowe, 2008</b>)</li> <li>• Donner des rétroactions formatives et sommatives aux enseignants (<b>Robinson, Lloyd et Rowe, 2008</b>)</li> <li>• Assurer une supervision directe du curriculum en assurant la coordination entre les classes et les niveaux et en alignant le tout aux objectifs de l'école (<b>Robinson, Lloyd et Rowe, 2008</b>)</li> <li>• Travailler directement avec les enseignants pour planifier, coordonner et évaluer les enseignants et l'enseignement ; (<b>Robinson, Lloyd et Rowe, 2008</b>)</li> <li>• Être reconnu par son personnel comme source de conseils et d'expertise dans le</li> </ul>

		<p>domaine de la pédagogie (<b>Robinson, Lloyd et Rowe, 2008</b>)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Enseignement et soutien auprès du personnel enseignant</li> </ul>
<p><b>4- Agir de façon stratégique et faire des changements pour améliorer l'école</b> (Stratégie)</p> <p>(Codes couleur marron)</p>	<p>1) Agir stratégiquement</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identifier des voies relatant des aspects du travail des élèves et des enseignants qui sont manifestement faibles et doivent être améliorés ; (<b>Knapp, M S, Copland, M A et Talbert, J E, 2003</b>)</li> <li>• Prendre appui sur l'expertise et sur les initiatives de l'équipe-école ainsi que sa propre expertise pour poursuivre l'amélioration de l'école (<b>Knapp, M S, Copland, M A et Talbert, J E, 2003</b>)</li> <li>• Considérer les éléments relatifs au programme et à l'apprentissage tout au long du processus d'amélioration de l'école (<b>Knapp, M S, Copland, M A et Talbert, J E, 2003</b>)</li> <li>• Se faire des alliés dans les instances centralisées de prise de décision et chercher activement du soutien pour les élèves et pour ses objectifs de développement professionnel (<b>Knapp, M S, Copland, M A et Talbert, J E, 2003</b>)</li> <li>• Maintenir une attention particulière sur la durabilité des actions, sur la succession et sur l'importance de laisser des traces (<b>Macbeath, 2007</b>)</li> <li>• Recruter le personnel sur la base d'expertises appropriées (<b>Robinson, Lloyd et Rowe, 2008</b>)</li> </ul>

		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aligner les ressources et les priorités en termes d'objectifs d'apprentissage <b>(Robinson, Lloyd et Rowe, 2008)</b></li> <li>• Prendre appui sur les opportunités qui s'offrent à l'école pour favoriser l'apprentissage</li> <li>• Agir de façon stratégique pour favoriser l'apprentissage (c.-à-d., autres façon rapportée par la direction d'être stratégique)</li> </ul>
<p><b>5- Promouvoir l'apprentissage de chacun et participer à leur développement professionnel (Développement professionnel)</b></p> <p><b>(Codes couleur fuchsia)</b></p>	<p>1) Adopter une attitude centrée sur le perfectionnement et le développement professionnel</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reconnaître les réalisations et les attitudes des enseignants en terme d'apprentissage et de développement; <b>(Knapp, M S, Copland, M A et Talbert, J E, 2003)</b></li> <li>• Favoriser l'autonomie professionnelle des membres de son équipe-école</li> </ul>
	<p>2) Se développer professionnellement</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Participer à des activités de développement professionnel formelles ou informelles <b>(Robinson, Lloyd et Rowe, 2008)</b></li> <li>• Être engagé dans un plan de développement professionnel</li> <li>• Maintenir un niveau élevé de compréhension et de compétences en lien avec l'apprentissage pour se développer professionnellement <b>(Knapp, M S, Copland, M A et Talbert, J E, 2003)</b></li> <li>• Être réflexif et autocritique à l'égard de sa propre pratique et son impact sur les autres membres de la communauté scolaire <b>(Murphy, Elliott, Goldring et Porter, 2007)</b></li> </ul>



		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Participe à une communauté professionnelle qui valorise l'apprentissage</li> </ul>
	<p>3) Soutenir le développement professionnel de son équipe-école</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Participer avec les enseignants à des activités de développement professionnel formelles ou informelles (<b>Robinson, Lloyd et Rowe, 2008</b>)</li> <li>• Démontrer une volonté d'assister les membres du personnel dans le renforcement de leurs compétences pédagogiques ou autres</li> <li>• Être un modèle d'engagement envers l'apprentissage tout au long de la vie aux yeux de ses collègues et de son équipe-école ; (<b>Murphy, Elliott, Goldring et Porter, 2007</b>)</li> <li>• Participe et soutien une communauté professionnelle qui valorise l'apprentissage</li> <li>• Maintenir un niveau élevé de compréhension et de compétences en lien avec l'apprentissage pour soutenir le développement de son équipe-école (<b>Knapp, M S, Copland, M A et Talbert, E, 2003</b>)</li> <li>• Faire apprendre son personnel</li> <li>• Participer à des recherches (ex., participer à des projets de recherches actions ou des recherches collaborative pour favoriser les meilleures pratiques pédagogiques)</li> </ul>
	<p>4) Assumer un rôle de gestion dans le développement professionnel (<b>Murphy, Elliott, Goldring et Porter, 2007</b>)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Créer des occasions pour que l'équipe-école ait son mot à dire concernant les décisions reliées au développement</li> </ul>

		<p>professionnel (<b>Knapp, M S, Copland, M A et Talbert, J E, 2003</b>)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Assumer un rôle de gestion dans la planification du développement professionnel</li> <li>• Assumer un rôle de gestion dans l'évaluation du développement professionnel</li> </ul>
<p><b>6- Mettre l'organisation de l'école pour la mettre au service de l'apprentissage (Organisation de l'école)</b></p> <p>(Codes couleurs olive)</p>	<p>1) Encourager les enseignants à <i>créer</i> des environnements physiques et virtuels motivants dans leurs classes ou dans l'école (<b>Ylimaki, 2014</b>)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Améliorer l'organisation physique, matérielle ou virtuelle de la classe (<i>ex. meuble, peinture, réaménagement, fiches pédagogique sur les murs de l'école</i>)</li> <li>• Inciter les enseignants à installer des bibliothèques dans leurs classes pour encourager la lecture chez les élèves (<b>Ylimaki, 2014</b>)</li> <li>• Installer une bibliothèque physique ou virtuelle pour les enseignants (<i>ex., documents PDF, articles scientifiques, sites Internet, CD-Rom ou autres</i>).</li> </ul>
	<p>2) Encourager les enseignants à <i>utiliser</i> des environnements physiques et virtuels motivants dans leurs classes ou dans l'école (<b>Ylimaki, 2014</b>)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Encourager les enseignants à utiliser les ressources physiques ou virtuelles pertinentes disponibles en ligne ou autrement pour motiver les élèves à apprendre (<b>Ylimaki, 2014</b>)</li> <li>• Encourager les enseignants à utiliser une bibliothèque physique ou virtuelle (<i>ex., documents PDF, articles scientifiques, sites Internet, CD-Rom ou autres</i>).</li> </ul>
	<p>3) Mettre l'organisation scolaire au service de l'apprentissage</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Former les groupes d'élèves de façon à améliorer l'apprentissage (hétérogénéité, multiâge, inclusion etc.)</li> </ul>

		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Modifier ou utiliser les horaires ou le calendrier pour favoriser l'apprentissage</li> </ul>
	4) Mettre les services complémentaires aux services de l'apprentissage	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Organiser les services de la bibliothèque</li> <li>• Organiser et soutenir les services d'aide aux devoirs</li> </ul>
	5) Organisation des services de garde	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Encadrer les tâches du service de garde</li> </ul>
		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Améliorer l'organisation physique, matérielle ou virtuelle de l'école</li> </ul>
<p><b>7- Mettre en place un environnement sécuritaire (ex., violence), un encadrement propice aux apprentissages et un climat de soutien (Encadrement)</b></p> <p>(Codes couleur aqua)</p>	1) Créer et maintenir un environnement scolaire sûr, propre et esthétiquement plaisant ( <b>Murphy, Elliott, Goldring et Porter, 2007</b> )	<ul style="list-style-type: none"> <li>• S'assurer que l'espace, l'équipement ou le matériel de soutien soient utilisés et entretenus de manière sécuritaire et soient utilisés de façon efficace et efficiente (<b>Murphy, Elliott, Goldring et Porter, 2007</b>)</li> <li>• Identifier, traiter et s'assurer de résoudre les problèmes des installations en temps opportun (<b>Murphy, Elliott, Goldring et Porter, 2007</b>)</li> </ul>
	2) Établir un encadrement et assurer un soutien à l'intérieur et à l'extérieur des classes ( <b>Robinson, Lloyd et Rowe, 2008</b> )	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Élaborer un cadre disciplinaires pour l'école (<b>Murphy, Elliott, Goldring et Porter, 2007</b>) (<i>ex., code de vie</i>)</li> <li>• Impliquer les membres de la communauté</li> <li>• dans le processus d'élaboration du cadre disciplinaires de l'école (<b>Murphy, Elliott, Goldring et Porter, 2007</b>)</li> <li>• S'assurer à ce que les règles et les conséquences disciplinaires soient clairement définies, communiquées et comprises par les élèves, les enseignants et</li> </ul>

		<p>les parents (<b>Murphy, Elliott, Goldring et Porter, 2007</b>)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• S'assurer que les opérations, les règles et les procédures disciplinaires de l'école soient revues régulièrement (<b>Murphy, Elliott, Goldring et Porter, 2007</b>)</li> <li>• Travailler à ce que les règles soient respectées et appliquées au sein de l'école avec équité et consistance (<b>Murphy, Elliott, Goldring et Porter, 2007</b>)</li> <li>• Assurer un soutien aux enseignants et au système d'encadrement (<b>Murphy, Elliott, Goldring et Porter, 2007</b>)</li> <li>• Résoudre les problèmes liés à la discipline avec rapidité, rigueur et fermeté (<b>Murphy, Elliott, Goldring et Porter, 2007</b>)</li> <li>• Donner l'exemple des comportements appropriés en s'impliquant personnellement quand il le faut dans l'application de mesures disciplinaires aux élèves (<i>ex., Renforcement des bons comportements [lier discipline]</i>) (<b>Murphy, Elliott, Goldring et Porter, 2007</b>)</li> <li>• Intervenir rapidement dans les conflits entre les membres du personnel afin de le résoudre de manière efficace (<b>Robinson, Lloyd et Rowe, 2008</b>)</li> <li>• S'assurer que les opérations, les règles et les procédures disciplinaires de l'école soient respectées par tous</li> <li>• Protéger les enseignants contre les pressions excessives émanant des instances</li> </ul>
--	--	--

		<p>centrales et des parents (<b>Robinson, Lloyd et Rowe, 2008</b>)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Identifier et intervenir sur des éléments qui briment la sécurité des élèves</li> </ul>
<p><b>8- Établir la collaboration avec les parents et des partenariats avec les organismes voués à l'apprentissage (Parents, communauté)</b></p> <p><b>(Codes couleur mauve)</b></p>	<p>1) Établir un partenariat avec les parents, favoriser leur participation à l'éducation de leur enfant et valoriser leur engagement dans le parcours scolaire de leur enfant</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Établir des moyens de communication entre parents et enseignants sur les progrès scolaires des élèves (<b>O'Connor, Anthony-Stevens et Gonzalez, 2014</b>)</li> <li>• Établir des moyens de communication entre parents et enseignants sur des sujets qui favorisent une meilleure relation école famille</li> <li>• Soutenir les enseignants dans leur communication avec les parents</li> <li>• Favoriser la participation des parents aux activités de l'école (<i>ex., inviter les parents à l'école, souper ou dîner avec les parents, rendre visite aux familles [Knapp, M S, Copland, M A et Talbert, J E, 2003]</i>)</li> <li>• Favoriser l'utilisation des ressources de la communauté (c.-à-d., il s'agit de services pour les parents)</li> </ul>

	<p>2) Établir un partenariat avec la communauté favorisant l'apprentissage des élèves et des enseignants</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Établir des partenariats qui pourraient compléter les possibilités d'apprentissage de l'équipe-école (<b>Knapp, M S, Copland, M A et Talbert, J E, 2003</b>)</li> <li>• Encourager les enseignants à passer du temps dans la communauté avec les élèves et les soutenir dans leur initiative de s'impliquer dans différentes activités organisées par des membres de la communauté (<i>ex., se joindre à une équipe sportive, participer à un dîner communautaire, etc.</i>) (<b>O'Connor, Anthony-Stevens et Gonzalez, 2014</b>)</li> </ul>
<p><b>9- Mettre en place des moyens pour soutenir les élèves à risque (Élèves à risque)</b></p> <p><b>(Codes de couleur marine)</b></p>	<p>1) Favoriser la prévention des difficultés que les élèves reçoivent un enseignement qui corresponde à leurs besoins (<b>Lapointe, Brassard, Garon, Girard et Ramdé, 2011</b>)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• S'assurer que tous les élèves reçoivent les services qui répondent à leurs besoins (<b>Lapointe, Brassard, Garon, Girard et Ramdé, 2011</b>)</li> </ul>
	<p>2) Mettre en place des interventions auprès des élèves à risque</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identifier les élèves ayant des besoins particuliers (<b>Lapointe, Brassard, Garon, Girard et Ramdé, 2011</b>)</li> <li>• Organiser les services particuliers offerts aux élèves à risque de façon à éviter l'exclusion ou la ségrégation et à favoriser l'apprentissage</li> <li>• Établir de façon concertée des plans d'intervention pour les élèves à risque (<b>Lapointe, Brassard, Garon, Girard et Ramdé, 2011</b>)</li> </ul>

		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Associer les parents aux décisions qui concernent leurs enfants (<b>Lapointe, Brassard, Garon, Girard et Ramdé, 2011</b>)</li> </ul>
<b>10- Partager le leadership pour l'apprentissage (Partage du leadership)</b>  (Codes de couleur argent)	1) Donner du pouvoir d'action et du pouvoir décisionnel aux membres de l'équipe-école et la communauté	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Informer dans le but de partager son leadership (favoriser l'empowerment)</li> <li>• Créer des comités décisionnels</li> </ul>
	2) Encourager et influencer les <i>membres de l'équipe-école</i> à s'engager et se responsabiliser selon les tâches ou les contextes qui se présentent ( <b>Macbeath, 2007</b> )	<ul style="list-style-type: none"> <li>• S'appuyer sur les expériences et l'expertise des enseignants, des professionnels, du personnel de soutien et des élèves comme ressources à portée (<b>Macbeath, 2007</b>)</li> <li>• Accepter ou soutenir les initiatives individuelles et collectives des membres de l'équipe-école</li> <li>• Reconnaître le leadership de son équipe-école</li> </ul>
	3) Encourager et influencer les <i>membres de la communauté</i> à s'engager et se responsabiliser selon les tâches ou les contextes qui se présentent ( <b>Macbeath, 2007</b> )	<ul style="list-style-type: none"> <li>• S'appuyer sur les expériences et l'expertise des parents et de la communauté comme ressources à portée (<b>Macbeath, 2007</b>)</li> <li>• Accepter ou soutenir les initiatives individuelles et collectives des membres de la communauté</li> </ul>
<b>11- Utiliser le dialogue comme élément central pour l'apprentissage (Dialogue)</b>	1) Favoriser un dialogue explicite et continu comme élément central sur l'apprentissage ( <i>ex., valeurs, conceptions, pratiques, conditions facilitantes ou nuisibles à l'apprentissage, etc.</i> ) ( <b>Macbeath, 2007</b> )	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mettre en place des lieux d'échange et de dialogues sur l'apprentissage</li> <li>• Initier des discussions ouvertes et franches sur l'apprentissage (<i>ex., accepter les divergences d'opinion, rester ouvert aux discussions</i>)</li> </ul>

<p>(Codes de couleur jaune)</p>		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Élargir le dialogue à l'international par le réseautage virtuel ou par des rencontres physiques (<b>Macbeath, 2007</b>)</li> </ul>
<p><b>12- Être sensible au contexte et l'influencer (Contexte)</b></p> <p>(Codes de couleur turquoise)</p>	<p>1) Comprendre les tendances et les influences contextuelles et leurs impacts sur l'école et la classe (<b>Murphy, Elliott, Goldring et Porter, 2007</b>)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Réagir de façon proactive aux changements dans l'école (<i>ex., pressions syndicale</i>)</li> <li>• Tirer profit des critiques potentielles en les impliquant dans le processus d'amélioration de l'école (<b>Knapp, M S, Copland, M A et Talbert, J E, 2003</b>)</li> <li>• Utiliser la diversité culturelle, ethnique, raciale et économique de la communauté scolaire pour répondre aux besoins de tous les apprenants et maximiser le rendement des élèves (<b>Murphy, Elliott, Goldring et Porter, 2007</b>)</li> <li>• Exprimer sa compréhension ou échanger sur l'impact du contexte social et politique sur l'école</li> </ul>
	<p>2) Comprendre les tendances et les influences contextuelles et leurs impacts sur la communauté en général (<b>Murphy, Elliott, Goldring et Porter, 2007</b>)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Réagir de façon proactive aux initiatives des politiques extérieures (<b>Murphy, Elliott, Goldring et Porter, 2007</b>)</li> </ul>
<p><b>13- Le leadership pour l'apprentissage implique l'imputabilité ou la responsabilité (Imputabilité)</b></p>	<p>1) Œuvrer à ce que la direction et l'équipe-école soient tenues responsables de la qualité des apprentissages et de l'équité à l'école (<b>Knapp, M S, Copland, M A et Talbert, J E, 2003</b>)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Développer une approche commune de l'imputabilité à l'interne (<b>Macbeath, 2007</b>)</li> <li>• Utiliser les données du progrès des élèves dans les évaluations formatives et sommatives dans un but d'imputabilité (rapport direction auprès de ses supérieurs hiérarchiques) (<b>Ylimaki, 2014</b>)</li> </ul>



<p>(Codes de couleur orange)</p>	<p>2) Aider les enseignants à développer une compréhension profonde des standards (compétences, attentes, etc.) à atteindre par rapport au curriculum <b>(Ylimaki, 2014)</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aligner le curriculum avec les évaluations et les approches pédagogiques <b>(Ylimaki, 2014)</b></li> </ul>
	<p>3) Intégrer une approche systématique d'autoévaluation au niveau de la classe, de l'école et de la communauté <b>(Macbeath, 2007)</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mettre en place des évaluations fréquentes sur la performance de l'école en terme d'enseignement-apprentissage <b>(Knapp, M S, Copland, M A et Talbert, J E, 2003)</b></li> <li>• Allouer du temps pour le travail en collaboration sur les données, les évaluations et les stratégies pédagogiques culturellement sensibles (<i>ex., gifler son enfant après un écart de comportement</i>) <b>(Ylimaki, 2014)</b></li> </ul>
<p><b>14- S'engager socialement (Engagement social)</b></p> <p>(Codes couleur gris foncé)</p>		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Manipuler activement l'environnement de l'école pour être au service d'une meilleure éducation des enfants et de leurs familles <b>(Murphy, Elliott, Goldring et Porter, 2007)</b></li> </ul> <hr/> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Démontrer une compréhension et un engagement vis-à-vis des bénéficiaires que la diversité offre à l'école, lesquels sont traduits en activités et expériences éducatives honorant la diversité <b>(Murphy, Elliott, Goldring et Porter, 2007)</b></li> </ul> <hr/> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Développer des relations avec des personnes influentes de diverses perspectives : religieuses, politiques, économiques, etc.</li> </ul>

		<p><b>(Murphy, Elliott, Goldring et Porter, 2007)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Être activement impliqué dans la communauté scolaire et communiquer fréquemment avec les différentes parties prenantes en utilisant divers canaux dans le but d’informer, de promouvoir, d’apprendre et créer des liens pour s’assurer que l’école et la communauté se servent de ressource l’une par rapport à l’autre <b>(Murphy, Elliott Goldring et Porter, 2007)</b></li> <li>• Être attentif à la création de ponts avec d’autres agences des services à la jeunesse ou aux familles dont l’objectif serait de promouvoir une meilleure qualité de vie pour les jeunes et pour les familles <b>(Murphy, Elliott, Goldring et Porter, 2007)</b></li> <li>• Créer des ponts avec des médias qui pourraient aider à promouvoir l’image de l’école <b>(Murphy, Elliott, Goldring et Porter, 2007)</b></li> <li>• Développer une éducation interculturelle au sein de l’école (c.à.d., créer une culture, une approche éducative qui intègre plusieurs cultures) <b>(O’Connor, Anthony-Stevens et Gonzalez, 2014)</b></li> <li>• Connaitre les attitudes, croyances et perception de son équipe-école à l’égard des éléments suivants- contexte des élèves de milieu défavorisé et justice sociale</li> </ul>
--	--	---

		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Vision et perception de la direction en lien avec la justice sociale</li> </ul>
	1) Instauration d'une culture de recherche et d'échange autour de « la culture en tant que pratique » (c.à.d., que la culture sous-tend des pratiques) ( <b>O'Connor, Anthony-Stevens et Gonzalez, 2014</b> )	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Action pour éviter la discrimination</li> <li>• Inviter les enseignants à réfléchir sur leurs commentaires à l'égard des élèves et des familles (<b>O'Connor, Anthony-Stevens et Gonzalez, 2014</b>)</li> </ul>
<b>15) Code libre (Transversale)</b>  <b>(Code couleur noire)</b>	1) Utilisation des données	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Examiner les données des apprentissages des élèves et les utiliser aux fins de planification (<b>Knapp, M S, Copland, M A et Talbert, J E, 2003</b>)</li> <li>• S'appuyer sur des données pour expliquer sa position, donner des arguments et faire des choix liés à l'apprentissage</li> </ul>
	2) Utilisation des données de la recherche	<ul style="list-style-type: none"> <li>• S'appuyer sur les résultats de recherches pour les choix de livres, leur quantité et leur arrangement qui seraient les plus gagnants ou pour initier tout changement favorisant l'apprentissage des élèves (<b>Ylimaki, 2014</b>)</li> </ul>
	3) Attitude de la direction	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La direction a confiance en les capacités humaines (<i>ex., envers les enseignants</i>) (<b>Knapp, M S, Copland, M A et Talbert, J E, 2003</b>)</li> <li>• Démontrer par son propre comportement ce qui est valorisé à l'école (<b>Murphy, Elliott, Goldring et Porter, 2007</b>)</li> </ul>
	4) Collaboration entre les membres de l'équipe-école	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Exiger une responsabilité collective à l'égard de la discipline des élèves à l'école (<b>Murphy, Elliott, Goldring et Porter, 2007</b>)</li> </ul>

		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Travailler avec les enseignants à identifier les experts de la communauté dans différents domaines qui pourraient avoir un lien avec l'apprentissage et les utiliser comme ressources pédagogiques permettant de planifier des activités diverses d'intérêt local (<b>O'Connor, Anthony-Stevens et Gonzalez, 2014</b>)</li> <li>• Promouvoir et expliquer les modèles de fonctionnement des travaux et des activités collaboratives concernant le sujet, les rôles et les statuts (<b>Macbeath, 2007</b>)</li> </ul>
	<p>5) Agir avec intégrité, honnêteté et de manière éthique et équitable (<b>Murphy, Elliott, Goldring et Porter, 2007</b>)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Être conscient de ses propres valeurs et convictions et façonner son comportement en accord avec les codes déontologiques personnels et professionnels (<b>Murphy, Elliott, Goldring et Porter, 2007</b>)</li> <li>• Appliquer les lois, les politiques et les procédures avec équité, sagesse et respect (<b>Murphy, Elliott, Goldring et Porter, 2007</b>)</li> <li>• Favoriser l'inclusion, éviter l'exclusion et la ségrégation</li> <li>• Amener à réfléchir les membres du personnel sur l'impact de leurs commentaires sur les performances scolaires des élèves (<b>O'Connor, Anthony-Stevens et Gonzalez, 2014</b>)</li> <li>• Créer des structures sollicitant la participation de tous (<b>Macbeath, 2007</b>)</li> <li>• Œuvrer à établir l'équité en travaillant à la réduction, voire l'élimination des écarts en</li> </ul>

		terme d'apprentissage chez les élèves de race, de classe ou d'ethnie différentes <b>(Knapp, M S, Copland, M A et Talbert, J E, 2003)</b>
	6) Obstacles	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identifier les obstacles pour favoriser l'apprentissage au sein et à l'extérieur de l'école (c.-à-d., Tous les obstacles qui ne rentre pas dans la dim-code1.)</li> </ul>
<b>16) Nouvelles conditions facilitantes</b>  <b>(Code couleur noire)</b>		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Condition facilitante non répertoriée qui favorise l'apprentissage</li> </ul>
<b>Questionnements</b>		<ul style="list-style-type: none"> <li>• ?</li> </ul>

**Annexe 2 : Grille de codage finale pour l'étude documentaire descriptive des pratiques d'un leadership centré sur l'apprentissage d'écoles québécoises en milieux défavorisés**

Dimension	Catégorie d'actions posées dans les écoles
<p><b>Dimension 1</b> : Promouvoir une vision où l'apprentissage est le centre des préoccupations de l'école (Vision) Code de couleur rouge</p>	<p>1.1 Faire de l'apprentissage l'élément central de l'école (Hallinger, 2003)</p> <p>1.2 Faire de l'enseignement et de l'apprentissage l'élément central des rencontres à l'échelle de l'école (Knapp, Copland, et Talbert, 2003)</p> <p>1.3 Faire de l'apprentissage une priorité dans l'évaluation de la performance des élèves et de l'école (Knapp, Copland, et Talbert, 2003)</p> <p>1.4 S'assurer que la vision de l'apprentissage est conçue avec la participation de toutes les parties prenantes (Murphy, Elliott, Goldring et Porter, 2007)</p>
<p><b>Dimension 2</b> : Établir des orientations, des buts et des attentes à l'égard de l'apprentissage (Orientations, attentes) Code de couleur bleue</p>	<p>2.1 Maintenir le cap sur la réalité de l'école et sur la concordance avec ses valeurs fondamentales et redéfinir les objectifs, les politiques et les pratiques (Macbeath, 2007)</p> <p>2.1 Communiquer les objectifs de l'école (Hallinger, 2003)</p> <p>2.3 Maintenir des attentes élevées à l'égard de l'apprentissage des élèves et du personnel.</p>
<p><b>Dimension 3A</b> : Créer les conditions favorables à l'apprentissage de tous par la planification, la coordination, la supervision et l'évaluation de l'enseignement et du curriculum (Conditions) Code de couleur vert lime</p>	<p>3A1 : S'assurer que tous les élèves reçoivent un enseignement qui répond à leurs besoins</p> <p>3A2 : Encourager les enseignants à utiliser les données relatives à l'apprentissage pour évaluer la progression des élèves, ajuster leur enseignement, planifier leur programme hebdomadaire et donner des rétroactions aux élèves (Robinson, Lloyd et Rowe, 2008)</p> <p>3A3 : Créer un climat de collaboration et de travail collectif</p> <p>3A4 : Mettre en place ou soutenir des structures qui favorisent l'apprentissage de chacun autour de l'enseignement-apprentissage (Knapp, Copland, et Talbert, 2003 ; Murphy, Elliott, Goldring et Porter, 2007)</p>
<p><b>Dimension 3B</b> : Agir sur les pratiques pédagogiques (moyen et supervision pédagogique)</p>	<p>3B1 : S'engager dans la planification, la coordination, la supervision, le soutien et l'évaluation de l'apprentissage, de</p>

Code de couleur verte	l'enseignement et du curriculum ; (Robinson, Lloyd et Rowe, 2008)
<b>Dimension 4</b> : Agir de façon stratégique pour acquérir et utiliser des ressources favorisant l'apprentissage (Stratégie) Code de couleur marron	4.1 Agir stratégiquement



Dimension	Catégorie d'actions posées dans les écoles
<b>Dimension 5</b> : Promouvoir l'apprentissage de chacun et participer à leur développement professionnel (développement professionnel) <b>Code de couleur fuchsia</b>	5.1 Adopter une attitude centrée sur le perfectionnement et le développement professionnel
	5.2 Se développer professionnellement
	5.3 Soutenir le développement professionnel de l'équipe-école
	5.4 Assumer un rôle de gestion dans le développement professionnel (Murphy, Elliott, Goldring et Porter, 2007)
<b>Dimension 6</b> : Repenser l'organisation de l'école pour la mettre au service de l'apprentissage (Organisation de l'école) <b>Code de couleur olive</b>	6.1 Encourager les enseignants à créer des environnements physiques et virtuels motivants dans leurs classes ou dans l'école (Ylimaki, 2014)
	6.2 Encourager les enseignants à utiliser des environnements physiques et virtuels motivants dans leurs classes ou dans l'école (Ylimaki, 2014)
	6.3 Mettre l'organisation scolaire au service de l'apprentissage
	6.4 Mettre les services complémentaires au service de l'apprentissage
	6.5 Organisation des services de garde
	6.6 Organisation physique de l'école
	6.7 Organisation des périodes d'évaluation
	6.8 Planification et réalisation d'activités pour toute l'école
<b>Dimension 7</b> : Mettre en place un environnement sécuritaire et un climat de soutien (Encadrement) <b>Code de couleur aqua</b>	7.1 Créer et maintenir un environnement scolaire sûr, propre et esthétiquement plaisant (Murphy, Elliott, Goldring et Porter, 2007)
	7.2 Établir un encadrement et assurer un soutien à l'intérieur et à l'extérieur des classes (Robinson, Lloyd et Rowe, 2008)

Dimension	Catégorie d'actions posées dans les écoles
<p><b>Dimension 8</b> : Établir la collaboration avec les parents et des partenariats avec les organismes voués à l'apprentissage (Parents, communauté)</p> <p>Code de couleur mauve</p>	8.1 Établir un partenariat avec les parents, favoriser leur participation à l'éducation de leur enfant et valoriser leur engagement dans le parcours scolaire de leur enfant
	8.2 Établir un partenariat avec la communauté favorisant l'apprentissage des élèves et des enseignants
	8.3 Créer des partenariats-interécoles
<p><b>Dimension 9</b> : Mettre en place des moyens pour soutenir les élèves à risque (Élèves à risque)</p> <p>Code de couleur marine</p>	9.1 Favoriser la prévention des difficultés et que les élèves reçoivent un enseignement qui corresponde à leurs besoins (Lapointe, Brassard, Garon, Girard et Ramdé, 2011)
	9.2 Mettre en place des interventions auprès des élèves à risque
<p><b>Dimension 10</b> : Partager le leadership pour l'apprentissage (Partage du leadership)</p> <p>Code de couleur argentée</p>	10.1 Donner du pouvoir d'action et du pouvoir décisionnel aux membres de l'équipe-école et la communauté
	10.2 Encourager et influencer les membres de l'équipe-école à s'engager et se responsabiliser selon les tâches ou les contextes qui se présentent (Macbeath, 2007)
	10.3 Encourager et influencer les membres de la communauté à s'engager et se responsabiliser selon les tâches ou les contextes qui se présentent (Macbeath, 2007)
<p><b>Dimension 11</b> : Utiliser le dialogue comme élément central pour l'apprentissage (Dialogue)</p> <p>Code de couleur jaune</p>	11.1 Favoriser un dialogue explicite et continu comme élément central sur l'apprentissage (Macbeath, 2007)
<p><b>Dimension 12</b> : Être sensible au contexte et l'influencer (Contexte)</p> <p>Code de couleur turquoise</p>	12.1 Comprendre les tendances et les influences contextuelles et leurs impacts sur l'école et la classe (Murphy, Elliott, Goldring et Porter, 2007)
	12.2 Comprendre les tendances et les influences contextuelles et leurs impacts sur la communauté en général (Murphy, Elliott, Goldring et Porter, 2007)

Dimension	Catégorie d'actions posées dans les écoles
<p><b>Dimension 13</b> : Faire preuve d'imputabilité dans son leadership pour l'apprentissage (Imputabilité) Code de couleur orange</p>	13.1 Œuvrer à ce que la direction et l'équipe-école soient tenues responsables de la qualité des apprentissages et de l'équité à l'école (Knapp, Copland et Talbert, J E, 2003)
	13.2 Aider les enseignants à développer une compréhension profonde des standards (compétences, attentes, etc.) à atteindre par rapport au curriculum (Ylimaki, 2014)
	13.3 Intégrer une approche systématique d'autoévaluation au niveau de la classe, de l'école et de la communauté (Macbeath, 2007)
<p><b>Dimension 14</b> : S'engager socialement (Engagement social) Code de couleur grise foncée</p>	14.1 Instaurer une culture de recherche et d'échange autour de « la culture en tant que pratique » (c.-à-d., que la culture sous-tend des pratiques) (O'Connor, Anthony-Stevens et Gonzalez, 2014)
<p><b>Dimension 15</b> : Code libre (Transversale) Code de couleur noire</p>	15.1 Utilisation des données
	15.2 Utilisation des données de la recherche
	15.3 Attitude de la direction
	15.4 Collaboration entre les membres de l'équipe-école
	15.5 Agir avec intégrité, honnêteté et de manière éthique et équitable (Murphy, Elliott, Goldring et Porter, 2007)
	15.6 Obstacles
<p><b>Dimension 16</b> : Nouvelles conditions facilitantes Code de couleur noire</p>	16.1 Condition facilitante non répertoriée qui favorise l'apprentissage

### **Annexe 3 : Certificat d'éthique**

25 février 2016

Monsieur Jean Archambault  
Professeur titulaire  
Administration et fondements de l'éducation - Faculté des sciences de l'éducation

**OBJET: Approbation éthique (renouvellement)**

---

M. Jean Archambault, Mme Roseline Garon & M. Emmanuel Poirer,

Le *Comité plurifacultaire d'éthique de la recherche (CPER)* a étudié votre demande de renouvellement pour le projet de recherche intitulé « Portrait des pratiques de directions d'école primaire en milieu défavorisé et de leur arrimage aux pratiques pédagogiques des enseignants, en rapport avec la priorisation de l'apprentissage dans la gestion de leur établissement

» et a délivré le certificat d'éthique demandé suite à la satisfaction des exigences qui prévalent. Vous trouverez ci-joint une copie numérisée de votre certificat; copie également envoyée au Bureau Recherche-Développement-Valorisation.

Notez qu'il y apparaît une mention relative à un suivi annuel et que le certificat comporte une date de fin de validité. En effet, afin de répondre aux exigences éthiques en vigueur au Canada et à l'Université de Montréal, nous devons exercer un suivi annuel auprès des chercheurs et étudiants-chercheurs.

De manière à rendre ce processus le plus simple possible et afin d'en tirer pour tous le plus grand profit, nous avons élaboré un court questionnaire qui vous permettra à la fois de satisfaire aux exigences du suivi et de nous faire part de vos commentaires et de vos besoins en matière d'éthique en cours de recherche. Ce questionnaire de suivi devra être rempli annuellement jusqu'à la fin du projet et pourra nous être retourné par courriel. La validité de l'approbation éthique est conditionnelle à ce suivi. Sur réception du dernier rapport de suivi en fin de projet, votre dossier sera clos.

Il est entendu que cela ne modifie en rien l'obligation pour le chercheur, tel qu'indiqué sur le certificat d'éthique, de signaler au CPER tout incident grave dès qu'il survient ou de lui faire part de tout changement anticipé au protocole de recherche.

Nous vous prions d'agréer, Monsieur, l'expression de nos sentiments les meilleurs,

Olivier St-Laurent, Conseiller en éthique de la recherche  
*Comité plurifacultaire en éthique de la recherche (CPER)*  
Université de Montréal  
TP/OS/os  
c.c. Gestion des certificats, BRDV, , , ,  
p.j. Certificat CPER-14-014-D(2)

**CERTIFICAT D'APPROBATION ÉTHIQUE**  
- 2ième renouvellement -

Le Comité plurifacultaire d'éthique de la recherche (CPEP), selon les procédures en vigueur et en vertu des documents relatifs au suivi qui lui a été fournis conclut qu'il respecte les règles d'éthique énoncées dans la Politique sur la recherche avec des êtres humains de l'Université de Montréal

Projet	
Titre du projet	<b>Portrait des pratiques de directions d'école primaire en milieu défavorisé et de leur arrimage aux pratiques pédagogiques des enseignants, en rapport avec la priorisation de l'apprentissage dans la gestion de leur établissement</b>
Chercheur requérants	<b>Jean Archambault</b> [redacted] Professeur titulaire, Administration et fondements de l'éducation - Faculté des sciences de l'éducation <b>Emmanuel Poirel</b> , Professeur adjoint, Université de Montréal <b>Roseline Garon</b> , Professeure agrégée, Université de Montréal Université de Montréal
Financement	
Organisme	FRQ-SC
Programme	Actions concertées
Titre de l'octroi si différent	--
Numéro d'octroi	2014-RP-178960
Chercheur principal	--
No de compte	--

**MODALITÉS D'APPLICATION**

Tout changement anticipé au protocole de recherche doit être communiqué au CPEP qui en évaluera l'impact au chapitre de l'éthique. Toute interruption prématurée du projet ou tout incident grave doit être immédiatement signalé au CPEP.

Selon les règles universitaires en vigueur, un suivi annuel est minimalement exigé pour maintenir la validité de la présente approbation éthique, et ce, jusqu'à la fin du projet. Le questionnaire de suivi est disponible sur la page web du CPEP.

[redacted]  
Olivier St-Laurent, Conseiller en éthique de la recherche  
Comité plurifacultaire d'éthique de la recherche  
Université de Montréal

<b>25 février 2016</b> Date de délivrance du renouvellement ou de la réémission*	<b>1er mars 2017</b> Date du prochain suivi
<b>20 février 2014</b> Date du certificat initial	<b>1er mars 2017</b> Date de fin de validité

\*Le présent renouvellement est en continuité avec le précédent certificat

24 avril 2017

Monsieur Jean Archambault  
Professeur titulaire  
Administration et fondements de l'éducation - Faculté des sciences de l'éducation

**OBJET: Approbation éthique (renouvellement)**

---

M. Jean Archambault, Mme Roseline Garon & M. Emmanuel Poirel,

Le *Comité plurifacultaire d'éthique de la recherche (CPER)* a étudié votre demande de renouvellement pour le projet de recherche intitulé « Portrait des pratiques de directions d'école primaire en milieu défavorisé et de leur arrimage aux pratiques pédagogiques des enseignants, en rapport avec la priorisation de l'apprentissage dans la gestion de leur établissement

» et a délivré le certificat d'éthique demandé suite à la satisfaction des exigences qui prévalent. Vous trouverez ci-joint une copie numérisée de votre certificat; copie également envoyée au Bureau Recherche-Développement-Valorisation.

Notez qu'il y apparaît une mention relative à un suivi annuel et que le certificat comporte une date de fin de validité. En effet, afin de répondre aux exigences éthiques en vigueur au Canada et à l'Université de Montréal, nous devons exercer un suivi annuel auprès des chercheurs et étudiants-chercheurs.

De manière à rendre ce processus le plus simple possible et afin d'en tirer pour tous le plus grand profit, nous avons élaboré un court questionnaire qui vous permettra à la fois de satisfaire aux exigences du suivi et de nous faire part de vos commentaires et de vos besoins en matière d'éthique en cours de recherche. Ce questionnaire de suivi devra être rempli annuellement jusqu'à la fin du projet et pourra nous être retourné par courriel. La validité de l'approbation éthique est conditionnelle à ce suivi. Sur réception du dernier rapport de suivi en fin de projet, votre dossier sera clos.

Il est entendu que cela ne modifie en rien l'obligation pour le chercheur, tel qu'indiqué sur le certificat d'éthique, de signaler au CPER tout incident grave dès qu'il survient ou de lui faire part de tout changement anticipé au protocole de recherche.

Nous vous prions d'agréer, Monsieur, l'expression de nos sentiments les meilleurs,



Raphaëlle Stenne, conseillère en éthique de la recherche  
*Comité plurifacultaire en éthique de la recherche (CPER)*  
Université de Montréal

JP/RS/rs

c.c. Gestion des certificats, BRDV,  
p.j. Certificat CPER-14-014-D(3)

**adresse postale**  
3744 Jean-Brillant, B-430-8  
C.P. 6128, succ. Centre-ville  
Montréal QC H3C 3J7  
[www.cper.umontreal.ca](http://www.cper.umontreal.ca)

Téléphone : 514-343-6111 poste 1896  
[cper@umontreal.ca](mailto:cper@umontreal.ca)

24 avril 2017

Monsieur Jean Archambault  
Professeur titulaire  
Administration et fondements de l'éducation - Faculté des sciences de l'éducation

**OBJET: Approbation éthique (renouvellement)**

---

M. Jean Archambault, Mme Roseline Garon & M. Emmanuel Poirel,

Le *Comité plurifacultaire d'éthique de la recherche (CPER)* a étudié votre demande de renouvellement pour le projet de recherche intitulé « Portrait des pratiques de directions d'école primaire en milieu défavorisé et de leur arrimage aux pratiques pédagogiques des enseignants, en rapport avec la priorisation de l'apprentissage dans la gestion de leur établissement

» et a délivré le certificat d'éthique demandé suite à la satisfaction des exigences qui prévalent. Vous trouverez ci-joint une copie numérisée de votre certificat; copie également envoyée au Bureau Recherche-Développement-Valorisation.

Notez qu'il y apparaît une mention relative à un suivi annuel et que le certificat comporte une date de fin de validité. En effet, afin de répondre aux exigences éthiques en vigueur au Canada et à l'Université de Montréal, nous devons exercer un suivi annuel auprès des chercheurs et étudiants-chercheurs.

De manière à rendre ce processus le plus simple possible et afin d'en tirer pour tous le plus grand profit, nous avons élaboré un court questionnaire qui vous permettra à la fois de satisfaire aux exigences du suivi et de nous faire part de vos commentaires et de vos besoins en matière d'éthique en cours de recherche. Ce questionnaire de suivi devra être rempli annuellement jusqu'à la fin du projet et pourra nous être retourné par courriel. La validité de l'approbation éthique est conditionnelle à ce suivi. Sur réception du dernier rapport de suivi en fin de projet, votre dossier sera clos.

Il est entendu que cela ne modifie en rien l'obligation pour le chercheur, tel qu'indiqué sur le certificat d'éthique, de signaler au CPER tout incident grave dès qu'il survient ou de lui faire part de tout changement anticipé au protocole de recherche.

Nous vous prions d'agréer, Monsieur, l'expression de nos sentiments les meilleurs,



Raphaëlle Stenne, conseillère en éthique de la recherche  
*Comité plurifacultaire en éthique de la recherche (CPER)*  
Université de Montréal

JP/RS/rs

c.c. Gestion des certificats, BRDV,

p.j. Certificat CPER-14-014-D(3)

adresse postale  
3744 Jean-Brillant, B-430-8  
C.P. 6128, succ. Centre-ville  
Montréal QC H3C 3J7  
www.cper.umontreal.ca

Téléphone : 514-343-6111 poste 1896  
cper@umontreal.ca



**Annexe 4 : Formulaire de consentement pour la direction d'école.**

## FORMULAIRE DE CONSENTEMENT

**Titre de la recherche :** Portrait des pratiques de directions d'école primaire en milieu défavorisé et de leur arrimage aux pratiques pédagogiques des enseignants, en rapport avec la priorisation de l'apprentissage dans la gestion de leur établissement

**Chercheur :** Jean Archambault, professeur titulaire

**Co-chercheurs :** Emmanuel Poirel, professeur adjoint

Roseline Garon, professeure agrégée

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 bénéficie d'une subvention du Fonds de recherche du Québec - Société et culture. Il a pour objectif de documenter les pratiques de gestion des directions d'établissement et leur arrimage avec les pratiques pédagogiques du personnel enseignant en lien avec l'enseignement des mathématiques et du français, en milieux défavorisés urbains et ruraux. Il vise à faire le portrait de bonnes pratiques de gestion pédagogique et d'éclairer leurs liens avec les pratiques pédagogiques efficaces du personnel enseignant. En précisant aussi le cadre de mise en œuvre de ces pratiques, cette recherche répondra à un besoin de connaissances sur le « quoi » et le « comment » de la bonne gestion pédagogique, et elle favorisera la persévérance et la réussite des élèves, particulièrement en milieux défavorisés.

#### 2. Participation à la recherche

La participation à cette recherche consiste à

1- participer à deux entrevues générales (une au début de la collecte de données, l'autre, à la fin) portant sur vos pratiques de gestion centrées sur l'apprentissage des élèves et sur l'arrimage de ces pratiques aux pratiques pédagogiques des enseignants. La seconde entrevue sera un retour sur l'ensemble de la collecte de données et portera sur les mêmes thèmes que la première.

2- permettre l'observation continue de votre travail, par un auxiliaire de recherche, durant quatre journées d'école. Durant l'une de ces journées, vous serez filmé, dans votre bureau. Puis, nous vous rencontrerons en entrevue d'une heure afin de commenter avec vous un montage réalisé à partir des vidéos d'observation. Cette entrevue sera également filmée pour fin d'analyse. Lors de cette participation, vous pouvez à tout moment demander d'arrêter d'être filmé. Par la suite, nous dégagerons des séquences qui serviront de point de départ d'une discussion avec l'un de vos collègues. Des séquences filmées de ce collègue serviront aussi de base à votre discussion.

3- participer à une courte entrevue retour sur la journée, durant les trois journées d'observation, afin de compléter ou de préciser la collecte de données d'observation ;

4- remplir une auto-observation (mini questionnaire informatisé d'une durée d'une minute à remplir sur iPod [que nous vous fournirons], environ 10 fois par jour durant 10 journées d'école) ;

5- permettre la participation des enseignants de votre école à la collecte de données. Ils auront à remplir un questionnaire ;

6- nous remettre des exemplaires du projet éducatif, du plan de réussite et de la convention de partenariat de votre école.

Au total, il y aura donc 6 entrevues (2 générales et 3 spécifiques, suite à l'observation, et 1 de commentaires sur l'observation filmée). Les entrevues non filmées feront l'objet d'un enregistrement audio.

#### Les différents aspects de votre participation à la recherche

Participation	Moment	Durée
Entrevue	Début de la collecte de données	1h30
Observation	Peu après l'entrevue	3 jours
Observation filmée	Peu après l'entrevue	1 journée
Courte entrevue	Après chacune des 3 journées d'observation	30 minutes
Entrevue sur l'observation filmée	Dans la semaine qui suit l'observation filmée	1h
Autoobservation	Débute en même temps que l'observation	10 jours, 10 fois par jour pendant ±1 minute
Accord pour la participation des enseignants	Nous leur remettrons et recueillerons un questionnaire, dès le début de la collecte	Enseignants : environ 1h
Documents de l'école	Nous collecterons le projet éducatif, le plan de réussite et de la convention de partenariat de votre école dès le début de la collecte	
Entrevue, retour et bilan	Fin de la collecte de données	1h30

### 3. Confidentialité

Les renseignements que vous nous donnerez demeureront confidentiels. Les enregistrements audio seront transcrits, puis effacés. Aucune donnée nominative ne fera partie de l'analyse des données, ni des rapports. Les données seront conservées dans un classeur sous clé situé dans un bureau fermé, à l'université de Montréal. Les données numériques y seront conservées sur un disque dur externe. Aucune information permettant de vous identifier d'une façon ou d'une autre ne sera publiée. Vos renseignements personnels seront détruits 7 ans après la fin du projet. Seules des données ne permettant pas de vous identifier seront conservées après cette date, le temps nécessaire à leur utilisation. Aucun enregistrement vidéo ne sera diffusé à moins d'obtenir votre approbation et votre consentement écrit sur certaines séquences spécifiques présentées telles quelles, sans brouillage, et qui permettraient de faire avancer la recherche dans le cadre de conférences scientifiques ou la formation dans le cadre de cours universitaires.

### 4. Avantages et inconvénients

En participant à cette recherche, vous pourrez contribuer à l'avancement des connaissances sur la direction d'une école primaire en milieu défavorisé, à une meilleure compréhension des besoins de formation et de développement professionnel des directions d'écoles et à l'amélioration des services offerts aux écoles par les

commissions scolaires. Votre participation pourra également vous donner l'occasion de mieux vous connaître comme direction d'école.

Par contre, votre participation demandera quelques heures de disponibilité après le travail et pourra exiger votre attention pour de courtes périodes de temps.

### **5. Droit de retrait**

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

### **6. Compensation**

Aucune compensation financière ne sera versée pour votre participation à la présente recherche.

## **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 préjudice et sans devoir justifier ma décision.

Je consens à ce que les données recueillies dans le cadre de cette étude soient utilisées pour des projets de recherche subséquents de même nature (par exemple, projet d'étudiants des cycles supérieurs), conditionnellement à leur approbation éthique et à l'anonymisation de ces données, et dans le respect des mêmes principes de confidentialité et de protection des informations :

OUI \_\_\_\_\_ NON \_\_\_\_\_

Signature: \_\_\_\_\_ Date: \_\_\_\_\_

Nom : \_\_\_\_\_ Prénom: \_\_\_\_\_

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

Signature du chercheur \_\_\_\_\_ Date : \_\_\_\_\_

Nom : \_\_\_\_\_ Prénom : \_\_\_\_\_

Pour toute question relative à l'étude, ou pour vous retirer de la recherche, vous pouvez communiquer avec le responsable de la recherche, Jean Archambault, au numéro de téléphone suivant : (514) 3435953 ou à l'adresse courriel [jean.archambault.3@umontreal.ca](mailto:jean.archambault.3@umontreal.ca).

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) 3432100 ou à l'adresse courriel suivante : [ombudsman@umontreal.ca](mailto:ombudsman@umontreal.ca) (l'ombudsman accepte les appels à frais virés).

Pour toute information d'ordre éthique concernant les conditions dans lesquelles se déroule votre participation à ce projet, vous pouvez contacter le coordonnateur Comité plurifacultaire d'éthique de la recherche (CPER) par courriel : [cper@umontreal.ca](mailto:cper@umontreal.ca) ou par téléphone au (514) 343-6111 poste 1896.

Pour plus d'information sur vos droits comme participants, vous pouvez consulter le portail des participants de l'Université de Montréal à l'adresse suivante : <http://recherche.umontreal.ca/participants>. »

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