

Université de Montréal

**Relations entre le leadership transformationnel de
directions d'établissement, le contexte scolaire et les
conditions favorisant l'engagement du personnel
enseignant tels que perçus par des enseignants de quatre
écoles primaires de Montréal lors de l'implantation du
renouveau pédagogique**

par

Patricia Lizete Chilaca Gómez

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

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

Novembre 2011

© Patricia Lizete Chilaca Gómez, 2011

Université de Montréal
Faculté des études supérieures et postdoctorales

Ce mémoire intitulé :

Relations entre le leadership transformationnel de directions d'établissement, le contexte scolaire et les conditions favorisant l'engagement du personnel enseignant tels que perçus par des enseignants de quatre écoles primaires de Montréal lors de l'implantation du nouveau pédagogique

Présenté par :
Patricia Lizete Chilaca Gómez

a été évalué par un jury composé des personnes suivantes :

Claude Lessard
président-rapporteur

Roseline Garon
directrice de recherche

Jean Archambault
co-directeur

Roch Chouinard
membre du jury

Résumé

Cette recherche vise à examiner les relations entre la perception que des membres du personnel enseignant ont des pratiques du leadership transformationnel de la direction d'école, du contexte scolaire et des conditions favorisant leur engagement à implanter le renouveau pédagogique dans leur école.

Le schéma conceptuel et le questionnaire qui sous-tendent cette recherche sont une adaptation de ceux élaborés par Yu, Leithwood et Jantzi (2002). Le questionnaire a été complété par 31 membres du personnel enseignant de quatre écoles primaires montréalaises appartenant à des commissions scolaires anglophones et francophones. À partir de ces données, nous avons calculé des moyennes et nous avons comparé les écoles, à l'aide des tests Mann-Whitney, selon leur niveau d'implantation du renouveau pédagogique, leur niveau socioéconomique et la langue de la commission scolaire d'appartenance. De plus, pour compléter nos données quantitatives, nous avons repris quelques citations des entrevues faites auprès des directions de ces écoles que les professeurs du département d'Administration et fondements de l'éducation de l'Université de Montréal, qui font partie du Groupe de recherche sur l'éducation en milieux défavorisés (GRÉMD), ont effectuées dans le cadre d'une autre étude.

Les comparaisons des écoles selon leur niveau d'implantation du renouveau pédagogique révèlent que le personnel enseignant des deux écoles en changement se distingue de celui des deux écoles peu engagées dans le changement sur un seul point majeur : il a évalué moins positivement le contexte scolaire, un résultat appuyé par les analyses non paramétriques. Il semble que, dans les écoles qui ont participé à notre étude, le fait de soutenir l'implantation du renouveau pédagogique serait associé à une évaluation plus faible du contexte scolaire ; la culture de l'école et l'environnement étant les conditions les plus touchées. Un autre résultat de cette recherche est le fait que les enseignantes de l'école favorisée ont évalué le contexte scolaire, notamment la culture, l'environnement et les stratégies pour le changement, moins positivement que les

enseignantes des écoles défavorisées. Enfin, les comparaisons des écoles en fonction de la langue de la commission scolaire indiquent qu'il n'existe pas de différence significative dans les évaluations faites des trois variables, que les enseignantes travaillent dans une école appartenant à une commission scolaire anglophone ou francophone.

Étant donné que l'échantillon d'enseignantes qui a participé à notre étude est modeste, les résultats de cette recherche ne peuvent pas être généralisés, cependant ils pourraient constituer une base pour des recherches ultérieures dans ce domaine.

Mots-clés : Leadership transformationnel, conditions favorisant l'engagement au changement, contexte scolaire, direction d'école, personnel enseignant, implantation du renouveau pédagogique, école primaire.

Abstract

This research aims at establishing the relationship between the manner in which members of the teaching staff perceive transformational leadership as practiced by their principals, the school context and the conditions favouring their own commitment to implement the pedagogical renewal in their schools.

The conceptual model behind this research was drawn from the one developed by Yu, Leithwood and Jantzi (2002), as was the questionnaire used to collect the data. This questionnaire was completed by 31 teachers in four elementary Montreal schools affiliated either to the English-speaking or French-speaking school boards. Based on this data, averages were calculated then compared, by means of the Mann-Whitney tests, on the grounds of the different schools' level of implementation of the pedagogical renewal, their socio-economic level and the language of the school board. In order to complement the quantitative data, some quotations were borrowed from interviews conducted with the principals of these schools by some professors of the Department of Educational Administration and Foundations of the Université de Montréal, as part of another study conducted by the *Groupe de recherche sur l'éducation en milieux défavorisés (GRÉMD)* (Research group on education in disadvantaged communities).

Comparing the different schools according to the degree to which they have already implemented the educational renewal revealed that teachers belonging to the two schools undergoing change differed by one major point from those of the two schools where change was of less magnitude : their assessment of the school context was less positive, and this result was supported by the non-parametric analysis. Supporting the implementation of educational renewal in schools, at least as far as this study is concerned, appears to be associated with a lower evaluation of the school context, especially of the school culture and of the environment. Another result of this research was that teachers of the more privileged school assessed their school context, particularly with regards to school culture, environment and strategies for change, less positively than teachers of the disadvantaged

schools. Finally, comparisons between the schools based on the language of the school board indicated no significant difference in the assessments of the three variables by the teachers of the English-speaking or the French-speaking school boards.

Given the modest size of the sample of participating teachers, the results of this research can in no way be generalized. However, they might serve as basis for further research in the field.

Keywords : Transformational leadership, conditions favouring commitment to change, school context, principal, teaching staff, implementation of pedagogical renewal, elementary school.

Table des matières

Résumé.....	i
Abstract.....	iii
Table des matières.....	v
Liste des tableaux.....	x
Liste des figures.....	xii
Liste des sigles et abréviations.....	xv
Dédicace.....	xvi
Remerciements.....	xvii
Introduction.....	1
Chapitre 1 Problématique.....	4
1.1 Conséquences des changements en éducation.....	4
1.2 Un premier facteur de réussite dans l’implantation des changements en éducation : l’engagement du personnel enseignant.....	6
1.3 Un deuxième facteur de réussite des changements en éducation : le leadership des directions d’établissement.....	7
Chapitre 2 Cadre conceptuel et état de la question.....	10
2.1 Leadership.....	10
2.1.1 Différence entre leadership, management, pouvoir et autorité.....	12
2.1.2 Leadership transformationnel.....	14
2.1.2.1 Leadership transformationnel : évolution du concept.....	14
2.1.2.2 Leadership transformationnel en éducation.....	18
2.2 Engagement.....	20
2.2.1 Engagement en éducation.....	22
2.2.2 Engagement au changement.....	23
2.2.2.1 Importance de l’engagement au changement.....	25
2.3 État de la question sur le leadership transformationnel et l’engagement au changement dans le domaine de l’éducation.....	25

2.4 Modèle conceptuel	32
2.4.1 Dimensions du leadership transformationnel.....	34
2.4.1.1 Développement d'une orientation commune	35
2.4.1.2 Habilitation des acteurs	36
2.4.1.3 Transformation de l'organisation	36
2.4.2 Conditions favorisant l'engagement du personnel enseignant à implanter le renouveau pédagogique.....	37
2.4.2.1 Théorie de l'apprentissage social	37
2.4.2.2 Théorie des systèmes motivationnels.....	40
2.4.2.3 Conditions favorisant l'engagement au changement	40
2.4.3 Conditions du contexte scolaire	41
2.5 Modèle conceptuel adapté.....	42
2.6 Questions de recherche	44
Chapitre 3 Méthodologie.....	46
3.1 Type de recherche	46
3.2 Échantillon	46
3.3 Instruments.....	49
3.3.1 Questionnaire	50
3.3.2 Entrevues.....	57
3.4 Procédures de collecte des données du questionnaire.....	58
3.5 Traitement des données.....	59
Chapitre 4 Résultats	61
4.1 Profil des écoles	61
4.1.1 Profil de l'école 1 : favorisée, en changement et anglophone.....	61
4.1.1.1 Leadership transformationnel.....	62
4.1.1.1.1 Personnel enseignant.....	62
4.1.1.1.2 Direction de l'école	64
4.1.1.2 Contexte scolaire.....	64
4.1.1.2.1 Personnel enseignant.....	64

4.1.1.2.2	Direction de l'école	66
4.1.1.3	Conditions favorisant l'engagement au changement	68
4.1.1.3.1	Personnel enseignant.....	68
4.1.1.3.2	Direction de l'école	70
4.1.1.4	Panorama général de l'école 1 : favorisée, en changement et anglophone..	71
4.1.2	Profil de l'école2 : défavorisée, en statu quo et anglophone.....	72
4.1.2.1	Leadership transformationnel.....	72
4.1.2.1.1	Personnel enseignant.....	72
4.1.2.1.2	Direction de l'école	73
4.1.2.2	Contexte scolaire.....	74
4.1.2.2.1	Personnel enseignant.....	74
4.1.2.2.2	Direction de l'école	76
4.1.2.3	Conditions favorisant l'engagement au changement	77
4.1.2.3.1	Personnel enseignant.....	77
4.1.2.3.2	Direction de l'école	79
4.1.2.4	Panorama général de l'école 2 : défavorisée, en statu quo et anglophone...	80
4.1.3	Profil de l'école 3 : défavorisée, en changement et francophone	81
4.1.3.1	Leadership transformationnel.....	81
4.1.3.1.1	Personnel enseignant.....	81
4.1.3.1.2	Direction de l'école	83
4.1.3.2	Contexte scolaire.....	83
4.1.3.2.1	Personnel enseignant.....	83
4.1.3.2.2	Direction de l'école	84
4.1.3.3	Conditions favorisant l'engagement au changement	86
4.1.3.3.1	Personnel enseignant.....	86
4.1.3.3.2	Direction de l'école	88
4.1.3.4	Panorama général de l'école 3 : défavorisée, en changement et francophone.....	89
4.1.4	Profil de l'école 4 : défavorisée, en statu quo et francophone	90

4.1.4.1 Leadership transformationnel.....	91
4.1.4.1.1 Personnel enseignant.....	91
4.1.4.1.2 Direction de l'école.....	92
4.1.4.2 Contexte scolaire.....	93
4.1.4.2.1 Personnel enseignant.....	93
4.1.4.2.2 Direction de l'école.....	94
4.1.4.3 Conditions favorisant l'engagement au changement.....	95
4.1.4.3.1 Personnel enseignant.....	95
4.1.4.3.2 Direction de l'école.....	97
4.1.4.4 Panorama général de l'école 4 : défavorisée, en statu quo et francophone..	98
4.2 Résultats comparatifs.....	99
4.2.1 Résultats comparatifs des quatre écoles.....	99
4.2.2 Résultats comparatifs en fonction des variables indépendantes.....	101
4.2.2.1 Résultats comparatifs en fonction du niveau d'implantation du nouveau pédagogique.....	101
4.2.2.2 Résultats comparatifs en fonction du niveau de défavorisation.....	105
4.2.2.3 Résultats comparatifs en fonction de la langue de la commission scolaire d'appartenance.....	108
4.3 Corrélations de Spearman entre les trois variables.....	110
4.4 Synthèses des résultats.....	111
Chapitre 5 Interprétation des résultats.....	112
5.1 Affaiblissement du contexte scolaire dans les écoles en changement.....	113
5.1.1 Magnitude du changement et pression à implanter le changement.....	113
5.1.2 Compatibilité entre le leadership transformationnel et le contexte scolaire.....	116
5.1.3 Leadership transformationnel autoritaire et participatif et contexte scolaire....	117
5.2 Affaiblissement du contexte scolaire dans l'école favorisée devant l'implantation du renouveau pédagogique.....	120
5.2.1 Développement professionnel, sens d'efficacité, résilience et affaiblissement du contexte scolaire lors de l'implantation du nouveau pédagogique.....	120

5.3 Absence de différences entre les écoles en fonction du statut linguistique	124
Chapitre 6 Conclusion.....	125
Références	129
Annexe A Dimensions du leadership transformationnel	xviii
Annexe B Conditions favorisant l'engagement au changement	xxi
Annexe C Conditions du contexte scolaire	xxv
Annexe D Lettre de présentation pour les directions d'école anglophone.....	xxvi
Annexe E Lettre de présentation pour les enseignants d'école anglophone	xxvii
Annexe F Formulaire de consentement pour les enseignants d'école anglophone.....	xxviii
Annexe G Dictionnaire des variables en anglais.....	xxxii
Annexe H Lettre de présentation pour les directions d'école francophone	xl
Annexe I Lettre de présentation pour les enseignants d'école francophone.....	xli
Annexe J Formulaire de consentement pour les enseignants d'école francophone	xlii
Annexe K Dictionnaire des variables en français	xlvi
Annexe L Canevas d'entrevue pour les directions d'école	liv
Annexe M Tableaux du profil de l'école 1	lxiii
Annexe N Tableaux du profil de l'école 2	lxix
Annexe O Tableaux du profil de l'école 3	lxxiv
Annexe P Tableaux du profil de l'école 4.....	lxxx

Liste des tableaux

Tableau I Portrait de l'échantillon par école aux plans du nombre de réponses reçues, des niveaux de changement et de défavorisation, et de la langue de la commission scolaire d'appartenance (2009-2010)	49
Tableau II Sous-échelles de la variable « Leadership transformationnel »	lxiii
Tableau III Items de la sous-échelle « Présentation d'un modèle approprié »	lxiii
Tableau IV Items de la sous-échelle « Stimulation intellectuelle »	lxiv
Tableau V Items de la sous-échelle « Renforcement de la culture de l'école »	lxiv
Tableau VI Sous-échelles de la variable « Contexte scolaire »	lxv
Tableau VII Items de la sous-échelle « Structure de l'école »	lxv
Tableau VIII Items de la sous-échelle « Environnement »	lxvi
Tableau IX Sous-échelles de la variable « Conditions favorisant l'engagement au changement »	lxvi
Tableau X Items de la sous-échelle « Stimulation émotionnelle »	lxvii
Tableau XI Items de la sous-échelle « Objectifs personnels »	lxvii
Tableau XII Items concernant l'engagement au changement	lxviii
Tableau XIII Sous-échelles de la variable « Leadership transformationnel »	lxix
Tableau XIV Items de la sous-échelle « Renforcement de la culture de l'école »	lxix
Tableau XV Sous-échelles de la variable « Contexte scolaire »	lxx
Tableau XVI Items de la sous-échelle « Renouveau pédagogique »	lxx
Tableau XVII Items de la sous-échelle « Culture de l'école »	lxxi
Tableau XVIII Sous-échelles de la variable « Conditions favorisant l'engagement au changement »	lxxi
Tableau XIX Items de la sous-échelle « Stimulation émotionnelle »	lxxii
Tableau XX Items de la sous-échelle « Objectifs personnels »	lxxii
Tableau XXI Items concernant l'engagement au changement	lxxiii
Tableau XXII Sous-échelles de la variable « Leadership transformationnel »	lxxiv
Tableau XXIII Items de la sous-échelle « Soutien individuel »	lxxiv

Tableau XXIV Items de la sous-échelle « Renforcement de la culture de l'école »	lxxv
Tableau XXV Items de la sous-échelle « Présentation d'un modèle approprié ».....	lxxv
Tableau XXVI Sous-échelles de la variable « Contexte scolaire »	lxxvi
Tableau XXVII Items de la sous-échelle « Stratégies pour le changement ».....	lxxvi
Tableau XXVIII Items de la sous-échelle « Structure de l'école ».....	lxxvii
Tableau XXIX Sous-échelles de la variable « Conditions favorisant l'engagement au changement »	lxxvii
Tableau XXX Items de la sous-échelle « Stimulation émotionnelle »	lxxviii
Tableau XXXI Items de la sous-échelle « Objectifs personnels ».....	lxxviii
Tableau XXXII Items concernant l'engagement au changement	lxxix
Tableau XXXIII Sous-échelles de la variable « Leadership transformationnel »	lxxx
Tableau XXXIV Items de la sous-échelle « Vision partagée »	lxxx
Tableau XXXV Items de la sous-échelle « Soutien individuel »	lxxx
Tableau XXXVI Sous-échelles de la variable « Contexte scolaire ».....	lxxx
Tableau XXXVII Items de la sous-échelle « Structure de l'école ».....	lxxxii
Tableau XXXVIII Sous-échelles de la variable « Conditions favorisant l'engagement au changement »	lxxxii
Tableau XXXIX Items de la sous-échelle « Stimulation émotionnelle ».....	lxxxiii
Tableau XL Items de la sous-échelle « Objectifs personnels »	lxxxiii
Tableau XLI Items concernant l'engagement au changement.....	lxxxiv

Liste des figures

<i>Figure 1</i> : Modèle des relations entre le leadership transformationnel, le contexte scolaire, les conditions externes à l'école et les conditions favorisant l'engagement au changement. Source : Yu, Leithwood et Jantzi (2002, p. 370).	34
<i>Figure 2</i> : Représentation de l'activité humaine selon la théorie de l'apprentissage social. Source : Bandura (1980, p. 18).	38
<i>Figure 3</i> : Modèle des relations entre la perception de la pratique du leadership transformationnel de la direction d'école, du contexte scolaire et les conditions favorisant l'engagement du personnel enseignant au changement (adapté de Yu, Leithwood et Jantzi, 2002, p. 370).....	43
<i>Figure 4</i> : Moyennes de l'école 1 aux sous-échelles du leadership transformationnel	63
<i>Figure 5</i> : Moyennes de l'école 1 aux sous-échelles du contexte scolaire	66
<i>Figure 6</i> : Moyennes de l'école 1 aux sous-échelles des conditions favorisant l'engagement au changement.....	69
<i>Figure 7</i> : Moyennes de l'école 1 aux items relatifs à l'engagement à implanter le renouveau pédagogique.....	70
<i>Figure 8</i> : Moyennes de l'école 2 aux sous-échelles du leadership transformationnel	73
<i>Figure 9</i> : Moyennes de l'école 2 aux sous-échelles du contexte scolaire	75
<i>Figure 10</i> : Moyennes de l'école 2 aux sous-échelles des conditions favorisant l'engagement au changement.....	78
<i>Figure 11</i> : Moyennes de l'école 2 aux items relatifs à l'engagement à implanter le renouveau pédagogique.....	79
<i>Figure 12</i> : Moyennes de l'école 3 aux sous-échelles du leadership transformationnel	82
<i>Figure 13</i> : Moyennes de l'école 3 aux sous-échelles du contexte scolaire	84
<i>Figure 14</i> : Moyennes de l'école 3 aux sous-échelles des conditions favorisant l'engagement au changement.....	87
<i>Figure 15</i> : Moyennes de l'école 3 aux items relatifs à l'engagement à implanter le renouveau pédagogique.....	88

<i>Figure 16</i> : Moyennes de l'école 4 aux sous-échelles du leadership transformationnel	92
<i>Figure 17</i> : Moyennes de l'école 4 aux sous-échelles du contexte scolaire	94
<i>Figure 18</i> : Moyennes de l'école 4 aux sous-échelles des conditions favorisant l'engagement au changement.....	96
<i>Figure 19</i> : Moyennes de l'école 4 aux items relatifs à l'engagement à implanter le renouveau pédagogique.....	97
<i>Figure 20</i> : Moyennes par école et moyennes pondérées aux trois variables.....	100
<i>Figure 21</i> : Moyennes par école et moyennes pondérées aux items relatifs à l'engagement à implanter le renouveau pédagogique	101
<i>Figure 22</i> : Moyennes du leadership transformationnel, du contexte scolaire et des conditions favorisant l'engagement au changement en fonction du niveau d'implantation du renouveau pédagogique	102
<i>Figure 23</i> : Moyennes aux sous-échelles du contexte scolaire en fonction du niveau d'implantation du renouveau pédagogique	103
<i>Figure 24</i> : Moyennes aux items relatifs à l'engagement à implanter le renouveau pédagogique en fonction du niveau d'implantation du renouveau pédagogique.....	104
<i>Figure 25</i> : Moyennes du leadership transformationnel, du contexte scolaire et des conditions favorisant l'engagement au changement en fonction du niveau de défavorisation.....	105
<i>Figure 26</i> : Moyennes aux sous-échelles du contexte scolaire en fonction du niveau de défavorisation.....	106
<i>Figure 27</i> : Moyennes aux items relatifs à l'engagement à implanter le renouveau pédagogique en fonction du niveau de défavorisation.....	107
<i>Figure 28</i> : Moyennes du leadership transformationnel, du contexte scolaire et des conditions favorisant l'engagement au changement en fonction du statut linguistique de la commission scolaire d'appartenance des écoles.....	108
<i>Figure 29</i> : Moyennes aux items relatifs à l'engagement à implanter le renouveau pédagogique en fonction du statut linguistique de la commission scolaire d'appartenance des écoles.....	109

Figure 30 : Corrélations de Spearman entre le leadership transformationnel, le contexte scolaire et les conditions favorisant l'engagement au changement 110

Liste des sigles et abréviations

A	Anglophone
C	Changement
D	Défavorisée
F	Favorisée
Fr	Francophone
GRÉMD	Groupe de recherche sur l'éducation en milieux défavorisés
IMSE	Indice de milieu socio-économique
MELS	Ministère de l'Éducation, du Loisirs et du Sport
SFR	Seuil de faible revenu
SQ	Statu quo

Dédicace

Je dédie ce mémoire de maîtrise à mes parents et à mon frère. Je voudrais vous remercier tous les trois de m'avoir appris à aimer l'étude et de m'avoir appuyée émotionnellement et financièrement durant tout mon parcours scolaire, au Mexique et à Montréal. Je voudrais vous dire autant de choses, mais je ne trouve pas les mots pour exprimer mes sentiments.

Je n'ai plus qu'à vous dire merci et que je vous aime.

Remerciements

On dit que tout dans ce monde a un début et une fin, et ce mémoire de maîtrise représente l'aboutissement d'un long et difficile processus, parfois démotivant, mais également enrichissant et passionnant. Tout au long de ce chemin, j'ai reçu l'aide de quelques professeurs à qui je voudrais exprimer ma profonde et sincère gratitude.

Tout d'abord, je dois exprimer ma gratitude envers ma directrice de recherche, Madame Roseline Garon, qui, dès le début de cette maîtrise, m'a soutenue et guidée avec ses commentaires toujours pertinents et justes. Je dois aussi vous remercier de m'avoir appris à travailler avec rigueur et perfectionnisme en m'amenant à aller toujours plus loin, ce qui a énormément contribué à l'amélioration de mes qualités académique, mais surtout à mon avancement personnel. Enfin, je dois aussi souligner votre précieuse aide dans la correction linguistique de ce mémoire.

Je tiens aussi à remercier Monsieur Jean Archambault, qui a codirigé cette recherche, pour ses commentaires toujours judicieux, pour sa grande aide à corriger ce mémoire et pour l'encadrement qu'il m'a offert depuis que j'ai commencé cette maîtrise.

Par la suite, je dois remercier Monsieur Claude Lessard, avec qui j'ai suivi le cours ETA 6000, pour l'appui précieux qu'il m'a offert pour effectuer le devis qui a mené à cette recherche.

Je suis aussi tenue de dire un grand merci à Monsieur Frédéric Yvon qui m'a encouragée et m'a beaucoup aidée dès mon premier jour à Montréal. Je dois aussi exprimer ma gratitude pour tout ce que vous m'avez appris lors du cours ETA 6996.

Enfin, je tiens à signaler que ce mémoire a été effectué grâce à une bourse de la *Secretaría de Educación Pública de México (SEP)* et du gouvernement mexicain (*Esta tesina se ha realizado con el apoyo de beca de la Secretaría de Educación Pública de México y del Gobierno Mexicano*).

Introduction

Dans les processus de réforme de l'éducation, la participation du personnel enseignant a été considérée comme un des principaux facteurs dans la réussite du changement. En effet, Schmidt et Datnow (2005) suggèrent que la plupart des efforts visant l'implantation des réformes sont dirigés vers les membres du personnel enseignant car leur engagement dans ce processus est essentiel.

Par ailleurs, l'étendue et la complexité des changements envisagés par les processus de réforme des systèmes scolaires, tels que les changements des rôles, d'organisation, du curriculum et des structures (Archambault, 2005-2006), ont été identifiées comme la source de plusieurs problèmes chez le personnel enseignant. À ce sujet, van Veen et Slegers (2009) signalent que plusieurs membres du personnel enseignant ressentent une ambiguïté considérable due aux attentes souvent contradictoires et aux buts vaguement formulés contenus dans les réformes, et qu'ils peuvent également éprouver une perte marquée d'estime de soi à cause des niveaux réduits d'autonomie et de plus grands niveaux de responsabilité.

La littérature scientifique a signalé qu'un des moyens pour surmonter ces problèmes est l'engagement du personnel enseignant au changement (Geijsel, Slegers, Leithwood et Jantzi, 2003 ; Leithwood, 1994 ; Leithwood, Jantzi et Fernandez, 1993 ; Leithwood, Jantzi et Steinbach, 1999 ; Leithwood, Menzies et Jantzi, 1994 ; Yu, Leithwood et Jantzi, 2002).

Par ailleurs, le leadership transformationnel a été considéré comme un des facteurs qui pourraient avoir un effet sur l'engagement au changement (Geijsel, Slegers, Leithwood et Jantzi, 2003 ; Leithwood, 1994 ; Leithwood, Jantzi et Fernandez, 1993 ; Leithwood, Jantzi et Steinbach, 1999 ; Leithwood, Menzies et Jantzi, 1994 ; Yu, Leithwood et Jantzi, 2002).

Étant donné que ces recherches ont été faites dans des contextes hors Québec, nous avons voulu explorer ce phénomène au Québec. Ainsi, le but de la recherche présentée dans ce mémoire de maîtrise est d'examiner les relations entre la perception que des membres du personnel enseignant ont des pratiques du leadership transformationnel de la direction

d'école, du contexte scolaire et des conditions favorisant leur propre engagement à l'implantation du renouveau pédagogique dans leur école.

Ce mémoire comprend six grands chapitres. Dans le premier de ces chapitres, nous présentons la problématique dans laquelle s'insère notre recherche. Nous présentons ainsi les raisons qui rendent pertinente la réalisation de notre recherche et notre question générale de recherche.

Le deuxième chapitre contient le cadre conceptuel, soit la définition du leadership transformationnel et une courte présentation de ses dimensions, et la définition de l'engagement au changement, ainsi que la description des conditions qui favorisent cette variable. Nous incluons une recension des écrits sur ces deux concepts. De plus, nous présentons les facteurs propres au contexte scolaire qui pourraient avoir une influence sur le leadership transformationnel et sur l'engagement au changement. Nous incluons aussi le schéma conceptuel de Yu, Leithwood et Jantzi (2002), qui explique les relations possibles entre ces trois variables, l'adaptation que nous avons faite de ce schéma, de même que la théorie de l'apprentissage social (Bandura, 1980) et la théorie des systèmes motivationnels (Ford, 1992) sur lesquelles ce modèle conceptuel est fondé. À la fin de ce chapitre, nous présentons nos questions spécifiques de recherche.

Le troisième chapitre comprend la méthodologie, soit le type de recherche, l'échantillon auprès duquel nous avons recueilli nos données, les instruments et les procédures de collecte de ces données, ainsi que la description du traitement des données.

Les analyses descriptives des données que nous avons collectées grâce à notre questionnaire sont présentées dans le quatrième chapitre. La première partie de ce chapitre décrit le profil de chacune des écoles qui ont participé à notre étude. La deuxième section correspond aux résultats comparatifs des quatre écoles et aux résultats comparatifs en fonction du niveau d'implantation du renouveau pédagogique, du niveau de défavorisation et de l'appartenance des écoles à une commission scolaire francophone ou anglophone. La troisième section comprend les corrélations de Spearman entre le leadership

transformationnel, les conditions favorisant l'engagement et le contexte scolaire. Enfin, nous incluons aussi dans ce chapitre une synthèse des principaux résultats.

Le cinquième chapitre correspond à l'interprétation de nos résultats, alors que le sixième chapitre aborde les conclusions, ainsi que les limites de notre étude et des pistes pour des recherches ultérieures.

Chapitre 1 Problématique

Tout processus de changement dans la vie implique un défi, car l'on doit s'adapter à de nouvelles conditions qui se traduisent par un déséquilibre dans l'agir quotidien. Le domaine de l'éducation ne peut pas échapper à l'obligation d'apporter des changements, car les conditions actuelles de la société exigent une constante amélioration de la qualité de l'éducation pour répondre aux nouveaux besoins. On assiste, dans la dernière décennie, à une réforme importante du système d'éducation au Québec. Nous allons ici examiner ce que les écrits rapportent concernant les conséquences qu'une réforme peut entraîner sur les acteurs de l'école et les facteurs qui contribuent à la réussite des changements.

1.1 Conséquences des changements en éducation

Selon les écrits sur les réformes des systèmes d'éducation, les changements visés par ces réformes peuvent aller au-delà de simples changements de programmes d'études. Effectivement, les réformes en éducation pourraient impliquer des processus fondamentaux qui vont au-delà du changement de programme d'étude et du matériel didactique ; elles mettraient parfois en cause une révision des « façons de faire l'école » (Danielson, 2002, cité dans Archambault, 2005-2006 ; Jonnaert, 1995, cité dans Archambault, 2005-2006 ; OCDE, 2001 ; cité dans Archambault, 2005-2006). Celle du Québec en est un exemple :

« Puisqu'il s'agit de révisions en profondeur, les réformes de l'éducation supposent que nous effectuions plusieurs changements aussi bien dans nos représentations, dans nos pratiques et dans nos rôles que dans l'organisation, dans le curriculum et dans les structures. Transformer l'école, c'est donc effectuer des changements dans notre façon de concevoir cette école, dans notre façon de faire cette école. C'est changer la culture même de l'école. » (Archambault, 2005-2006, p. 4-5).

Cette idée est également appuyée par Leithwood, Jantzi et Steinbach (1999), qui suggèrent que lors d'une réforme, les écoles peuvent être confrontées à un processus de restructuration, lequel implique de changer des structures de gouvernance, de s'ouvrir à l'influence de la communauté, de devenir plus responsables, d'établir des standards de

contenu et de performance, et de changer les approches relatives à l'enseignement et à l'apprentissage des élèves.

L'étendue d'un changement, tel que décrit dans les paragraphes précédents, donne à penser que de telles réformes éducatives devraient être mises en œuvre avec prudence, surtout à cause de l'impact qu'elles peuvent avoir sur le personnel de l'école, en particulier, sur le personnel enseignant. À cet égard, Tedesco (1997, cité dans Day, Elliot et Kington, 2005) avance que les réformes des politiques éducatives, durant les dernières années, ont détérioré les conditions de travail dans les écoles de plusieurs pays en entraînant la démoralisation des membres du personnel enseignant, l'abandon de la profession et l'absentéisme, ce qui a affecté négativement la qualité de l'éducation.

Le fait de mettre les membres du personnel enseignant face à un changement semble même affecter leur santé psychologique. Les recherches signalent que le changement a provoqué une augmentation du *stress*, de la fatigue et du *burnout* chez le personnel enseignant de quelques pays européens et scandinaves. En effet, Fernandez (1999) avance que les nouvelles politiques qui frappent les écoles ont généré du *stress* chez le personnel enseignant. Cette situation a aussi été énoncée par Esteve (1989), de même que par Jesus (2000, cité dans Day, Elliot et Kington, 2005).

Plusieurs facteurs peuvent fournir une partie d'explication à ces situations, comme le fait que les réformes peuvent provoquer de la confusion chez les membres du personnel enseignant en ce qui concerne leur identité professionnelle, leur pouvoir discrétionnaire, lequel peut être considéré comme un élément fondamental de leur sens du professionnalisme, ainsi que de l'étendue de leurs responsabilités (Day, Elliot et Kington, 2005). À propos de ce dernier aspect, Fernandez (1999) suggère que dans certaines réformes de l'éducation, la responsabilité des membres du personnel enseignant va au-delà de la mise en pratique des changements visés ; ils sont responsables des résultats de l'exécution de tels changements, à l'instar de la différence qui est parfois établie entre obligation de moyens et obligation de résultats.

1.2 Un premier facteur de réussite dans l'implantation des changements en éducation : l'engagement du personnel enseignant

Malgré certains pronostics peu encourageants au regard de l'impact des réformes majeures en éducation, certains auteurs sont allés en explorer des aspects plus positifs. Ainsi, un des moyens qui semble déterminant dans le succès de l'implantation des changements en éducation, principalement de ceux dont l'origine se situe hors de l'école, soit les réformes qui ont été prescrites par le Ministère de l'éducation, c'est l'engagement du personnel enseignant au changement (Day, 2008). Selon Leithwood, Menzies et Jantzi (1994), cet engagement se traduit par le désir de participer à l'implantation des changements, car les membres du personnel enseignant s'y sont identifiés.

En fait, il semble que les problèmes, souvent complexes, liés à l'exécution des initiatives de réforme peuvent être surmontés de manière significative avec de hauts niveaux de motivation et d'engagement du personnel enseignant (Geijsel, Slegers, Leithwood et Jantzi, 2003 ; Leithwood, 1994 ; Leithwood, Jantzi et Fernandez, 1993 ; Leithwood, Jantzi et Steinbach, 1999 ; Leithwood, Menzies et Jantzi, 1994 ; Yu, Leithwood et Jantzi, 2002). Ce dernier phénomène est considéré par Kushman (1992) comme un élément fondamental dans le processus de réforme organisationnelle de l'école. De plus, MacDonald (1999) suggère que la qualité des membres du personnel enseignant et le type de leur engagement au changement scolaire déterminent la qualité de l'enseignement et la qualité du progrès d'une école.

En somme, les réformes éducatives feront toujours partie de la vie des acteurs en éducation et l'engagement des membres du personnel enseignant apparaît comme un élément critique pour les voir se concrétiser ; malheureusement, il semble que ces réformes en rebutent plus d'un. Comment faire en sorte de diminuer l'effet négatif des réformes ?

1.3 Un deuxième facteur de réussite des changements en éducation : le leadership des directions d'établissement

Un deuxième facteur qui semble déterminant dans le succès de l'implantation des réformes est le leadership transformationnel. À ce sujet, la littérature scientifique signale que les défis entraînés par une restructuration scolaire peuvent être surmontés grâce au leadership transformationnel (Geijsel, Slegers, Leithwood et Jantzi, 2003 ; Geijsel, Slegers et van den Berg, 1999 ; Geijsel, Slegers, van den Berg et Kelchtermans, 2001 ; Leithwood, 1994 ; Leithwood, Jantzi et Fernandez, 1993 ; Leithwood, Jantzi et Steinbach, 1999 ; Leithwood, Menzies et Jantzi, 1994 ; Yu, Leithwood et Jantzi, 2002). D'après ces auteurs, ce type de leadership serait davantage susceptible de développer des niveaux élevés d'engagement, de responsabilité et de motivation chez le personnel enseignant dans un contexte de réforme scolaire complexe et incertain.

À l'instar de Leithwood et de son équipe, Day (2008) suggère que le leadership est un facteur déterminant pour augmenter, ou pour diminuer, l'engagement du personnel enseignant. Selon ce chercheur, le leadership qui influencerait l'engagement des membres du personnel enseignant est « [...] supportive, clear, strong, emotionally and socially intelligent and passionately about sustaining the quality of [teachers'] commitment. » (Day, 2008, p. 258).

Quant à l'influence directe du leadership transformationnel sur l'engagement du personnel enseignant au changement, elle a été rapportée par Geijsel, Slegers, Leithwood et Jantzi (2003), par Leithwood (1994), par Leithwood, Jantzi et Fernandez (1993), par Leithwood, Jantzi et Steinbach (1999), par Leithwood, Menzies et Jantzi (1994) et par Yu, Leithwood et Jantzi (2002). Nous présentons de façon plus détaillée quelques-unes de ces recherches dans la section consacrée à l'état de la question sur le leadership transformationnel et l'engagement au changement, dans la section 2.3.

Les recherches empiriques qui avancent que le leadership transformationnel de la direction d'école a une influence sur l'engagement des membres du personnel enseignant au changement ont été menées dans différents pays, soit au Canada, en Hollande, et en Chine. Ces recherches sont plutôt convergentes, bien que le degré de relation entre ces variables varie d'un contexte culturel à un autre, comme Yu, Leithwood et Jantzi (2002) l'ont mentionné : « [...] while the magnitude of its effects may vary across cultures, the same patterns and relationships (e.g. among leadership practices, between leaders and followers) tend to remain stable. » (p. 383).

Il serait donc pertinent, dans le cadre du présent mémoire de maîtrise, de mener une recherche à Montréal concernant les liens entre le leadership transformationnel des directions d'école et l'engagement du personnel enseignant dans le contexte du renouveau pédagogique récemment mis en œuvre dans le système scolaire québécois.

Plusieurs raisons militent dans cette direction. Tout d'abord, la littérature scientifique au Québec est silencieuse à cet égard ; cette recherche contribuerait à développer ce domaine de connaissances locales.

Ensuite, une telle recherche à Montréal rejoint plusieurs enjeux majeurs du fait que cette région est considérée comme la métropole du Québec, comme le note le Conseil Supérieur de l'Éducation (1995, p. 129) : « La réussite à l'école montréalaise constitue un enjeu éducatif, économique, social et culturel non seulement pour l'île de Montréal, mais aussi pour tout le Québec. ». Ces divers enjeux s'expliquent par la variété des caractéristiques que l'on retrouve à Montréal :

« [...] porte d'entrée des immigrants et des immigrantes, taux de chômage élevé, familles monoparentales nombreuses, communauté anglophone importante, présence marquée du réseau d'enseignement privé, écoles pluriethniques, nombre prononcé d'élèves en troubles de comportement et en difficulté d'apprentissage, etc. » (Chantha, 2000, para. 1).

Enfin, le système scolaire québécois a connu des changements majeurs, depuis 1997, parmi lesquels se trouvent :

«[...] des modifications à la Loi sur l’instruction publique, une décentralisation des pouvoirs et des responsabilités de la commission scolaire vers l’école, un pouvoir de décision accru des parents, une fusion et une réorganisation des commissions scolaires, des maternelles cinq ans qui sont passées du demi-temps au plein temps, une réforme des programmes de formation des maîtres, une réforme du curriculum au primaire et au secondaire, notamment la publication du Programme de formation de l’école québécoise (Ministère de l’Éducation du Québec, 2001) refondu selon une logique de développement des compétences et des changements au régime pédagogique, et enfin, une organisation de l’école en cycles d’apprentissage. C’est ce qu’il est convenu d’appeler la réforme de l’éducation.» (Archambault, 2008, p. 8).

Ce train de réformes constitue une situation particulièrement déstabilisante pour les membres du personnel enseignant qui doivent adapter leur activité professionnelle (Couture et Juneau, 2007). En fait, l’ensemble de la tâche du personnel enseignant a été transformée :

« On passe d’un rôle qui s’apparente à celui de technicien ou d’applicateur à un rôle de professionnel, de développeur. Ces attentes professionnelles rendent certes la tâche des enseignants plus complexe et une chose devient de plus en plus claire : un enseignant ne peut porter seul toutes ces responsabilités. » (Archambault, 2005-2006, p. 6)

De nombreuses circonstances sont ainsi réunies pour étudier les liens entre le leadership du directeur d’école et les conditions favorisant l’engagement du personnel enseignant dans une période de changement, lequel semble être en profondeur au Québec.

Notre question générale de recherche est donc : Quels liens y a-t-il entre le leadership transformationnel du directeur d’école et les conditions favorisant l’engagement au changement du personnel enseignant d’écoles primaires montréalaises dans le contexte de la réforme éducative du système scolaire québécois ?

Chapitre 2 Cadre conceptuel et état de la question

La première partie de ce chapitre présentera les concepts fondamentaux qui sous-tendent notre recherche, soit, d'une part, le leadership, en particulier, le leadership transformationnel, suivi de l'engagement au changement du personnel enseignant d'autre part. De plus, comme le contexte scolaire peut jouer un rôle dans la relation entre ces deux concepts que nous voulons étudier, le chapitre en abordera les éléments importants. Nous présenterons aussi le schéma conceptuel de Yu, Leithwood et Jantzi (2002), qui a inspiré et soutiendra notre recherche, de même que la théorie de l'apprentissage social (Bandura, 1980) et la théorie des systèmes motivationnels (Ford, 1992) sur lesquelles ce schéma conceptuel est fondé. Finalement, nous formulerons les questions spécifiques de recherche.

2.1 Leadership

Il existe une grande quantité d'écrits professionnels et scientifiques traitant du leadership en tant que concept et en tant qu'ensemble de pratiques (Leithwood, Jantzi et Steinbach, 1999), de même que d'innombrables définitions. Effectivement, dans le cadre d'une recension de 160 articles et livres sur le leadership, Winston et Patterson (2006) signalent avoir trouvé plus de 1 000 concepts ou descriptions du leadership, à partir desquels ces chercheurs ont obtenu 91 dimensions différentes et une dimension mixte.

Les définitions du leadership sont nombreuses pour deux raisons principales. D'abord, les chercheurs définissent ce concept d'après leurs perspectives et selon l'aspect de ce phénomène qui les intéresse le plus (Yukl, 2006). Ensuite, les définitions sont variées parce qu'il existe plusieurs types de leadership, notamment le leadership transcendantal, le leadership transactionnel, le leadership transformationnel. Dans le domaine de l'éducation, Leithwood, Jantzi et Steinbach (1999) mentionnent que, dans une recension qu'ils ont faite de la littérature parue dans quatre journaux scientifiques anglophones consacrés à l'administration de l'éducation, ils ont trouvé plusieurs types de leadership, soit « [...] instructional, transformational, moral, participative, managerial and contingent leadership. » (p.7).

En conséquence, il n'est pas étonnant de ne pas retrouver de consensus parmi les chercheurs au sujet de ce qu'est le leadership. En effet, Leithwood, Jantzi et Steinbach (1999) avancent que, bien qu'on ait beaucoup appris sur le leadership au cours du siècle passé, ce n'est sans doute pas sur la base d'une définition claire et convenue, bien que cela semble essentiel.

Nous ne prétendons pas faire ici une étude conceptuelle du leadership, ce qui pourrait faire l'objet d'une recherche en soi. Nous allons plutôt présenter quelques définitions qui donnent une idée générale de ce qu'implique ce concept. En effet, tel que Yukl (2006) le fait valoir, la définition du leadership est arbitraire et subjective, comme tous les concepts appartenant au domaine des sciences sociales, et il n'y a pas une seule définition correcte qui puisse saisir l'essence de ce concept, bien que certaines soient utiles.

DuBrin (1990, cité dans Barker, 1997) propose une définition du leadership qui pourrait être qualifiée de fondamentale. Elle ne comprend en effet que deux éléments essentiels, soit l'influence et les objectifs, que l'on retrouve dans la très grande majorité des définitions. Cet auteur (1990, p. 255, cité dans Barker, 1997, p. 344) définit le leadership comme étant « un processus qui vise à influencer les activités d'un individu ou d'un groupe afin d'atteindre certains objectifs dans une situation déterminée. »¹ (traduction libre de l'auteure).

Cette définition est élargie par Rost (1993, p. 99) qui y ajoute deux éléments : l'accord sur les objectifs poursuivis et la réalisation des changements réels. Ainsi, pour cet auteur, le leadership est « une relation d'influence entre les leaders et leurs collaborateurs qui souhaitent des changements réels qui reflètent leurs objectifs communs. »² (traduction libre de l'auteure). Cette définition apparaît pertinente dans le cadre de la présente étude du fait qu'elle intègre l'idée d'un leadership comme moyen pour effectuer un changement.

¹ La définition du leadership proposée par Dubrin en 1990 (cité dans Barker, 1997) c'est : « [...] the process of influencing the activities of an individual or group to achieve certain objectives in a given situation (p. 255) [...] » (p. 344).

² Selon Rost (1993) le leadership peut être défini comme : « [...] an influence relationship among leaders and their collaborators who intend real changes that reflect their mutual purposes. » (p. 99).

Une autre définition plus complexe reprend la notion d'influence et l'accord sur les objectifs et ajoute les idées de consensus sur les tâches à effectuer et d'aide pour réduire l'effort pour atteindre les objectifs. Yukl (2006, p. 8)³ définit le leadership comme « un processus qui, d'une part, influence pour faire comprendre et pour obtenir un accord au sujet de ce qu'il faut faire et sur les procédures à suivre pour le faire, et, d'autre part, encourage l'effort individuel et collectif afin d'atteindre des objectifs partagés » (traduction libre de l'auteure). Nous retenons cette définition parce que les fonctions du leader qu'elle suggère semblent être déterminantes dans un contexte de changement, comme si on intégrait le processus pour arriver au changement dans la définition même du leadership.

En somme, les définitions du leadership présentées précédemment incluent deux éléments communs : un processus d'influence et des objectifs à atteindre. Cependant, d'autres définitions ajoutent des notions relatives aux traits, aux comportements, aux qualités (Horner, 1997 ; Yukl, 2006), aux modèles d'interaction, aux relations de rôles, et à l'occupation d'une position administrative (Yukl, 2006), ce qui pourrait expliquer pourquoi l'on a associé ce concept à d'autres phénomènes tels que le pouvoir, l'autorité et le management (Earley et Weindling, 2004 ; Yukl, 2006).

2.1.1 Différence entre leadership, management, pouvoir et autorité

Pour bien distinguer le leadership d'autres concepts associés, tels que le management, le pouvoir et l'autorité, nous allons présenter une brève définition de chacun d'eux.

Le management pourrait être défini comme une activité nécessaire pour maintenir efficacement le fonctionnement de l'organisation, concrétiser les plans, communiquer et organiser les procédures du travail et les objectifs (Earley et Weindling, 2004 ; Withaker, 1993). Quelques auteurs signalent que le leadership est un concept différent de celui de management (Withaker, 1993 ; Yukl, 2006), car les managers se consacrent à chercher la

³ Pour Yukl (2006) le leadership est : « [...] the process of influencing others to understand and agree about what needs to be done and how to do it, and the process of facilitating individual and collective efforts to accomplish shared objectives. » (p. 8).

stabilité, l'ordre et l'efficacité, alors que les leaders privilégient la flexibilité, l'innovation et l'adaptation : « Managers are concerned about how things get done, and they try to get people to perform better. Leaders are concerned with what things mean to people, and they try to get people agree about the most important things to be done. » (Yukl, 2006, p. 5-6).

En ce qui concerne le concept de pouvoir, Collerette (1991) signale qu'il représente « la capacité qu'a un individu (ou un groupe) d'obtenir que quelqu'un (ou un groupe) agisse ou pense autrement qu'il ne l'aurait fait sans son intervention. » (p. 67). De leur côté, Guthrie et Schuermann (2010, p. 301) proposent que le pouvoir est « l'habileté d'une personne à faire en sorte que d'autres exécutent, volontairement ou non, ses ordres. »⁴ (traduction libre de l'auteure).

Nous considérons que la différence entre le concept de pouvoir et celui de leadership réside dans la volonté des personnes à faire les choses. En effet, un individu peut ne pas être d'accord avec les demandes de la personne en position de pouvoir par rapport à lui, mais il doit tout de même agir en fonction de ces exigences, alors qu'un leader, selon les définitions précédemment présentées, usera non pas d'injonction, mais d'influence pour faire agir les autres.

Par ailleurs, l'autorité a été définie comme le pouvoir inhérent à un rôle dans une organisation, comme un droit de diriger les actions d'autres individus accordé par un rôle formel (Collerette, 1991 ; Deal, 2009 ; Guthrie et Schuermann, 2010). Nous pouvons ici constater que la notion d'autorité est différente de celle du leadership, en ce que l'influence de ce dernier n'est pas basée sur une position formelle.

En résumé, le leadership serait une forme d'influence, différente de l'autorité de par son caractère informel, et qui, s'il implique une certaine forme de management, le dépasse pour permettre l'innovation.

⁴ Guthrie et Schuermann (2010) définissent le pouvoir comme : « [...] the ability to have others do one's bidding, either willingly or not. » (p. 301).

2.1.2 Leadership transformationnel

Plusieurs raisons nous ont incitée à restreindre la recension des écrits au leadership transformationnel. Tout d'abord, la littérature scientifique sur le leadership est abondante, étant donné l'existence de plusieurs types de leadership, ce qui nous empêcherait de faire une recension en profondeur des recherches faites dans ce domaine. Effectivement, comme nous l'avons déjà souligné, Leithwood, Jantzi et Steinbach (1999) signalent que lors d'une recension de la littérature en langue anglaise sur le leadership en éducation, ils ont trouvé six types de leadership : instructionnel, moral, participatif, managérial, contingent et transformationnel. Nous ajoutons à cette liste un autre type de leadership : le leadership transactionnel, lequel nous présenterons brièvement dans la section suivante.

De plus, nous avons décidé de cerner la recension des écrits aux documents concernant le leadership transformationnel parce qu'il est réputé pouvoir provoquer de grands changements (Bass, 1985).

Une dernière raison pour laquelle nous avons décidé de limiter notre recherche au leadership transformationnel est qu'il est censé susciter des niveaux supérieurs d'engagement parmi le personnel d'une organisation afin d'augmenter sa capacité d'amélioration continue (Leithwood, Jantzi et Steinbach, 1999), ce qui semble tout à fait adéquat dans le contexte de notre recherche.

2.1.2.1 Leadership transformationnel : évolution du concept

C'est dans le cadre des travaux relatifs au leadership politique, effectués par Burns en 1978, que le leadership transformationnel est apparu. L'auteur a d'ailleurs repris les notions de pouvoir et de charisme proposées par Weber (édition 1964). Dans cette première notion du leadership transformationnel, on trouve quatre éléments, soit la motivation, la moralité, l'engagement et les objectifs communs. Burns (1978) soutient que le leadership transformationnel se produit quand le leader suscite chez ses suiveurs de hauts niveaux de motivation et de moralité, ce qui permet au leader et aux suiveurs de s'engager réciproquement et continuellement dans la poursuite d'un objectif supérieur.

Bien que nous restreignons notre recherche au leadership transformationnel, il nous semble essentiel de faire la différence entre le leadership transformationnel et le leadership transactionnel, étant donné que ces concepts peuvent parfois être confondus. En fait, Burns (1978) fait la distinction entre les deux types de leadership. Dans cette distinction, Burns avance que la relation entre un leader transactionnel et ses suiveurs est basée sur un échange, alors que celle entre un leader transformationnel et ses suiveurs serait plus complexe, car elle est fondée sur la recherche des motifs potentiels des suiveurs, sur la satisfaction de leurs besoins et leur engagement complet :

« The relations of most leaders and followers are transactional – leaders approach followers with an eye to exchanging one thing for another : jobs for votes, or subsidies for campaign contributions ... Transforming leadership, while more complex, is more potent. The transforming leader recognizes and exploits an existing need or demand of a potential follower. But, beyond that, the transforming leader looks for potential motives in followers, seeks to satisfy higher needs, and engages the full person of followers. » (Burns, 1978, p. 4).

Par ailleurs, Bass (1985) propose une définition plus étroite que Burns (1978) de ce qu'implique le leadership transformationnel, car elle ne comprend que deux éléments, soit la motivation et l'effort additionnel. Ainsi, Bass (1985) considère que le leader transformationnel est celui qui « motive d'autres personnes à faire plus que ce qu'elles avaient à l'origine prévu de faire. » ⁵ (p. 20, traduction libre de l'auteure). De plus, Bass (1985) considère que le leadership est plus qu'un simple désir de faire un changement superficiel dans les attitudes des suiveurs, ce qui, selon lui, peut être fait avec des pratiques de leadership transactionnel.

Pour Bass (1985), le leadership transformationnel « [...] can bring about big differences and big changes in groups, organizations, and societies. » (p. 17). C'est

⁵ Au sujet du leader transformationnel, Bass propose en 1985 : « We see the transformational leader as one who motivates us to do more than we originally expected to do. This original performance expectation is based on our original level of confidence in reaching desired, designated outcomes by means of our performance. » (p.20).

pourquoi ce type de leadership est plus utilisé pendant les périodes de *stress* et de désorganisation et se manifeste davantage dans les organisations plus ouvertes au développement et au changement (Bass, 1985).

D'ailleurs, cet auteur souligne que sa conception du leadership transformationnel est différente de celle présentée par Burns en 1978 pour trois raisons. La première de ces différences est l'inclusion dans le modèle de Bass (1985) de l'idée de l'augmentation du répertoire des besoins et de désirs de suiveurs comme moyen pour provoquer une transformation.

La deuxième divergence entre la conception de Burns (1978) et celle de Bass (1985) concerne les avantages que les suiveurs pourraient tirer des actions du leader. En effet, Burns (1978) considère que les actions des leaders ne sont transformationnelles que si elles sont avantageuses pour les suiveurs, alors que Bass (1985) suggère que le leadership transformationnel n'est pas toujours bénéfique pour les suiveurs.

Le troisième écart entre les conceptions de ces auteurs correspond à la compatibilité du leadership transactionnel et du leadership transformationnel. Effectivement, Burns (1978) considère que le leadership transformationnel et le leadership transactionnel sont complètement opposés, alors que Bass (1985) suggère qu'une même personne peut être, avec une intensité différente, un leader transformationnel et un leader transactionnel. Ainsi, Bass mentionne que : « [...] conceptually and empirically, we find that leaders will exhibit a variety of patterns of transformational and transactional leadership. Most leaders do both but in different amounts. » (1985, p. 22).

Par la suite, la conception du leader transformationnel suggérée par Bass (1985) a été élargie lors de ses travaux avec Avolio (Bass et Avolio, 1993 ; Bass et Avolio, 1994). En effet, ils ont ajouté à leur définition du leader transformationnel la notion de « surpasser », non seulement soi-même, mais l'idée même de ce que l'on pouvait arriver à faire. Ainsi, Bass et Avolio (1994) considèrent que le leader transformationnel « [...] motive d'autres personnes à faire plus que ce qu'elles avaient à l'origine prévu et souvent

encore plus que ce qu'elles avaient pensé possible de faire [...] »⁶ (p. 3, traduction libre de l'auteure). Cette définition du leadership est étroitement liée aux comportements discrétionnaires. Effectivement, Tyler et Blader (2001) signalent que les comportements discrétionnaires impliquent des actions qui vont plus loin que les exigences :

« Les comportements discrétionnaires sont les comportements qui vont au-delà de ce qui est exigé ; ils proviennent du membre d'un groupe et non du groupe, puisqu'ils ne sont pas stipulés par le groupe. Dans les contextes de travail, par exemple, le comportement dans le rôle implique l'exécution des comportements qui font partie du travail, à savoir, le comportement obligatoire. Le comportement hors du rôle implique faire des choses qui ne sont pas exigées, mais qui aident le groupe, c'est-à-dire le comportement discrétionnaire. »⁷ (p. 208, traduction libre de l'auteure).

Enfin, selon Bass et Avolio (1994), les pratiques du leader transformationnel vont au-delà de faire des échanges ou d'établir des accords avec les suiveurs. Ceci implique que, pour réussir dans sa fonction, le leader doit utiliser au moins un des quatre facteurs du leadership transformationnel, nommés les « quatre I » : « Idealized influence, Inspirational motivation, Intellectual stimulation, Individualized consideration » (Avolio, Waldman et Yammarino, 1991, cités dans Bass et Avolio, 1994, p. 3). Au contraire, le leader transactionnel, selon Bass et Avolio (1994), privilégie les transactions ou les échanges

⁶ Bass et Avolio (1994) présentent les différences entre les leaders transformationnels et les leaders transactionnels. Pour ces auteurs, les leaders transformationnels « [...] motivate others to do more than they originally intended and often even more than they thought possible ... transformational leadership is an expansion of *transactional leadership*. Transactional leadership emphasizes the transaction or exchange that takes place among leaders, colleagues, and followers. This exchange is based on the leader discussing with other what is required and specifying the conditions and rewards these others will receive if they fulfill those requirements.

Transformation leaders do more with colleagues and followers than set up simple exchanges or agreements. They behave in ways to achieve superior results by employing one or more of the "Four I's" » (p. 3).

⁷ Tyler et Blader (2001) mentionnent que les comportements discrétionnaires sont : « [...] behaviors that go beyond what is required; they originate in the group member, not the group, since they are not stipulated by the group. In work contexts, for example, in-role behavior involves performing those behaviors that are part of one's job – i.e. mandatory behavior. Extra-role behavior involves doing things that are not required, but that help the group – i.e. discretionary behavior. » (p. 208).

basés sur la discussion entre le leader et ses suiveurs à propos des besoins, et la précision des conditions et des récompenses que les suiveurs recevront s'ils répondent aux exigences. De ce fait, les pratiques de leadership transformationnel se basent sur la motivation des suiveurs, alors que les pratiques de leadership transactionnel se fondent sur un échange matériel entre le leader et ses suiveurs.

2.1.2.2 Leadership transformationnel en éducation

La notion du leadership transformationnel constitue une des bases de notre recherche, mais nous devons considérer qu'elle est apparue lors de recherches dans des contextes non scolaires ; les écoles sont des organisations différentes des autres organisations comme Leithwood et Jantzi (2009) le remarquent :

« While all organizations share some features in common, schools, for example, have unique goals, unusually committed employees and highly porous boundaries. As compared with governments, the military and many large corporations, their structures have always been extremely flat, although teachers do their work in isolation from other adults most of the time ; furthermore, it is hectic, fast-paced work that allows little time for reflection. » (p. 45).

En ce qui touche l'évolution du leadership transformationnel en éducation, Nguni, Slegers et Denessen (2006) signalent que la recherche sur le leadership transformationnel dans ce domaine a commencé avec Leithwood et d'autres chercheurs de *l'Ontario Institute for Studies in Education* (OISE) à la fin des années 1980 et au début des années 1990.

Dans le cadre de ces études, Leithwood et ses collègues (1993, 1994, 2002) ont repris les dimensions du leadership transformationnel que Podsakoff, MacKenzie, Moorman et Fetter (1990) ont identifiées lors d'une recension des écrits. Ces auteurs signalent avoir trouvé au moins six dimensions du leadership transformationnel, soit **la construction d'une vision partagée, le développement d'un consensus sur les objectifs, la formulation d'attentes élevées de performance, le soutien individuel, la stimulation intellectuelle et la présentation d'un modèle approprié**. Lors de leurs recherches empiriques, Yu, Leithwood et Jantzi (2002) y ont ajouté d'autres dimensions : **le**

renforcement de la culture de l'école et la création de structures de collaboration.

Nous présentons ces dimensions dans la section 2.4.1.

D'ailleurs, ce type de leadership semble spécialement important dans le domaine de l'éducation lors des processus de réforme car, selon Hallinger (2003), il se concentre sur le développement de la capacité de l'organisation à innover :

« Rather than focusing specifically on direct coordination, control, and supervision of curriculum and instruction, transformational leadership seeks to build the organization's capacity to select its purposes and to support the development of changes to practices of teaching and learning. Transformational leadership may be viewed as distributed in that it focuses on developing a shared vision and shared commitment to school change. » (p. 330).

Par ailleurs, pendant les processus de réforme des systèmes scolaires, Geijsel, Slegers, Leithwood et Jantzi (2003) considèrent que le leadership transformationnel est nécessaire pour stimuler les processus de changement et d'innovation, alors que le leadership transactionnel serait généralement plus adapté à maintenir le statu quo dans les écoles. Leithwood (1992) et Mitchell et Tucker (1992, cités dans Geijsel, Slegers et van den Berg, 1999) s'entendent pour dire que le leadership « traditionnel » n'est pas suffisant dans les contextes où de grandes innovations doivent être introduites. Van den Berg et Slegers (1996, cités dans Geijsel, Slegers et van den Berg, 1999) renchérissent en mentionnant que le leadership transformationnel serait « crucial » lorsqu'on est en présence d'innovations à grande échelle qui doivent être implantées par le personnel enseignant, car, selon Roberts (1985), ce type de leadership facilite la redéfinition de la mission et de la vision des gens, et le renouvellement de leur engagement :

« This type of leadership offers a vision of what could be and gives a sense of purpose and meaning to those who would share that vision. It builds commitment, enthusiasm, and excitement. It creates a hope in the future and a belief that the world is knowable, understandable, and manageable. The collective action that transforming leadership generates, empowers those who participate in the process. There is hope, there is optimism, there is energy. In essence, transforming leadership is a leadership that facilitates the redefinition of a people's mission and vision, a renewal of their commitment,

and the restructuring of their systems for goal accomplishment. It is a collective process involving heightened activity in response to a crisis. » (p. 1024).

En ce qui concerne les recherches sur le leadership transformationnel dans les contextes de réforme des systèmes éducatifs, on a trouvé qu'il affecte positivement la perception des enseignants à l'égard de l'implantation de grands changements en éducation (Geijsel, Slegers, van den Berg et Kelchtermans, 2001 ; Geijsel, Slegers et van den Berg, 1999). Ces recherches sont présentées dans la section abordant l'état de la question sur le leadership transformationnel et l'engagement au changement.

2.2 Engagement

Le deuxième facteur important dans la réussite des changements en éducation est l'engagement du personnel enseignant. À l'instar du leadership, l'engagement est un concept pour lequel on retrouve plusieurs définitions, notamment parce qu'il a été l'objet de recherches dans divers domaines, tels que la sociologie et la psychologie (Reyes, 1990). Cependant, Meyer (2009) affirme que l'on ne peut pas encore cerner ce qu'est l'engagement, bien que l'on ait développé des théories et que l'on ait fait des recherches sur ce sujet depuis plus de 40 ans, ce qui pourrait être en partie dû à la complexité du concept.

Pour sa part, Firestone (1996) signale que l'engagement a été défini de plusieurs manières, par exemple comme étant la motivation intériorisée par un individu, ou l'attachement d'un individu aux buts et aux valeurs d'une organisation. Selon cet auteur, l'élément commun dans toutes les définitions de l'engagement est le lien psychologique entre l'individu et l'objet auquel il est engagé. Nous présentons deux définitions dont les éléments communs sont un état psychologique et l'effort supplémentaire.

Premièrement, Firestone (1990, cité dans Firestone, 1996) signale qu'une personne engagée doit croire fortement aux objectifs ou aux intentions liées à ces objectifs, être disposée à faire un effort considérable pour les atteindre, et désirer demeurer y être affiliée.⁸

Dans une définition très semblable, Yukl (2006) suggère que l'engagement « describes an outcome in which the target person internally agrees with a decision or request from the agent and makes a great effort to carry out the request or implement the decision effectively. » (p. 147).

Nous retenons ces définitions parce qu'elles font référence à un élément souvent repris dans les définitions que nous avons présentées du leadership transformationnel proposées par Bass (1985) et par Bass et Avolio (1994) : l'effort supplémentaire. Nous considérons que l'effort supplémentaire est un ingrédient déterminant pour l'implantation effective des changements envisagés par la réforme du système éducatif québécois. En effet Geijsel, Sleegers, Leithwood et Jantzi (2003) suggèrent que l'effort supplémentaire, stimulé par le leadership transformationnel, est souvent nécessaire pour provoquer des changements organisationnels significatifs.

Il est nécessaire de mentionner qu'il y a plusieurs types d'engagement (Joolideh et Yeshodhara, 2009 ; Nir, 2002), tels l'engagement à l'égard de l'organisation, l'engagement au travail et l'engagement à l'égard de la carrière professionnelle (Nir, 2002). Pour leur part, Bass et Riggio (2006) signalent qu'un individu peut être engagé envers toute l'organisation, envers son groupe de travail, envers le leader, au travail, à sa propre carrière, à ses croyances et valeurs personnelles, aux valeurs d'un groupe de personnes dans l'organisation, aux valeurs de toute l'organisation. En ce qui concerne le domaine spécifique de l'éducation, on retrouve, en plus, l'engagement à l'enseignement, l'engagement à l'égard des élèves et l'engagement à l'école (Nir, 2002).

⁸ Firestone (1990, cité dans Firestone, 1996, p. 215) signale que : « The committed person should believe strongly in the goals or purposes associates with that object, be willing to exert considerable effort on its behalf, and desire to remain affiliated with it. ».

Ces distinctions dans les types d'engagement semblent être importantes, car Stevens, Beyer et Harrison (1978, cités dans Nir, 2002), et Wiener et Vardi (1980, cités dans Nir, 2002) ont trouvé qu'il se peut qu'un individu qui est engagé envers son travail ne soit pas engagé à l'égard de l'organisation et vice-versa.

2.2.1 Engagement en éducation

Au chapitre de l'engagement des membres du personnel enseignant, Kushman (1992) suggère que l'on en connaît très peu, bien que ce concept se trouve au cœur des réformes scolaires. En fait, cet auteur (1992) affirme que l'engagement est un concept ambigu qui est souvent utilisé dans la rhétorique de la réforme de façon générique sans référence à ce envers quoi le personnel enseignant devrait être engagé.

L'engagement dans le contexte scolaire semble être important étant donné que les recherches ont trouvé qu'il a une influence positive sur la performance professionnelle du personnel enseignant (Cheng, 1990, cité dans Tsui et Cheng, 1999 ; Mowday, Porter et Steers, 1982, cités dans Tsui et Cheng, 1999), et sur la réussite des élèves (Firestone, 1996 ; Kushman, 1992 ; Louis, 1998). En contrepartie, le manque d'engagement chez les membres du personnel enseignant est perçu comme une mesure de désaffection (Rosenholtz et Simpson, 1990), d'absentéisme (Cheng, 1990, cité dans Tsui et Cheng, 1999 ; Mowday, Porter et Steers, 1982, cités dans Tsui et Cheng, 1999 ; Rosenholtz et Simpson, 1990), de défection à l'égard du milieu de travail (Cheng, 1990, cité dans Tsui et Cheng, 1999 ; Mowday, Porter et Steers, 1982, cités dans Tsui et Cheng, 1999 ; Rosenholtz et Simpson, 1990).

En ce qui concerne les facteurs qui ont une influence sur l'engagement, Kushman (1992) signale que l'engagement du personnel enseignant est affecté par différents facteurs dont quelques-uns ne peuvent pas être changés, comme l'âge des membres du personnel enseignant, leur genre et le nombre d'années d'expérience dans l'enseignement. De leur côté, Leithwood et son équipe (1993) signalent que bien qu'il y ait des variables non modifiables, la plupart des variables qui affectent l'engagement des membres du personnel enseignant peuvent être modifiées.

Parmi les facteurs liés au travail et au contexte du travail qui influent fortement sur l'engagement des membres du personnel enseignant, on retrouve la transformation du travail, l'accomplissement professionnel, le leadership collaboratif et le climat scolaire adéquat pour l'apprentissage et la réussite des élèves (Kusman, 1992).

Un autre facteur qui a été identifié comme ayant une influence sur l'engagement des membres du personnel enseignant, surtout sur celui des membres du personnel enseignant en début de carrière, est le soutien offert par la direction d'école (Rosenholtz et Simpson, 1990).

Dans notre recherche, nous avons délibérément restreint le concept de l'engagement des membres du personnel enseignant à celui de l'engagement au changement étant donné que la littérature scientifique concernant le changement en éducation suggère que c'est ce type d'engagement qui serait un facteur déterminant dans la réussite de l'implantation d'une réforme scolaire (Geijsel, Slegers, Leithwood et Jantzi, 2003 ; Leithwood, 1994 ; Leithwood, Jantzi et Fernandez, 1993 ; Leithwood, Jantzi et Steinbach, 1999 ; Leithwood, Menzies et Jantzi, 1994 ; MacDonald, 1999 ; Yu, Leithwood et Jantzi, 2002).

2.2.2 Engagement au changement

Bien que le concept d'engagement au changement soit un concept constamment cité dans la littérature scientifique, la plupart des textes sur ce sujet ne le définissent pas. En effet, Cunningham (2006) et Herscovitch et Meyer (2002) signalent que malgré l'importance présumée de l'engagement au changement, on a prêté peu d'attention à la définition et à la mesure de ce concept.

Effectivement, nous n'avons trouvé que trois définitions de l'engagement au changement. Les éléments communs à ces définitions sont le lien psychologique et le changement. De ce fait, la définition la plus simple que nous avons trouvée est celle de Conner (1993) qui suggère que l'engagement au changement est « la colle qui fournit le

lien essentiel entre les personnes et les buts du changement. »⁹ (p. 147, traduction libre de l'auteure).

Une autre définition reprend les notions de lien psychologique et d'implantation d'un changement en y ajoutant la notion d'action. Herscovitch et Meyer (2002, p. 475) mentionnent que l'engagement au changement est « une force (la mentalité) qui lie un individu à un plan d'action considérée nécessaire pour la mise en œuvre réussie d'une initiative de changement. »¹⁰ (traduction libre de l'auteure).

La troisième définition d'engagement au changement appartient au domaine de l'éducation. Cette définition inclut, comme les autres définitions que nous avons présentées, des éléments d'ordre psychologique, soit l'empathie et le désir, l'effort et les changements. Leithwood, Menzies et Jantzi (1994) suggèrent cette définition :

« Teachers' commitment to change includes their identification with and desire to be involved in efforts to implement changes in school and classroom structures and processes. These changes may be considered engaging to teachers on either or both moral or pragmatic grounds. Teachers' commitment will be evident through behaviors which may range from relatively passive to exceptionally active. » (p. 42).

Cette définition est la seule définition d'engagement au changement qui a été proposée dans la littérature en éducation.

⁹ Conner (1993) nous propose que l'engagement au changement : « it is the glue that provides the vital bond between people and change goals. It is the source of energy that propels resilient people and organizations through the transition process at the fastest, most effective pace possible –the optimum speed of change. » (p. 147).

¹⁰ Herscovitch et Meyer (2002) signalent que l'engagement au changement est : « a force (mind-set) that binds an individual to a course of action deemed necessary for the successful implementation of a change initiative. » (p. 475).

2.2.2.1 Importance de l'engagement au changement

Quant à l'importance de l'engagement au changement, Herscovitch et Meyer (2002) mentionnent qu'il n'y a pratiquement aucune évidence empirique pour justifier la crédibilité accordée aux effets de l'engagement au changement. Par contre, Conner et Patterson (1982, cités dans Herscovitch et Meyer, 2002) considèrent que le facteur d'échec des projets de changement le plus répandu est le manque d'engagement, car, selon eux, les personnes engagées consacreront le temps, l'argent, l'endurance, la persistance, la fidélité, et l'ingéniosité nécessaires pour que le changement réussisse. Cependant, Conner (1993) affirme que la construction de l'engagement n'est pas facile, car c'est un processus pour lequel les personnes ne sont pas préparées.

Enfin, Bennis (2000, p.117, cité dans Meyer, 2009, p. 38) affirme que : « If there is one generalization we can make about leadership and change it is this : No change can occur without willing and committed followers. ».

2.3 État de la question sur le leadership transformationnel et l'engagement au changement dans le domaine de l'éducation

Étant donné que le leadership et l'engagement ont été l'objet de plusieurs recherches dans le domaine de l'éducation, nous nous sommes intéressée aux recherches qui se penchaient spécifiquement sur les liens entre le leadership transformationnel et l'engagement au changement.

À la lumière de notre recension des écrits, seules les recherches de Leithwood et de son équipe et celles d'un groupe de chercheurs hollandais formé par Geijsel, Slegers et van den Berg portent sur la relation entre le leadership transformationnel et l'engagement au changement. Ainsi, nous ne présenterons que les recherches de ces groupes auxquelles nous avons eu accès.

Dans un premier temps, nous allons présenter l'étude de Leithwood et son équipe publiée en 1993. Cette recherche a été guidée par trois questions : 1) Jusqu'à quel point la variation de l'engagement du personnel enseignant au changement est expliquée par les

effets directs et indirects du contexte scolaire, des conditions externes de l'école et du leadership transformationnel ?, 2) Quel est l'apport du leadership transformationnel à l'engagement des membres du personnel enseignant au changement comparé à celui des conditions du contexte scolaire et des conditions externes de l'école ?, et enfin, 3) Quelle est la nature et la grandeur de la contribution de chacune des dimensions du leadership transformationnel à l'engagement du personnel enseignant au changement ?

Quatre variables ont été analysées dans cette recherche. Ce sont d'abord les « Conditions externes de l'école », soit celles liées au « Ministère », à « l'Arrondissement » et à la « Communauté ». Une autre variable étudiée est le « Leadership transformationnel », dont les sous-échelles « Vision », « Présentation d'un modèle approprié », « Développement d'objectifs de groupe », « Soutien individuel », « Attentes de performance élevées », « Stimulation intellectuelle » et « Récompenses contingentes ». La variable « Contexte scolaire », qui a regroupé les sous-échelles « Objectifs de l'école », « Culture de l'école », « Programme et l'enseignement », « Politiques », « Organisation » et « Ressources », a été aussi étudiée. La dernière variable analysée lors de cette recherche était les « Conditions favorisant l'engagement du personnel enseignant au changement », laquelle contenait les sous-échelles suivantes : « Objectifs personnels », « Croyances en ses capacités » et « Croyances liées au contexte ».

L'instrument utilisé pour cette recherche était composé de 131 items, issus d'un questionnaire de 217 items. Dix-huit (18) des items utilisés correspondaient aux conditions et processus externes de l'école, 47 aux pratiques du leadership transformationnel, 48 au contexte scolaire et 18 aux conditions favorisant l'engagement du personnel enseignant au changement.

Cet instrument est une adaptation d'autres instruments créés par ces chercheurs. Ainsi, l'instrument utilisé lors de cette recherche comprend deux questionnaires, qui ont été distribués, de façon indépendante l'un de l'autre, au personnel enseignant de neuf écoles secondaires. Le deuxième questionnaire a été remis aux membres du personnel enseignant six semaines après la distribution du premier.

Cent soixante-huit (168) membres du personnel, dont 7% était des directeurs adjoints, les autres étant des enseignants et des coordonnateurs académiques, ont répondu aux deux questionnaires. Les enseignantes représentaient 45% de l'échantillon.

Chacun des répondants constitue l'unité d'analyse de cette recherche. Les chercheurs ont calculé les moyennes, les écarts-types, les pourcentages ainsi que les coefficients de corrélation des données collectées (SPSSX). Les alphas de Cronbach de tous les construits ont aussi été mesurés. De plus, Leithwood et son équipe (1993) ont fait des analyses LISREL VI des données collectées.

Parmi les principaux résultats de cette recherche, on a trouvé que les effets totaux du leadership transformationnel sur les conditions favorisant l'engagement au changement sont légèrement, mais toujours, supérieurs aux effets totaux du contexte scolaire et des conditions externes de l'école.

Maintenant, nous allons brièvement décrire les recherches présentées dans un des articles publiés par Leithwood en 1994. Dans la première partie de cet article, Leithwood fait une courte description d'un ensemble de sept recherches quantitatives sur les effets du leadership transformationnel et des conditions externes à l'école sur les dispositions psychologiques, soit la « Perception des enseignants des caractéristiques de l'école », « l'Engagement au changement » et « l'Apprentissage organisationnel », et sur les « Initiatives de restructuration », la « Perception que les enseignants ont des résultats des élèves », la « Participation et l'identification des élèves » ainsi que sur les « Notes » de ces derniers.

Cinq études sur sept ont été menées avec la même méthodologie, c'est-à-dire, qu'on a envoyé deux questionnaires. Les échantillons comportaient 289 écoles.

Les chercheurs ont fait des analyses de type LISREL. Parmi les principaux résultats de ces recherches, on constate que le leadership transformationnel est fortement lié, directement et indirectement, aux « Objectifs personnels » des membres du personnel enseignant. On a aussi fait ressortir que le contexte scolaire a les effets directs les plus forts

sur la plupart des variables étudiées dans ces recherches. Enfin, le leadership transformationnel aurait une influence forte et directe sur le contexte scolaire.

Dans leur article, Geijsel, Sleegers et van den Berg (1999), présentent les résultats de plusieurs recherches qualitatives et quantitatives menées en Hollande. Les données de la première recherche qualitative ont été collectées auprès de 25 enseignants provenant de cinq écoles secondaires très innovatrices et auprès de 21 enseignants de quatre écoles considérées peu innovatrices.

Les données nécessaires pour la deuxième étude qualitative ont été obtenues auprès de 39 enseignants et de six leaders scolaires appartenant à six écoles primaires très innovatrices et auprès de 15 enseignants et de quatre leaders scolaires de quatre écoles peu innovatrices.

Pour collecter les données des deux études, les chercheurs ont effectué des entrevues à partir de canevas semi-structurés. Toutes les entrevues ont été enregistrées, tapées et codées à l'aide du logiciel Kwalitan. Ensuite, les fragments de texte codés ont été classés en catégories grâce au logiciel Text-Table. Ces catégories ont été, à leur tour, classifiées selon leur appartenance à l'un des composants de la capacité innovatrice.

Ces auteurs ont trouvé dans leurs recherches que les leaders des écoles secondaires très innovatrices s'emploient davantage à créer et développer une vision commune de l'école, à offrir plus de support, à favoriser le travail en équipe, à davantage stimuler intellectuellement le personnel enseignant, à mieux soigner le personnel et le climat culturel à l'école, et à encourager davantage la participation dans les prises de décisions que les leaders des écoles peu innovatrices.

En ce qui concerne les résultats des recherches menées dans les écoles primaires, on a constaté que les leaders des écoles très innovatrices ont eu une vision plus claire de l'éducation et de l'école et qu'ils travaillent plus pour la mettre en place, ont eu plus de charisme, ont favorisé plus le changement, ont fait plus de retour d'information individuellement, ont eu une meilleure façon de déléguer des responsabilités et ont davantage favorisé une culture collaborative que les leaders des écoles peu innovatrices.

Les données pour les études quantitatives ont été collectées grâce à des questionnaires auxquels 662 enseignants des 14 départements PVE (*prevocational education*) et 587 enseignants des 14 départements SSVE (*senior secondary vocational education*) ont répondu.

Les variables étudiées dans ces recherches étaient le « Changement des pratiques des enseignants », les « Activités d'apprentissage », les « Préoccupations des enseignants » et le « Leadership transformationnel », dont les sous-échelles « Vision », « Support individuel » et « Stimulation intellectuelle ».

À partir des données collectées, on a calculé des alphas de Cronbach, des moyennes, des écarts-types, des corrélations et des régressions multivariées.

Parmi les principales conclusions de ces recherches, les auteurs ont signalé que les sous-échelles « Vision », « Support individuel » et « Stimulation intellectuelle » ont eu une influence indirecte sur la variable « Changement des pratiques des enseignants », à travers les variables « Préoccupations des enseignants » et « Activités d'enseignement ». La vision de l'école a aussi semblé influencer directement le changement des pratiques des enseignants, mais seulement pour un groupe d'entre eux dans l'échantillon. De plus, la variable « Activités d'apprentissage », en soi, a eu un impact important sur le changement des pratiques chez le personnel enseignant.

En ce qui concerne les deux recherches de Geijsel, Slegers, van den Berg et Kelchtermans (2001), elles portent sur l'implantation de deux programmes d'innovation dans 14 sur 18 des centres de formation agricole en Hollande.

Les données pour ces études ont été collectées, grâce à des questionnaires, auprès de 662 enseignants des 14 départements PVE (*prevocational education*) et de 587 enseignants des 14 départements SSVE (*senior secondary vocational education*).

Dans les deux échantillons, les sous-échelles de la variable « Mise en œuvre du programme d'éducation par le personnel enseignant » étaient « l'Enseignement selon les principes du programme d'innovation » et « l'Accord avec les principes du programme d'innovation ». Les sous-échelles du leadership transformationnel, c'est-à-dire la « Vision »,

le « Support individuel » et la « Stimulation intellectuelle », ont aussi été mesurées dans les deux échantillons participants, de même que les variables « Activités de développement professionnel », « Sentiment d'incertitude » et « Participation dans les prises de décision ».

À partir des données collectées, les chercheurs ont déterminé des moyennes, des écarts-types, des fréquences et des coefficients de corrélation de Pearson. Des analyses de type LISREL ont été aussi effectuées.

Parmi les conclusions de ces recherches, on a trouvé que les sous-échelles « Vision » et « Stimulation intellectuelle » ont eu des effets sur les variables « Sentiment d'incertitude » et « Activités de développement professionnel ». En plus de ces effets indirects, dans l'étude menée dans les départements PVE, on a constaté que la sous-échelle « Vision » a eu des effets directs sur la sous-échelle « Enseignement selon les principes du programme d'innovation ». On a aussi trouvé que la sous-échelle « Stimulation intellectuelle » a eu un effet direct sur l'accord des enseignants avec les principes qui soutiennent ces innovations.

La recherche suivante que nous présentons est celle réalisée par Geijsel, Sleegers, Leithwood et Jantzi (2003). Cette étude porte sur les effets du leadership transformationnel scolaire sur l'engagement des membres du personnel enseignant à implanter une réforme de l'éducation et sur l'effort supplémentaire que les enseignants acceptaient de consacrer à cette réforme.

Dans cette étude, les auteurs ont comparé des données quantitatives qu'ils ont recueillies auprès du personnel enseignant d'écoles secondaires canadiennes et hollandaises. Le personnel enseignant hollandais avait légèrement plus d'expérience en enseignement que le personnel canadien.

L'échantillon de l'étude hollandaise était composé de 1246 enseignants provenant de 45 écoles, alors que les 403 enseignants composant l'échantillon de l'étude canadienne provenaient de 43 écoles.

D'une part, l'instrument utilisé dans l'étude hollandaise était formé de 60 questions, dont 54 ont été utilisées pour cette étude. D'autre part, 55 items, tirés d'un questionnaire en comprenant 186, ont constitué l'instrument pour le volet canadien de cette recherche.

Les variables qui ont été analysées sont le « Leadership transformationnel (sous-échelles : « Construction d'une vision », « Soutien individuel » et « Stimulation intellectuelle »), les « Conditions favorisant l'engagement au changement » (sous-échelles : « Croyances en ses capacités » et « Croyances liées au contexte », et l'étude canadienne incluait les sous-échelles « Objectifs personnels » et « Stimulation émotionnelle ») et « l'Effort supplémentaire » (sous-échelles : « Participation aux prises de décisions » et, pour l'étude hollandaise, on a mesuré la sous-échelle « Activités de développement professionnel »).

Les chercheurs ont calculé les alphas de Cronbach, les chi-carrées et ils ont effectué des analyses de type LISREL.

Selon nous, le résultat le plus important de ces recherches est le fait que les conditions favorisant l'engagement du personnel enseignant au changement sont influencées modestement, mais significativement, par le leadership transformationnel.

Finalement, nous allons présenter la recherche qui se rapproche le plus de celle que nous mènerons, soit celle de Yu, Leithwood et Jantzi (2002). Les questions qui ont guidé cette recherche sont : 1) Dans quelle mesure les membres du personnel enseignant des écoles primaires perçoivent-ils que les directions exercent un type de leadership transformationnel ? 2) Quelle est la nature et l'ampleur de l'engagement du personnel enseignant au changement ? 3) Dans quelle mesure la perception des enseignants concernant le leadership transformationnel de la direction d'école explique-t-elle la variation de leur engagement professionnel ?

Pour cette recherche, les instruments utilisés pour collecter les données ont été deux questionnaires distribués séparément. Le premier correspondait au leadership transformationnel, tandis que le deuxième portait sur le contexte scolaire et les conditions favorisant l'engagement au changement.

Ces questionnaires, initialement créés pour une étude canadienne mais appliqués à des enseignants chinois, étaient composés de 113 items, dont 42 concernaient le leadership transformationnel, 18 le contexte scolaire et 34 les conditions favorisant l'engagement au changement. Pour cette étude, on a utilisé une échelle de Likert en 4 et 6 points.

Mille cent quarante (1140) enseignants ont constitué l'échantillon final qui a répondu au questionnaire consacré au leadership transformationnel, alors que 952 enseignants ont composé l'échantillon qui a rempli le questionnaire au sujet du contexte scolaire et des conditions favorisant l'engagement au changement. Ces enseignants provenaient de 107 écoles primaires de Hong Kong. Aucun des participants n'a répondu aux deux questionnaires.

À l'aide du logiciel SPSSX, les chercheurs ont calculé les moyennes, les écarts-types, les pourcentages, les coefficients de corrélation de Pearson, des régressions linéaires, les alphas de Cronbach et ils ont fait des analyses factorielles exploratoires et confirmatoires.

Étant donné que les unités d'analyse de cette recherche ont été les écoles et que Yu, Leithwood et Jantzi (2002) ont considéré que leur échantillon était réduit (107 écoles), ils ont décidé de ne pas faire d'analyses de type LISREL.

Parmi les principaux résultats de cette étude, les auteurs ont fait ressortir que la variation des conditions favorisant l'engagement du personnel enseignant au changement est principalement expliquée par deux dimensions du leadership transformationnel, soit la vision et le consensus.

2.4 Modèle conceptuel

C'est à partir de leurs recherches que Leithwood et ses collègues (1993, 1994, 2002) ont développé et testé un modèle conceptuel pour expliquer les relations existant entre le leadership transformationnel et les conditions favorisant l'engagement du personnel enseignant au changement, modèle qui prend en compte les conditions internes et externes de l'école.

Pour cette recherche, nous avons choisi l'adaptation du modèle présenté par Yu, Leithwood, et Jantzi (2002) parce que ces chercheurs ont repris et ont adapté au domaine de l'éducation les travaux de Burns (1978), Bass (1985) et Bass et Avolio (1994) concernant le leadership transformationnel. En effet, Hallinger (2003) signale que l'adaptation la plus importante du construit de Bass (1985) sur le leadership transformationnel dans le milieu scolaire a été effectuée par Leithwood et son équipe.

Une deuxième raison qui a entraîné le choix de ce modèle est qu'il semble le plus développé dans le domaine de l'éducation (Leithwood, Jantzi et Steinbach, 1999). De plus, ce modèle a été utilisé à plusieurs reprises dans des recherches empiriques, ce qui nous donne une base de comparaison solide pour soutenir notre travail. À ce sujet, Hallinger (2003) mentionne que « Leithwood's conceptual model has been subjected to extended programmatic investigation over the past decade. » (p. 335).

Les relations entre le leadership transformationnel, le contexte scolaire, les conditions externes à l'école et les conditions favorisant l'engagement au changement ont été représentées par Yu, Leithwood et Jantzi (2002) dans un modèle repris à la figure 1 à la page suivante.

Dans ce modèle, le leadership transformationnel aurait une influence directe sur le contexte scolaire, lequel exerce à son tour une influence sur les facteurs qui favorisent l'engagement au changement. De plus, le leadership transformationnel influencerait directement sur les conditions favorisant l'engagement au changement chez le personnel enseignant. Par ailleurs, les conditions externes à l'école ont une influence directe sur le leadership transformationnel, sur le contexte scolaire et sur les conditions favorisant l'engagement au changement.

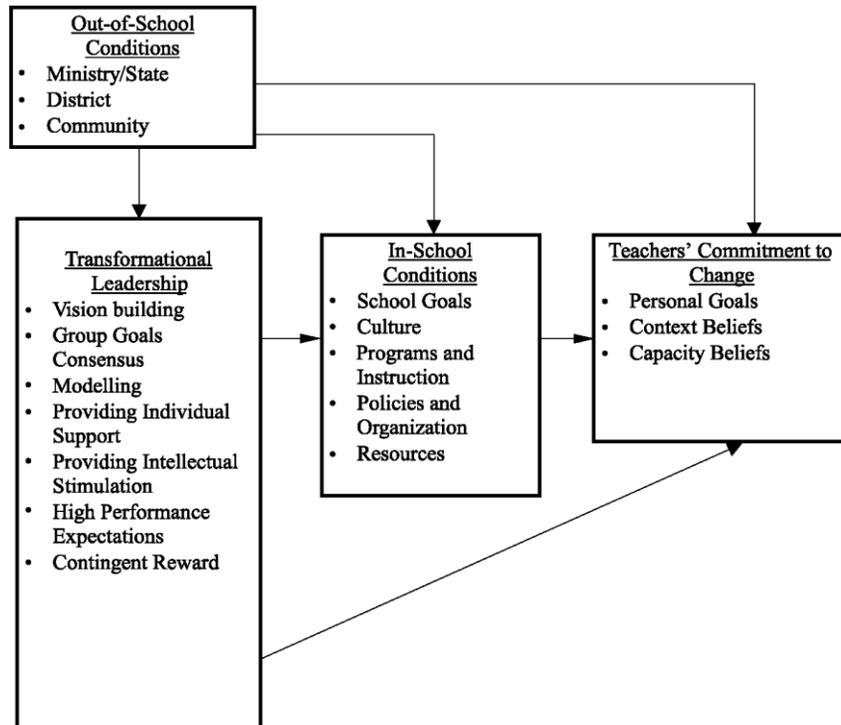


Figure 1 : Modèle des relations entre le leadership transformationnel, le contexte scolaire, les conditions externes à l'école et les conditions favorisant l'engagement au changement. Source : Yu, Leithwood et Jantzi (2002, p. 370).

2.4.1 Dimensions du leadership transformationnel

Comme nous l'avons signalé dans la section consacrée au leadership transformationnel en éducation, Leithwood et son équipe (1993, 1994, 2002) ont pris comme point de départ pour leur modèle les six dimensions du leadership transformationnel que Podsakoff, MacKenzie, Moorman et Fetter (1990) ont identifiées lors d'une recension des écrits, à savoir la « **Construction d'une vision partagée** », le « **Développement d'un consensus sur les objectifs** », la « **Formulation d'attentes élevées de performance** », le « **Soutien individuel** », la « **Stimulation intellectuelle** » et la « **Présentation d'un modèle approprié** ». Dans leur étude, Yu, Leithwood et Jantzi (2002) ont inclus deux autres dimensions nommées « **Renforcement de la culture de l'école** » et « **Création de**

structures qui permettent la collaboration ». Ces dimensions font l'objet de cette section et elles sont décrites plus en détail en anglais dans l'annexe A.

Dans le modèle de Yu, Leithwood et Jantzi (2002), ces huit dimensions sont regroupées sous trois grandes catégories, soient le « **Développement d'une orientation commune** », « **l'Habilitation des acteurs** » et la « **Transformation de l'organisation** », que nous décrivons dans la section qui suit.

2.4.1.1 Développement d'une orientation commune

D'après Leithwood, Jantzi et Steinbach (1999), le développement d'une orientation commune est l'un des deux attributs fondamentaux communs dans plusieurs définitions du leadership. Cette orientation commune comprend : la « **Construction d'une vision partagée** », le « **Développement d'un consensus sur les objectifs et les priorités** », et la « **Formulation d'attentes élevées de performance** ».

Pour Leithwood et son équipe (1994), la « **Construction d'une vision partagée** » inclut les pratiques d'un leader qui visent à développer, articuler et inspirer aux autres une vision de l'avenir de l'école. Ces chercheurs affirment qu'une vision dont la valeur est élevée entraînera un engagement inconditionnel et qu'elle sera la source d'objectifs pour le développement professionnel continu.

Leithwood, Menzies et Jantzi (1994) signalent que le « **Développement d'un consensus sur les objectifs** » comprend l'encouragement de la coopération entre les membres du personnel et le soutien envers ces derniers pour qu'ils travaillent ensemble vers l'accomplissement des objectifs communs de l'organisation.

Le développement d'un consensus sur les objectifs et la construction d'une vision partagée favorisent théoriquement l'engagement du personnel enseignant au changement. Une des raisons est que ces deux dimensions ont une influence sur les objectifs personnels des membres du personnel enseignant. Une autre raison est que l'inspiration de la vision partagée de l'école pourrait favoriser la stimulation émotionnelle chez les enseignants, tandis que la promotion d'objectifs communs pourrait influencer les croyances liées au contexte du personnel enseignant (Leithwood, Menzies et Jantzi, 1994).

Les « **Attentes élevées de performance** » sont celles du leader quant à l'excellence, à la qualité et à la performance élevée du personnel. Ces attentes semblent être importantes parce qu'elles aident le personnel enseignant à percevoir la nature du défi qu'entraînent les objectifs de l'école, du travail qui a été fait et du travail à faire pour atteindre ces objectifs (Leithwood, Menzies et Jantzi, 1994).

2.4.1.2 Habilitation des acteurs

Les pratiques du leadership transformationnel qui favorisent l'habilitation des acteurs incluent le « **Soutien individuel** », la « **Stimulation intellectuelle** » et la « **Présentation d'un modèle approprié** ».

Le « **Soutien individuel** » correspond aux expressions de respect à l'égard des membres du personnel enseignant faites par le leader et à son intérêt envers les sentiments et les besoins de ces derniers (Leithwood, Menzies et Jantzi, 1994).

Au plan de la « **Stimulation intellectuelle** », Leithwood et ses collègues (1994) signalent qu'elle inclut les actions qui mettent au défi le personnel de remettre en question ses croyances à l'égard de son propre travail et de penser à des manières de devenir plus performant dans ses fonctions.

La « **Présentation d'un modèle approprié** » comprend les actions qui visent à développer chez le personnel enseignant l'acceptation des valeurs auxquelles le leader adhère (Leithwood, Menzies et Jantzi, 1994).

2.4.1.3 Transformation de l'organisation

La catégorie transformation de l'organisation inclut le « **Renforcement de la culture de l'école** », la « **Création de structures qui permettent la collaboration** », et le « **Développement de relations avec les parents et la communauté** »¹¹.

¹¹ La dimension du leadership transformationnel qui concerne le **développement de relations avec les parents et la communauté** ne sera pas considérée dans notre recherche parce que nous ne disposons pas des moyens pour la mesurer.

Yu, Leithwood et Jantzi (2002) définissent la dimension nommée « **Renforcement de la culture de l'école** » comme les actions entreprises par le leader afin de développer le partage de normes, de valeurs, de croyances et d'attitudes, afin de favoriser l'aide et la confiance entre les membres du personnel de l'école.

Selon Leithwood et son équipe. (1994), la « **Création de structures de collaboration** » comprend les pratiques du leader consistant à faire participer le personnel enseignant au processus de prise de décisions qui l'affectent directement et pour lesquelles ses connaissances sont déterminantes.

2.4.2 Conditions favorisant l'engagement du personnel enseignant à implanter le renouveau pédagogique

La deuxième partie du modèle de Yu, Leithwood et Jantzi (2002) correspond aux conditions qui favorisent l'engagement au changement chez le personnel enseignant. Avant de présenter ces conditions, nous allons décrire brièvement les théories qui ont guidé les travaux de Leithwood et ses collègues (1993, 1994, 2002).

Étant donné que Leithwood, Menzies et Jantzi (1994) suggèrent que l'engagement serait un aspect d'un état psychologique plus fondamental, soit la motivation, ces chercheurs ont repris, pour développer leur modèle, la théorie de l'apprentissage social de Bandura (1986) et la théorie des systèmes motivationnels élaborée par Ford en 1992, lesquelles nous présentons ici.

2.4.2.1 Théorie de l'apprentissage social

Dans la théorie de l'apprentissage social, Bandura (1986) suggère que l'activité humaine est le résultat des interactions continues du comportement, de la cognition et d'autres facteurs personnels, ainsi que de l'environnement¹². Cette interaction est

¹² Bandura (1986) signale que : « ... human functioning is explained in terms of a model of triadic reciprocity in which behavior, cognitive and other personal factors, and environmental events all operate as interacting determinants of each other. The nature of persons is defined within this perspective in terms of a number of basic capabilities. » (p. 18).

représentée dans la figure 2, ci-dessous, où « P » symbolise la personne, « C » est le comportement et « E » représente l'environnement.

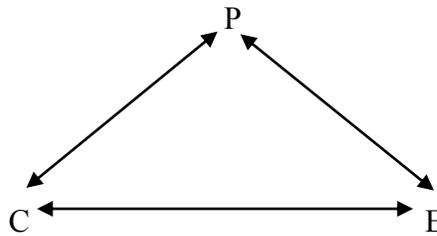


Figure 2 : Représentation de l'activité humaine selon la théorie de l'apprentissage social.
Source : Bandura (1980, p. 18).

D'ailleurs, Bandura (1980) signale que l'influence relative de chacun de ces éléments varie selon les circonstances et les comportements, de sorte que, « [...] en certaines occasions, les facteurs environnementaux exercent une puissante influence sur le comportement. En d'autres occasions, ce sont les facteurs personnels qui prévalent dans la régulation des événements environnementaux. » (p. 18).

Les processus symboliques, vicariants et autorégulateurs jouent un rôle fondamental dans la théorie de Bandura (1980). Au sujet des processus vicariants, Bandura (1980) signale :

« Le fait de pouvoir apprendre par observation rend les gens capables d'acquérir des répertoires comportementaux larges et coordonnés sans avoir à les élaborer graduellement par un processus laborieux d'essais et d'erreurs [...] Le raccourcissement du processus d'acquisition au moyen de l'apprentissage par observation est vital à la fois pour le développement et la survie [...] En dehors de la question de la survie, il est difficile d'imaginer un processus de transmission sociale dans lequel les langages, les styles de vie et les pratiques des institutions d'une culture seraient enseignés à chaque nouveau membre par renforcement sélectif des comportements fortuits sans le bénéfice de modèles illustrant les patrons culturels. Certains comportements complexes ne peuvent être produits que par de modelage. » (p. 20).

En ce qui concerne les processus autorégulateurs, Bandura (1980) suggère que les individus peuvent avoir un certain contrôle sur leur comportement en mettant en pratique quelques actions : « en arrangeant les stimulations en provenance de l'environnement, en produisant leurs propres supports cognitifs, en assurant certaines conséquences pour leurs propres actions [...] » (p. 21).

Dans cette théorie, les processus symboliques se trouvent à l'origine de la capacité des individus d'agir intentionnellement. Pour ce qui est l'importance de ces processus, Bandura (1980) suggère que :

« Les images d'états futurs et désirés servent de support pour les actions visant des objectifs éloignés. Les gens peuvent résoudre leurs problèmes par le médium des symboles sans avoir à accomplir réellement les diverses solutions possibles. Ils peuvent donc prévoir les conséquences probables des diverses actions possibles et modifier leur comportement en conséquence. » (p. 20).

En outre, Bandura (1980) suggère que les changements psychologiques des individus sont « médiatisés par les processus cognitifs ... [et] que les événements cognitifs sont induits et modifiés le plus facilement par les expériences de succès et de maîtrise sur les événements. » (p.77).

D'ailleurs, Bandura (1980) inclut dans sa théorie les concepts d'efficacité personnelle et d'attentes d'efficacité, qu'il considère comme des éléments déterminants pour l'engagement des personnes et la durée de cet engagement dans des actions :

« La confiance que les gens ont dans leur propre efficacité détermine le fait qu'ils essayent ou non de se mesurer à des situations difficiles. Les gens craignent et évitent les situations menaçantes dont ils se croient incapables de venir à bout. Ils se comportent de façon décidée lorsqu'ils se jugent eux-mêmes capables de traiter avec succès les situations qui pourraient les intimider en d'autres circonstances. L'efficacité personnelle telle qu'elle est perçue non seulement réduit les peurs anticipatives et les inhibitions mais affecte également les efforts visant à se tirer d'affaire dans de situation déterminées dès le moment où ces efforts ont été initiés par l'attente de succès éventuels. Les attentes relatives à l'efficacité déterminent la quantité d'effort que les gens vont déployer et le temps pendant lequel ils persisteront aux prises avec certains obstacles et situations aversives. » (p. 78).

Enfin, Bandura (1980) suggère que « plus les attentes liées à l'efficacité ou à la maîtrise sont fortes, plus les efforts déployés sont importants. » (p. 78).

2.4.2.2 Théorie des systèmes motivationnels

Dans la Théorie des systèmes motivationnels, Ford (1992) suggère que la motivation¹³ est le produit de trois composantes, à savoir les **objectifs personnels**, la **stimulation émotionnelle** et les **croyances personnelles qui comprennent la croyance en ses capacités et les croyances liées au contexte**. Ainsi, Ford (1992) représente la motivation dans l'équation suivante :

« Motivation = Goals x Emotions x Personal Agency Beliefs. » (p. 78).

Ford (1992) propose ainsi que, si dans une situation particulière il manquait une des composantes du modèle de la motivation humaine (soit les objectifs personnels, la stimulation émotionnelle, les croyances en ses capacités ou les croyances liées au contexte), l'individu ne serait pas motivé à commencer une activité, même si les autres composantes sont bien mis en place, signalant de ce fait le caractère nécessaire, mais non suffisant de chacun des éléments pour l'action comprise dans un modèle motivationnel. De plus, cet auteur signale que si dans une activité initiée une ou plusieurs composantes de la motivation cessent, cette activité prendrait fin prématurément, soit parce que l'objectif aurait été évalué comme inaccessible ou parce qu'un autre objectif aurait eu la priorité.

2.4.2.3 Conditions favorisant l'engagement au changement

Après avoir présenté un panorama général de la théorie de l'apprentissage social et de la théorie des systèmes motivationnels qui sous-tendent aussi, par voie de conséquence, notre recherche, nous présentons brièvement dans cette section les conditions qui favorisent l'engagement au changement. Le modèle adopté par Yu, Leithwood et Jantzi (2002) pour

¹³ Ford (1992) suggère que « ... **the concept of motivation is defined in Motivational Systems Theory as the organized patterning of an individual's personal goals, emotions, and personal agency beliefs.** » (p. 78).

les conditions favorisant l'engagement au changement reprend intégralement les quatre composantes de la théorie des systèmes motivationnels formulée par Ford (1992), soit les « **Objectifs personnels** », les « **Croyances en ses capacités** », les « **Croyances liées au contexte** » et la « **Stimulation émotionnelle** ». Ces conditions sont détaillées et présentées en anglais dans l'annexe B.

D'après Leithwood, Menzies et Jantzi (1994), les « **Objectifs personnels** » comprennent les aspirations, les besoins et les désirs qui ont été intériorisés par un individu. De ce fait, les objectifs de l'école n'ont une influence sur les actions du personnel que quand ce dernier les a intériorisés.

En ce qui concerne les « **Croyances en ses capacités** », Leithwood, Menzies et Jantzi (1994) mentionnent qu'elles incluent les états psychologiques d'auto-efficacité, de confiance en soi, d'estime de soi et de la perception que le personnel enseignant a de l'école où il travaille. Ainsi, selon Leithwood et son équipe (1994), il ne suffit pas que les membres du personnel enseignant aient intériorisé des objectifs, mais ils doivent en plus être convaincus d'être capables de les atteindre.

Les « **Croyances liées au contexte** » incluent les croyances relatives aux actions que la direction de l'école entreprendra pour assurer les conditions matérielles et le soutien professionnel dont le personnel enseignant pourrait avoir besoin pour changer de façon efficace ses pratiques pédagogiques (Yu, Leithwood et Jantzi, 2002).

Au sujet de la « **Stimulation émotionnelle** », Leithwood et ses collègues (1994) signalent que les émotions sont des sentiments relativement forts, fréquemment suivis par des réactions physiques. La stimulation émotionnelle crée un état de « promptitude d'action ». Un climat émotif positif est utile pour maintenir l'engagement du personnel enseignant au changement (Yu, Leithwood et Jantzi, 2002).

2.4.3 Conditions du contexte scolaire

La dernière partie du modèle de Yu, Leithwood et Jantzi (2002) comprend le contexte scolaire et inclut les sous-échelles suivantes : « **Culture de l'école** », « **Stratégies**

pour le changement », « **Structure de l'école** » et « **Environnement** ». Nous détaillons en anglais ces dimensions à l'annexe C.

D'après Leithwood et ses collègues (1994), la « **Culture de l'école** » comprend les normes, les valeurs, les croyances et les suppositions partagées par le personnel de l'école et qui façonnent ses décisions et pratiques.

En ce qui concerne les « **Stratégies pour le changement** », Yu, Leithwood et Jantzi (2002) mentionnent qu'elles comprennent les pratiques mises en œuvre pour atteindre les objectifs de l'école, de même que l'encouragement des membres du personnel enseignant afin qu'ils développent des plans d'amélioration et qu'ils s'engagent dans leur développement professionnel.

Selon Yu, Leithwood, et Jantzi (2002), la « **Structure de l'école** » inclut les occasions qu'ont les membres du personnel enseignant de participer aux processus de prise de décision concernant la classe et les enjeux de l'école en tant qu'organisation. Cette structure de l'école renvoie à la présence dans l'école d'une organisation qui permet la pratique d'un leadership partagé.

« **L'Environnement** » comprend la perception des enseignants concernant la concentration des efforts de l'école pour implanter le changement sur un nombre restreint de priorités au sujet desquelles il y a un large consensus (Yu, Leithwood et Jantzi, 2002).

2.5 Modèle conceptuel adapté

Dans notre recherche, nous voulons explorer les relations entre les actions de leadership transformationnel exercées par la direction d'école d'après les membres du personnel enseignant, les conditions favorisant l'engagement de ces derniers au changement et le contexte scolaire, ce qui nous a menée à adapter le schéma de Yu, Leithwood et Jantzi (2002) pour représenter cette relation.

Étant donné que nous n'avons pas les moyens de mesurer l'influence des conditions externes sur les autres variables, nous avons éliminé cette variable dans l'adaptation de ce modèle. Par contre, dans la variable « Contexte scolaire », nous avons ajouté la sous-

échelle « Renouveau pédagogique » qui est destinée à mesurer la perception des membres du personnel enseignant sur l'importance qu'on accorde dans leur école à l'implantation du renouveau pédagogique, de même que leur perception de l'encouragement qu'ils reçoivent pour s'impliquer dans l'implantation du renouveau pédagogique.

La figure 3, ci-dessous, représente les conditions favorisant l'engagement du personnel enseignant dans l'implantation du renouveau pédagogique, lesquelles seraient influencées directement par la perception des pratiques de leadership transformationnel de la direction de l'école et du contexte scolaire. D'ailleurs, dans ce modèle, la perception des pratiques de leadership transformationnel aurait des effets indirects sur les conditions favorisant l'engagement au changement grâce à la perception du contexte scolaire.

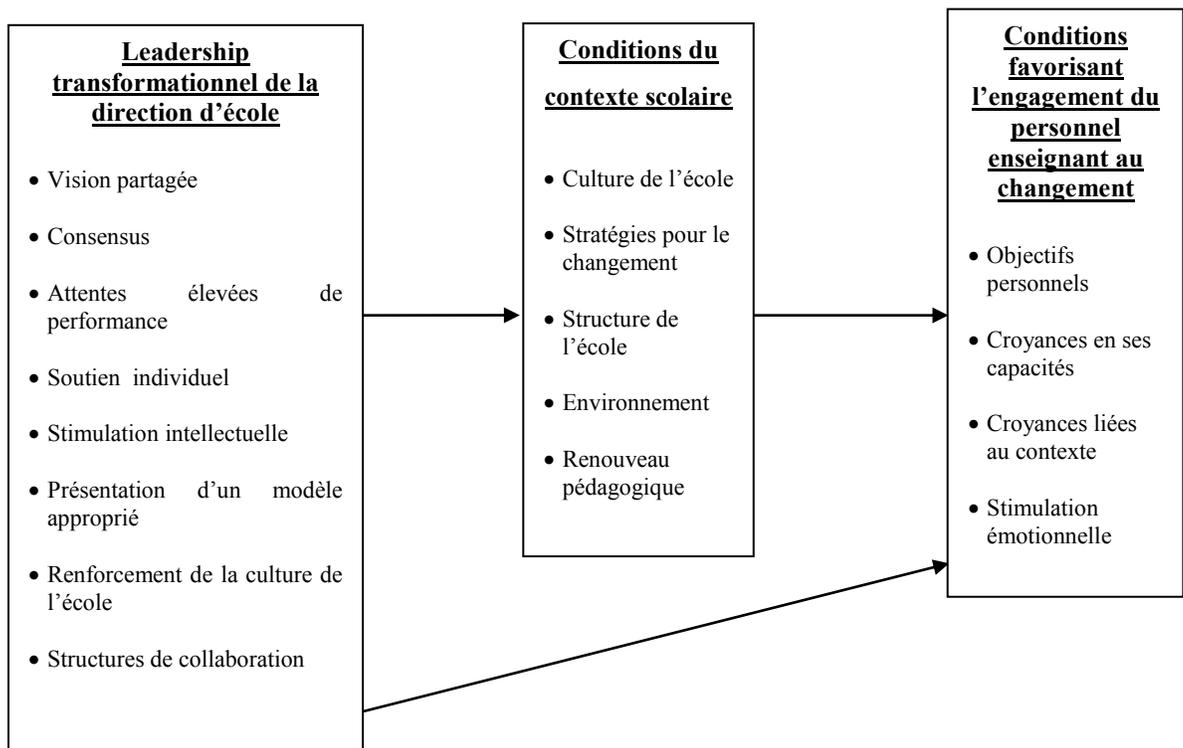


Figure 3 : Modèle des relations entre la perception de la pratique du leadership transformationnel de la direction d'école, du contexte scolaire et les conditions favorisant l'engagement du personnel enseignant au changement (adapté de Yu, Leithwood et Jantzi, 2002, p. 370)

2.6 Questions de recherche

Les concepts principaux de cette étude (soit le leadership transformationnel, les conditions favorisant l'engagement au changement et le contexte scolaire), l'état de la question, le modèle conceptuel ainsi que les théories qui le sous-tendent étant présentés, nous allons maintenant énoncer la question qui guidera cette recherche :

1. Quelles sont les relations, selon des membres du personnel enseignant d'écoles primaires montréalaises, entre les conditions favorisant leur engagement au changement, les actions du leadership transformationnel de la direction d'école et le contexte scolaire ?

Étant donné que le système scolaire québécois a des caractéristiques particulières, telles que l'existence d'écoles en changement et en statu quo, la classification des écoles selon leur niveau socioéconomique et la coexistence de commissions scolaires francophones et anglophones, nous voulons analyser si ces variables constituent une différence entre les écoles. Ainsi, les questions spécifiques de recherche sont :

- a) En comparant des écoles primaires montréalaises en fonction de leur niveau d'implantation du renouveau pédagogique, quelles sont les relations, selon des membres du personnel enseignant, entre les conditions favorisant leur engagement au changement, les actions du leadership transformationnel de la direction d'école et le contexte scolaire ?
- b) En comparant des écoles primaires montréalaises en fonction de leur statut socioéconomique, quelles sont les relations, selon des membres du personnel enseignant, entre les conditions favorisant leur engagement au changement,

les actions du leadership transformationnel de la direction d'école et le contexte scolaire ?

- c) En comparant des écoles primaires montréalaises en fonction de la langue de la commission scolaire d'appartenance, quelles sont les relations, selon des membres du personnel enseignant, entre les conditions favorisant leur engagement au changement, les actions du leadership transformationnel de la direction d'école et le contexte scolaire ?

Chapitre 3 Méthodologie

Dans ce chapitre, nous décrivons la démarche suivie pour effectuer notre recherche. La première section concerne le type de recherche choisie, alors que la deuxième partie correspond aux caractéristiques de l'échantillon de chacune des quatre écoles qui ont participé à notre étude. Dans la troisième partie, nous incluons la description des instruments que nous avons utilisés pour collecter nos données, soit le questionnaire que nous avons distribué et des entrevues aux directions d'école effectuées par les membres du Groupe de recherche sur l'éducation en milieux défavorisés (GRÉMD) dans le cadre d'une autre recherche. La procédure de collecte des données du questionnaire est présentée dans la quatrième section de ce chapitre. Enfin, la cinquième partie inclut le traitement de nos données du questionnaire et de celles des entrevues.

3.1 Type de recherche

La présente recherche est de nature descriptive corrélationnelle, car elle tente d'étudier les relations, selon des membres du personnel enseignant, entre les conditions favorisant leur engagement à implanter le renouveau pédagogique dans leur école, les actions du leadership transformationnel de la direction et le contexte scolaire. Elle s'insère dans les travaux du GRÉMD.

3.2 Échantillon

Pour cette recherche, nous avons prévu solliciter la participation du personnel enseignant des dix écoles recrutées par le GRÉMD pendant l'année scolaire 2008-2009. Cependant, lors de la distribution des questionnaires, quatre des écoles avaient changé de direction. Nous avons jugé plus pertinent de restreindre l'envoi aux membres du personnel enseignant des six autres écoles.

Une des directions sollicitées n'a pas accepté de participer à notre recherche. En bout de piste, nous avons envoyé notre questionnaire au personnel enseignant des cinq écoles restantes. Nous avons distribué 115 questionnaires ; 31 membres du personnel enseignant provenant de quatre écoles ont retourné le questionnaire rempli, ce qui représente un taux de participation à notre étude de 27%.

Notre échantillon est finalement composé de 30 enseignantes et un enseignant. Parmi eux, 15 sont âgés entre 31 et 40 ans ; sept ont entre 41 et 50 ans ; cinq sont âgées de 51 ans et plus, et quatre ont entre 21 et 30 ans. Les membres de notre échantillon travaillent en éducation depuis en moyenne 12,4 années et ils travaillent dans la même école depuis 7,4 années en moyenne.

Nous présentons les caractéristiques des quatre écoles qui ont collaboré à notre étude au tableau I, à la page 49. Afin de préserver la confidentialité, nous avons convenu d'identifier chacune des écoles en lui donnant un numéro de 1 à 4.

De plus, nous incluons dans ce tableau le statut du changement dans ces écoles, tel que spécifié par les informateurs-clés associées au GRÉMD, leur niveau de défavorisation, le statut linguistique de la commission scolaire à laquelle elles appartiennent et le nombre de questionnaires que nous avons reçus de chacune des écoles.

En ce qui concerne les critères pour définir si une école était en changement ou en statu quo, les informateurs-clés ont pris en considération les éléments suivants : des signes d'implantation des éléments du programme, des traces d'une organisation par cycles, la collégialité/travail d'équipe, la culture de développement professionnel et la référence à ces critères dans les plans de réussite.

Ces critères ont permis d'identifier des écoles qui se situaient pour certaines à une extrémité du continuum de changement (en changement), alors que les autres se situaient plus à l'autre (statu quo). Ainsi, bien que deux des écoles de notre échantillon aient été qualifiées en statu quo, les entrevues aux directions de ces écoles pouvaient laisser croire que quelques-uns de ces critères, notamment la collégialité/travail d'équipe et la culture de développement professionnel, y étaient mis en place. Cependant, nous avons décidé de

garder l'appellation statu quo des écoles, proposée par les informateurs-clés, situant notre technique d'échantillonnage comme l'échantillon à variation maximum, tout en étant consciente qu'il s'agit évidemment d'un statu quo relatif.

Les informations sur le niveau de défavorisation contenues dans ce tableau ont été tirées du document concernant l'Indice de milieu socio-économique (IMSE) et l'Indice du seuil de faible revenu (SFR) par école (2009-2010) élaboré par le Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). Il nous faut signaler que, d'après le MELS (2011), l'IMSE est composé de :

« [...] la proportion des familles avec enfants dont la mère n'a pas de diplôme, certificat ou grade (ce qui représente les deux tiers du poids de l'indice) et la proportion de ménages dont les parents n'étaient pas à l'emploi durant la semaine de référence du recensement canadien (ce qui représente le tiers du poids de l'indice). » (para. 5).

Pour ce qui est du SFR, il est défini par le MELS (2011) comme suit :

« [...] la proportion des familles avec enfants dont le revenu est situé près ou sous le seuil de faible revenu.

Le seuil de faible revenu se définit comme le niveau de revenu selon lequel on estime que les familles consacrent 20% de plus que la moyenne générale à la nourriture, au logement et à l'habillement. Il fournit une information qui sert à estimer la proportion des familles dont les revenus peuvent être considérés comme faibles, en tenant compte de la taille de la famille et du milieu de résidence (région rurale, petite région urbaine, grande agglomération, etc.). » (para. 6-7).

Tableau I

Portrait de l'échantillon par école aux plans du nombre de réponses reçues, des niveaux de changement et de défavorisation, et de la langue de la commission scolaire d'appartenance (2009-2010)

École	Nombre de répondants	Niveau de changement	Niveau de défavorisation	Indice		Statut linguistique de la commission scolaire
				IMSE	SFR	
1	7	En changement	Favorisée	1	3	Anglophone
2	3	Statu quo	Défavorisée	9	9	Anglophone
3	3	En changement	Défavorisée	9	10	Francophone
4	18	Statu quo	Défavorisée	10	10	Francophone

3.3 Instruments

Pour cette recherche, nous avons utilisé le questionnaire comme instrument privilégié. Nous avons envisagé que la possibilité d'y répondre tout en conservant l'anonymat devrait augmenter le nombre de répondants et diminuer l'effet de désirabilité sociale. De plus, nous avons utilisé des données secondaires de la recherche dans laquelle la nôtre s'inscrit, soit les entrevues des directions des écoles participantes effectuées durant l'année scolaire 2008-2009, afin de compléter nos données et permettre des interprétations plus pertinentes.

3.3.1 Questionnaire

Contacté par courriel, Leithwood a donné son autorisation pour utiliser les questionnaires présentés dans l'article de Yu, Leithwood et Jantzi (2002, p. 387-389) ; nous les avons adaptés pour les fins de notre recherche. Nous décrivons ci-dessous les adaptations apportées.

Comme nous l'avons déjà indiqué, le premier des questionnaires correspond au leadership transformationnel, alors que le deuxième concerne le contexte scolaire et les conditions favorisant l'engagement au changement. Ces instruments combinés comprennent en tout 113 items, dont 42 correspondent au leadership transformationnel, 18 au contexte scolaire et 34 aux conditions favorisant l'engagement au changement. Ils sont eux-mêmes des adaptations d'autres questionnaires. Ces instruments ont été élaborés par Leithwood et ses collègues afin de mener des recherches au Canada, mais ils les ont adaptés pour effectuer leur étude à Hong Kong.

Plusieurs raisons nous ont incitée à choisir ces questionnaires comme instrument pour collecter les données dont nous avons besoin pour cette recherche. Tout d'abord, ces questionnaires ont été testés dans d'autres contextes, soit dans d'autres provinces canadiennes de même qu'en Chine, ce qui nous a semblé l'indice d'un instrument qui traverse bien les barrières culturelles.

Ensuite, les indices de Cronbach, calculés pour ces questionnaires à partir d'une population d'enseignants travaillant dans 107 écoles primaires en Hong Kong (1140 enseignants ont répondu au questionnaire sur le leadership transformationnel et 952 ont répondu à celui portant sur le contexte scolaire et les conditions favorisant l'engagement au changement), nous montrent aussi que ces instruments sont fiables. Il nous faut signaler que dans l'article de Yu, Leithwood et Jantzi (2002) duquel nous avons tiré le questionnaire, on ne spécifie pas si ces indices alphas correspondent à la totalité des items utilisés pour cette recherche ou si ce sont les indices calculés à partir des items présentés à l'annexe de cet article, soit les items les plus performants.

L'alpha de Cronbach de la variable « Leadership transformationnel » est de 0,97, ce qui indique que les items qui le composent mesurent la même variable. Étant donné que nous ne savons pas si les alphas correspondent à la totalité des items de l'étude ou seulement aux items présentés, nous ne pouvons pas indiquer sur combien d'items ces alphas ont été calculés. Pour ce qui est des alphas de Cronbach calculés pour chacune des sous-échelles de cette variable, ils s'étendent de 0,91 à 0,79.

La section du questionnaire consacrée à la variable « Contexte scolaire » fournit des alphas de Cronbach qui indiquent aussi une cohérence interne élevée, soit 0,84 pour la section en entier, et entre 0,73 et 0,60 pour les sous-échelles qui composent cette variable. Quant à la section sur les « Conditions favorisant l'engagement au changement », elle a aussi une bonne cohérence interne, comme l'indique l'alpha de Cronbach de 0,86 pour la section, et entre 0,84 et 0,65 pour chacune des sous-échelles regroupées dans cette variable.

Par contre, nous sommes consciente que les questionnaires que nous avons choisis pour effectuer notre recherche entraînent quelques limites. D'abord, étant donné que nous n'avons repris que les 62 items présentés dans l'annexe de l'article de Yu, Leithwood et Jantzi (2002, p. 387-389), soient les items les plus représentatifs d'après les résultats de l'étude de ces chercheurs, nous risquons de laisser de côté quelques éléments qui pourraient être importants. Cependant, nous avons considéré que l'emploi d'un questionnaire à 113 questions aurait pu avoir une incidence négative sur le taux de participation à notre étude en diminuant le nombre de répondants.

Ensuite, nous devons mentionner que quelques items de la section consacrée au leadership transformationnel sont très proches de quelques items mesurant le contexte scolaire. Ce problème de multicollinéarité pourrait avoir eu des répercussions sur les corrélations que nous avons calculées. En fait, Yu, Leithwood et Jantzi (2002) signalent que :

« While the eight dimensions of transformational leadership seem conceptually distinct, our quantitative test of such distinctiveness suggested otherwise. Factor analysis using principal components extraction with varimax rotation was used in order to analyse the individual items rating

transformational leadership to estimate the number of factors measured by the specific items. » (p. 378).

À partir de cette analyse, ce groupe de chercheurs (2002) a ressorti deux facteurs expliquant 77,3 % de la variance.

Pour surmonter ce problème de multicolinéarité, Yu, Leithwood et Jantzi (2002) signalent que :

« Although there may be a problem in interpreting the results because of multicollinearity, linear regression analyses were conducted with individual transformational leadership dimensions treated as independent variables and the composite index of teachers' commitment treated as the dependent variable. » (p.381).

Par ailleurs, les versions en anglais des questionnaires (présentées au dictionnaire des variables de l'Annexe G) ont été utilisées auprès du personnel enseignant d'une des deux écoles appartenant à une commission scolaire anglophone, car la directrice de l'autre école de commission scolaire anglophone nous a demandé de lui envoyer les questionnaires en français.

En ce qui a trait à la traduction des questionnaires, nous avons fait une première version qui a été vérifiée par une traductrice et par un traducteur professionnels. Une fois ces vérifications faites, nous les avons comparées entre elles et nous avons obtenu les versions finales des questionnaires en français, présentées à l'annexe K.

Par la suite, nous avons effectué un pré-test des questionnaires traduits auprès de cinq enseignantes afin d'éliminer les problèmes de compréhension des items. Nous avons décidé de regrouper les deux questionnaires de Yu, Leithwood Jantzi (2002) dans un instrument parce que nous n'avons accès aux écoles qu'une seule fois.

Les questions consistent en des affirmations à propos desquelles les membres du personnel enseignant devaient donner leur opinion à l'aide d'une échelle de Likert en

quatre points, où 1 correspond à « Tout à fait en désaccord » et 4 à « Tout à fait en accord ». Les répondants pouvaient aussi choisir de cocher la case « Ne possède pas l'information pour répondre ».

En ce qui concerne les adaptations faites aux questionnaires, nous avons remplacé quelques termes comme « changement de pratiques ou de programme », « nouvelle politique », « nouveau programme », utilisés dans le questionnaire original, par « renouveau pédagogique », afin de les mettre dans le contexte local et de les rendre plus précis. De plus, nous avons ajouté quatre items, dont deux dans la partie du questionnaire consacrée au contexte scolaire et deux dans la section sur les conditions favorisant l'engagement au changement, pour obtenir des renseignements plus spécifiques sur notre sujet de recherche. Pour cette raison, nous avons calculé les alphas de Cronbach de chacune des échelles et des sous-échelles pour vérifier la cohérence interne de notre questionnaire adapté.

Notre questionnaire comprend donc trois sections. La première, correspondant aux pratiques de leadership transformationnel de la direction d'école et dont l'alpha de Cronbach est de 0,949, est composée de 32 items regroupés dans les huit sous-échelles de la variable proposées par Yu, Leithwood et Jantzi (2002), chaque sous-échelle étant formée de quatre items.

La sous-échelle « Vision partagée », composée des items 1, 2, 3 et 4 et dont l'alpha de Cronbach est de 0,480, fait référence aux pratiques du directeur d'école dont le but est de développer chez le personnel enseignant une vision commune de l'avenir de l'école.

La sous-échelle « Consensus » a un alpha de Cronbach de 0,724 et elle vise à connaître si la direction d'école encourage la coopération entre les membres du personnel enseignant pour que les objectifs de l'école soient atteints. Cette sous-échelle comprend les items 5, 6, 7 et 8.

La sous-échelle « Attentes élevées », composée des items 9, 11, 13 et 15, a un indice de Cronbach de 0,748 et elle s'attarde à interroger les membres du personnel enseignant sur les attentes de la direction à leur égard en tant que professionnels, en rapport

avec l'excellence, la qualité et la performance et sur les attentes de la direction à l'égard des élèves.

L'alpha de Cronbach est de 0,857 pour les items 10, 12, 14 et 16 qui composent la sous-échelle « Présentation d'un modèle approprié ». Cette sous-échelle vise à connaître si la direction met en pratique des actions pour développer chez le personnel enseignant l'acceptation des valeurs auxquelles elle adhère.

La sous-échelle « Soutien individuel » comprend les items 17, 18, 19 et 20 et ils font référence au respect et à l'intérêt envers les sentiments et les besoins du personnel enseignant exprimés par la direction de l'école. L'alpha de Cronbach de cette sous-échelle est de 0,802.

La sous-échelle « Stimulation intellectuelle », concernant les actions de la direction qui remettent en question les croyances des membres du personnel enseignant à l'égard de leur travail afin de les entraîner à devenir des enseignants plus performants dans leur rôle, est mesurée à l'aide des items 21, 22, 23 et 24 et son alpha de Cronbach est de 0,806.

La sous-échelle « Renforcement de la culture de l'école » comprend des items autour des actions de la direction visant à développer la collaboration et la confiance entre le personnel de l'école grâce au partage de normes, de valeurs, de croyances et d'attitudes. L'alpha de Cronbach des items 25, 26, 27 et 29 compris dans cette sous-échelle est de 0,765.

Les items 28, 30, 31 et 32 correspondent à la sous-échelle des « Structures de collaboration », laquelle s'intéresse à savoir si la direction de l'école favorise le travail en équipe ; son alpha de Cronbach est de 0,812.

Le contexte scolaire constitue la deuxième section de notre instrument. Elle contient 16 items, dont 14 items sont repris du questionnaire de Yu, Leithwood et Jantzi (2002), les deux autres, qui concernent l'implantation du renouveau pédagogique, sont ceux que nous avons ajoutés.

L'alpha de Cronbach de cette échelle est 0,893 et elle comporte cinq sous-échelles, à savoir quatre sous-échelles proposées par Yu, Leithwood et Jantzi (2002) et une supplémentaire que nous avons nommée « Renouveau pédagogique ». Cette dernière vise à savoir si l'implantation du renouveau pédagogique est considérée comme une affaire prioritaire dans l'école et si les membres du personnel enseignant sont encouragés à s'impliquer dans ce processus d'implantation. Cette sous-échelle, ayant un indice alpha de Cronbach de 0,772, regroupe les deux items que nous avons créés, soit les items 40 et 42 de notre questionnaire : « Nous sommes encouragés à développer des plans d'action pour implanter le renouveau pédagogique (la réforme) » et « Une grande priorité est accordée au renouveau pédagogique (la réforme) ».

Les quatre items de la sous-échelle « Culture de l'école » concernent les attitudes au travail et les pratiques partagées par le personnel de l'école. L'alpha de Cronbach de cette sous-échelle, mesurée par les items 33, 34, 35 et 36, est de 0,732.

Les items 37, 38 et 39 ont un alpha de Cronbach de 0,670 et ils appartiennent à la sous-échelle « Stratégies pour le changement » ; ils font référence à l'encouragement perçu par les enseignants pour qu'ils s'impliquent dans les processus d'élaboration de plans d'amélioration et à la priorité accordée au développement professionnel.

L'objectif des items de la sous-échelle « Structure de l'école » consiste à savoir si l'organisation de l'école permet la collaboration du personnel de l'école. Les items 41, 43, 44 et 45 composent cette sous-échelle dont l'alpha de Cronbach est de 0,702.

Les items 46, 47 et 48 concernent la sous-échelle « Environnement » dont le but est de savoir si, dans l'opinion du personnel enseignant, les activités de l'école exercées lors de l'implantation du renouveau pédagogique se concentrent sur un nombre restreint de priorités consensuelles et si l'on a réduit le risque de confusion entraîné par ce processus de changement. L'alpha de Cronbach de cette sous-échelle est de 0,800.

Enfin, la dernière section du questionnaire, correspondant aux conditions favorisant l'engagement du personnel enseignant au changement, a un indice alpha de Cronbach de 0,861. Cette partie comporte 18 items, dont deux ont été aussi élaborés pour les besoins

spécifiques de notre recherche. Les items que nous avons ajoutés sont les items 65 et 66, à savoir « Je tiens et je participe activement à ce que le renouveau pédagogique (la réforme) se fasse dans mon école » et « Mes collègues tiennent et ils/elles participent activement à ce que le renouveau pédagogique (la réforme) se fasse dans cette école ». Nous n'avons pas regroupé ces items dans une sous-échelle parce qu'ils mesurent deux concepts différents, comme l'alpha de Cronbach de 0,219 l'a démontré. Ainsi, nous n'avons pas intégré ces deux questions au calcul de l'alpha de Cronbach de l'échelle, ni aux moyennes, ni aux corrélations concernant les conditions favorisant l'engagement au changement, mais nous allons les présenter de façon indépendante.

L'échelle « Conditions favorisant l'engagement au changement » comprend quatre sous-échelles. La sous-échelle « Objectifs personnels », composée des items 49, 50, 51 et 52, vise à savoir si le personnel enseignant considère que l'implantation du renouveau pédagogique entraîne de grands changements dans ses habitudes de travail, s'il s'attend à recevoir des renseignements sur la réalisation du renouveau pédagogique, et s'il croit que ses stratégies d'enseignement ont augmenté pour lui permettre d'implanter le renouveau pédagogique. De plus, cette sous-échelle s'intéresse à savoir si, d'après les membres du personnel enseignant, dans leur école, on clarifie constamment les objectifs. Cette sous-échelle a un alpha de Cronbach de 0,598.

Les items 53, 54, 55 et 56, dont l'indice de Cronbach est de 0,609, font partie de la sous-échelle « Croyances en ses capacités », et leur but est connaître l'opinion des membres du personnel enseignant au sujet de la récompense de leurs efforts pour implanter le renouveau pédagogique, de l'encouragement de leurs collègues, des échanges avec eux et de l'apprentissage des stratégies d'enseignement à partir de l'observation des collègues au travail.

Les items 57, 58, 59 et 60, composant la sous-échelle « Croyances liées au contexte », ont un alpha de Cronbach de 0,688 et ils visent à savoir si les membres du personnel enseignant croient que les pratiques de l'école favorisent l'implantation du renouveau pédagogique.

L'indice de Cronbach des items 61, 62, 63 et 64 est de 0,606. Ces items correspondent à la sous-échelle « Stimulation émotionnelle » dont le but est d'interroger le répondant sur la reconnaissance et les manifestations d'affection des autres enseignants et des élèves à son égard, ainsi que sur son niveau d'attachement à son emploi.

Enfin, il nous faut souligner que quelques-unes des sous-échelles de notre étude seraient inacceptables étant donné leurs faibles alphas de Cronbach. Effectivement, la sous-échelle de la variable « Leadership transformationnel », dont l'alpha de Cronbach n'est pas acceptable, selon Garson (2011, a), est la « Vision partagée » (0,480) de même que la sous-échelle de la variable « Conditions favorisant l'engagement au changement » dénommée « Objectifs personnels » (0,598).

Par ailleurs, les sous-échelles de la variable « Conditions favorisant l'engagement au changement » nommées « Croyances en ses capacités » (0,609), « Croyances liées au contexte » (0,688) et « Stimulation émotionnelle » (0,606) et la sous-échelle de la variable « Contexte scolaire » appelée « Stratégies pour le changement » (0,670) pourraient être aussi considérées comme inacceptables étant donné leur alpha de Cronbach. Toutefois, Garson (2011, a) suggère que : « Using alpha equal to or higher than .60 but less than .70 is sometimes considered acceptable for exploratory research, but this practice is controversial. ».

3.3.2 Entrevues

Les entrevues qui ont complété nos données ont été réalisées, dans le cadre d'une autre étude, par les professeures et les professeurs membres du GRÉMD pendant l'année scolaire 2008-2009. Pour ces entrevues, les professeurs ont élaboré un canevas semi-structuré qui est présenté à l'annexe L.

Chaque direction d'établissement a été rencontrée individuellement, à l'hiver 2008, par une professeure ou un professeur du GRÉMD et a été interviewée sur divers aspects de l'implantation du nouveau pédagogique dans leur école, tels que leur parcours professionnel, ce que représentait pour elles le nouveau pédagogique, les éléments

implantés et ceux à implanter, et les problèmes rencontrés pendant ce processus. Nous avons eu accès au fichier codé avec le logiciel QDA Miner qui contenait les transcriptions et le codage de ces entrevues.

3.4 Procédures de collecte des données du questionnaire

Une professionnelle de recherche du GRÉMD a rencontré, au printemps 2010, les directions de cinq des dix écoles montréalaises qui ont participé à l'étude du GRÉMD et leur a remis une enveloppe contenant les questionnaires et une lettre de présentation. Dans cette lettre, présentée en anglais à l'annexe D et en français à l'annexe H, nous avons demandé aux directions leur aide pour distribuer les questionnaires auprès de tout le personnel enseignant de leur école et pour les récupérer une fois remplis.

Ce questionnaire, auto-administré et qui assurait l'anonymat des répondants, était accompagné d'une lettre de présentation adressée aux membres du personnel enseignant, présentée en anglais à l'annexe E et en français à l'annexe I, ainsi que d'un formulaire de consentement qui expliquait : 1) le but de la recherche, 2) en quoi consistait la participation des enseignants, 3) la confidentialité avec laquelle les données allaient être traitées, 4) les avantages et inconvénients de participer à cette recherche, 5) le droit de retrait et l'indemnité reçue par les participants. Ce formulaire devait être signé, daté par les répondants et retourné avec les questionnaires. Le formulaire en anglais est inclus dans l'annexe F, tandis que celui en français est inclus dans l'annexe J.

Nous avons indiqué sur chaque questionnaire une date limite pour le retour des questionnaires complétés, soit une période de six semaines. Nous avons fait une relance trois semaines après avoir remis les questionnaires aux écoles afin de favoriser le retour du plus grand nombre de questionnaires possibles.

Cependant, à la date d'échéance accordée, n'ayant reçu ni réponse ni même contact de certaines écoles, nous avons fait une seconde relance et accordé deux semaines supplémentaires pour recueillir les questionnaires. Au bout de ce délai, nous avons contacté les écoles et pris rendez-vous afin d'aller en personne récupérer les questionnaires

complétés. Une des écoles n'a fourni aucun questionnaire rempli. De ce fait, nous avons reçu 31 questionnaires remplis par des membres du personnel enseignant de quatre écoles primaires.

3.5 Traitement des données

Considérant que nous avons des données quantitatives et qualitatives, nous avons suivi deux procédures pour les traiter. D'une part, les données quantitatives ont été examinées à l'aide d'analyses descriptives (moyenne, minimum, maximum, etc.); puis, des analyses inférentielles non paramétriques (comparaisons de groupes grâce à des tests de Mann-Whitney et de Kruskal-Wallis), de même que des corrélations de Spearman, ont été réalisées avec la version 17 du logiciel SPSS.

Nous avons privilégié la moyenne comme mesure de tendance centrale, car la distribution de nos données ne présentait pas de valeurs extrêmes qui auraient pu influencer indûment cette mesure. Nous avons d'abord regroupé les items selon les sous-échelles de chacune de nos trois variables, soit le « Leadership transformationnel », le « Contexte scolaire » et les « Conditions favorisant l'engagement au changement », et nous avons calculé les scores de chacune des sous-échelles pour chacun des répondants. Ensuite, nous avons déterminé la moyenne des scores pour chacune des variables dans chacune des quatre écoles et nous avons calculé, aussi à l'aide de SPSS, la moyenne pondérée de chacune des variables et sous-échelles, étant donné le nombre inégal de répondants dans chaque école.

Nous avons aussi calculé les moyennes pondérées de chacune des échelles et des sous-échelles en fonction de chacune des caractéristiques des écoles, soit leur niveau d'implantation du renouveau pédagogique, leur niveau de défavorisation et le statut linguistique de la commission scolaire d'appartenance. Nous avons convenu, arbitrairement, d'un seuil pour considérer que des écarts étaient « significatifs », soit une différence égale ou supérieure à 0,5. En-deçà de ce seuil, nous jugeons que les scores sont semblables.

Par ailleurs, nous avons aussi fait des tests Mann-Whitney à partir des moyennes des écoles pour déterminer si les moyennes des écoles étaient significativement différentes entre elles. En tout dernier lieu, nous avons calculé les coefficients de corrélation de Spearman.

Étant donné le nombre réduit de répondants, nous avons abandonné la réalisation d'autres analyses plus complexes, telles que l'analyse factorielle ou la régression multiple que nous avons d'abord envisagées.

D'autre part, en ce qui concerne le traitement des données qualitatives, nous avons lu les transcriptions des entrevues que le GRÉMD a obtenues pour chacune des directions des quatre écoles. À l'aide du logiciel QDA Miner, nous en avons tiré quelques citations en lien avec notre sujet de recherche.

Enfin, les procédures suivies nous ont permis de rédiger les profils de chacune des écoles, présentés au chapitre suivant, lesquels incluent le nombre de membres de l'échantillon qui ont participé à notre recherche, leurs moyennes d'âge, d'années d'expérience professionnelle et d'années travaillées dans leur école, ainsi que les moyennes des variables étudiées et des citations des entrevues aux directions d'école.

Chapitre 4 Résultats

Dans ce chapitre, nous présentons les principaux résultats des analyses statistiques que nous avons appliquées à nos données. La première partie est consacrée au profil de chacune des quatre écoles. Puis, dans un deuxième temps, nous présentons, à l'aide des moyennes des variables et des sous-échelles ainsi que des tests de Mann-Whitney, les analyses comparatives en fonction des caractéristiques des écoles : le niveau du changement, le niveau de défavorisation et le statut linguistique de la commission scolaire d'appartenance. Des corrélations de Spearman sont aussi présentées pour tenter de voir les liens entre les trois variables, soit le « Leadership transformationnel », le « Contexte scolaire » et les « Conditions favorisant l'engagement au changement ». À la fin du chapitre, nous incluons une synthèse des principaux résultats.

4.1 Profil des écoles

Comme nous l'avons déjà expliqué dans la section portant sur le traitement des données comprise dans le chapitre de la méthodologie, nous avons calculé les moyennes des scores des sous-échelles du leadership transformationnel, du contexte scolaire et des conditions qui favorisent l'engagement au changement. Il nous faut souligner que les scores obtenus sont, en général, plutôt élevés, ce qui rend compte d'un effet de plafond.

Nous avons aussi lu les transcriptions des entrevues menées par le GRÉMD auprès de chacune des directions des quatre écoles et nous en avons tiré quelques citations qui nous ont donné des informations supplémentaires pour rédiger les profils des écoles ici présentés.

4.1.1 Profil de l'école 1 : favorisée, en changement et anglophone

Cette école appartenant à une commission scolaire anglophone est considérée comme favorisée et en changement. L'échantillon de cette école qui a participé à notre étude se compose de sept enseignantes dont quatre ont entre 31 et 40 ans et les trois autres

ont entre 41 et 50 ans. En moyenne, ces enseignantes travaillent dans le domaine de l'éducation depuis presque 15 ans, dont presque quatre ans dans cette école.

Par ailleurs, quand l'entrevue réalisée par le GRÉMD a eu lieu, la directrice avait travaillé en éducation pendant 23 ans, mais cela ne faisait que six mois qu'elle occupait le poste de direction de cette école.

4.1.1.1 Leadership transformationnel

4.1.1.1.1 Personnel enseignant

D'après les réponses aux questionnaires, la directrice serait une leader transformationnelle, car les répondantes ont reconnu qu'elle met en pratique les actions considérées par Yu, Leithwood et Jantzi (2002) comme étant transformationnelles. Ainsi, la moyenne des huit sous-échelles composant cette variable est de 3,7 sur 4,0, alors que l'étendue des moyennes obtenues par les quatre directions d'école varie de 3,3 à 3,8. Les données qui nous ont permis de rédiger le profil de cette école sont présentées dans les tableaux de l'annexe M.

Les scores de cette école sont tous très élevés, se situant entre 3,5 et 3,9, ce qui nous indique qu'il n'y a aucune différence dans l'évaluation des sous-échelles du leadership transformationnel. Comme on peut le constater à la figure 4, à la page suivante, les membres du personnel enseignant de cette école ont reconnu tout à fait (3,9) que la directrice met en place des actions destinées à développer chez eux l'acceptation des valeurs auxquelles elle adhère (sous-échelle « Présentation d'un modèle approprié ») ainsi que des actions qui visent l'augmentation de leur performance à travers la remise en question de leur propre travail (sous-échelle « Stimulation intellectuelle »). Concrètement, les items concernant les actions qui reflètent l'énergie et l'enthousiasme de la direction pour son propre travail et l'encouragement qu'elle offre aux membres du personnel enseignant à poursuivre leurs propres objectifs d'apprentissage professionnel ont eu les évaluations les plus élevées (4,0).

Il nous faut souligner que ces deux sous-échelles (la « Présentation d'un modèle approprié » et la « Stimulation intellectuelle ») forment la catégorie nommée par Leithwood et son équipe (2002) « Habilitation des acteurs » avec la sous-échelle « Soutien individuel », dont la moyenne est la deuxième plus élevée (3,8).

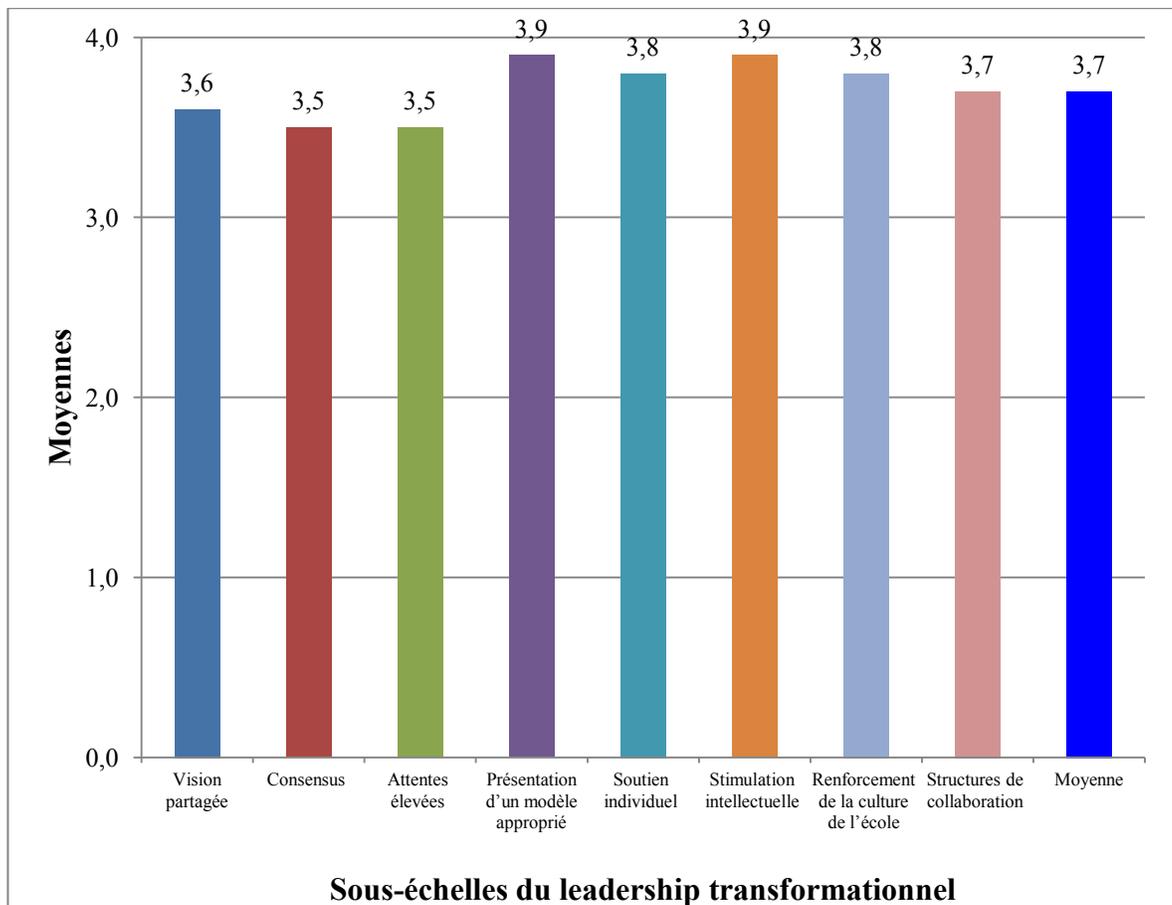


Figure 4 : Moyennes de l'école 1 aux sous-échelles du leadership transformationnel

4.1.1.1.2 Direction de l'école

Il nous semble important de faire ressortir de l'entrevue réalisée par le GRÉMD avec la directrice l'aspect qui concerne son rôle. En effet, la directrice a signalé, comme l'indique la citation suivante, jouer un rôle important de soutien auprès du personnel enseignant, ce qui correspond à la perception des membres du personnel enseignant (3,8) : « [...] moi, comment je vois mon rôle c'est être une aidante pour faciliter la job de mes profs et être là pour mes élèves, pour les guider dans leurs problèmes [...] »

Par ailleurs, la directrice a souligné être très flexible dans l'exercice de ses fonctions et favoriser le travail en équipe (sous-échelle « Structures de collaboration »). Les enseignantes ont aussi reconnu que la directrice favorise le travail en équipe (3,7). Voici ce qu'elle dit à cet égard :

« La flexibilité de dire aux profs j'aimerais que vous le fassiez. Le changement fait peur, je comprends, je vous donne un choix. Mais je n'abandonne pas l'idée. C'est ça que je leur dis ; je n'abandonne pas l'idée, je vous donne un choix, tout est nouveau pour vous, je suis nouvelle pour vous, c'est votre école et moi ce que je dis toujours à mes profs, moi je suis de passage. Je vais vous donner ce que je peux vous donner. Et vous, vous allez vous approprier ce que vous voulez bien vous approprier, même si je le force, ça ne marchera pas. Mais on va travailler ensemble comme équipe. Et c'est ça que je vous disais tantôt, à l'époque je pense que mon rôle en direction avant c'était le *top down*, je vous ordonne de faire ça, et c'est à ça que eux sont habitués. »

4.1.1.2 Contexte scolaire

4.1.1.2.1 Personnel enseignant

En général, le personnel enseignant de l'école 1 a une perception moins positive du contexte scolaire que le personnel des autres écoles. En effet, la moyenne aux cinq sous-échelles qui composent cette variable est de 3,0 sur 4,0, alors que les moyennes des quatre écoles s'étendent de 3,0 à 3,7. Cette école, avec des scores qui se situent entre 2,7 et 3,5, possède ainsi la moyenne la plus faible.

La figure 5, à la page suivante, laisse voir que le personnel enseignant de cette école a qualifié la possibilité de participer aux processus de prise de décision (sous-échelle « Structure de l'école ») comme étant positive (3,5). Effectivement, l'item de cette sous-échelle qui a obtenu la moyenne la plus élevée (3,7) est « la prise de décision à notre école implique habituellement la participation des membres du personnel enseignant et non pas seulement des administrateurs. »

Il nous semble pertinent d'expliquer quelques différences entre quelques-uns des items consacrés au leadership transformationnel et au contexte scolaire pour essayer d'explicitier le problème de multicollinéarité de notre questionnaire. Ainsi, nous devons signaler que la participation aux prises de décision est mesurée par la sous-échelle du leadership transformationnel nommée « Structures de collaboration » et par la sous-échelle du contexte scolaire appelée « Structure de l'école ». Effectivement, les items relatifs aux « Structures de collaboration » visent à savoir si la direction met en pratique des actions pour encourager la participation des membres du personnel enseignant, alors que les items regroupés dans la sous-échelle « Structure de l'école » regardent concrètement si le personnel enseignant a la possibilité de participer aux prises de décisions.

Une des sous-échelles (« Environnement ») présente un score proportionnellement plus bas (2,7) que celui de la sous-échelle « Structure de l'école » (3,5). Effectivement, ce qui diminue la moyenne de la sous-échelle « Environnement » est le fait que quatre enseignantes sur sept considèrent qu'on n'a pas réduit les risques de confusion et de demandes excessives quant à l'implantation du nouveau pédagogique, car on n'a pas établi des objectifs qui requièrent des changements réalistes (2,4) et trois enseignantes sur sept ont signalé qu'il n'existe pas beaucoup de consensus pour déterminer quels volets du nouveau pédagogique peuvent raisonnablement être implantés (2,7).

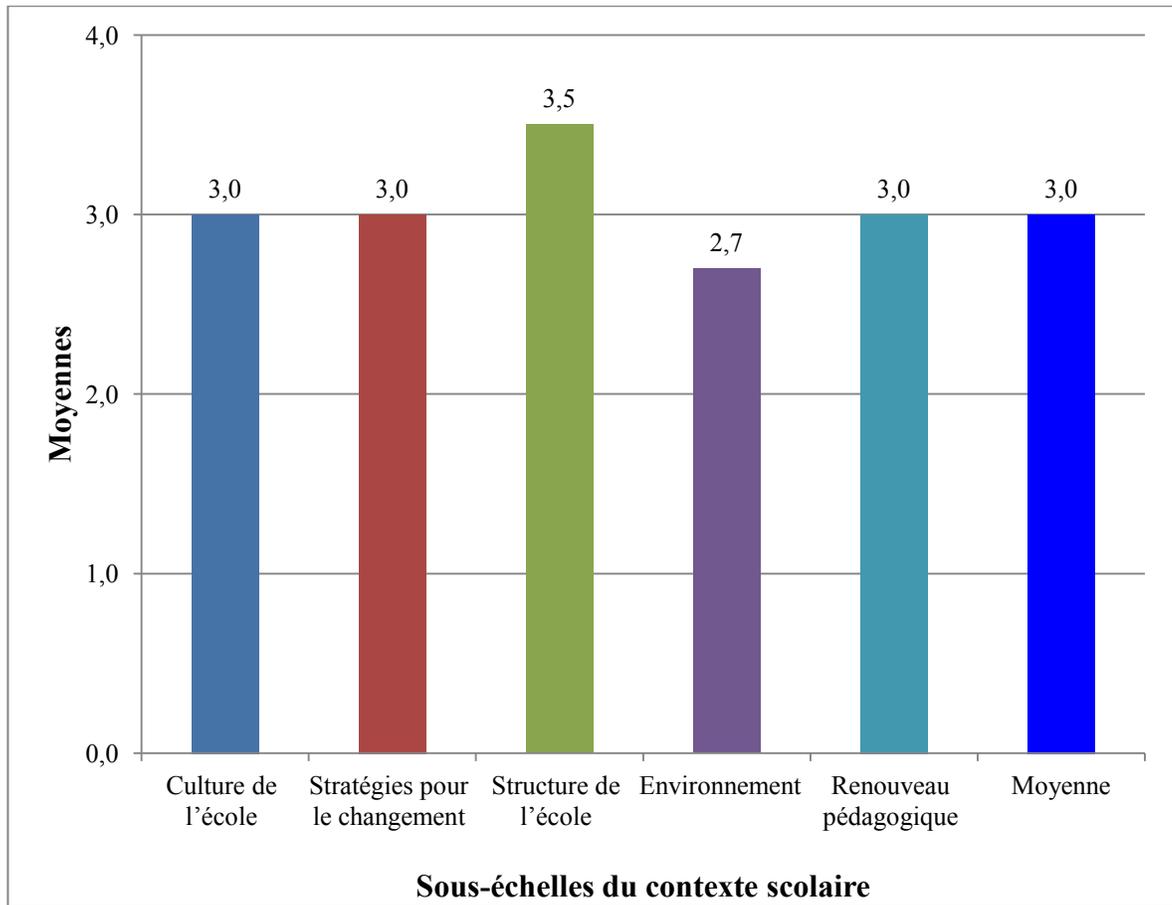


Figure 5 : Moyennes de l'école 1 aux sous-échelles du contexte scolaire

4.1.1.2.2 Direction de l'école

En ce qui concerne le contexte scolaire, la directrice de cette école tient des propos mitigés sur le développement professionnel ponctuel et le suivi à l'externe (sous-échelle « Stratégies pour le changement »), lequel fait partie d'une des trois sous-échelles les moins bien évaluées (3,0) par les membres du personnel enseignant. D'une part, elle ne semble pas considérer que le développement professionnel à l'extérieur de l'école soit très aidant :

« [...] je demande à mes profs d'aller au moins à une conférence par année ... Les profs veulent être dans leur classe et plus ils sortent, moins ils sont dans leur classe, moins ils peuvent ... mais en même temps ils vont apprendre, ils reviennent avec plus de bagage, alors s'ils font au moins une qui est à l'extérieur qui n'a pas rapport à moi, à l'école, bien c'est déjà bien. Et nous, comme école on fait du *professional development* comme je vous dis on le fait sur place dans les profs ... parce que chaque prof a sa force ou des groupes de profs et eux peuvent passer leur savoir aux autres. »

Par contre, lorsqu'elle parle du développement professionnel fait à l'interne, elle est plutôt enthousiaste :

« [...] on a une équipe qui elle va faire tout ce qui est *grants* c'est une équipe qui s'occupe du *professional development*, il y a une équipe qui s'occupe des ordinateurs qui eux sont formés et eux forment mes profs ... j'ai quatre profs en ce moment qui sont en train de préparer des ateliers pour les profs, pour que les profs puissent amener leurs enfants dans les ordis. »

Par ailleurs, la directrice a commenté que, dans cette commission scolaire, chaque école a la possibilité de travailler sur une des compétences transversales qu'elle choisit. Cependant, dans cette école, selon la directrice, on a décidé de travailler sur deux compétences. Bien que nous ne considérons pas que de travailler sur deux compétences soit excessif alors que de travailler sur une représente le minimum exigé par la commission scolaire, la perception des enseignantes à ce sujet pourrait être différente. Comme nous l'avons déjà mentionné, le personnel enseignant de cette école croit qu'il y a des risques de confusion et des demandes excessives quant à l'implantation du renouveau pédagogique (2,4) et qu'il n'existe pas beaucoup de consensus pour déterminer quels volets du renouveau pédagogique peuvent raisonnablement être implantés (2,7) :

« Bien les compétences ... chaque école choisit... je pouvais choisir des compétences que l'on veut ... bien les compétences disciplinaires, on n'a pas le choix ... mais lorsqu'on vient aux compétences transversales, bon bien chaque école dans notre CS choisit la compétence qu'ils veulent travailler, et ce qui est prescrit c'est un minimum de une compétence dans une année. Nous à notre école on en a choisi deux compétences transversales, et bon ça,

je trouve que souvent, nous c'est de se donner un travail efficace, une méthode de travail efficace et coopérer. Alors ça c'est les deux que nous on a choisies comme école. Mais chaque école choisit [...] »

4.1.1.3 Conditions favorisant l'engagement au changement

4.1.1.3.1 Personnel enseignant

La variable « Conditions favorisant l'engagement au changement » a aussi été parmi les moins bien perçues par les membres du personnel enseignant de cette école comparativement au personnel enseignant des autres écoles qui ont participé à notre recherche. En effet, nous avons calculé que la moyenne des quatre sous-échelles regroupées dans cette variable est de 3,3, alors que l'étendue des moyennes des quatre écoles va de 3,3 à 3,7. Les scores de cette école, présentés à la figure 6, à la page suivante, se situent entre 2,9 et 3,7, ce qui nous montre qu'il y a des différences dans la perception des enseignantes.

Le personnel enseignant a exprimé à travers ses réponses que ses collègues reconnaissent tout à fait (3,7) ses compétences professionnelles, que ses élèves montrent de l'affection à son égard et qu'il est très attaché à son emploi (sous-échelle « Stimulation émotionnelle »). Comme le montre l'un des items, les membres du personnel enseignant aiment leur travail (4,0).

Cependant, comparativement à la sous-échelle « Stimulation émotionnelle », la sous-échelle « Objectifs personnels » a eu un score moins positif (2,9). Ce qui a fait diminuer la moyenne de cette sous-échelle est le fait que cinq enseignantes sur sept considèrent que l'implantation du nouveau pédagogique n'entraîne pas d'énormes changements dans leurs activités. Il nous faut souligner que l'item qui nous a permis de calculer ce résultat, soit « L'implantation du nouveau pédagogique (la réforme) entraîne d'énormes changements dans mes habitudes de travail » est un item négatif. Effectivement, bien que grammaticalement cet item n'ait pas une négation dans sa structure, son sens est négatif. Ainsi, plus ce score est élevé, plus il a un sens négatif.

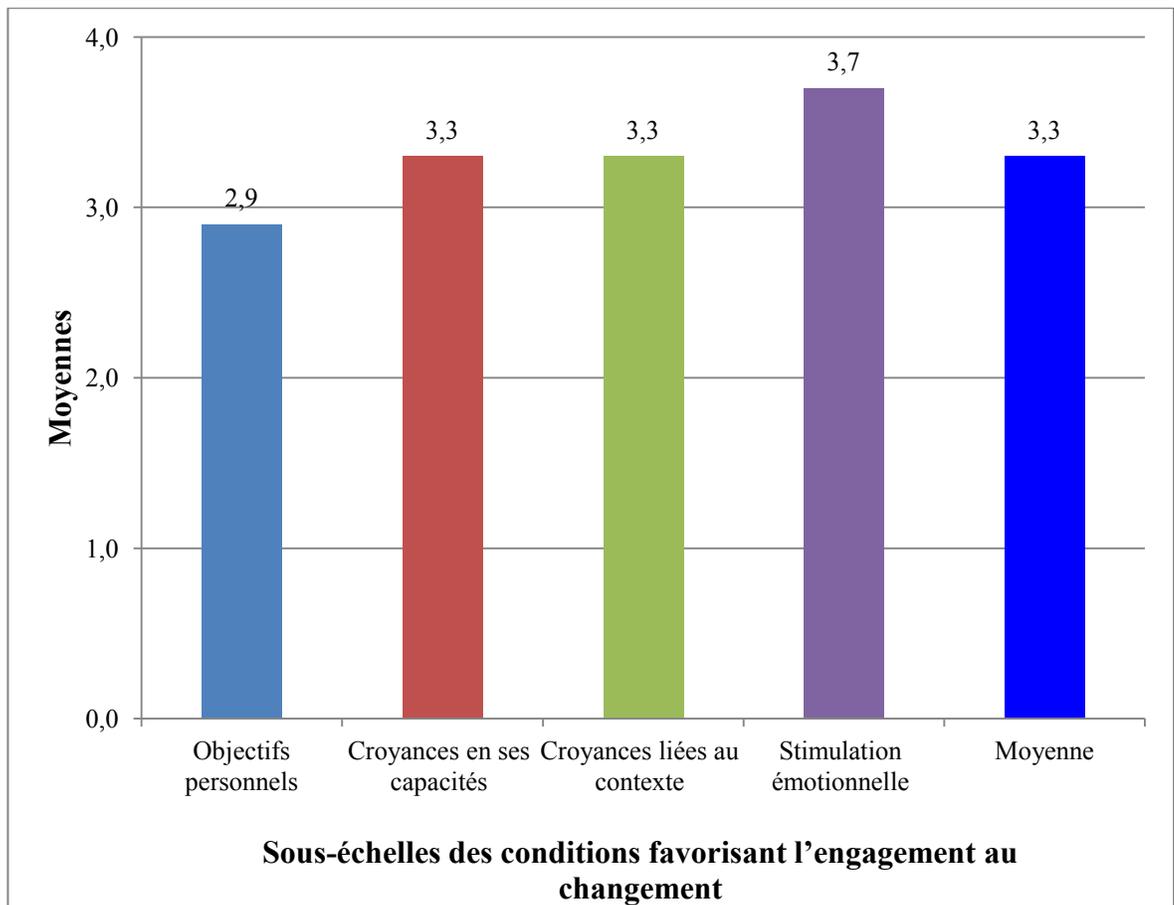


Figure 6 : Moyennes de l'école 1 aux sous-échelles des conditions favorisant l'engagement au changement

Par ailleurs, il nous semble important de noter que le personnel enseignant a évalué son propre engagement dans l'implantation du renouveau pédagogique plus positivement (3,5) que l'engagement de ses collègues au changement (2,7), comme le montre la figure 7, à la page suivante.

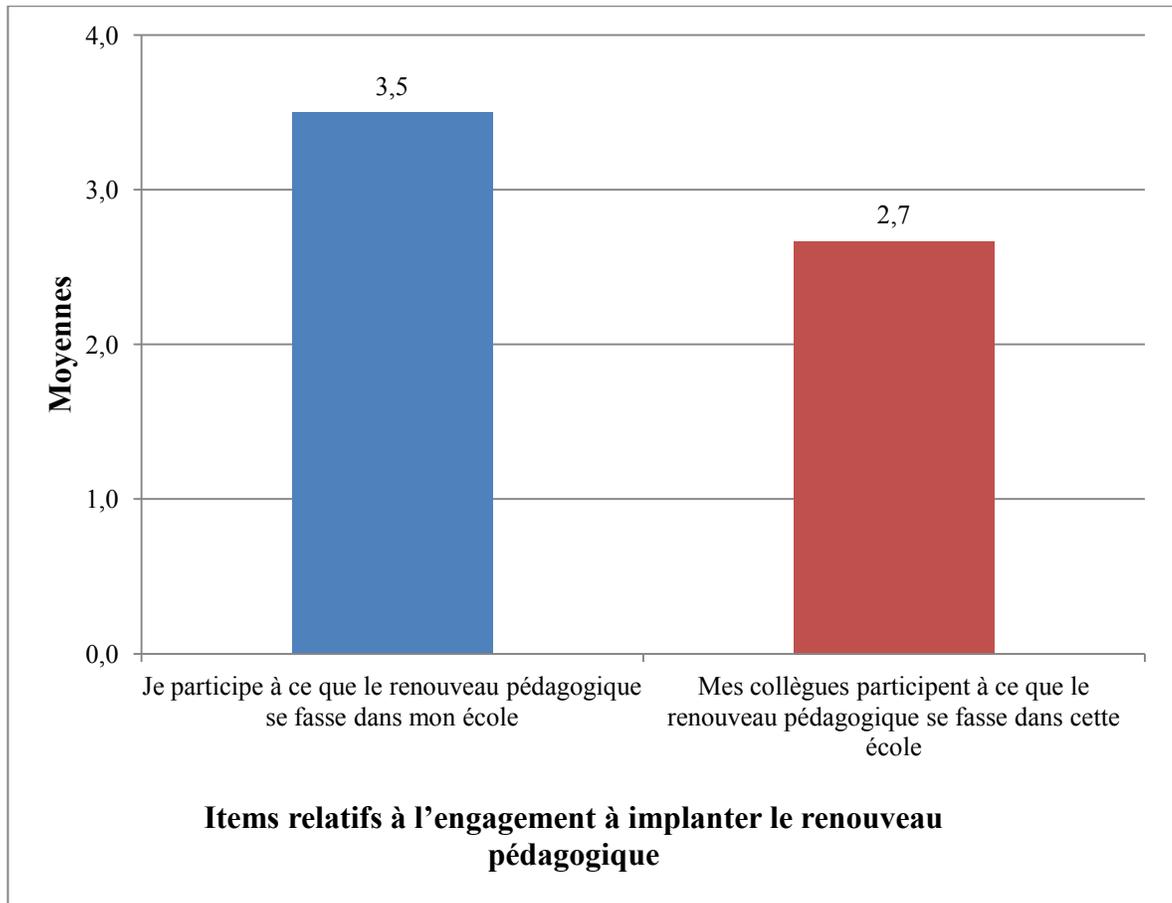


Figure 7 : Moyennes de l'école 1 aux items relatifs à l'engagement à implanter le renouvellement pédagogique

4.1.1.3.2 Direction de l'école

Au sujet de la participation des membres du personnel enseignant dans l'implantation du renouvellement pédagogique dans cette école, la directrice a signalé qu'elle a rencontré une certaine réticence chez eux :

« La façon qu'on enseigne et les groupes, le travail coopératif et tout ça, bien tout ça, ça fait que pas tout le monde a embarqué dans le renouveau pédagogique ... Alors le changement, c'est sûr que les changements de façons de faire, quand ça change comme ça, ça ... ça fait peur et avec le renouveau pédagogique il y a aussi le risque qu'on prend. »

4.1.1.4 Panorama général de l'école 1 : favorisée, en changement et anglophone

Globalement pour l'école 1, favorisée, en changement et anglophone, les trois variables ont été évaluées de manière distincte par les membres du personnel enseignant, le leadership transformationnel ayant obtenu une moyenne très élevée (3,7), alors que le contexte scolaire (3,0) et les conditions favorisant l'engagement au changement (3,3) obtiennent des moyennes plus faibles.

D'après les réponses obtenues, il semble que les actions prônées par la directrice soient l'offre de soutien et l'encouragement pour développer la collaboration entre les membres du personnel enseignant et pour qu'ils poursuivent leurs objectifs d'apprentissage professionnel, en privilégiant les activités de développement professionnel offertes à l'intérieur de l'institution.

La directrice mettrait en pratique aussi des actions pour favoriser la participation du personnel enseignant dans les prises de décisions.

Dès qu'on parle de l'implantation du renouveau pédagogique, les perceptions sont mitigées. Certaines enseignantes semblent être moins positives, car elles croient que le processus de changement peut entraîner de la confusion, qu'il n'existe pas de consensus pour déterminer les volets du renouveau pédagogique à implanter et que les demandes quant au renouveau pédagogique sont excessives. Cependant, d'autres ne trouvent pas que l'implantation du renouveau pédagogique entraîne d'énormes changements dans leurs habitudes de travail.

Par contre, les répondantes, qui se disent engagées à implanter le changement, ont bien évalué la reconnaissance et les manifestations d'affection qu'elles reçoivent de leurs élèves et de leurs collègues.

Enfin, ces enseignantes n'ont pas trouvé leurs collègues très engagés à implanter le renouveau pédagogique dans leur école.

4.1.2 Profil de l'école2 : défavorisée, en statu quo et anglophone

Cette école, défavorisée et en statu quo, appartient, comme l'école précédente, à une commission scolaire anglophone. Seulement trois enseignantes, dont deux ont entre 21 et 30 ans et l'autre, plus de 50 ans, ont participé à notre recherche. En moyenne, l'expérience de travail de ces enseignantes en éducation est de 11 ans, dont presque six ans dans cette école.

Lors de l'entrevue que le GRÉMD a faite avec la directrice, elle cumulait deux années en tant que directrice de cette école et sept années dans l'administration scolaire.

4.1.2.1 Leadership transformationnel

4.1.2.1.1 Personnel enseignant

La moyenne de toutes les sous-échelles du leadership transformationnel dans cette école est de 3,8 sur 4,0, soit la moyenne la plus élevée des quatre écoles, ce qui nous permet de dire que la direction joue tout à fait un rôle de leader transformationnel.

La figure 8, à la page suivante, montre que l'étendue des moyennes des huit sous-échelles du leadership transformationnel plafonne entre 3,8 et 4,0. Les tableaux desquels nous avons tiré ces données sont présentés à l'annexe N.

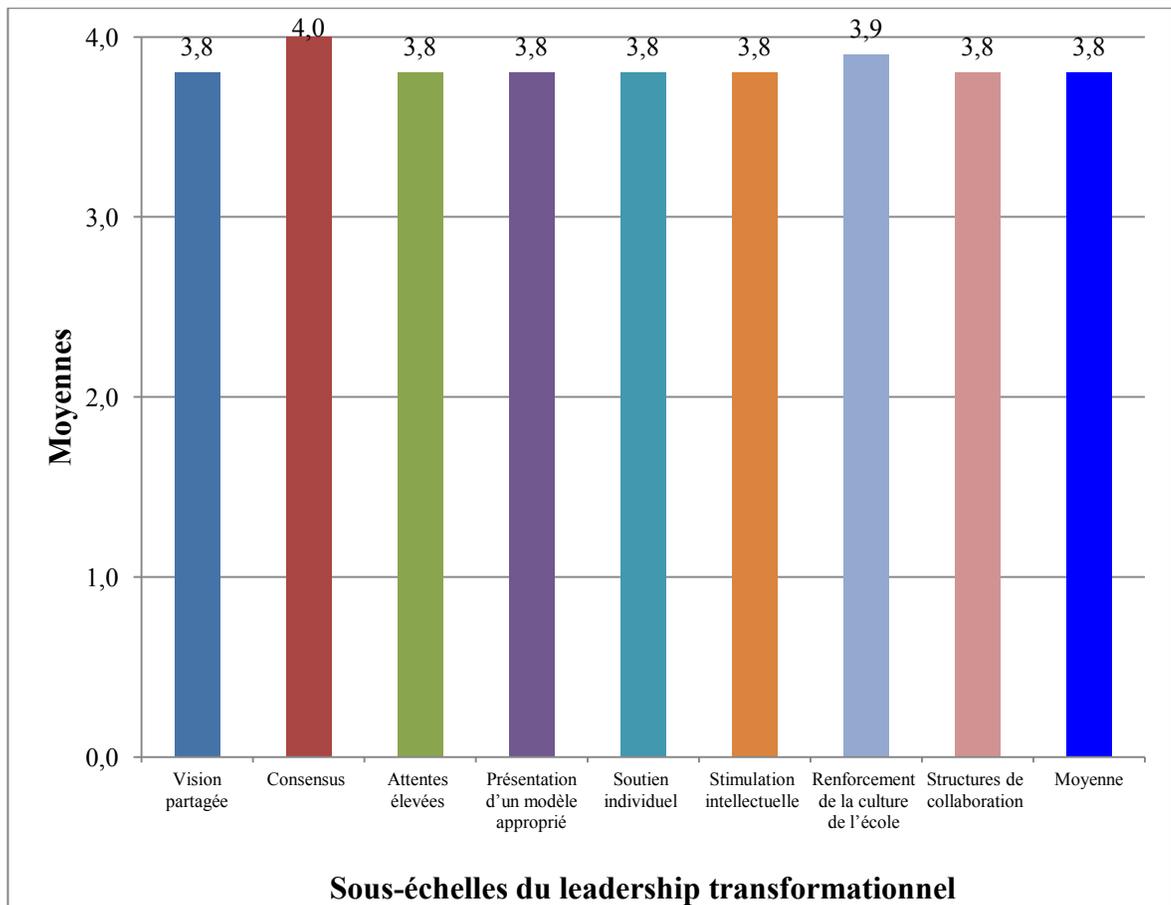


Figure 8 : Moyennes de l'école 2 aux sous-échelles du leadership transformationnel

4.1.2.1.2 Direction de l'école

La directrice a manifesté, à travers l'entrevue, qu'elle réalise des actions afin de favoriser le « Renforcement de la culture de l'école » et qu'elle y accorde une grande importance. Les répondantes ont aussi signalé que la directrice met en place ces actions (3,9). Voici ce que la directrice a dit à ce sujet :

« Une affaire qu'on avait faite [...] c'est une question d'apporter les équipes ensemble, *team being a team*, on avait engagé des gens qui sont venus au début de l'année et on était ensemble tout le monde dans l'école, and *we had a tam-tam playing* et on répétait notre mission, par exemple c'était notre mission qu'on disait, tout le monde ensemble, on était tout le monde *on board*, tout le monde vers le même but, alors c'est vraiment de créer un esprit d'équipe, et ça c'est quelque chose aussi qu'on essaie beaucoup, mais ici je doit dire que c'est une bonne école [...] »

Enfin, elle est aussi consciente de l'importance de son rôle en ce qui concerne la « Présentation d'un modèle approprié ». De fait, la directrice a signalé : « *Yes, we are the leader*, ce que je crois et *what I believe in, I have to be convinced and I have to be able to model for my teachers*, je suis un modèle pour les professeurs, alors ... c'est mon travail. ».

4.1.2.2 Contexte scolaire

4.1.2.2.1 Personnel enseignant

La figure 9, à la page suivante, laisse voir que le contexte scolaire est très bien perçu par le personnel enseignant de cette école. En effet, la moyenne des sous-échelles qui composent cette variable est de 3,7 sur 4,0, alors que les moyennes des quatre écoles s'étendent de 3,0 à 3,7.

Les scores de cette école sont tous élevés, se situant entre 3,4 et 4,0, les actions de la directrice pour encourager l'implantation du renouveau pédagogique (sous-échelle « Renouveau pédagogique ») ayant le score le plus élevé (4,0). Bien que cette école ait été considérée comme en statu quo, lorsque ciblée par les informateurs-clés l'année précédente, le personnel enseignant a reconnu être encouragé à développer des plans d'action pour implanter le renouveau pédagogique (4,0) et il a signalé qu'une grande priorité est accordée au renouveau pédagogique dans son école (4,0).

En comparaison, la sous-échelle « Culture de l'école » tire de la patte avec un score, tout de même élevé, de 3,4. En effet, les répondantes n'ont pas une perception très positive de la disponibilité de leurs collègues pour aider (3,3). D'ailleurs, les enseignantes ne croient pas beaucoup (3,0) que les discussions concernant l'implantation du renouveau pédagogique ne se bornent pas à trouver « comment » implanter, mais également « pourquoi » prendre une direction en particulier.

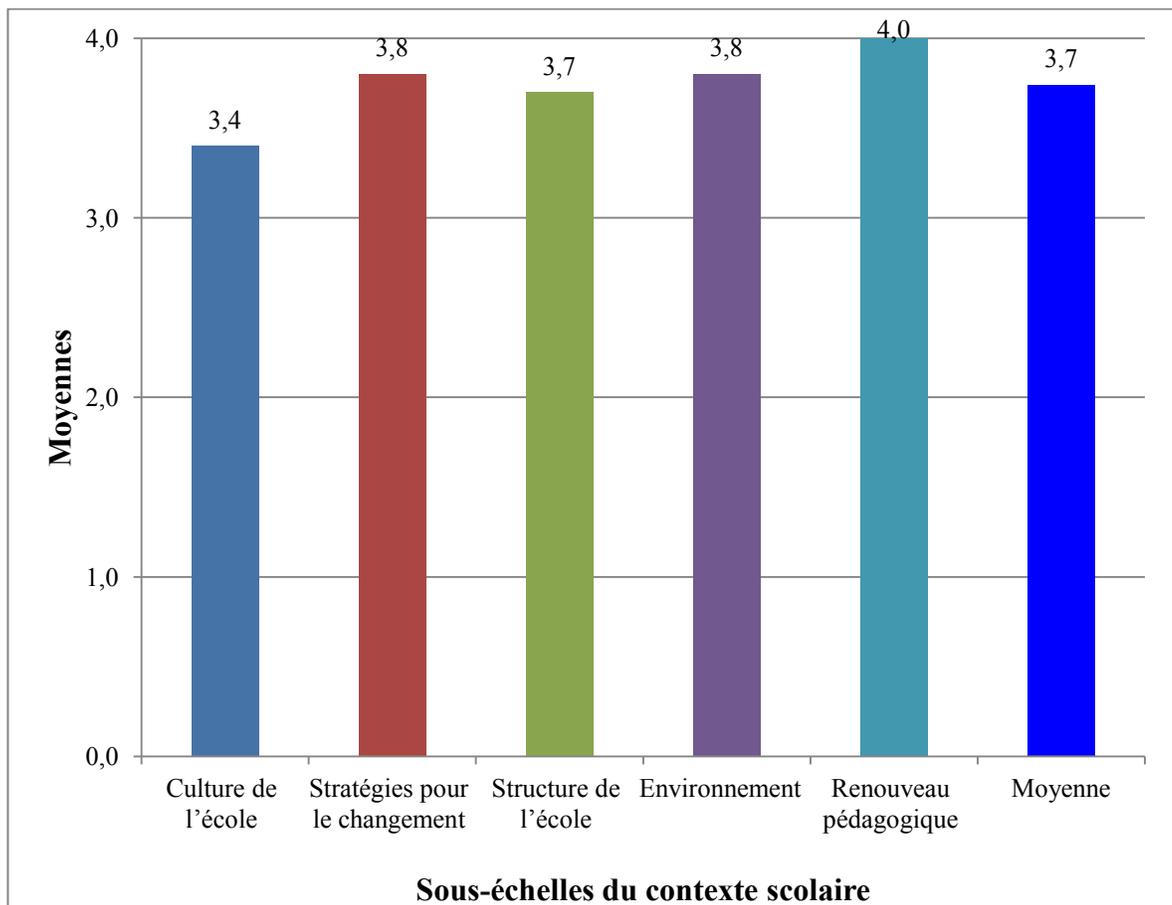


Figure 9 : Moyennes de l'école 2 aux sous-échelles du contexte scolaire

4.1.2.2.2 Direction de l'école

L'encouragement du développement professionnel est un des aspects du contexte scolaire qui ressort du discours de la directrice ; il fait partie de la sous-échelle « Stratégies pour le changement ». La directrice dit qu'au plan du « [...] développement professionnel des enseignants, [elle] encourage beaucoup les enseignants à aller, en fait ils [en] suivent beaucoup [...] ». Les réponses du personnel confirment que ces actions sont effectivement considérées comme prioritaires par la directrice (3,8).

Il faut souligner que le développement professionnel est aussi un des éléments touchés par le problème de colinéarité car il est traité par deux sous-échelles du leadership transformationnel et par une sous-échelle du contexte scolaire. Effectivement, l'item de la sous-échelle du leadership transformationnel nommée « Soutien individuel » vise à savoir si la direction de l'école fournit des ressources pour le développement professionnel du personnel enseignant, alors que l'item de la sous-échelle « Stimulation intellectuelle » concerne l'encouragement que la direction offre au personnel enseignant afin que celui-ci poursuive ses propres objectifs d'apprentissage professionnel. Pour ce qui est de l'item de la sous-échelle du contexte scolaire dénommée « Stratégies pour le changement », il porte sur la priorité qu'on accorde au développement professionnel dans l'école.

Par ailleurs, la directrice a dit entreprendre plusieurs activités qui favorisent le travail en équipe-cycle, lequel constitue un élément de la sous-échelle « Structure de l'école », ce qui est confirmé par le personnel enseignant (3,7) :

« [...] *we have cycle meetings*, très souvent quand il y a des journées pédagogiques, soit que j'ai quelqu'un qui rentre ou bien les enseignants se rencontrent par cycle et ils vont, les évaluations se font par cycle, bien les compétences qui vont être évaluées se font par cycle, les gros projets se font par cycle, ce n'est pas tout le monde qui n'est pas toujours d'accord. Et là maintenant je trouve que de l'avoir commencé et de l'avoir encouragé, c'est les professeurs sans que moi je le cédule, ils se rencontrent. »

4.1.2.3 Conditions favorisant l'engagement au changement

4.1.2.3.1 Personnel enseignant

La figure 10, à la page suivante, illustre les moyennes des sous-échelles de la variable « Conditions favorisant l'engagement au changement », laquelle a aussi été très bien évaluée par les membres du personnel enseignant par rapport aux autres écoles. Effectivement, les moyennes des quatre écoles s'étendent de 3,3 à 3,7, cette dernière étant la moyenne de l'école 2. Les scores de cette école sont tous élevés, allant de 3,4 à 4,0.

Le personnel enseignant de cette école a très bien évalué (4,0) la reconnaissance et les manifestations d'affection de son entourage de travail et a signalé être très attaché à son emploi (sous-échelle « Stimulation émotionnelle »). En fait, les membres du personnel enseignant de cette école ont tout à fait l'impression que leurs collègues reconnaissent leurs compétences en enseignement(4,0) et qu'ils sont appréciés par leurs élèves (4,0). De plus, les répondantes ont signalé aimer le défi associé à l'éducation (4,0) et aimer leur travail (4,0).

Comme l'école 1, la sous-échelle « Objectifs personnels » obtient un score plus faible (3,4) comparativement à la sous-échelle « Stimulation émotionnelle » (4,0). Ce qui a fait diminuer la moyenne de la sous-échelle « Objectifs personnels » est le fait que deux enseignantes sur trois croient plutôt que l'implantation du renouveau pédagogique dans leur école implique de grands changements dans leurs habitudes de travail (3,0). Cependant, les enseignantes se montrent confiantes de recevoir des renseignements concrets sur la manière de mettre en pratique le renouveau pédagogique (3,5).

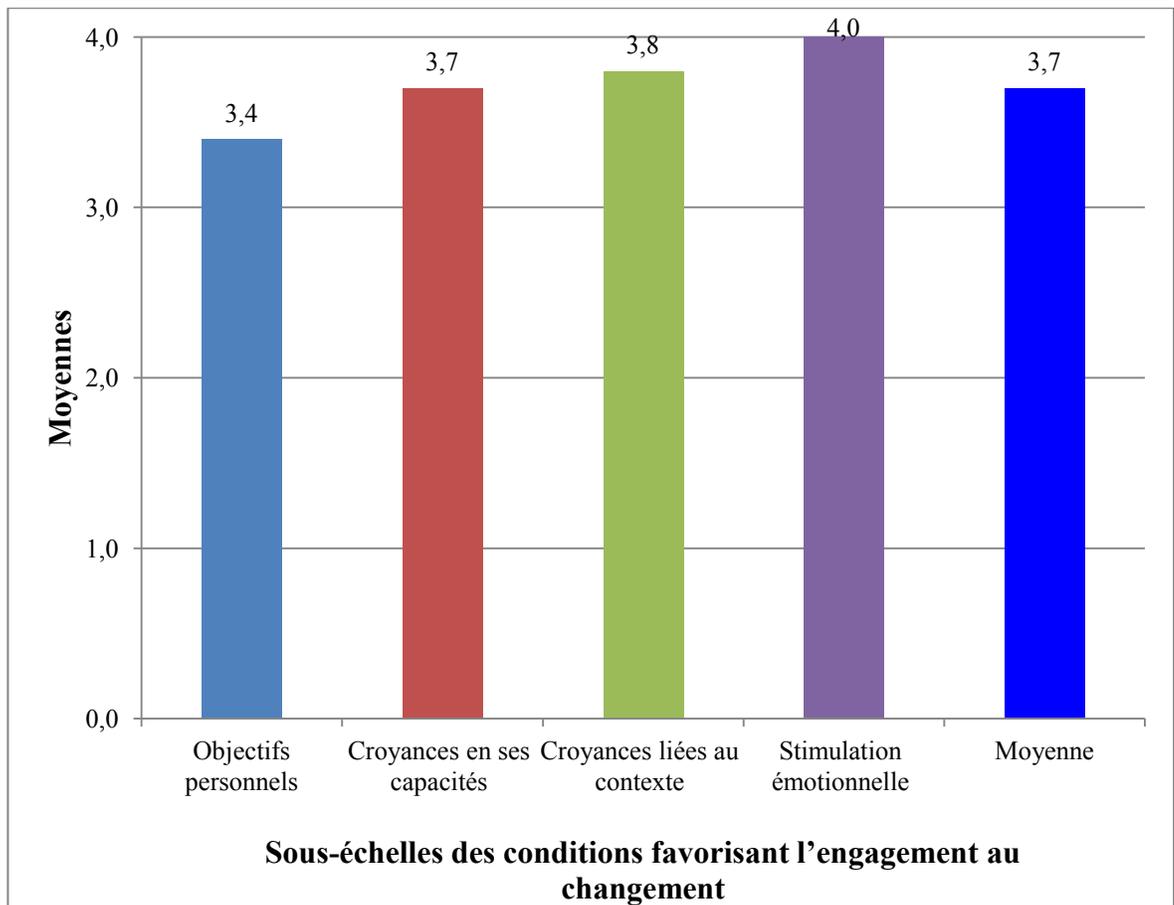


Figure 10 : Moyennes de l'école 2 aux sous-échelles des conditions favorisant l'engagement au changement

La figure 11, à la page suivante, montre que les membres du personnel enseignant de cette école ont évalué uniformément leur propre engagement à implanter le renouveau pédagogique (3,3) et celui de leurs collègues (3,5).

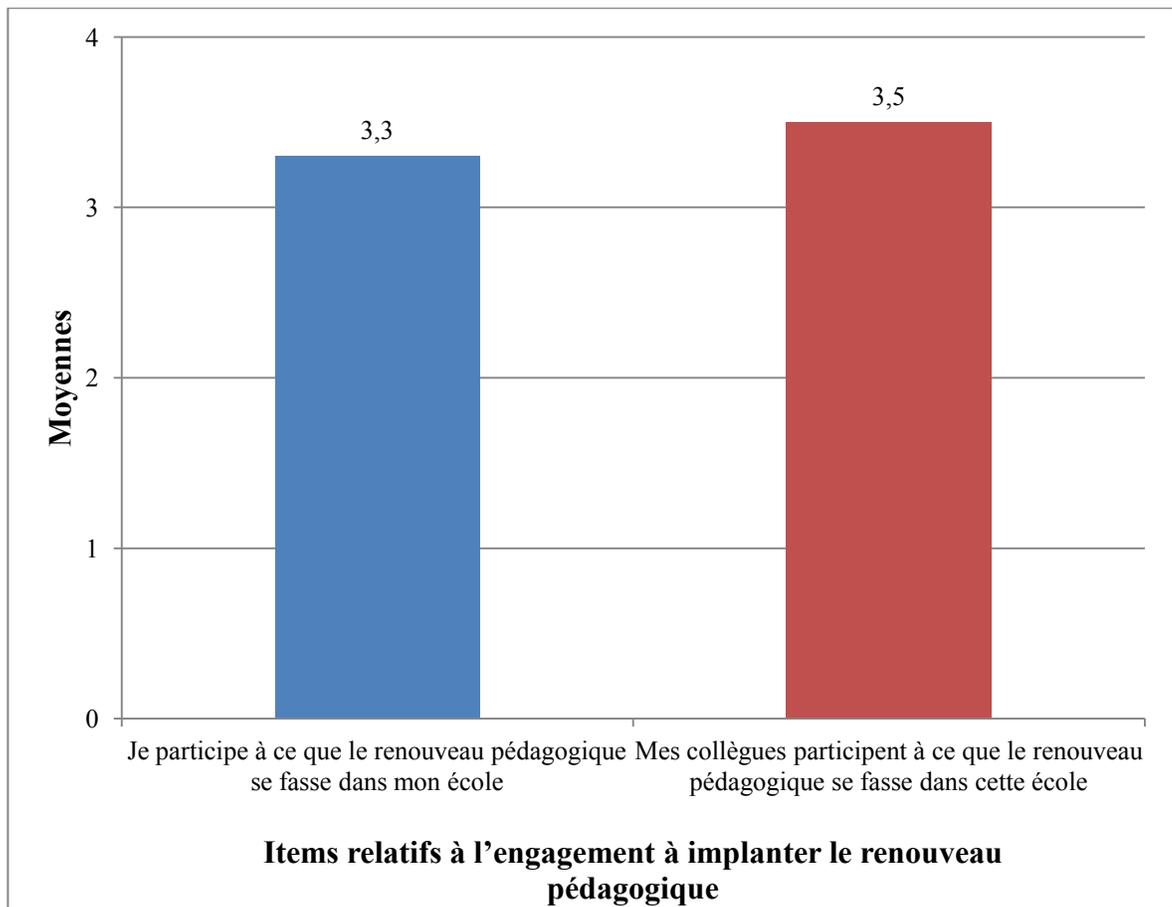


Figure 11 : Moyennes de l'école 2 aux items relatifs à l'engagement à implanter le renouvellement pédagogique

4.1.2.3.2 Direction de l'école

La directrice de l'école 2 a répondu par l'affirmative quand on lui a demandé concrètement, lors de l'entrevue, si elle sentait les membres du personnel enseignant engagés dans le processus d'implantation du renouvellement pédagogique dans son école, bien qu'elle ait aussi signalé qu'à peu près 80% du personnel enseignant est engagé au changement.

Enfin, la directrice a signalé qu'elle met en pratique quelques stratégies afin de communiquer aux membres du personnel enseignant des renseignements concrets sur la

façon dont ils peuvent implanter le renouveau pédagogique dans leur école et dans leur classe. Les enseignantes ont reconnu attendre que la directrice réalise ces actions (3,5) :

« [...] c'est le professeur qui est en avant et c'est difficile de faire ces changements-là, mais on essaie toujours, moi depuis que je suis ici, l'apprentissage, *differentiated learning*, on en parle beaucoup, j'invite du monde, on parle de ressources, comment atteindre tous les élèves, comment évaluer les compétences, on parle d'évaluation beaucoup, mais ce n'est pas facile [...] quand on a des sites qui nous sont envoyés sur les LESS, *Learning and Evaluation Situations*, des sites du Ministère, je les envoie aux professeurs, je leur fais un beau *package* pour qu'ils puissent l'utiliser comme il faut et il y en a qui sont venus me voir dernièrement, j'en ai envoyé quelques-uns et ils sont venus me voir pour me dire, hé les sites de mathématiques, les sites du Ministère c'était super, alors je les mets dans le portail... la prochaine chose que je dois regarder, c'est vraiment l'évaluation. J'ai beaucoup de documents, on a fait des formations à la CS, on va en avoir une autre en janvier, on a reçu beaucoup de documents, de ressources, il faut que je mette tout ça ensemble et ça c'est la prochaine chose, alors j'attends la deuxième partie de l'atelier au mois de janvier pour préparer vraiment quelque chose et de le présenter aux enseignants. »

4.1.2.4 Panorama général de l'école 2 : défavorisée, en statu quo et anglophone

Les trois enseignantes ont produit des évaluations élevées des trois variables, avec des moyennes homogènes. En effet, la moyenne du leadership transformationnel est de 3,8 alors que celles du contexte scolaire et des conditions favorisant l'engagement au changement sont de 3,7. Ce sont les moyennes les plus élevées des 4 écoles.

Les réponses du personnel enseignant de cette école nous permettent d'affirmer que la directrice met en place toutes les actions de leadership présentées dans notre questionnaire.

La direction dit encourager l'implantation du renouveau pédagogique, ce qui a été confirmé par les réponses des enseignantes. Les répondantes ont fait des évaluations uniformes de leur propre engagement au changement et de celui de leurs collègues.

En outre, la directrice de cette école prône la mise en pratique des actions pour favoriser le développement professionnel, ce qui a été corroboré par les réponses des enseignantes.

Enfin, selon enseignantes, qui sont très satisfaites des manifestations de reconnaissance et d'affection qu'elles reçoivent de l'entourage, l'implantation du nouveau pédagogique dans leur école impliquerait d'effectuer plutôt de grands changements dans leurs habitudes de travail, bien qu'elles envisagent recevoir des renseignements concrets au sujet de comment implanter le nouveau pédagogique, activité que la directrice a dit réaliser.

4.1.3 Profil de l'école 3 : défavorisée, en changement et francophone

Trois enseignantes, âgées entre 31 et 40 ans, constituent l'échantillon de cette école défavorisée et en changement qui appartient à une commission scolaire francophone. Ces enseignantes travaillent, en moyenne, dans le domaine de l'éducation depuis presque 14 ans, dont environ 12 ans dans cette école. Ce sont donc trois piliers de l'école.

Le directeur est en fonction dans cette école depuis sept années, ce qui nous porte à croire qu'il a une très bonne connaissance de l'école.

4.1.3.1 Leadership transformationnel

4.1.3.1.1 Personnel enseignant

Selon les réponses des enseignantes, le directeur de cette école met en place moins d'actions de leadership transformationnel comparativement aux directrices des autres écoles. Cependant, le directeur peut quand même être considéré comme un leader transformationnel. En effet, les moyennes des quatre écoles s'étendent de 3,3 à 3,8, dont la plus faible correspond à cette école. Les scores de cette école pour cette échelle varient de 3,0 à 3,8.

La figure 12, à la page suivante, montre que si le directeur réalise plus (3,8) d'actions destinées à offrir du « Soutien individuel » aux membres du personnel enseignant,

aux yeux des enseignantes, il semble moins (3,0) « Renforcer la culture de l'école » et « Présenter un modèle approprié » (3,1).

Au plan du « Soutien individuel », le fait que la direction fournisse des ressources pour le développement professionnel des membres enseignants obtient la moyenne la plus élevée (4,0). Par contre, d'après le personnel enseignant, le directeur ne fait pas l'effort pour connaître les élèves (2,0) et ses actions pour établir une ambiance respectueuse lors de l'interaction avec les élèves sont plutôt faibles (2,7). Les tableaux qui contiennent ces données sont présentés à l'annexe O.

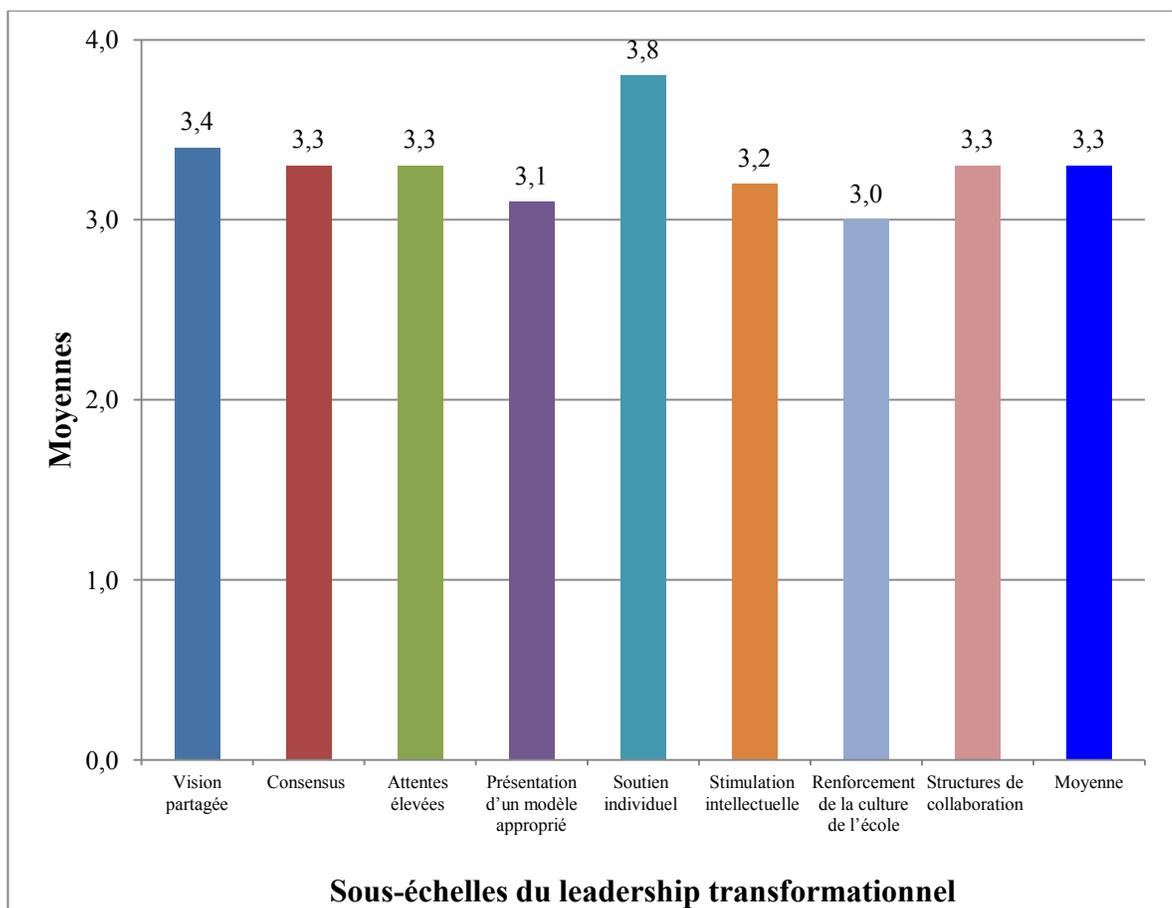


Figure 12 : Moyennes de l'école 3 aux sous-échelles du leadership transformationnel

4.1.3.1.2 Direction de l'école

Le directeur de cette école a signalé qu'il prône la recherche du « Consensus », lequel se retrouve pourtant parmi les pratiques du directeur les moins mises en pratique (3,3) selon le personnel enseignant :

« [...] dans le fond c'est que je demande aux gens de s'asseoir et on s'est entendus sur une orientation, sur des objectifs et des moyens. Bien là il faut les actualiser, alors je demande aux gens de dire bon ... de prioriser les axes d'intervention et de mettre en place, s'assurer que ce qu'on s'est dit ça se matérialise en classe [...] Moi j'ai toujours eu comme philosophie, moi des 50 + 1, ça marche pas. Je me dis ça veut dire que j'en ai la moitié qui sont d'accord, et la moitié ... j'ai pas d'adhésion. Quand on est à 50 + 1, on refait nos devoirs parce qu'il n'y a pas d'adhésion. Mais quand j'ai 80%, 90% de gens qui lèvent la main et c'est là qu'on s'en va, je me dis eux autres ils ont deux choix, soit qu'ils embarquent avec nous autres ou soit qu'ils s'en aillent ailleurs. Mais à 50 + 1 je me dis c'est moitié-moitié, ça va donner comme un gouvernement minoritaire, ça ne marche pas. »

4.1.3.2 Contexte scolaire

4.1.3.2.1 Personnel enseignant

La moyenne de la variable « Contexte scolaire » dans cette école, présentée dans la figure 13, à la page suivante, se trouve parmi les plus basses (3,2). Effectivement, l'étendue des moyennes des quatre écoles varie entre 3,0 et 3,7. Les scores de l'école 3 varient de 3,0 à 3,4, donc, ils sont perçus uniformément.

Les actions qui visent l'encouragement des membres du personnel enseignant pour qu'ils s'impliquent dans les processus d'élaboration de plans d'amélioration et dans leur propre développement professionnel (sous-échelle « Stratégies pour le changement »), sont celles qui obtiennent les évaluations les plus élevées (3,4). Par ailleurs, l'opinion du personnel enseignant quant à la possibilité de participer aux prises de décisions (sous-échelle « Structure de l'école ») est moins positive (3,0). Autrement dit, si les membres du personnel enseignant estiment que des stratégies sont mises en place pour favoriser le

changement, comme la priorité accordée à leur développement professionnel (4,0), ils ne considèrent pas que les structures pour soutenir leur participation aux prises de décision sont très favorables.

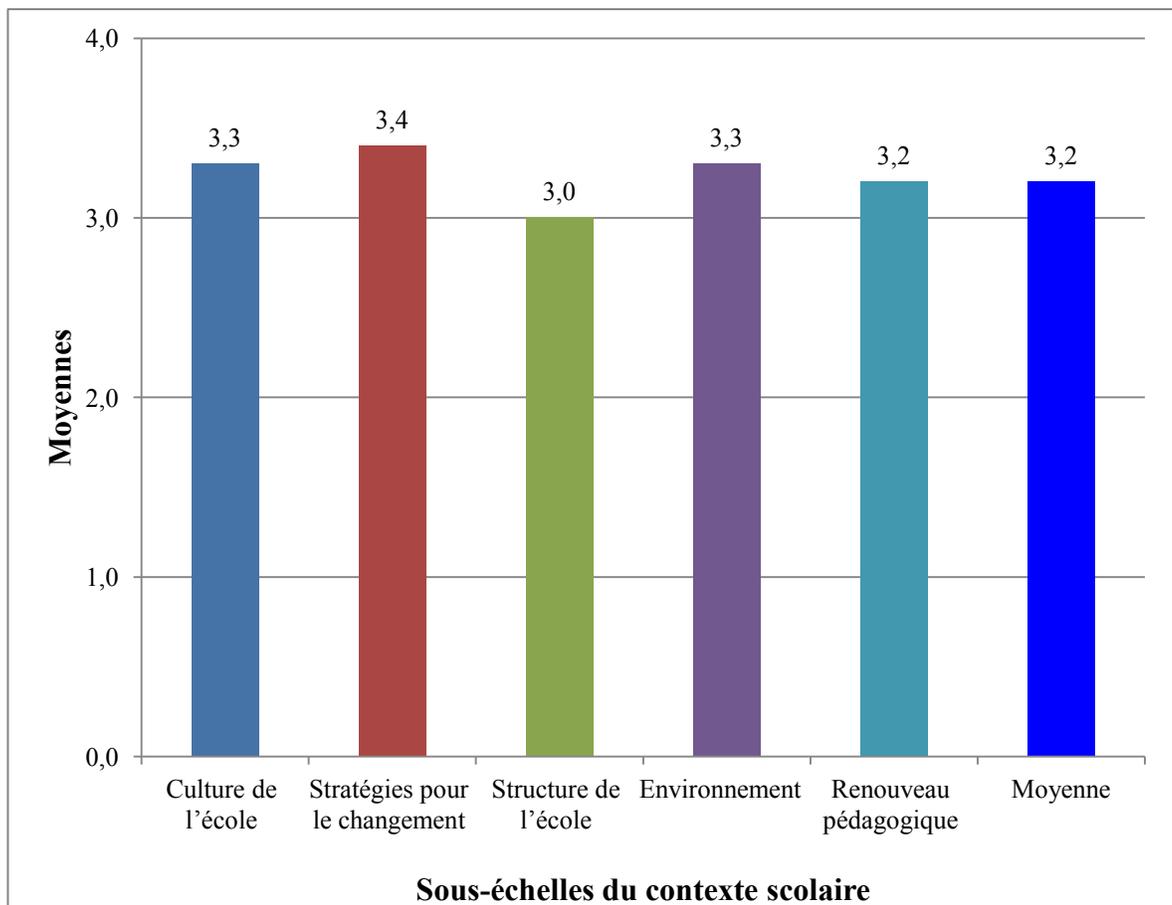


Figure 13 : Moyennes de l'école 3 aux sous-échelles du contexte scolaire

4.1.3.2.2 Direction de l'école

Le directeur de l'école a signalé mettre en pratique plusieurs « Stratégies pour le changement », spécifiquement des actions pour favoriser le développement professionnel.

Pour leur part, les enseignantes croient tout à fait (4,0) que le développement professionnel est une priorité dans l'école (item de la sous-échelle « Stratégies pour le changement ») :

« [...] plusieurs façons au développement. Je les libère régulièrement mettons pour s'asseoir en cycle, pour s'asseoir avec le prof ressource, pour s'asseoir avec la conseillère pédagogique, on s'entend sur ce qu'on veut (travailler) à un moment donné on dit on va travailler les situations de problèmes complexes, parfait. J'ai fait deux fois dans l'année une libération, des demi-journées avec la conseillère pédagogique ... et elle allait en classe pour ceux qui voulaient faire ... leur faire des démonstrations, comment on peut le faire, pour faire le transfert d'expertise à ce moment-là. »

Par ailleurs, le directeur a mentionné que, quand il est arrivé à cette école, il ne donnait pas la possibilité de participer aux processus de prises de décisions (sous-échelle « Structure de l'école ») au personnel enseignant. Cependant, bien qu'il mentionne avoir changé cette façon de gérer l'école en donnant un peu plus d'autonomie à son personnel, la perception des enseignantes ne semble pas, elle, avoir changé (3,0) :

« Tous les profs n'ont pas le choix de s'asseoir en comité de plan de réussite. Tous les profs n'ont pas le choix de s'asseoir en cycle et tous les profs n'ont pas le choix de s'asseoir en niveau. C'est pas un choix, c'est une obligation ... Si j'ai des profs qui me disent "on ne se rencontrera pas en cycles" parce que ça existe encore des écoles comme ça, que des profs disent "on ne se rencontrera pas", mais moi, je ... m'excuse, on va se rencontrer en cycles. J'ai dit de toute façon, quand bien même ceux qui ne sont pas contents, ça ne me dérange pas parce que même si c'est pas cette décision-là que je prends, ils vont être pas contents pareil. Mais moi, ce qui est clair, c'est que moi je prends la décision en fonction de l'élève ... Là les gens avaient compris. Là, j'en ai [délaissé] des choses et j'ai laissé beaucoup plus d'autonomie aux professionnels, j'ai dit moi mon intention, c'est que je veux qu'on travaille en collégialité. Bien j'ai dit en collégialité, c'est pas de me dire quoi faire par exemple. Je veux juste qu'on s'entende sur les rôles de chacun. Les devoirs, les fonctions et responsabilités. Je veux juste qu'on s'entende là-dessus. »

En outre, le directeur a laissé voir qu'il accorde une grande importance aux pratiques visant à implanter le renouveau pédagogique dans son école (sous-échelle « Renouveau pédagogique »), cependant les enseignantes croient que le renouveau

pédagogique n'est pas considéré tant que ça comme une affaire prioritaire dans leur école et qu'elles ne sont très encouragées à développer des plans d'action pour implanter le changement (3,2) :

« [...] en tant que gestionnaire, [mon rôle] c'est d'amener ... mais m'assurer que les gens ont des pratiques pédagogiques en lien avec le renouveau pédagogique, et ça j'ai des professionnels qui m'entourent qui peuvent me donner le pouls et me guider et quand les gens ont besoin de formation [...] »

4.1.3.3 Conditions favorisant l'engagement au changement

4.1.3.3.1 Personnel enseignant

La moyenne des conditions favorisant l'engagement au changement est de 3,4 ; il s'agit du score le plus élevé des trois variables mesurées dans cette école. L'étendue des moyennes des quatre écoles s'échelonne de 3,3 à 3,7. Les scores de l'école 3 varient beaucoup de 3,0 à 3,8.

Le personnel enseignant de cette école a exprimé tout à fait (3,8) que ses collègues reconnaissent ses compétences professionnelles, que ses élèves montrent de l'affection à son égard et qu'il est très attaché à son emploi (sous-échelle « Stimulation émotionnelle »), tel que la figure 14, à la page suivante, permet de constater. En particulier, les trois répondants ont reconnu aimer leur travail (4,0) et les défis qui y sont reliés (4,0).

Par contre, comme dans les autres deux écoles déjà présentées, la sous-échelle « Objectifs personnels » a obtenu les scores les plus bas (3,0) des sous-échelles de la variable « Conditions favorisant l'engagement au changement ». Le score de cette sous-échelle est faible parce qu'un de ses items était négatif ; de fait, deux enseignantes sur trois croient que l'implantation du renouveau pédagogique n'entraîne pas d'énormes changements dans ses activités (2,3).

D'ailleurs, les enseignantes ne s'attendent pas beaucoup (2,3) à recevoir des renseignements pour mettre en pratique les changements prévus par le renouveau pédagogique.

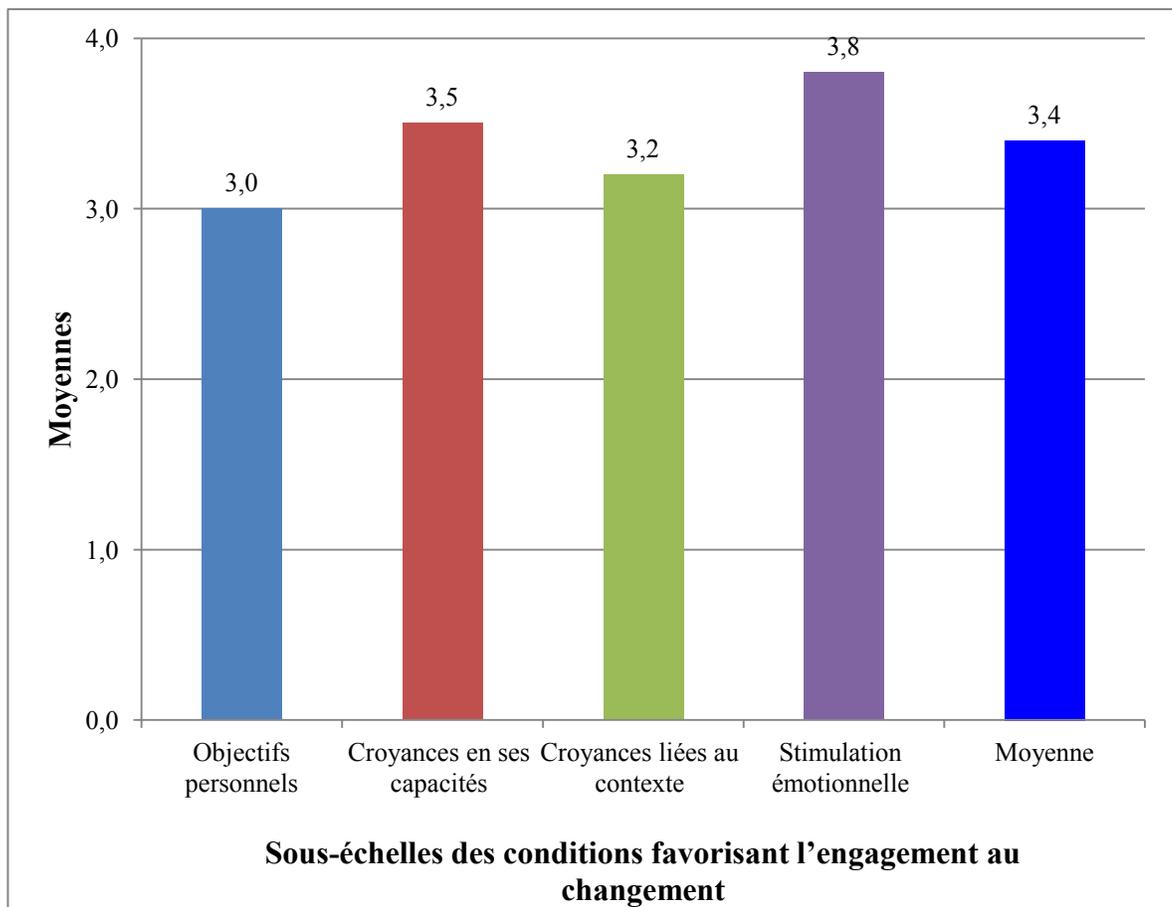


Figure 14 : Moyennes de l'école 3 aux sous-échelles des conditions favorisant l'engagement au changement

De plus, comme la figure 15, à la page suivante, l'indique, les répondantes croient que l'engagement de leurs collègues au changement est moins grand (3,0) que leur propre engagement au processus d'implantation du renouveau pédagogique (4,0).

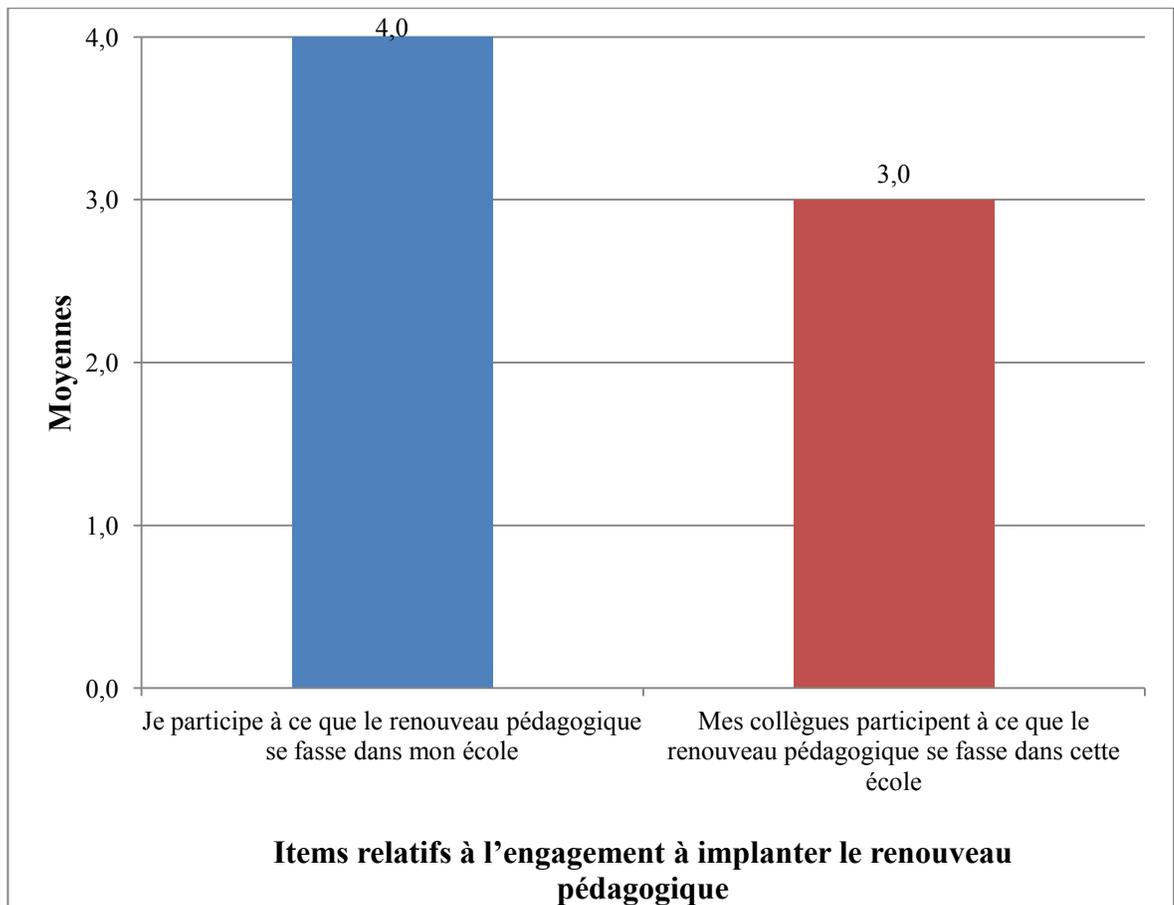


Figure 15 : Moyennes de l'école 3 aux items relatifs à l'engagement à implanter le renouvellement pédagogique

4.1.3.3.2 Direction de l'école

À propos des conditions favorisant l'implantation du renouvellement pédagogique, le directeur a mentionné que, dès son arrivée à l'école, il souhaitait que le personnel enseignant soit heureux pour qu'il contribue à la performance des élèves. Cela est évidemment en lien avec la sous-échelle « Stimulation émotionnelle » :

« [...] moi, ce que j'avais dit, dès ma première journée aux profs, ce qui est important, moi, je veux voir des profs heureux dans l'école. Parce que des profs heureux dans l'école vont performer et les élèves vont le sentir et ils vont performer eux autres. J'ai dit ça, c'est important qu'on ait du plaisir au travail. »

De plus, il a mentionné que lors de l'implantation du renouveau pédagogique dans cette école, il a dû faire face à la résistance de quelques membres du personnel enseignant, et pour surmonter ces difficultés, il a mis en pratique quelques actions dont le « Soutien individuel », les enseignantes ont confirmé que le directeur réalise des actions pour les soutenir (3,8) :

« C'est sûr qu'il y avait de la résistance, mais ... à un moment donné il faut que t'amènes les gens à comprendre que je ne suis pas en train de vous consulter à savoir si vous êtes d'accord ou non avec le programme, je suis en train de vous dire que vous avez une job à faire et le fait que les élèves sont évalués en fonction du programme et si les enfants vous ne leur enseignez pas en conformité avec le programme, ils vont vivre des situations d'évaluation qui vont être en échec. Et vous, vous avez la réussite des élèves et moi, j'ai à m'assurer que justement ... j'ai à vous accompagner là-dedans et à vous faciliter la tâche. Moi, je suis un facilitateur, je vais vous supporter, mais c'est pas moi qui marque les buts dans la classe, et tout ça. »

4.1.3.4 Panorama général de l'école 3 : défavorisée, en changement et francophone

Dans cette école, le personnel enseignant a été le plus sévère quant aux trois variables étudiées dans notre recherche. De fait, la moyenne du leadership transformationnel est de 3,3, celle du contexte scolaire est de 3,2, alors que celle des conditions favorisant l'engagement au changement est de 3,4.

D'après les réponses des enseignantes et du directeur, les actions de ce dernier les plus pratiquées concernent le soutien offert au personnel enseignant. Cependant, la direction a signalé à plusieurs reprises entreprendre des activités pour favoriser le

consensus, mais les moyennes des réponses des enseignantes ont montré que ces actions ne se trouvent pas parmi les activités les plus mises en pratique par la direction de l'école.

Le directeur et les trois répondantes s'accordent pour dire que la direction offre aux membres du personnel enseignant de l'encouragement pour qu'ils s'impliquent dans les processus d'élaboration de plans d'amélioration et dans leur propre développement professionnel. De fait, les enseignantes considèrent que ce dernier aspect constitue une priorité dans cette école.

Par contre, le directeur a dit avoir des pratiques pour favoriser la participation du personnel enseignant aux prises de décisions et encourager la collaboration pour implanter le renouveau pédagogique, mais le personnel enseignant ne partage pas beaucoup cette opinion. Tout de même, les répondantes considèrent être plus engagées dans le changement que leurs collègues.

Comme dans les autres écoles, les membres du personnel enseignant de cette école ont une perception très positive de la reconnaissance et des manifestations d'affection qu'ils reçoivent de leur entourage et ils ont signalé être très attachés à leur profession. Cependant, leur évaluation de la sous-échelle « Objectifs personnels » est moins forte.

4.1.4 Profil de l'école 4 : défavorisée, en statu quo et francophone

Cette école défavorisée, jugée par les informateurs-clés en statu quo, appartient à une commission scolaire francophone. L'échantillon qui a participé à notre étude était composé de 17 enseignantes et un enseignant. Quant à l'âge, deux des enseignants ont entre 21 et 30ans, huit ont entre 31 et 40 ans, quatre ont entre 41 et 50 ans et quatre ont plus de 50 ans.

En ce qui concerne l'expérience professionnelle des membres du personnel enseignant, ils travaillent en moyenne en éducation depuis presque 12 ans, dont environ huit ans dans cette école.

Au moment de l'entrevue qu'elle a eue avec le GRÉMD, la directrice de cette école avait une expérience de 24 ans en tant qu'enseignante et de 10 ans en tant que direction adjointe et directrice. Elle dirigeait cette école depuis trois ans.

4.1.4.1 Leadership transformationnel

4.1.4.1.1 Personnel enseignant

Le personnel enseignant de cette école, comparativement aux autres écoles, a une perception assez élevée des actions du leadership transformationnel de la direction. Les moyennes du leadership transformationnel des quatre écoles varient de 3,3 à 3,8, cette école ayant une moyenne de 3,6, ce qui démontre que la directrice est aussi une leader transformationnelle.

La figure 16, à la page suivante, montre que les pratiques de la direction pour développer chez le personnel enseignant une vision commune de l'avenir de l'école (sous-échelle « Vision partagée ») sont les actions les plus effectuées par la directrice (3,7), surtout celles qui permettent la communication de la mission et de l'objectif général de l'école au personnel et aux élèves (3,9). Il en va de même (3,7) pour les actions que la directrice entreprend pour soutenir le personnel enseignant (sous-échelle « Soutien individuel »), dont la mieux évaluée (3,8) concerne la fourniture de ressources pour le développement professionnel des membres du personnel enseignant.

Cependant, toutes les sous-échelles du leadership obtiennent des scores entre 3,5 et 3,7, ce qui les met toutes pratiquement sur le même pied d'égalité. Les tableaux contenant les statistiques de cette école sont présentés dans l'annexe P.

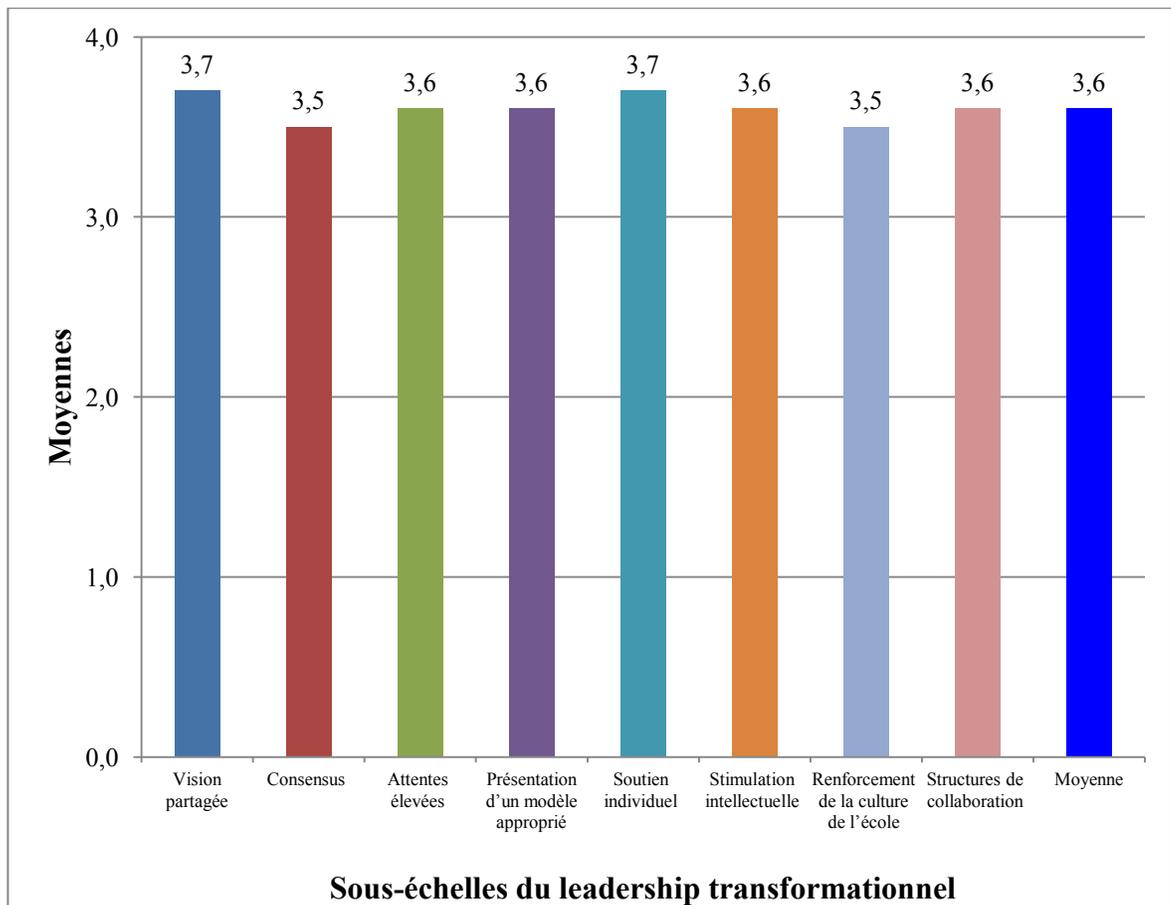


Figure 16 : Moyennes de l'école 4 aux sous-échelles du leadership transformationnel

4.1.4.1.2 Direction de l'école

Lors de l'entrevue avec le GRÉMD, la directrice de l'école 4 a souligné mettre en pratique plusieurs actions pour offrir du « Soutien individuel », ce qui correspond à la perception qu'en a le personnel enseignant (3,7) :

« [...] je pense que c'est de mettre des services en place pour accompagner l'enseignante. Ici, on a deux orthopédagogues par rapport à la pédagogie ... Quand les enseignantes ont besoin aussi de faire faire du matériel adapté, bien on peut engager du personnel aussi à l'extérieur pour aider l'enseignante aussi là-dedans. »

De plus, la directrice a signalé qu'on favorise les actions concernant le développement professionnel du personnel enseignant de cette école :

« [...] il se fait beaucoup de formation à l'interne. L'orthopédagogue a partagé la semaine dernière justement une formation sur la dyslexie, la dysorthographe. On a aussi un petit comité qui gère évidemment la formation des enseignants, et on a planifié de l'ergothérapie cette année et l'an prochain aussi. Alors on se donne en CPEE au Conseil de Participation des Enseignants et Enseignantes, c'est eux qui gèrent le budget de formation et qui à ce moment-là le partagent aussi aux collègues et on revient en CPEE et on regarde les formations collectives pour l'année. »

4.1.4.2 Contexte scolaire

4.1.4.2.1 Personnel enseignant

La moyenne de la variable « Contexte scolaire » dans cette école (3,5) est la deuxième moyenne plus élevée parmi les moyennes des quatre écoles participantes, lesquelles s'étendent de 3,0-3,7. Les scores des sous-échelles de l'école 4 varient entre 3,3 et 3,7.

La figure 17, à la page suivante, laisse voir que la possibilité de participer aux prises de décisions de l'école (sous-échelle « Structure de l'école ») constitue la sous-échelle la mieux évaluée (3,7) par les répondants. En fait, les membres du personnel enseignant considèrent que la directrice partage l'exercice du leadership entre le personnel non-enseignant et le personnel enseignant (3,8) et ils croient que la participation du personnel dans les affaires concernant toute l'école contribue à réduire le fardeau des individus (3,8). Comparativement à la « Structure de l'école », la moyenne de la sous-échelle « Renouveau pédagogique » porte à croire que la direction accorde moins d'importance à l'implantation du renouveau pédagogique (3,3).

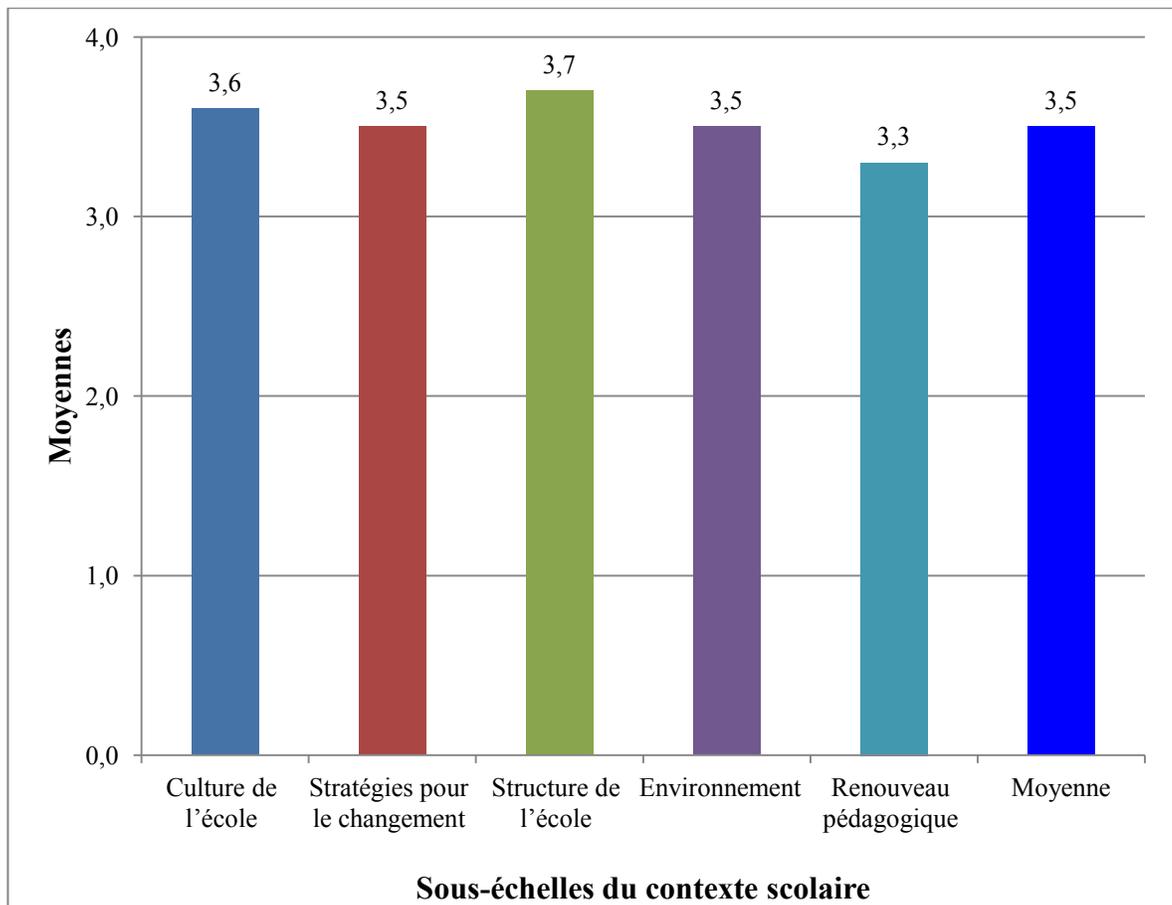


Figure 17 : Moyennes de l'école 4 aux sous-échelles du contexte scolaire

4.1.4.2.2 Direction de l'école

Selon la direction de l'école, le personnel enseignant dispose d'une grande place pour participer aux décisions sur les sujets académiques, ce qui est confirmé par les réponses du personnel enseignant aux items concernant la « Structure de l'école » (3,7) : « Les enseignants avec la psychoéducatrice à la fin de l'année, c'est toute l'équipe école qui forme les groupes et non pas la direction seule dans son bureau. »

De plus, la directrice a signalé favoriser les stratégies pour le changement, ce qui a été corroboré par les réponses des enseignants (3,5), grâce à la mise en pratique des activités de développement professionnel, comme nous l'avons mentionné à la section consacrée au leadership transformationnel.

4.1.4.3 Conditions favorisant l'engagement au changement

4.1.4.3.1 Personnel enseignant

La moyenne de la variable « Conditions favorisant l'engagement au changement » dans cette école est de 3,4, ce qui la situe comme la deuxième plus basse, les moyennes des quatre écoles allant de 3,3 à 3,7. Les moyennes des sous-échelles de cette variable varient beaucoup, soit entre 3,0 et 3,8.

Le personnel enseignant de cette école a une opinion très positive (3,8) de la reconnaissance et des manifestations d'affection qu'il reçoit et il fait preuve d'un important attachement à l'emploi (sous-échelle « Stimulation émotionnelle »), comme la figure 18, à la page suivante, permet de constater. En fait, les participants ont signalé aimer leur travail (3,9).

Comparativement, la sous-échelle « Objectifs personnels » est évaluée moins positivement (3,0). Effectivement, ce qui a diminué le score de cette sous-échelle est le fait que la moitié des répondants croient que l'implantation du nouveau pédagogique n'entraînera pas d'énormes changements dans leurs habitudes de travail (2,6) et le fait que neuf enseignants sur 18 ne s'attendent pas à recevoir de renseignements précis pour implanter des changements dans leur classe ni dans leur école (2,7).

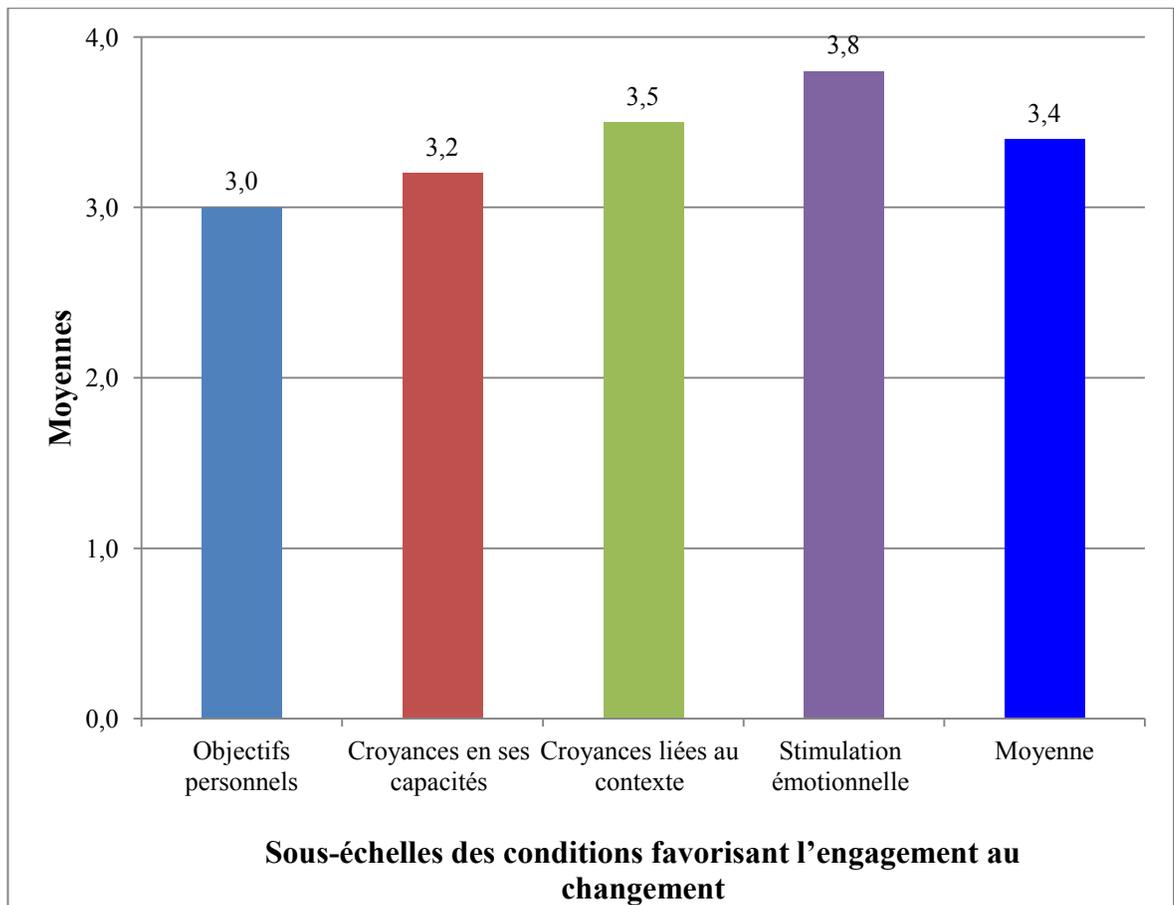


Figure 18 : Moyennes de l'école 4 aux sous-échelles des conditions favorisant l'engagement au changement

La figure 19, présentée à la page suivante, met en évidence qu'il n'y a pas de différence (3,2) entre la perception du personnel enseignant au sujet de leur engagement à implanter le renouveau pédagogique et celui de leurs collègues.

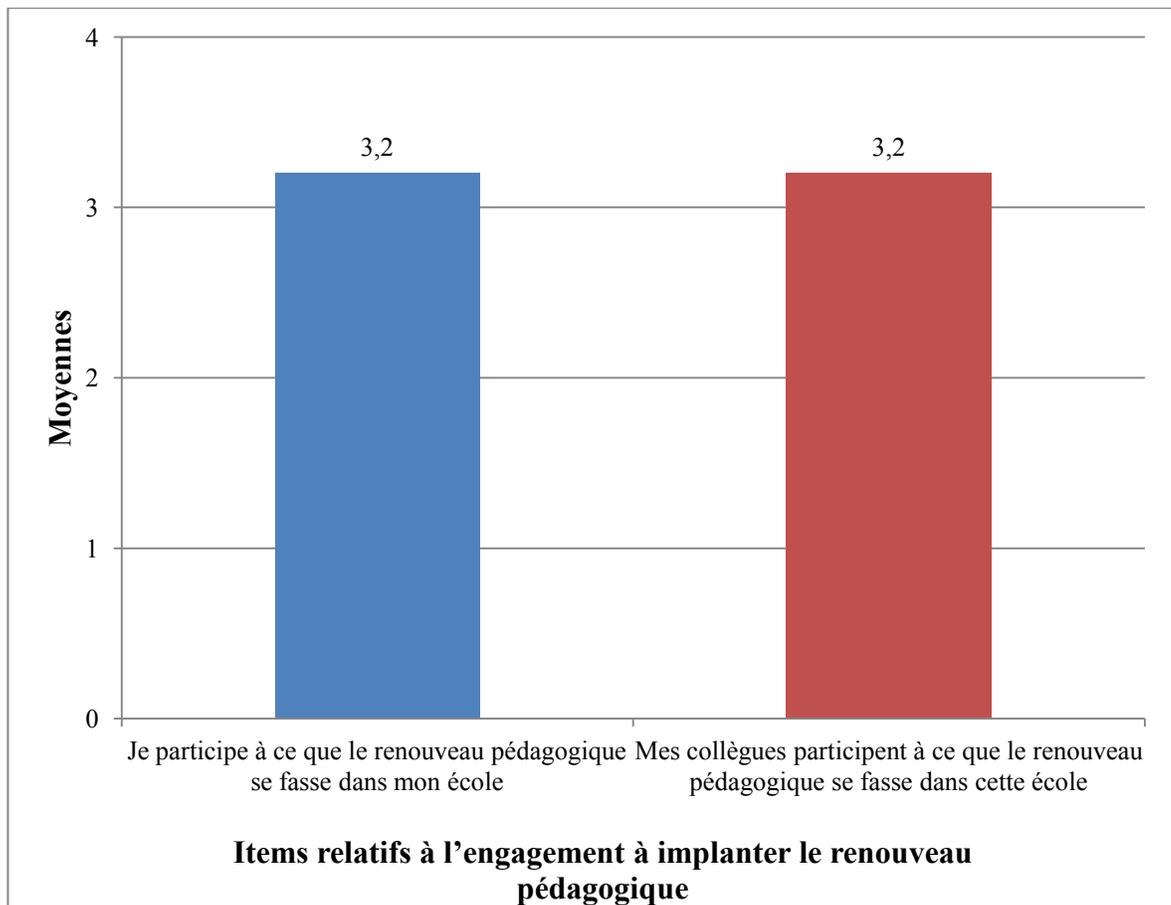


Figure 19 : Moyennes de l'école 4 aux items relatifs à l'engagement à implanter le renouvellement pédagogique

4.1.4.3.2 Direction de l'école

La directrice a signalé que les membres du personnel enseignant de cette école n'ont pas peur de faire face aux changements, ce qui pourrait favoriser leur engagement à implanter le renouvellement pédagogique :

« Quand on parle de changements ici, les gens n'ont pas peur de changements, je peux vous dire qu'on planifie quelque chose, la journée même, écoutez, il pleut il faut changer notre horaire de la journée, il n'y a pas personne qui est brimée, ça se fait je vous dirais assez facilement. De là à dire facilement, mais assez facilement. Les gens ont cette facilité-là. »

En outre, la directrice a raconté qu'il existe dans son école un climat propice pour mettre en place le renouveau pédagogique car il y a une communication satisfaisante parmi le personnel enseignant : « je vous dirais qu'il y a un beau partage d'expérience et même ceux qui ont un certain âge et une certaine expertise ont tout à apprendre aussi. »

4.1.4.4 Panorama général de l'école 4 : défavorisée, en statu quo et francophone

Le personnel enseignant de cette école a une bonne perception des trois variables. En effet, la moyenne du leadership est de 3,6, alors que celle du contexte scolaire est de 3,5 et celle des conditions favorisant l'engagement au changement est de 3,4. Il est important de rappeler que c'est l'école qui a connu la plus grande participation au questionnaire avec 18 enseignants.

D'après les réponses des participants, la directrice met en pratique des actions pour communiquer la mission et l'objectif général de l'école au personnel et aux élèves. Par ailleurs, la direction a souligné réaliser plusieurs actions pour soutenir les membres du personnel enseignant, ce qui est en accord avec la perception de ces derniers. Elle considère aussi que son personnel est ouvert aux changements même si, selon le questionnaire, neuf enseignants sur 18 pensent que l'implantation du renouveau pédagogique risque d'entraîner de grands changements dans leurs pratiques. De plus, la moitié des répondants ne s'attend pas à recevoir de renseignements précis pour implanter des changements dans leur classe ni dans leur école.

En outre, les actions de la direction, selon ses propos et les réponses des enseignants, favorisent la participation du personnel aux prises de décision.

Enfin, les membres du personnel enseignant sont très satisfaits de la reconnaissance et des manifestations d'affection de leurs collègues et des élèves et ils aiment leur profession.

4.2 Résultats comparatifs

Étant donné que nos échantillons sont composés d'un nombre réduit de participants, que le nombre de participants par groupe n'est pas équivalent, que la variance entre les résultats des échantillons n'est pas homogène et que la distribution de nos données ne correspond pas à une distribution normale, nous avons décidé d'effectuer des tests non paramétriques.

Nous avons réalisé des tests H de Kruskal-Wallis pour déterminer si les moyennes de quatre écoles sont statistiquement différentes. Le test H de Kruskal Wallis sert, d'après Garson (2011, b), à définir s'il existe une différence statistiquement significative entre des variables mesurées dans plusieurs échantillons. Par la suite, pour explorer si les quatre écoles pouvaient être considérées statistiquement différentes au niveau de l'une ou l'autre des variables du statut du changement, du statut socioéconomique et du statut linguistique, nous avons choisi le test U de Mann-Whitney qui est, d'après Garson (2010, b), le test non paramétrique le plus utilisé pour mesurer le niveau de signification statistique de la différence entre deux échantillons indépendants. Ces tests non paramétriques considèrent les rangs plutôt que les moyennes. Toutefois, nous illustrerons tout de même les différences à l'aide des moyennes pondérées.

4.2.1 Résultats comparatifs des quatre écoles

Les résultats comparatifs des quatre écoles, de même que les moyennes pondérées des trois variables et de l'évaluation de l'engagement au changement, apparaissent aux figures 20 et 21. La première de ces figures, présentée à la page suivante, montre que la seule différence significative entre les trois variables principales correspond aux évaluations du contexte scolaire (Khi-deux = 9.618 ; ddl = 3 ; signification asymptotique = 0,022).

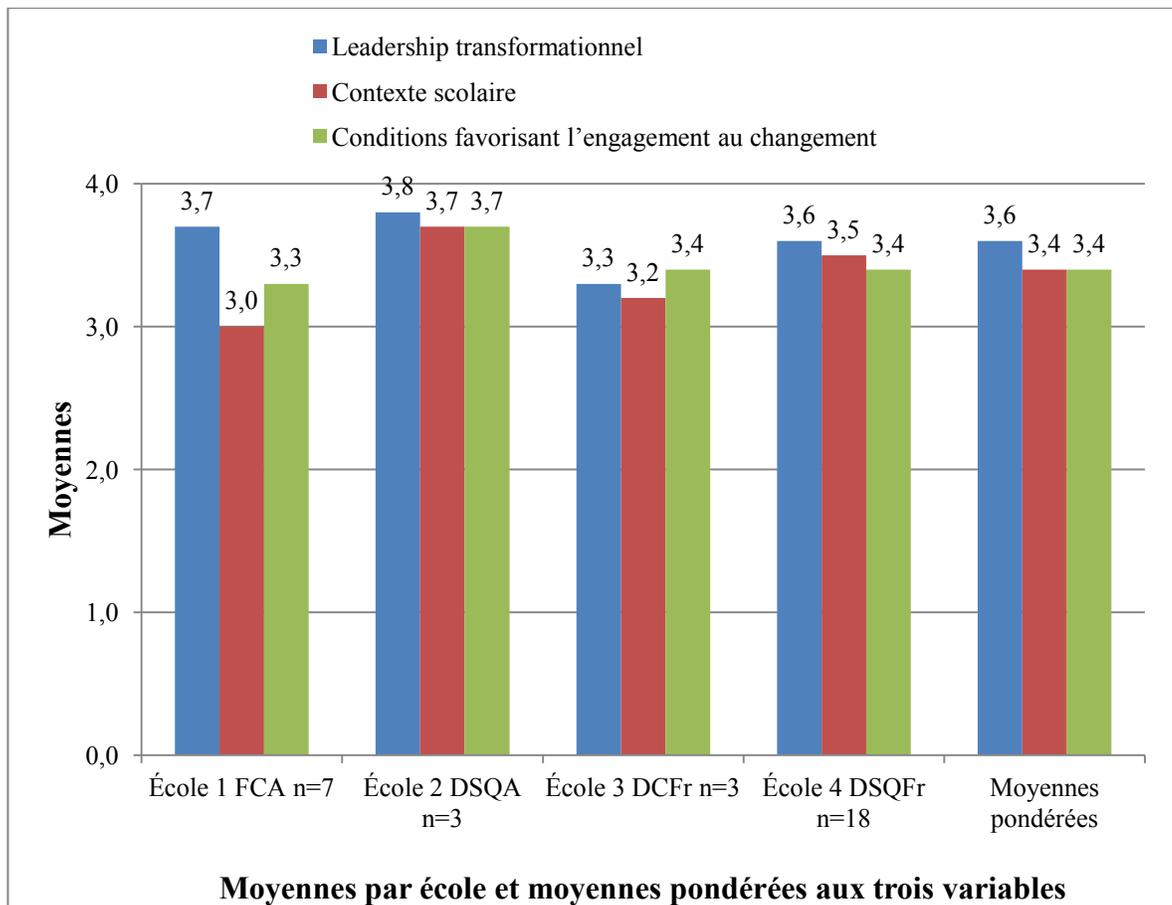


Figure 20 : Moyennes par école et moyennes pondérées aux trois variables

Note : F= favorisée D= défavorisée C= changement SQ= statu quo A= anglophone Fr=francophone

La figure 21, à la page suivante, indique que la perception de l'engagement personnel à implanter le renouveau pédagogique n'est pas différente d'une école à l'autre (Khi-deux = 6.524 ; ddl = 3 ; signification asymptotique = 0,089), de même que la perception de l'engagement des collègues au changement (Khi-deux = 6.933 ; ddl = 3 ; signification asymptotique = 0,074).

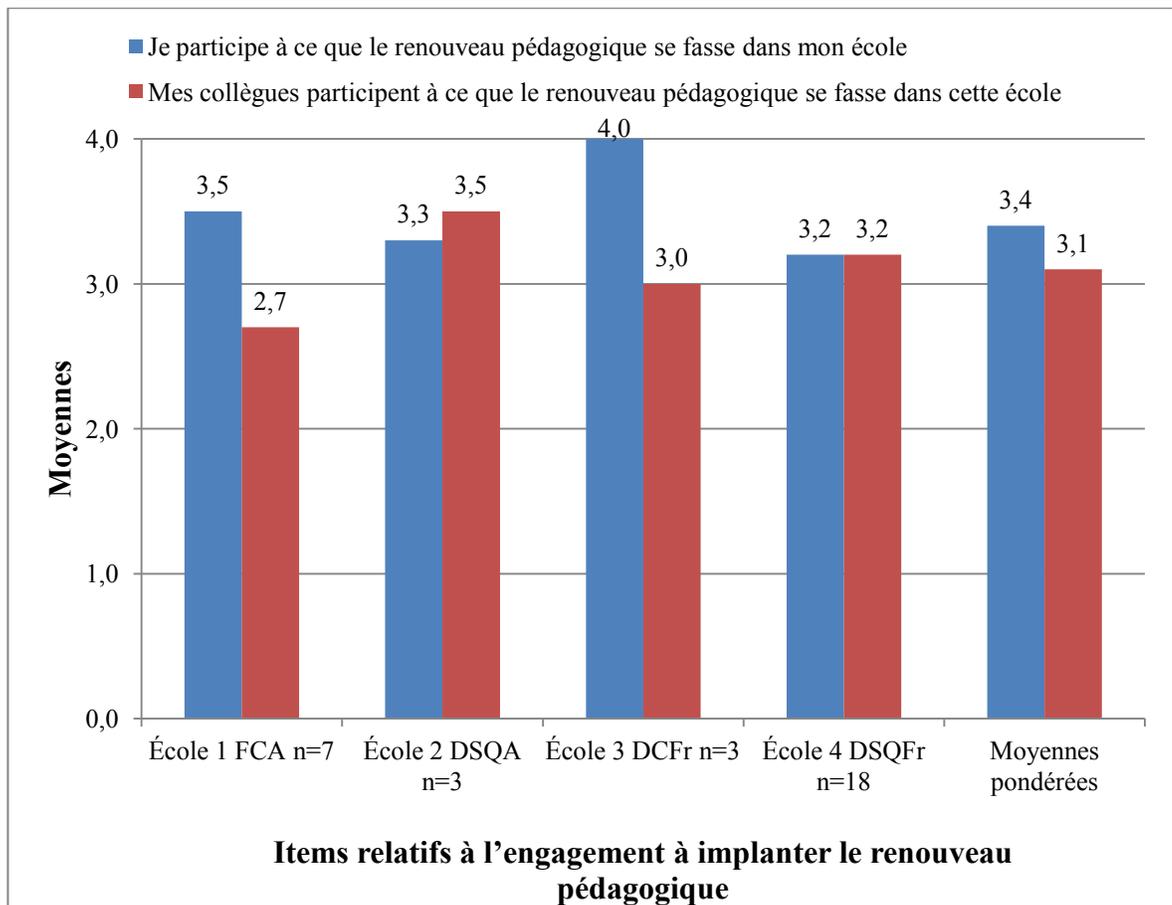


Figure 21 : Moyennes par école et moyennes pondérées aux items relatifs à l'engagement à implanter le renouvellement pédagogique

Note : F= favorisée D= défavorisée C= changement SQ= statu quo A= anglophone Fr=francophone

4.2.2 Résultats comparatifs en fonction des variables indépendantes

4.2.2.1 Résultats comparatifs en fonction du niveau d'implantation du renouvellement pédagogique

La figure 22, présentée à la page suivante, illustre que la perception du contexte scolaire se distingue en fonction du statut de changement dans l'école, tel que le montre le test de Mann-Whitney (Mann-Whitney U de la variable « Contexte scolaire » = 36,5, n1 =

10, $n_2 = 21$, $P = 0,003$). Le contexte est en effet perçu de manière plus positive par le personnel enseignant des écoles en statu quo que par le personnel des écoles en changement.

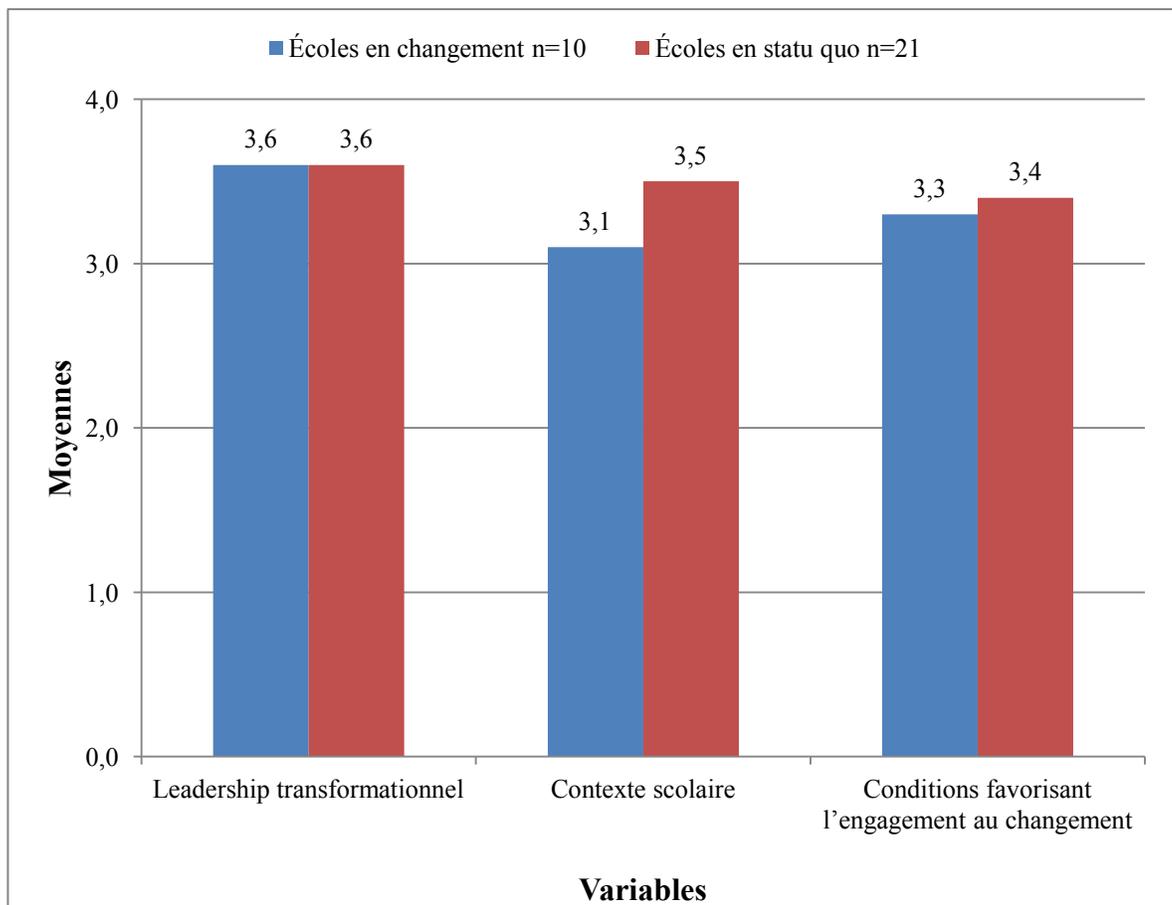


Figure 22 : Moyennes du leadership transformationnel, du contexte scolaire et des conditions favorisant l'engagement au changement en fonction du niveau d'implantation du renouveau pédagogique

À l'analyse des tests réalisés pour la variable « Contexte scolaire », illustrée à la figure 23 à la page suivante, nous pouvons souligner que les sous-échelles de cette variable semblent généralement mieux perçues par le personnel enseignant des écoles en statu quo,

mais que seules les moyennes des sous-échelles « Culture de l'école » (Mann-Whitney U de la sous-échelle « Culture de l'école » = 36,0, $n_1 = 10$, $n_2 = 21$, $P = 0,003$) et « Environnement » (Mann-Whitney U de la sous-échelle « Environnement » = 42,0, $n_1 = 10$, $n_2 = 21$, $P = 0,007$) s'avèrent significativement différentes entre les répondantes des deux échantillons.

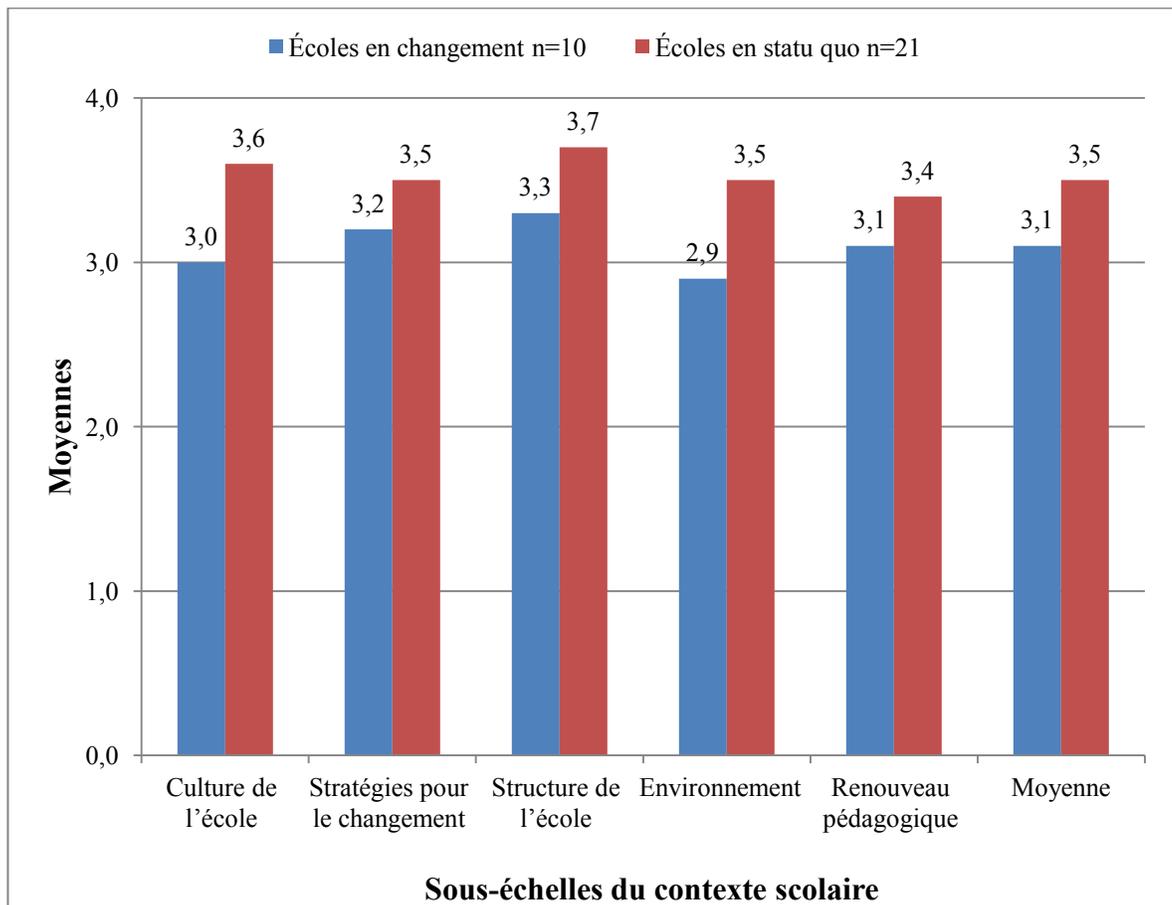


Figure 23 : Moyennes aux sous-échelles du contexte scolaire en fonction du niveau d'implantation du renouvellement pédagogique

Enfin, l'évaluation de l'engagement personnel des répondantes et de celui de leurs collègues à implanter le nouveau pédagogique, présentée à la figure 24 ci-dessous, ne révèle pas de différence significative, selon que les enseignants soient dans une école réputée en changement ou en statu quo, ce qui est aussi ressorti du test non paramétrique effectué (Mann–Whitney U de l'item « Je tiens et je participe activement à ce que le nouveau pédagogique se fasse dans mon école » = 51,0, $n_1 = 9$, $n_2 = 20$, $P = 0,069$; Mann–Whitney U de l'item « Mes collègues tiennent et ils/elles participent activement à ce que le nouveau pédagogique se fasse dans cette école » = 49,0, $n_1 = 9$, $n_2 = 19$, $P = 0,076$).

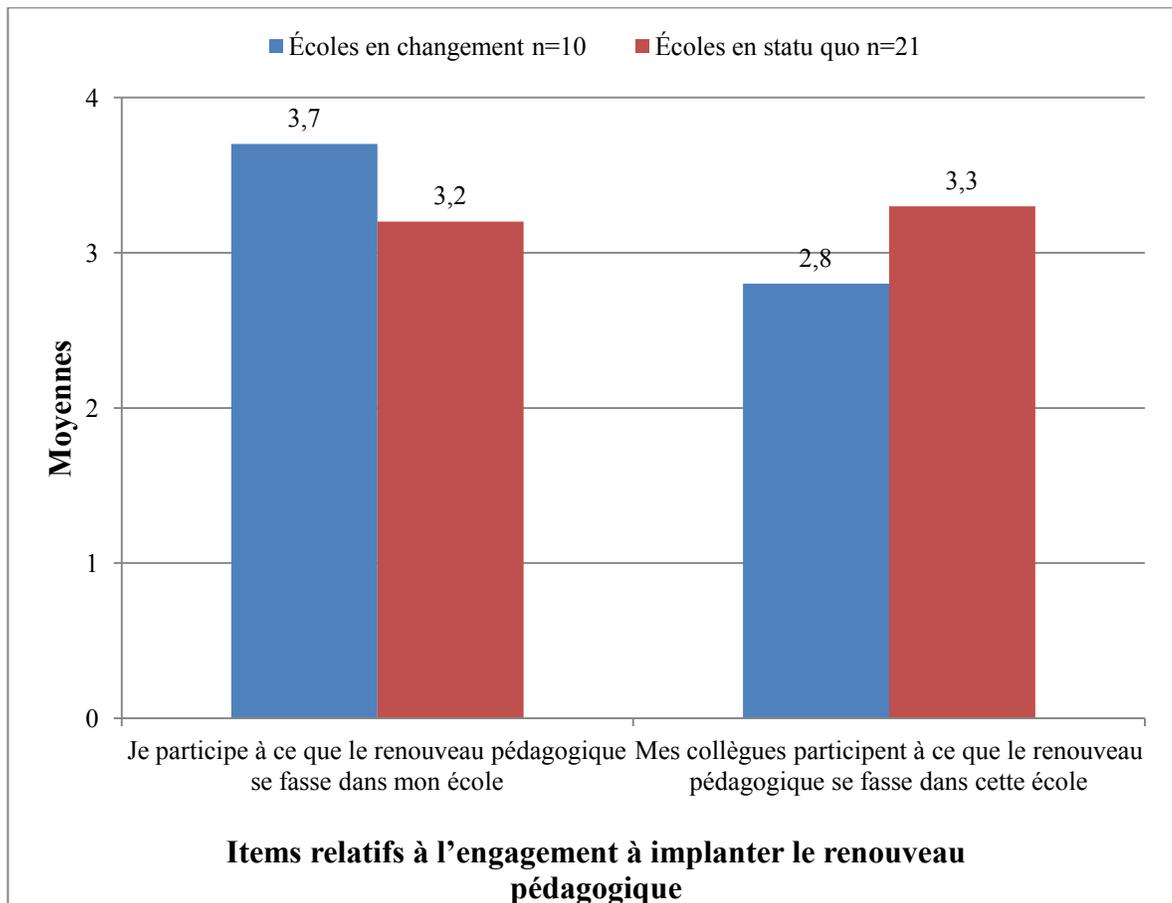


Figure 24 : Moyennes aux items relatifs à l'engagement à implanter le nouveau pédagogique en fonction du niveau d'implantation du nouveau pédagogique

4.2.2.2 Résultats comparatifs en fonction du niveau de défavorisation

La figure 25, ci-dessous, présente les moyennes du leadership transformationnel, du contexte scolaire et des conditions favorisant l'engagement au changement en fonction du niveau de défavorisation des écoles. Comme nous pouvons le remarquer, si les variations sur les pratiques de leadership transformationnel des directions et sur les conditions favorisant l'engagement au changement sont minimales entre les écoles défavorisées et l'école favorisée, le contexte scolaire a particulièrement eu des évaluations moins élevées dans cette dernière. Cette différence s'avère statistiquement significative (Mann-Whitney U de la variable « Contexte scolaire » = 26,5, $n_1 = 7$, $n_2 = 24$, $P = 0,005$).

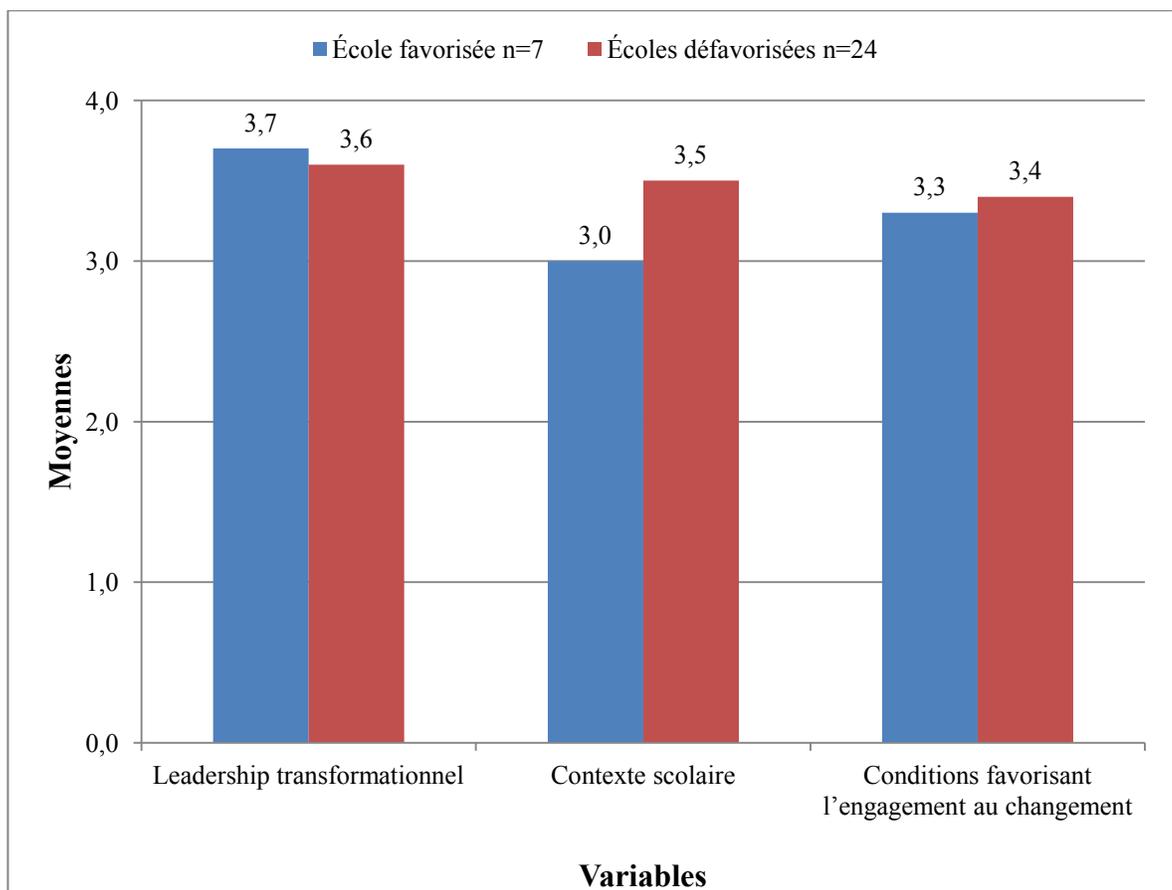


Figure 25 : Moyennes du leadership transformationnel, du contexte scolaire et des conditions favorisant l'engagement au changement en fonction du niveau de défavorisation

En ce qui concerne l'échelle « Contexte scolaire », représentée ci-dessous par la figure 26, trois des cinq sous-échelles se distinguent en faveur des écoles défavorisées. Ainsi, les scores des sous-échelles « Culture de l'école » (3,5), « Stratégies pour le changement » (3,5) et « Environnement » (3,5) sont plus élevées dans les écoles défavorisées que dans l'école favorisée (3,0 ; 3,0 et 2,7 respectivement). Ces différences sont statistiquement significatives (Mann-Whitney U de la sous-échelle « Culture de l'école » = 30,5, $n_1 = 7$, $n_2 = 24$, $P = 0,009$; Mann-Whitney U de la sous-échelle « Stratégies pour le changement » = 38,5, $n_1 = 7$, $n_2 = 24$, $P = 0,029$; Mann-Whitney U de la sous-échelle « Environnement » = 21,5, $n_1 = 7$, $n_2 = 24$, $P = 0,002$).

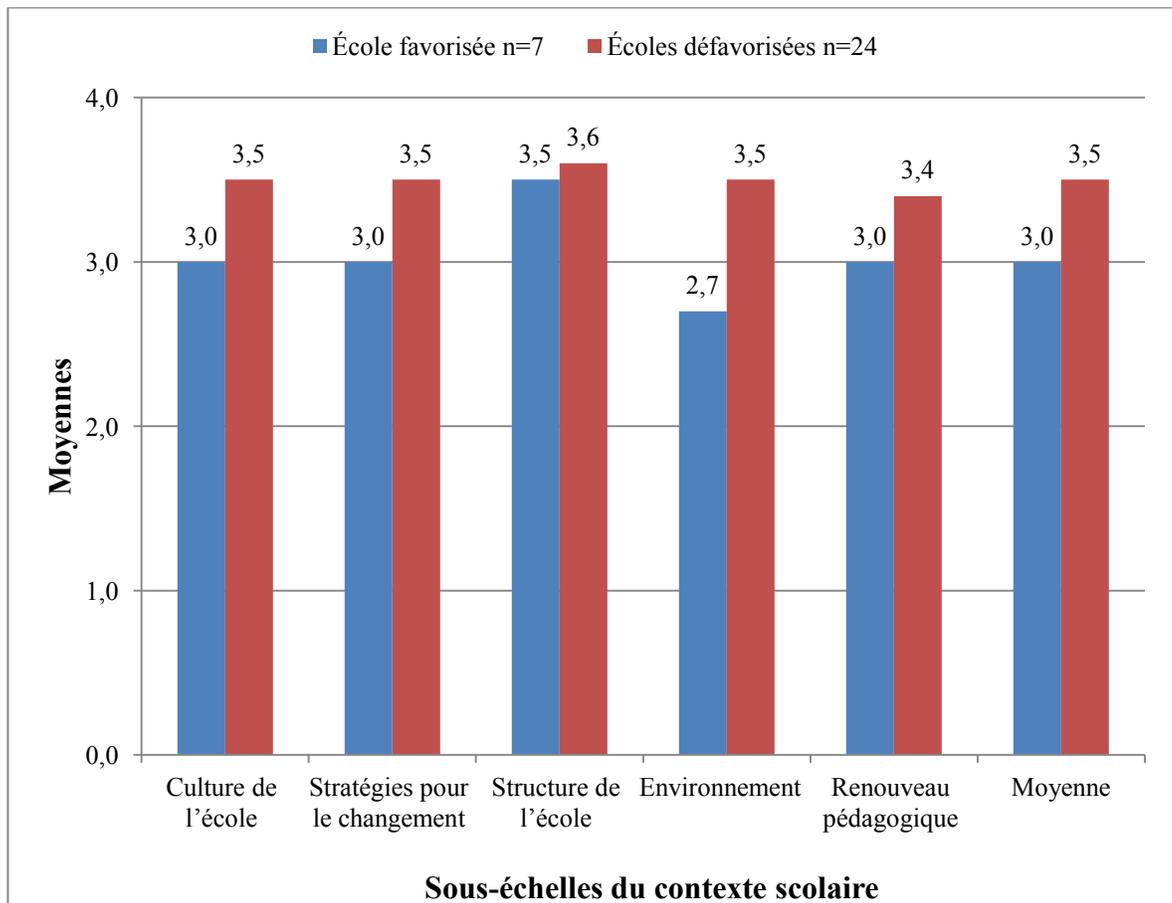


Figure 26 : Moyennes aux sous-échelles du contexte scolaire en fonction du niveau de défavorisation

La figure 27, ci-dessous, montre qu'il n'y a pas de différence significative entre la perception du personnel enseignant de l'école favorisée et celui des écoles défavorisées concernant l'engagement personnel au changement. De plus, bien qu'il semble que le personnel enseignant des écoles défavorisées ait une meilleure opinion de l'implication des collègues à l'implantation du nouveau pédagogique que les répondantes de l'école favorisée, cette différence n'est pas statistiquement significative (Mann-Whitney U de l'item « Mes collègues tiennent et ils/elles participent activement à ce que le nouveau pédagogique se fasse dans cette école » = 34,0, $n_1 = 6$, $n_2 = 22$, $P = 0,078$).

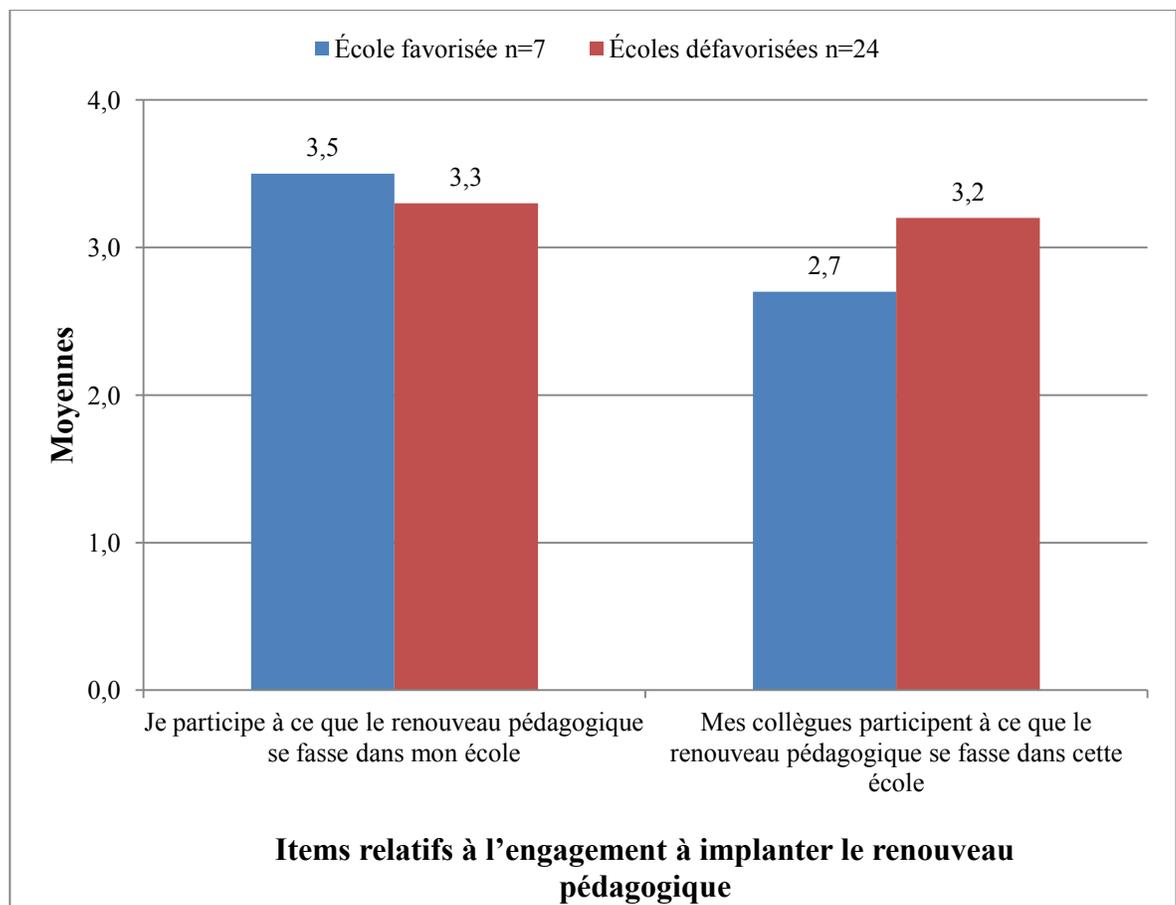


Figure 27: Moyennes aux items relatifs à l'engagement à implanter le nouveau pédagogique en fonction du niveau de défavorisation

4.2.2.3 Résultats comparatifs en fonction de la langue de la commission scolaire d'appartenance

Les analyses en fonction de la langue des commissions scolaires des écoles révèlent qu'il n'y a pas de différence significative entre les scores des trois variables (Mann-Whitney U de la variable « Leadership transformationnel » = 75,5, $n_1 = 10$, $n_2 = 21$, $P = 0,217$; Mann-Whitney U de la variable « Contexte scolaire » = 69,5, $n_1 = 10$, $n_2 = 21$, $P = 0,135$; Mann-Whitney U de la variable « Conditions favorisant l'engagement au changement » = 98,5, $n_1 = 10$, $n_2 = 21$, $P = 0,787$), tel que la figure 28 le montre.

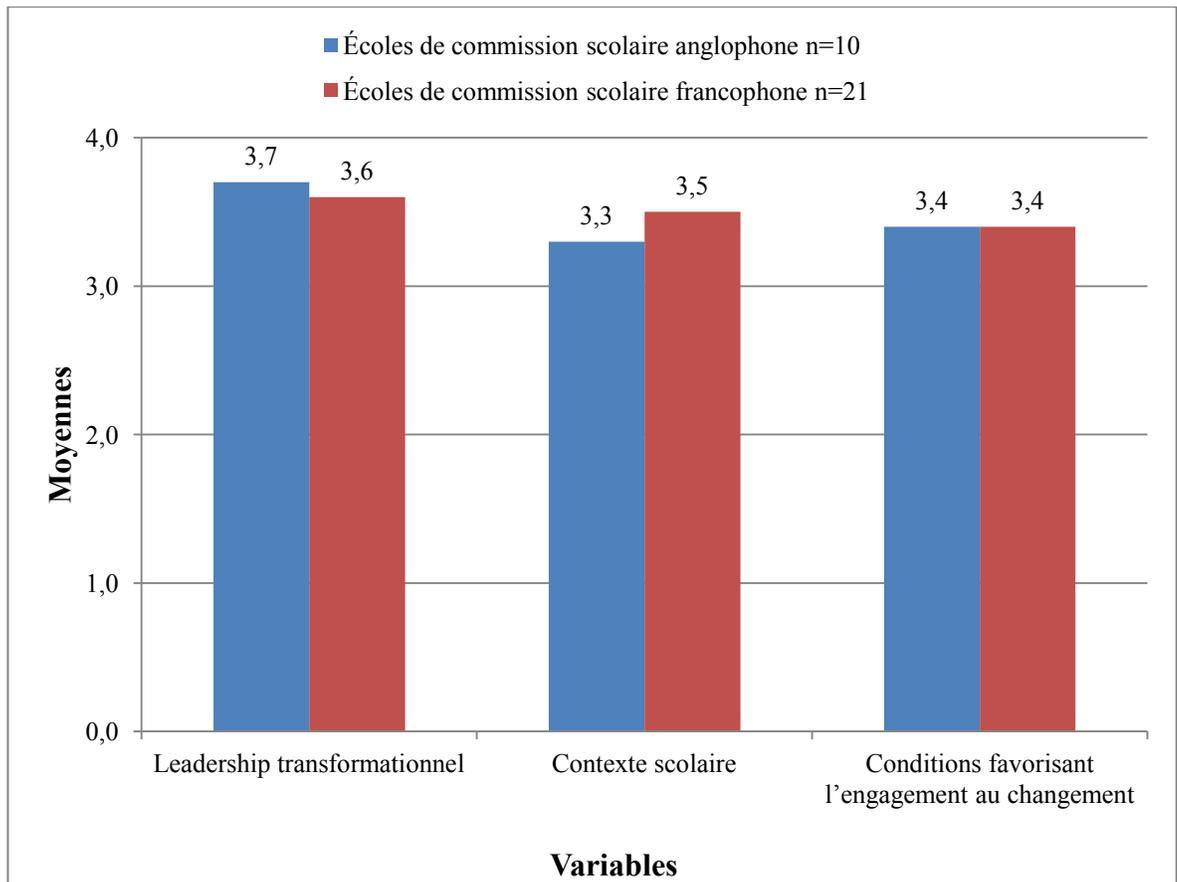


Figure 28 : Moyennes du leadership transformationnel, du contexte scolaire et des conditions favorisant l'engagement au changement en fonction du statut linguistique de la commission scolaire d'appartenance des écoles

Tel qu'illustré à la figure 29, les tests Mann–Whitney effectués indiquent qu'il n'y a pas de différence significative entre la perception du personnel enseignant des écoles des commissions scolaires anglophone et francophone en ce qui concerne l'engagement personnel des répondantes à implanter le renouveau pédagogique (Mann–Whitney U de l'item « Je tiens et je participe activement à ce que le renouveau pédagogique se fasse dans mon école » = 79,0, $n_1 = 9$, $n_2 = 20$, $P = 0,627$) et celui de leurs collègues (Mann–Whitney U de l'item « Mes collègues tiennent et ils/elles participent activement à ce que le renouveau pédagogique se fasse dans cette école » = 58,0, $n_1 = 8$, $n_2 = 20$, $P = 0,281$).

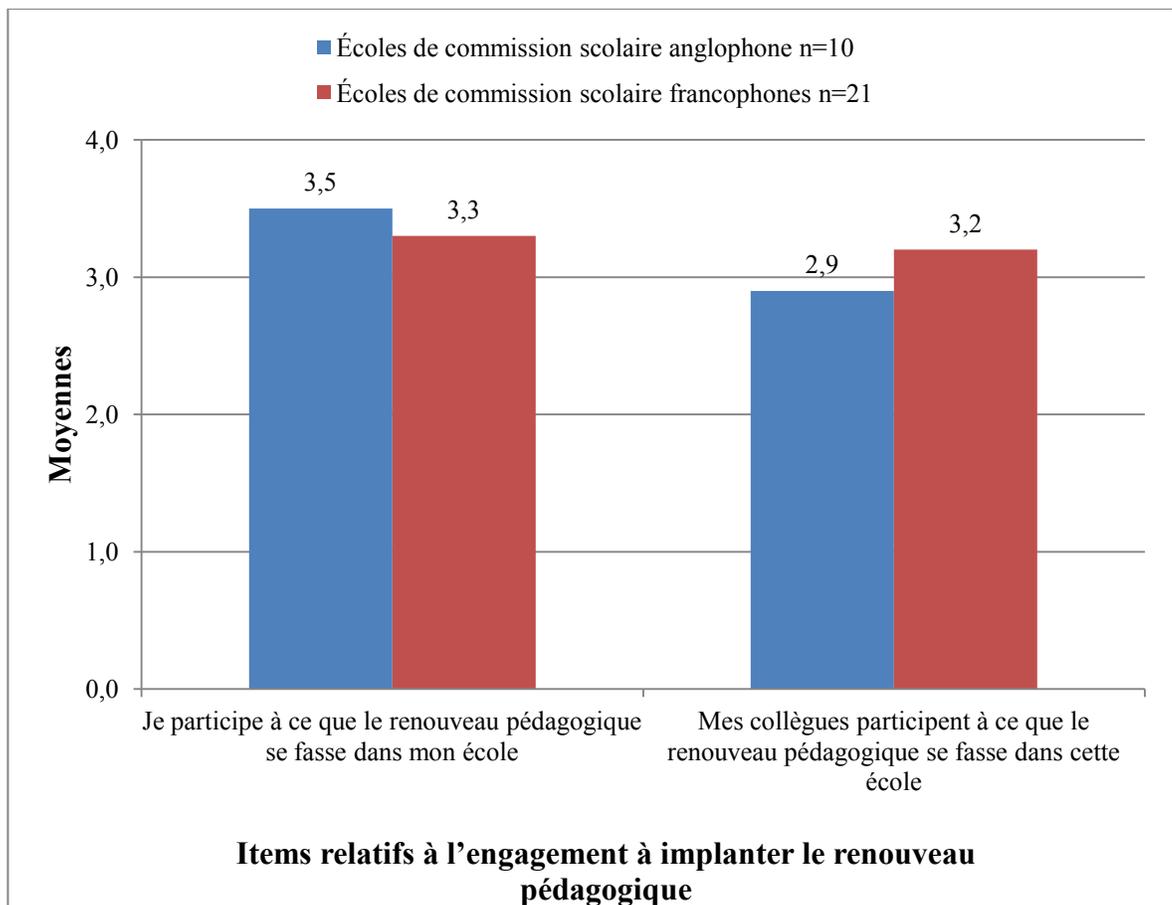


Figure 29 : Moyennes aux items relatifs à l'engagement à implanter le renouveau pédagogique en fonction du statut linguistique de la commission scolaire d'appartenance des écoles

4.3 Corrélations de Spearman entre les trois variables

Nous voulions savoir s'il existe statistiquement une relation entre les trois variables de notre étude ; pour ce, nous avons décidé de calculer les corrélations de Spearman. Nous avons choisi ce type de corrélation étant donné que nous travaillons avec des variables ordinales. En effet, Garson (2010, a) suggère que le rho de Spearman est le coefficient de corrélation le plus utilisé lorsqu'on a des variables ordinales.

Selon les rho de Spearman, présentés à la figure 30 ci-dessous, il existe une corrélation significative entre les trois variables, mais la corrélation la plus forte est celle entre le leadership transformationnel et le contexte scolaire (0,609). Cependant, nous devons prendre avec réserve ce résultat étant donné que quelques-uns des items mesurant la variable leadership transformationnel étaient très proches de quelques items du contexte scolaire, ce qui a probablement contribué à cette forte corrélation entre ces deux variables.

Il faut souligner que la corrélation entre le contexte scolaire et l'engagement au changement est aussi très forte (0,589). Par comparaison, la corrélation entre le leadership transformationnel et les conditions favorisant l'engagement au changement, bien qu'élevée, est relativement moins forte (0,440).

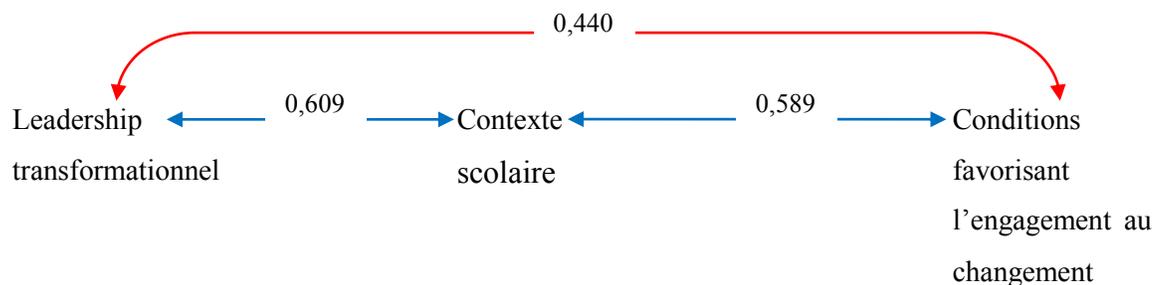


Figure 30 : Corrélations de Spearman entre le leadership transformationnel, le contexte scolaire et les conditions favorisant l'engagement au changement

Étant donné le nombre réduit de participants à notre étude, nous avons considéré qu'il n'était pas pertinent de calculer les corrélations entre les sous-échelles de chacune des trois variables.

4.4 Synthèses des résultats

Les résultats des données de chaque école indiquent que les quatre directeurs sont considérés par leurs membres du personnel enseignant comme des leaders transformationnels, leurs scores de perception ne se distinguant pas d'une école à l'autre. Il en est de même pour ce qui est des conditions favorisant l'engagement au changement. Cependant, les évaluations du contexte scolaire de chaque école se sont avérées différentes statistiquement.

En ce qui concerne les analyses comparatives en fonction de variables indépendantes, le contexte scolaire semble plus positif dans les écoles considérées en statu quo, alors que la culture et l'environnement ressortent comme mieux évalués que dans les écoles en changement. C'est le cas aussi de l'école favorisée où la culture, l'environnement et les stratégies de changement mises en place sont évaluées moins positivement que dans les écoles défavorisées. Enfin, le statut linguistique de la commission scolaire ne semble pas être lié à l'une ou l'autre des variables étudiées.

Chapitre 5 Interprétation des résultats

Les questions spécifiques qui ont guidé cette recherche sont : En comparant des écoles primaires montréalaises en fonction 1) de leur niveau d'implantation du renouveau pédagogique, 2) de leur statut socioéconomique et 3) de la langue de la commission scolaire d'appartenance, quelles sont les relations, selon des membres du personnel enseignant, entre les conditions favorisant leur engagement au changement, les actions du leadership transformationnel de la direction d'école et le contexte scolaire ? Ainsi, la première section de cette discussion de résultats est consacrée aux différences dans la perception du personnel enseignant au sujet du contexte scolaire, selon le niveau de changement des écoles. Effectivement, les comparaisons des écoles révèlent que le personnel enseignant des deux écoles en changement (école 1 et 3) ont évalué moins positivement le contexte scolaire, dont la « Culture de l'école » et « l'Environnement », comparativement au personnel des écoles en statu quo (écoles 2 et 4). Ce résultat, appuyé par les analyses non paramétriques, nous porte à croire que le fait de soutenir le changement serait associé à une évaluation plus faible du contexte scolaire.

Le deuxième résultat que nous allons discuter dans ce chapitre correspond aux différences de perception des enseignantes à l'égard du contexte scolaire, en fonction du niveau de défavorisation des écoles. Les tests de Mann-Whitney ont révélé que les évaluations de la variable « Contexte scolaire » et de ses sous-échelles « Culture de l'école », « Stratégies pour le changement » et « Environnement » effectuées par le personnel enseignant de l'école favorisée sont significativement moins positives que celles faites par les enseignantes des trois écoles défavorisées.

Un troisième résultat qui ressort des analyses non paramétriques est le fait que les membres du personnel enseignant des écoles anglophones et francophones se ressemblent dans leur évaluation des trois variables, soit le « Leadership transformationnel », le « Contexte scolaire » et les « Conditions favorisant l'engagement au changement ».

5.1 Affaiblissement du contexte scolaire dans les écoles en changement

5.1.1 Magnitude du changement et pression à implanter le changement

Pour essayer d'expliquer l'affaiblissement apparent de la culture et de l'environnement des écoles en changement, nous pourrions faire quelques hypothèses, dont la première concerne tout simplement la magnitude du changement mis en place dans ces écoles. Effectivement, les enseignantes des écoles en changement ont davantage rapporté qu'il existe des risques de confusion et que les demandes quant au renouveau pédagogique sont excessives (item de la sous-échelle « Environnement ») ; elles croient qu'on fait moins appel au consensus pour déterminer les volets du renouveau pédagogique qui peuvent raisonnablement être implantés (item de la sous-échelle « Environnement »). Ce point sur le consensus paraît d'ailleurs un peu contradictoire avec le fait que les enseignantes de ces écoles aient en général reconnu que les directions recherchent le consensus chez leur personnel autour des priorités et des objectifs de l'école (sous-échelle « Consensus » appartenant au leadership transformationnel) et que même une des directions ait reconnu rechercher ce consensus : « [...] je demande aux gens de s'asseoir et on s'est entendus sur une orientation, sur des objectifs et des moyens [...] alors je demande aux gens [...] de prioriser les axes d'intervention et de [les] mettre en place [...] » (Direction de l'école 3). Les résistances vis-à-vis le renouveau pédagogique peuvent peut-être expliquer cette apparente contradiction, alors que les items du leadership transformationnel sur le consensus ne se réfère pas au renouveau, et que les items de la sous-échelle « Environnement » y sont directement reliés.

Ainsi, même si les directions recherchent le consensus autour des priorités et des objectifs de l'école, le fait même qu'il y ait un processus de changement pourrait être à l'origine des différences de perception, car selon Perrenoud (1993) : « Le renouveau est presque toujours désordonné, diversifié, fragmenté, asynchrone. Il est peu probable que l'ensemble des acteurs de l'établissement puissent se mettre d'accord et avancer au même rythme. » (p. 15). De la même façon, Brown, Ralph et Brember (2002) ont trouvé dans leur

recherche que des membres du personnel enseignant rapportaient de la confusion et de l'angoisse devant un changement de grande envergure et de la diversité des rôles qu'ils ont dû prendre, en particulier quand ces changements sont perçus comme étant irrationnels.

De plus, la quantité et la complexité possiblement plus grande des changements initiés dans les écoles 1 et 3, malgré le fait que les enseignantes aient plutôt signalé que l'implantation du nouveau pédagogique n'entraînait pas d'énormes changements dans leurs habitudes de travail, pouvaient faire en sorte que les demandes des directions relatives à l'implantation du nouveau pédagogique soient perçues par les membres du personnel enseignant comme une pression supplémentaire à leur profession, laquelle a été identifiée, dans plusieurs pays, comme une des professions les plus stressantes (Brown, Ralph et Brember, 2002). En fait, Leithwood, Menzies, Jantzi et Leithwood (1996) signalent que les processus de restructuration des écoles augmentent généralement le *stress* des membres du personnel enseignant, de même que leur épuisement. Tedesco (1997, cité dans Day, Elliot et Kington, 2005) mentionne que les réformes éducatives ont détérioré les conditions de travail dans les écoles de plusieurs pays en entraînant la démoralisation du personnel enseignant, l'abandon de la profession et l'absentéisme, alors que Fernandez (1999) signale que les réformes éducatives ont déclenché du *stress* chez le personnel enseignant.

Dans la même veine, les changements à grande échelle peuvent être une source de menace au sentiment de contrôle des employés dans leur travail (Greenhalgh et Rosenblatt, 1984, cités dans Chawla et Kelloway, 2004), notamment parce que l'ampleur des changements fait perdre aux gens le sens et la direction de leurs actions, la structure de la réalité et la confiance dans le fait de savoir quoi faire (Sikes, 1992). De fait, Geijsel, Sleegers, van den Berg et Kelchtermans (2001) signalent que, pour réussir à implanter un programme d'innovation de grande envergure, comme c'est le cas de la réforme de l'éducation au Québec, on ne requiert pas que des changements dans le comportement des enseignants, mais également des changements dans leur vie professionnelle, dans leurs valeurs et dans leurs attitudes envers les programmes à implanter. Cette opinion est aussi partagée par Sikes (1992, p.38) qui propose que :

« [...] the implementation of change is influenced by the teachers' ideologies : in other words, by the beliefs and values, the body of ideas which they hold about education, teaching, the schooling process in particular and life in general. This means that it is not possible to attempt to change one aspect without affecting all the others. ».

Devant la complexité d'un changement de grande magnitude, il importe de s'assurer que le changement soit compatible avec les objectifs du personnel enseignant (Leithwood, Menzies et Jantzi, 1994). En effet, selon Bandura (1980), les gens accepteraient plus facilement les innovations qu'ils considèrent valables, alors que celles qui contreviennent avec leurs convictions morales et sociales seraient refusées. Malheureusement, nous n'avons pas demandé aux enseignantes si elles étaient d'accord avec les principes du nouveau pédagogique, ce qui nous aurait donné d'autres éléments pour approfondir cette discussion. Cependant nous pouvons croire que si le personnel des écoles ne considère pas la réforme de l'éducation comme un aspect motivant de leur travail et si le personnel enseignant n'est pas d'accord avec les principes du nouveau pédagogique, mais que les directions persistent à exercer une certaine pression pour l'implanter, cela pourrait contribuer à la perception moins positive du contexte scolaire dans les écoles en changement comparativement aux écoles en statu quo.

Il nous semble intéressant de signaler que, bien que nous ayons discuté le fait que le contexte scolaire soit moins bien évalué dans les écoles en changement que dans celles en statu quo, cette différence de perception demeure mineure et le personnel enseignant a tout de même évalué positivement les pratiques de l'école (politiques et règlements, calendrier et horaires, encouragement des collègues, et respecte de la direction envers l'expertise des enseignants) regroupés dans la sous-échelle « Croyances liées au contexte » ; ces pratiques favorisent théoriquement l'implantation du nouveau pédagogique.

5.1.2 Compatibilité entre le leadership transformationnel et le contexte scolaire

Une autre hypothèse pour expliquer l'évaluation moins forte du contexte scolaire dans les écoles en changement pourrait émaner des actions de leadership transformationnel des directions de ces écoles. Les coefficients de Spearman que nous avons calculés nous montrent qu'il existe une corrélation entre le leadership transformationnel et le contexte scolaire. Malheureusement, le nombre réduit des répondants ne nous a pas permis d'effectuer des analyses statistiques plus complexes, telles que des régressions multivariées, pour décrire plus avant cette corrélation. Cependant, la littérature scientifique suggère que le leadership et le contexte des organisations auraient une influence réciproque (Bass et Avolio, 1993 ; Dulewicz et Higgs, 2005 ; Pawar et Eastman, 1997).

Ainsi, notre deuxième hypothèse correspond au fait que le niveau de réceptivité aux pratiques de leadership transformationnel des écoles en changement serait inférieur à celui des deux écoles en statu quo. Effectivement, Pawar et Eastman (1997) signalent qu'il existerait de contextes organisationnels avec différents niveaux de réceptivité au leadership transformationnel, soit avec un niveau différent de réponse à des fonctions du leadership transformationnel. Par ailleurs, cette réceptivité du contexte aiderait ou inhiberait le changement (Pettigrew et ses collègues, 1992, cités dans Pawar et Eastman, 1997).

La littérature scientifique propose aussi qu'une organisation peut préférer adopter d'autres moyens que le leadership transformationnel pour effectuer un changement (Pawar et Eastman, 1997). Leithwood (1994) suggère que le leadership ne se manifeste que dans un contexte de changement et que la nature du changement déterminerait les formes de leadership qui se révéleraient utiles.

De ce fait, nous pourrions penser que si la culture des écoles en changement n'est pas ouverte au leadership transformationnel ou que les enseignantes des écoles en changement préfèrent simplement un autre type de leadership pour implanter le renouveau pédagogique, mais que les directions mettent en place un leadership transformationnel, comme les répondantes l'ont signalé, cela pourrait avoir un effet négatif sur la culture et

l'environnement de ces écoles, en raison d'un manque d'accord au niveau des stratégies à adopter pour implanter le changement.

5.1.3 Leadership transformationnel autoritaire et participatif et contexte scolaire

Les écrits scientifiques suggèrent aussi que les directions d'établissement pourraient avoir une influence importante sur la culture d'une école à travers le type de stratégies de gestion qu'elles utilisent, et à travers les valeurs et les croyances que leurs actions encouragent (Sikes, 1992). Cette idée nous permet d'élaborer une troisième hypothèse, relative au fait que, bien que les directeurs des quatre écoles soient, d'après les réponses du personnel enseignant, des leaders transformationnels, ils mettent en pratique ce leadership de façon différente.

La directrice de l'école 1 a mentionné, lors de l'entrevue, que ses actions ont été au début de son mandat plutôt autoritaires, même si elle a aussi signalé avoir changé cette façon de diriger son école par une gestion plutôt participative : « [...] à l'époque [quand elle est arrivée à l'école] je pense que mon rôle en direction [...] c'était le *top down*, je vous ordonne de faire ça, et c'est à ça que eux [les membres du personnel enseignant] sont habitués ».

Les moyennes des sous-échelles du leadership transformationnel « Vision partagée », « Consensus » et « Structures de collaboration » de même que celui de l'item « la prise de décision à notre école implique habituellement la participation des membres du personnel enseignant et non pas seulement des administrateurs » (sous-échelle « Structure de l'école »), nous permettent de penser que la directrice a effectivement changé la mise en pratique d'un leadership transformationnel autoritaire par un leadership transformationnel participatif. De ce fait, on pourrait croire que si les enseignantes étaient habituées à une administration de type *top down*, comme la directrice l'a indiqué, mais que cette dernière ait effectivement changé cette façon de gérer l'école par un leadership transformationnel participatif, cela pourrait provoquer un manque de compatibilité entre le leadership mis en pratique par la directrice et la façon de travailler à laquelle les enseignantes étaient

habituées. Ce changement pourrait aussi avoir un effet négatif sur la culture et sur l'environnement de cette école, car, selon Leithwood et Jantzi (1990) : « School administrators are valued by teachers when they act as buffers from outside pressures and maintain school discipline, but not if they interfere in daily routines or instructional decisions. » (p. 3).

Rappelons que la moyenne du leadership transformationnel de la direction de cette école est très élevée, de même que la moyenne de la sous-échelle « Renforcement de la culture » et de l'item « la prise de décision à notre école implique habituellement la participation des membres du personnel enseignant et non pas seulement des administrateurs ». Toutefois, cela ne veut pas dire que les enseignantes soient d'accord avec ce type de leadership pour diriger le changement, pas plus qu'avec le type de culture que la directrice a dit favoriser, soit une culture participative, ni que les enseignantes aient accepté effectivement de participer aux prises de décisions, même si, ce faisant, la direction met en pratique un leadership transformationnel. Malheureusement, nous n'avons pas eu accès aux écoles après l'étude et n'avons pu obtenir d'autres informations qui auraient pu nuancer ce que les enseignantes ont manifesté dans le questionnaire avec leurs pratiques professionnelles réelles et ainsi enrichir cette interprétation des résultats.

Par ailleurs, il semble que les actions du directeur de l'école 3, visant la transformation de la culture de l'école existant avant son entrée en fonction afin de faciliter l'implantation du nouveau pédagogique, aient été plutôt radicales et autoritaires, ce qui pourrait expliquer pourquoi les enseignantes de cette école considèrent qu'il n'établit pas une ambiance respectueuse pour l'interaction avec les élèves (item de la sous-échelle « Présentation d'un modèle approprié » appartenant au leadership transformationnel). De plus, ces enseignantes ne croient pas vraiment que la prise de décision à l'école implique la participation suffisante et réelle des membres du personnel enseignant (item de la sous-échelle du leadership transformationnel « Structures de collaboration »), ni que l'ensemble du personnel ait une véritable voix dans les décisions qui touchent son travail (item de la sous-échelle du leadership transformationnel « Structures de collaboration »), ni que le

directeur renforce la culture de l'école (sous-échelle du leadership transformationnel « Renforcement de la culture »).

Il est par contre à signaler que, bien que les actions du directeur de cette école en changement puissent être considérées comme autoritaires, elles seraient peut-être tout de même caractéristiques du leadership transformationnel car, d'après Bass (1999) les leaders transformationnels peuvent être directifs ou participatifs, autoritaires ou démocratiques. Effectivement, Bass (1997) suggère que les leaders transformationnels motiveraient leurs suiveurs à travailler pour atteindre des objectifs transcendants, dans ce cas, la mise en place du renouveau pédagogique, qui vont au-delà des intérêts personnels immédiats pour le bien du groupe, de l'organisation ou du pays, ce qui, dans ce cas, se traduirait par la réussite des élèves :

« Après ça il a fallu organiser le travail et il fallait mettre des conditions gagnantes pour que la réforme puisse se vivre. Si j'ai des profs qui me disent "on ne se rencontrera pas en cycles" parce que ça existe encore des écoles comme ça, que des profs disent "on ne se rencontrera pas", mais moi je m'excuse, on va se rencontrer en cycles. Et au début ça en a dérangés, c'est sûr que ça grafigne mais [...] de toute façon, parce que d'une façon ou d'une autre, ça grafigne pareil [...] J'ai dit de toute façon, quand bien même ceux qui ne sont pas contents, ça ne me dérange pas parce que même si c'est pas cette décision-là que je prends, ils vont être pas contents pareil. Mais moi, ce qui est clair, c'est que moi je prends la décision en fonction de l'élève. Pour moi, l'élève est en haut. On est ici pour les élèves, et je vise la réussite des élèves. S'il y en a un qui n'est pas d'accord avec ça, qu'il vienne me le dire ... Tous les profs n'ont pas le choix de s'asseoir en comité de plan de réussite. Tous les profs n'ont pas le choix de s'asseoir en cycle et tous les profs n'ont pas le choix de s'asseoir en niveau. C'est pas un choix, c'est une obligation. » (Direction de l'école 3).

La littérature suggère que des actions autoritaires auraient des effets négatifs sur le climat scolaire et, par la suite, sur le moral et le succès des élèves et du personnel enseignant (Pepper et Hamilton Thomas, 2002). L'autoritarisme apparent de la direction de cette école en changement pourrait expliquer pourquoi les enseignantes ont évalué statistiquement moins positivement l'item « les membres du personnel enseignant n'ont pas

peur de demander de l'aide quand ils en ont besoin » (sous-échelle « Culture de l'école ») que le personnel enseignant des écoles en statu quo.

Enfin, les écrits scientifiques signalent que l'exercice d'un leadership transformationnel autoritaire serait négativement relié au contexte scolaire, tandis que des stratégies qui sont de fait transformationnelles contribueraient au développement de cultures scolaires collaboratives qui devraient favoriser l'implantation des réformes dans les écoles (Leithwood et Jantzi, 1990).

5.2 Affaiblissement du contexte scolaire dans l'école favorisée devant l'implantation du nouveau pédagogique

Les analyses comparatives entre l'école favorisée et les écoles défavorisées nous ont montré que les seules sous-échelles qui sont significativement plus faibles dans le milieu favorisé sont liées à l'implantation du changement, soit les sous-échelles « Culture de l'école », « Stratégies pour le changement » et « Environnement ». Étant donné que nous avons déjà parlé plus haut du changement dans l'école 1, nous allons présenter ici d'autres éléments, notamment le développement professionnel, pour expliquer les différences entre la perception des enseignantes des deux milieux concernant le contexte scolaire. Donc, il est possible que le niveau de défavorisation ne soit qu'une variable confondante. Toutefois, nous émettons tout de même des pistes de réflexions pour tenter d'expliquer les scores plus faibles dans le milieu favorisé.

5.2.1 Développement professionnel, sens d'efficacité, résilience et affaiblissement du contexte scolaire lors de l'implantation du nouveau pédagogique

Un autre aspect qui a été évalué significativement moins positivement par le personnel enseignant de l'école favorisée, soit l'école 1, comparativement aux enseignantes des écoles défavorisées, concerne l'importance accordée aux activités de développement professionnel comme stratégie pour implanter le changement. Effectivement, le discours de la directrice de cette école concernant le développement professionnel à l'extérieur de

l'école pourrait confirmer le fait qu'elle ne donnait pas beaucoup d'importance à cet aspect :

« [...] je demande à mes profs d'aller au moins à une conférence par année [...] alors s'ils font au moins une qui est à l'extérieur qui n'a pas rapport à moi, à l'école, bien c'est déjà bien. Et nous, comme école on fait du *professional development* comme je vous dis on le fait sur place dans les profs ... parce que chaque prof a sa force ou des groupes de profs et eux peuvent passer leur savoir aux autres. »

Les écrits scientifiques signalent que, devant la complexité des changements prévus dans les réformes éducatives, le développement professionnel chez le personnel enseignant jouerait un rôle déterminant pour implanter une innovation (Deaudelin, Dussault et Brodeur, 2002 ; Guskey, 2002), voire qu'il serait un des fondements des réformes éducatives (Reio, 2005). Borko, Elliott et Uchiyama (2002) signalent que le développement professionnel est essentiel pour la croissance du personnel enseignant et pour le changement organisationnel des écoles, ces deux conditions étant nécessaires pour l'implantation d'une réforme éducative réelle.

Par ailleurs, les enseignantes de l'école favorisée ont signalé qu'elles sont assez encouragées à développer des plans d'action pour implanter le nouveau pédagogique (item de la sous-échelle « Stratégies pour le changement ») et que dans leur école, le nouveau pédagogique est plutôt une priorité (item de la sous-échelle « Renouveau pédagogique »). Ainsi, bien que le nouveau pédagogique soit assez prioritaire dans cette école, on n'accorde pas une aussi grande priorité au développement professionnel comme stratégie pour implanter le changement, ce qui pourrait être dû à un manque de ressources, contrairement à la situation des écoles défavorisées qui reçoivent des ressources humaines et financières, par le biais du Programme de soutien à l'école montréalaise, pour le développement professionnel du personnel enseignant.

Sammons *et al* (2007) ont trouvé que les membres du personnel enseignant des milieux les plus défavorisés étaient plus résilients que ceux des milieux qui étaient un peu moins défavorisés, ce qui a été expliqué par ces auteurs comme résultat des ressources

supplémentaires des écoles les plus défavorisées. Cela nous porte à croire que les ressources octroyées aux écoles défavorisées par le Programme de soutien à l'école montréalaise pourraient avoir eu une influence sur la perception du personnel enseignant des deux milieux au sujet du contexte scolaire.

Les écrits scientifiques suggèrent aussi que le développement professionnel aurait un effet positif sur le sentiment d'auto-efficacité chez les membres du personnel enseignant (Roberts et ses collègues, 2001, cités dans Dionne et Couture, 2010).

Ce sentiment d'efficacité chez les membres du personnel enseignant contribuerait grandement à leur résilience devant les difficultés entraînées par la mise en place du renouveau pédagogique (Gu et Day, 2007), ce qui serait expliqué par le fait que :

« La confiance que les gens ont dans leur propre efficacité détermine le fait qu'ils essayent ou non de se mesurer à des situations difficiles. Les gens craignent et évitent les situations menaçantes dont ils se croient incapables de venir à bout. Ils se comportent de façon décidée lorsqu'ils se jugent eux-mêmes capables de traiter avec succès les situations qui pourraient les intimider en d'autres circonstances. » (Bandura, 1980, p. 78).

En ce qui concerne la résilience, celle-ci est décrite par Brunetti (2006) comme : « [...] a personal characteristic that enables individuals to 'stay the course' despite the difficulties that they encounter. » (p. 813). Il semble que la résilience du personnel enseignant soit un élément essentiel pour implanter le renouveau pédagogique car, d'après Gu et Day (2007) :

« There can be no doubt that reforms-particularly those which are poorly managed- at least temporarily disturb the relative stability of teachers' work and, in some cases, their beliefs and practices and self-efficacy, and that in general they challenge existing notions of professionalism (Bottery, 2005; Goodson & Hargreaves, 1996; Helsby, 1999; Sachs, 2003). » (p. 1303).

Patterson, Collins et Abbott (2004) ont trouvé qu'une des neuf stratégies mises en place par le personnel enseignant pour être résilient était la recherche d'activités de développement.

Bref, l'évaluation moins élevée du contexte scolaire dans l'école favorisée pourrait s'expliquer par un moins grand nombre d'activités de développement professionnel relatives au changement, ce qui amènerait un sentiment moins grand d'efficacité professionnelle, et une moins grande résilience devant le changement, alors que pour les enseignantes des écoles défavorisées, les occasions d'activités de développement professionnel sont plus nombreuses. Cependant, bien que la sous-échelle « Croyances en ses capacités » ait été assez bien évaluée par le personnel enseignant de l'école favorisée, nous ne savons pas si le sentiment d'efficacité professionnelle des répondantes est effectivement affaibli devant l'implantation du renouveau pédagogique, car notre questionnaire n'abordait pas ce sujet.

Par ailleurs, les analyses de nos données révèlent que les enseignantes de l'école favorisée pensent que leurs collègues et elles-mêmes sont plus ou moins enclines à s'épauler et à s'encourager mutuellement (item de la sous-échelle « Croyances liées au contexte »), alors que le personnel enseignant des écoles défavorisées a significativement fait une meilleure évaluation de cet aspect, identifié par les recherches comme étant un facteur de protection devant les situations qui pourraient entraîner des risques. Effectivement, Howard et Johnson (2004) ont trouvé que le personnel enseignant résilient avait des liens plus solides avec ses collègues et qu'il avait confiance que ses collègues se souciaient de ce qui lui arrivait. Day (2008) a trouvé que la collégialité était un des facteurs de soutien les plus mentionnés par 188 enseignants plus résilients et engagés (soit 67% des participants à son étude).

Ainsi, nous pouvons émettre l'hypothèse que le personnel enseignant de l'école favorisée serait moins résilient que celui des écoles défavorisées dans le cadre du processus d'implantation du renouveau pédagogique.

5.3 Absence de différences entre les écoles en fonction du statut linguistique

Les résultats comparatifs suggèrent que le statut linguistique des écoles n'est lié à aucune des variables étudiées. Il est difficile de discuter de cet aspect en raison du fait que la situation du Québec est unique sur ce plan et que l'on ne retrouve aucune étude québécoise qui compare les écoles sur ces variables en fonction de la langue. Il s'agit donc d'un résultat qui mériterait certainement d'être investigué davantage.

Chapitre 6 Conclusion

Le présent mémoire de maîtrise, inspiré du modèle conceptuel et du questionnaire élaborés par Yu, Leithwood et Jantzi (2002), a tenté d'explorer les relations entre la perception que des membres du personnel enseignant ont des pratiques de leadership transformationnel mises en pratique par les directions d'école, du contexte scolaire et des conditions favorisant leur propre engagement à implanter le renouveau pédagogique.

Pour cette recherche nous nous sommes servie de données quantitatives, obtenues grâce au questionnaire, et qualitatives provenant des entrevues faites avec les directions des écoles par les professeurs du GRÉMD dans le cadre d'une autre étude.

Les données quantitatives ont été examinées à l'aide d'analyses descriptives et inférentielles non paramétriques, de même qu'à l'aide de corrélations de Spearman. En ce qui concerne les données qualitatives, nous en avons tiré quelques citations en lien avec notre sujet de recherche.

Étant donné que le système scolaire au Québec a des caractéristiques particulières (existence d'écoles en changement et en statu quo, classification des écoles selon leur niveau socioéconomique et coexistence de commissions scolaires francophones et anglophones), nous avons comparé les données des quatre écoles participantes à notre étude pour déterminer si ces variables indépendantes entraînaient une différence significative dans nos résultats.

Les tests non paramétriques effectués pour les données en fonction du niveau d'implantation du renouveau pédagogique dans les écoles ont révélé que le personnel enseignant des deux écoles en changement a effectué des évaluations moins fortes de la culture de l'école et de l'environnement que les enseignantes des écoles en statu quo, ce qui nous a porté à croire que le fait de soutenir l'implantation du renouveau pédagogique serait associé à une évaluation plus faible du contexte scolaire.

Les comparaisons des données en fonction du statut socioéconomique des écoles ont fait ressortir que les enseignantes des trois écoles défavorisées ont fait des évaluations plus

élevées du contexte scolaire, particulièrement de la culture, de l'environnement et des stratégies pour le changement, que les enseignantes de l'école favorisée.

Un dernier résultat important est issu des comparaisons des écoles en fonction de la langue de la commission scolaire d'appartenance. Ces comparaisons montrent qu'il n'existe pas de différence significative dans les évaluations faites des trois variables, que les enseignantes travaillent dans une école faisant partie d'une commission scolaire anglophone ou francophone.

La recherche que nous avons réalisée comporte plusieurs limites, dont le cadre conceptuel. En effet, nous avons utilisé un cadre conceptuel qui peut être qualifié de normatif car nous avons mesuré les perceptions des actions de leadership transformationnel des directions d'école selon des critères d'une norme professionnelle plutôt que par l'observation de pratiques réelles des directions. Ainsi, l'utilisation d'un questionnaire aurait pu entraîner un problème de désirabilité sociale.

Deuxièmement, le questionnaire que nous avons utilisé pour recueillir les données pour cette recherche comportait quelques contraintes. Tout d'abord, les indices alpha de Cronbach que nous avons calculés nous ont démontré qu'une des quatre sous-échelles (soit les « Objectifs personnels ») de la variable « Conditions favorisant l'engagement au changement » n'a pas eu une cohérence interne acceptable. Les trois autres sous-échelles (« Croyances en ses capacités », « Croyances liées au contexte » et « Stimulation émotionnelle ») de cette variable peuvent aussi être jugées non acceptables à cause de leur faible alpha.

Ensuite, dans cette recherche, nous n'avons pas utilisé la totalité des items du questionnaire de Yu, Leithwood et Jantzi (2002), ce qui a pu entraîner la mise de côté de quelques aspects qui pourraient être importants pour mieux comprendre notre objet de recherche, tels que l'influence des commissions scolaires et du MELS.

La dernière contrainte posée par ce questionnaire est la multicollinéarité existant entre quelques items mesurant le leadership transformationnel et certains items du contexte scolaire.

Une troisième contrainte de cette étude concerne le nombre réduit d'enseignants qui y ont participé. Étant donné que notre enquête n'a pu atteindre un assez grand nombre de membres du personnel enseignant (30 enseignantes et un enseignant), notre échantillon ne peut pas être considéré représentatif, ce qui rend hasardeux de généraliser nos résultats. En fait, nous n'avons pu que faire des hypothèses à être vérifiées dans une recherche ultérieure.

Quatrièmement, étant donné le nombre modeste de questionnaires complétés, nous n'avons pas pu faire des analyses statistiques plus sophistiquées comme prévu, telles que des régressions linéaires ou des analyses de type LISREL, qui nous auraient permis d'avoir une meilleure compréhension des liens entre nos trois variables.

La cinquième contrainte de cette recherche est que nous n'avons pas eu l'occasion de mesurer en profondeur (deux items) l'engagement des membres du personnel enseignant à implanter le renouveau pédagogique, mais les conditions qui sont censées favoriser cet engagement.

La dernière contrainte que nous devons considérer est que les quatre écoles auprès desquelles nous avons recueilli nos données n'ont pas été choisies par échantillonnage aléatoire. En effet, les écoles qui ont participé à l'étude du GRÉMD ont décidé volontairement d'y participer. Cette situation diminue également le degré de généralisation de nos résultats.

Parmi les principales pistes pour des recherches ultérieures, nous signalons qu'un échantillon plus grand permettrait de réaliser des analyses plus sophistiquées et pourrait offrir ainsi une perspective plus large et plus claire des liens entre la perception des pratiques de leadership transformationnel, du contexte scolaire et des conditions favorisant l'engagement du personnel enseignant à implanter le renouveau pédagogique.

De plus, un échantillon plus représentatif pourrait permettre de faire des comparaisons en fonction d'autres variables indépendantes, telles que le sexe des répondants, leur âge, leur expérience en éducation, leur niveau d'études universitaires ou encore la taille des écoles.

Par ailleurs, on pourrait inclure dans une future recherche d'autres variables comme l'engagement des enseignants à implanter le nouveau pédagogique comme tel et les conditions externes, soit le rôle et l'influence du MELS, des commissions scolaires et des parents dans le processus d'implantation du nouveau pédagogique.

Enfin, il nous semble aussi intéressant de faire une recherche dans d'autres régions du Québec pour contraster la situation de ces endroits à la situation vécue dans les écoles de l'île de Montréal où nous avons mené cette recherche de maîtrise.

Références

- Archambault, J. (2005-2006). L'enjeu de la Réforme : transformer l'école. *Bulletin de liaison de l'AQPS*, 18(1), 1-17.
- Archambault, J. (2008). L'organisation de l'école primaire en cycles d'apprentissage au Québec : un concept à préciser. *Revue des sciences de l'éducation*, 34(1), 7-25.
Repéré à <http://id.erudit.org/iderudit/018987ar>
- Bandura, A. (1980). *L'apprentissage social*. (Traduit par J. A. Rondal). Bruxelles : Pierre Mardaga.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action : A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, N. J. : Prentice Hall.
- Barker, R. A. (1997). How can we train leaders if we do not know what leadership is ? *Human Relations*, 50(4), 343-362. doi:10.1023/a:1016950726862
- Bass, B. M. (1985). *Leadership and performance beyond expectations*. N. Y. : Free Press.
- Bass, B. M. (1997). Does the transactional-transformational leadership paradigm transcend organizational and national boundaries? *American Psychologist*, 52(2), 130-139.
doi:10.1037/0003-066X.52.2.130
- Bass, B. M. (1999). Two decades of research and development in transformational Leadership. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 8(1), 9-32.
doi:10.1080/135943299398410
- Bass, B. M., et Avolio B. J. (1993). Transformational leadership and organizational culture. *Public Administration Quarterly*, 17(1), 112-121.

- Bass, B. M., et Avolio, B. J. (1994). *Improving organizational effectiveness through transformational leadership*. Thousand Oaks : Sage Publications.
- Bass, B. M., et Riggio, R. E. (2006). *Transformational leadership*. (2^e éd.). Mahwah, N. J. : Lawrence Erlbaum Associates.
- Borko, H., Elliott, R., et Uchiyama, K. (2002). Professional development : a key to Kentucky's educational reform effort. *Teaching and Teacher Education*, 18(8), 969-987. doi:10.1016/s0742-051x(02)00054-9
- Brown, M., Ralph, S., et Brember, I. (2002). Change-linked work-related stress in British teachers. *Research in Education*, 67, 1–13. Repéré à <http://www.manchesteruniversitypress.co.uk/uploads/docs/670001.pdf>
- Brunetti, G. J. (2006). Resilience under fire : Perspectives on the work of experienced, inner city high school teachers in the United States. *Teaching and Teacher Education* 22, 812-825. doi:10.1016/j.tate.2006.04.027
- Burns, J. M. (1978). *Leadership*. New York, N. Y. : Harper & Row.
- Chantha, K. V. (2000, avril). L'école montréalaise : le programme de soutien. *Virage*, 2(1). Repéré à http://www.meq.gouv.qc.ca/virage/journal_fr/Vol2_n1/FR/programe.htm
- Chawla, A., et Kelloway, E. K. (2004). Predicting openness and commitment to change. *Leadership & Organization Development Journal*, 25(6), 485-498. doi:10.1108/01437730410556734
- Collerette, P. (1991). *Pouvoir, leadership et autorité dans les organisations*. Québec : Presses de l'Université du Québec.

- Conner, D. R. (1993). *Managing at the speed of change : How resilient managers succeed and prosper where others fail*. N. Y. : Villard Books.
- Conseil Supérieur de l'éducation (1995). La réussite à l'école montréalaise : une urgence pour la société québécoise, p.138.
- Couture, C., et Juneau, H. (2007). Le changement en éducation : recommencer ou ajuster sa pratique ? *Vie pédagogique*, Le numéro et le volume de la revue ? 11-14. Repéré à <http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/viePedagogique/145/pdf/ViePedagogique145NovDem2007.pdf>
- Cunningham, G. B. (2006). The relationships among commitment to change, coping with change, and turnover intentions. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 15(1), 29-45. doi:10.1080/13594320500418766
- Day, C. (2008). Committed for life ? Variations in teachers' work, lives and effectiveness. *Journal of Educational Change*, 9(3), 243-260. doi:10.1007/s10833-007-9054-6
- Day, C., Elliot, B., et Kington, A. (2005). Reform, standards and teacher identity : Challenges of sustaining commitment. *Teaching and Teacher Education*, 21(5), 563-577. doi:10.1016/j.tate.2005.03.001
- Deal, T. E. (2009). Poetical and political leadership. Dans B. Davies (Dir.), *The essentials of school leadership* (2^e éd., p. 133-146). Los Angeles ; London : SAGE.
- Deaudelin, C., Dussault, M., et Brodeur, M. (2002). Impact d'une stratégie d'intégration des TIC sur le sentiment d'autoefficacité d'enseignants du primaire et leur processus d'adoption d'une innovation. *Revue des sciences de l'éducation*, 28(2), 391-410. Repéré à <http://www.erudit.org/revue/rse/2002/v28/n2/007360ar.pdf>

- Dionne, L., et Couture, C. (2010). Focus sur le développement professionnel en sciences d'enseignants à l'élémentaire. *Revue Education et Formation*, e-293, p. 151-164.
- Dulewicz, V., et Higgs, M. (2005). Assessing leadership styles and organisational context. *Journal of Managerial Psychology*, 20(2), 105-123. doi:10.1108/02683940510579759
- Earley, P., et Weindling, D. (2004). *Understanding school leadership*. London : Paul Chapman Publishing ; Thousand Oaks, California : SAGE Publications.
- Esteve, J. (1989). Teacher burnout and teacher stress. Dans M. Cole et S. Walker (Dir.), *Teaching and stress* (p. 4-25). Oxford : Aldern Press.
- Fernandez, A. (1999). Leadership in an era of change. Breaking down the barriers of the culture of teaching. Dans C. Day (Dir.), *The life and work of teachers : International perspectives in changing times* (p. 239-255) Taylor et Francis. Repéré à <http://lib.mylibrary.com?ID=14336>
- Firestone, W. A. (1996). Images of teaching and proposals for reform : A comparison of ideas from cognitive and organizational research. *Educational Administration Quarterly*, 32(2), 209-235. doi:10.1177/0013161x96032002003
- Ford, M. E. (1992). *Motivating humans : Goals, emotions, and personal agency beliefs*. Newbury Park, California : Sage Publications.
- Garson, G. D. (2010, a) Correlation. Repéré le 1 novembre 2010 à <http://faculty.chass.ncsu.edu/garson/PA765/correl.htm>

- Garson, G. D. (2010, b) Tests for two independent samples : Mann-Whitney U, Wald-Wolfowitz Runs, Kolmogorov-Smirnov Z, & Moses extreme reactions tests. Repéré le 1 novembre 2010 à <http://faculty.chass.ncsu.edu/garson/PA765/mann.htm>
- Garson, G. D. (2011, a) Scales and standard measures. Repéré le 15 juillet 2011 à <http://faculty.chass.ncsu.edu/garson/PA765/standard.htm>
- Garson, G. D. (2011, b) Tests for more than two independent samples Kruskal-Wallis H, Median, and Jonckheere-Terpstra tests. Repéré le 10 novembre 2011 à <http://faculty.chass.ncsu.edu/garson/PA765/kruskal.htm>
- Geijsel, F., Slegers, P., et van den Berg, R. (1999). Transformational leadership and the implementation of large-scale innovation programs. *Journal of Educational Administration*, 37(4), 309-328. doi:10.1108/09578239910285561
- Geijsel, F., Slegers, P., Leithwood, K., et Jantzi, D. (2003). Transformational leadership effects on teachers' commitment and effort toward school reform. *Journal of Educational Administration*, 41(3), 228-256. doi:10.1108/09578230310474403
- Geijsel, F., Slegers, P., van den Berg, R., et Kelchtermans, G. (2001). Conditions fostering the implementation of large-scale innovation programs in schools : Teachers' perspectives. *Educational Administration Quarterly*, 37(1), 130-166. doi:10.1177/00131610121969262
- Gu, Q., et Day, C. (2007). Teachers resilience : A necessary condition for effectiveness. *Teaching and Teacher Education*, 23(8), 1302-1316. doi:10.1016/j.tate.2006.06.006
- Guskey, T. R. (2002). Professional development and teacher change. *Teachers and Teaching*, 8(3), 381-391. Repéré à <http://dx.doi.org/10.1080/135406002100000512>

- Guthrie, J. W., et Schuermann, P. J. (2010). *Successful school leadership : Planning, politics, performance, and power*. Boston : Allyn et Bacon.
- Hallinger, P. (2003). Leading educational change : Reflections on the practice of instructional and transformational leadership. *Cambridge Journal of Education*, 33(3), 329-352. doi:10.1080/0305764032000122005
- Herscovitch, L., et Meyer, J. P. (2002). Commitment to organizational change : Extension of a three-component model. *Journal of Applied Psychology*, 87(3), 474-487. doi:10.1037//0021-9010.87.3.474
- Horner, M. (1997). Leadership theory : Past, present and future. *Team Performance Management*, 3(4), 270-287. doi:10.1108/13527599710195402
- Howard, S., et Johnson, B. (2004). Resilient teachers: resisting stress and burnout. *Social Psychology of Education*, 7(4), 399-420. doi:10.1007/s11218-004-0975-0
- Joolideh, F., et Yeshodhara, K. (2009). Organizational commitment among high school teachers of India and Iran. *Journal of Educational Administration*, 47(1), 127-136. doi:10.1108/09578230910928115
- Kushman, J. W. (1992). The organizational dynamics of teacher workplace commitment : A study of urban elementary and middle schools. *Educational Administration Quarterly*, 28(1), 5-42. doi:10.1177/0013161x92028001002
- Leithwood, K. (1992) The move toward transformational leadership. *Educational Leadership*, 49(5), 8-12. Repéré à http://edst.educ.ubc.ca/sites/edst.educ.ubc.ca/files/courses/eadm/eadm582_transformational1.pdf

- Leithwood, K. (1994). Leadership for school restructuring. *Educational Administration Quarterly*, 30(4), 498-518. doi:10.1177/0013161x94030004006
- Leithwood, K., et Jantzi, D. (June 1990). *Transformational leadership : How principals can help reform school cultures*. Communication présentée à The Annual meeting of the Canadian association for curriculum studies, Victoria, British Columbia, Canada. Repéré à <http://eric.ed.gov/PDFS/ED323622.pdf>
- Leithwood, K., et Jantzi, D. (1999). The relative effects of principal and teacher sources of leadership on student engagement with school. *Educational Administration Quarterly*, 35(5), 679-706. doi:10.1177/0013161x99355002
- Leithwood, K., et Jantzi, D. (2009). Transformational leadership. Dans B. Davies (Dir.), *The essentials of school leadership* (2^e éd., p. 37-52). Los Angeles ; London : SAGE.
- Leithwood, K., Jantzi, D., et Fernandez, A. (1993, April 12-16). *Secondary school teachers' commitment to change : The contributions of transformational leadership*. Communication présenté à l'Annual Meeting of the American Educational Research Association, Atlanta, GA. Repéré à <http://eric.ed.gov/PDFS/ED360701.pdf>
- Leithwood, K., Jantzi, D., et Steinbach, R. (1999). *Changing leadership for changing times*. Buckingham ; Philadelphia : Open University Press.
- Leithwood, K., Menzies, T., et Jantzi, D. (1994). Earning teachers' commitment to curriculum reform. *Peabody Journal of Education*, 69(4), 38-61. Repéré à <http://www.jstor.org/stable/1492691>

- Leithwood, K., Menzies, T., Jantzi, D., et Leithwood, J. (1996) School restructuring, transformational leadership and the amelioration of teacher burnout, *Anxiety, Stress and Coping*, 9(3), 199-215 Repéré à <http://dx.doi.org/10.1080/10615809608249402>
- Louis, K. S. (1998). Effects of teacher quality of work life in secondary schools on commitment and sense of efficacy. *School Effectiveness and School Improvement*, 9(1), 1-27. doi:10.1080/0924345980090101
- MacDonald, B. (1991). Critical introduction : From innovation to reform - A framework for analysis. Dans J. Ruddock (Dir.), *Innovation and change* (p. 1-13). Toronto : OISE Press.
- Meyer, J. P. (2009). Commitment in a changing world of work. Dans H. J. Klein, T. E. Becker, et J. P. Meyer (Dir.), *Commitment in organizations : Accumulated wisdom and new directions* (p. 37-68). New York ; London : Routledge.
- Ministère de l'éducation, du loisir et du sport (2010). *Indices de défavorisation par école 2009-2010*. Repéré à http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/publications/publications/SICA/DRSI/Ensemble_Indices_09-10.pdf
- Ministère de l'éducation, du loisir et du sport (2011). *Indices de défavorisation 2010-2011*. Repéré à <http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/publications/index.asp?page=fiche&id=956>
- Nguni, S., Slegers, P., et Denessen, E. (2006). Transformational and transactional leadership effects on teachers' job satisfaction, organizational commitment, and organizational citizenship behavior in primary schools : The Tanzanian case. *School Effectiveness and School Improvement*, 17(2), 145-177. doi:10.1080/09243450600565746

- Nir, A. E. (2002). School-based management and its effect on teacher commitment. *International Journal of Leadership in Education*, 5(4), 323-341. doi:10.1080/13603120210134616
- Patterson, J. H., Collins, L., et Abbott, G. (2004). A study of teacher resilience in urban schools. *Journal of Instructional Psychology*, 31(1), 3–11.
- Pawar, B. S., et Eastman, K. K. (1997). The nature and implications of contextual influences on transformational leadership: A conceptual examination. *The Academy of Management Review*, 22(1), 80-109. Repéré à <http://www.jstor.org/stable/259225>
- Pepper, K., et Hamilton Thomas, L. (2002). Making a change : The effects of the leadership role on school climate. *Learning Environments Research*, 5(2), 155-166. doi:10.1023/a:1020326829745
- Perrenoud, P. (1993). *Favoriser le renouveau pédagogique : routine ou travaux d'Hercule ?* Communication présentée au Colloque franco-suisse de l'AFIDES « Le directeur/la directrice d'établissement scolaire et le renouveau pédagogique », Morges, Suisse.
- Podsakoff, P. M., MacKenzie, S. B., Moorman, R. H., et Fetter, R. (1990). Transformational leaders' behaviors and their effects on followers' trust in leader, satisfaction, and organizational citizenship behaviors. *The Leadership Quarterly*, 1(2), 107-142. doi:10.1016/1048-9843(90)90009-7
- Reio, T. G. J. (2005). Emotions as a lens to explore teacher identity and change: A commentary. *Teaching and Teacher Education*, 21(8), 985-993. doi:10.1016/j.tate.2005.06.008

- Reyes, P. (1990). Individual work orientation and teacher outcomes. *The Journal of Educational Research*, 83(6), 327-335. Repéré à <http://www.jstor.org/stable/27540406>
- Roberts, N. C. (1985). Transforming leadership : A process of collective action. *Human Relations*, 38(11), 1023-1046. doi:10.1177/001872678503801103
- Rosenholtz, S. J., et Simpson, C. (1990). Workplace conditions and the rise and fall of teachers' commitment. *Sociology of Education*, 63(4), 241-257. Repéré à <http://www.jstor.org/stable/2112873>
- Rost, J. C. (1993). Leadership development in the new millennium. *Journal of Leadership and Organizational Studies*, 1(1), 91-110. doi:10.1177/107179199300100109
- Sammons, P., Day, C., Kington, A., Gu, Q., Stobart, G., et Smees, R. (2007). Exploring variations in teachers' work, lives and their effects on pupils: key findings and implications from a longitudinal mixed-method study. *British Educational Research Journal*, 33(5), 681-701. doi:10.1080/01411920701582264
- Schmidt, M., et Datnow, A. (2005). Teachers' sense-making about comprehensive school reform : The influence of emotions. *Teaching and Teacher Education*, 21(8), 949-965. doi:10.1016/j.tate.2005.06.006
- Sikes, P. J. (1992). Imposed change and the experienced teacher. Dans M. Fullan, et A. Hargreaves (Dir.), *Teacher development and educational change* (p. 35-55). London : Falmer Press.
- Tsui, K. T., et Cheng, Y. C. (1999). School organizational health and teacher commitment : A contingency study with multi-level analysis. *Educational Research and Evaluation*, 5(3), 249-268. doi:10.1076/edre.5.3.249.3883

- Tyler, T. R., et Blader, S. L. (2001). Identity and cooperative behavior in groups. *Group Processes & Intergroup Relations*, 4(3), 207-226. doi:10.1177/1368430201004003003
- Van Veen, K., et Slegers, P. (2009). Teachers' emotions in a context of reforms : To a deeper understanding of teachers and reforms. Dans P. A. Schutz, et M. Zembylas (Dir.), *Advances in teacher emotion research* (p. 233-225). Dordrecht ; London : Springer.
- Whitaker, P. (1993). *Managing Change in Schools*. Buckingham, Philadelphia : Open University Press.
- Winston, B. E., et Patterson, K. (2006). An integrative definition of leadership. *International Journal of Leadership Studies*, 1(2), 6-66. Repéré à http://regentuniversity.org/acad/global/publications/ijls/new/vol1iss2/winston_patterson.doc/winston_patterson.pdf
- Yu, H., Leithwood, K., et Jantzi, D. (2002). The effects of transformational leadership on teachers' commitment to change in Hong Kong. *Journal of Educational Administration*, 40(4), 368 - 389. doi:10.1108/09578230210433436
- Yukl, G. (2006). *Leadership in organizations*. (6^e éd.). Upper Saddle River, N.J. : Pearson/Prentice Hall.

Annexe A Dimensions du leadership transformationnel

Au sujet de la dimension « **Construction d'une vision partagée** » (*Identifying and articulating a vision*), Yu, Leithwood et Jantzi (2002) signalent qu'elle inclut les :

« [...] practices aimed at identifying new opportunities for the school, and developing, articulating, and inspiring others with a vision of the future. When visions are value laden, they lead to unconditional commitment ; they also provide compelling purposes for continual professional growth. » (p. 373).

Pour Leithwood et ses collègues (1994), la dimension « **Développement de consensus sur les objectifs** » (*Fostering the acceptance of group goals*) comprend les « [...] behavior on the part of the leader aimed at promoting cooperation among staff and assisting them to work together toward common goals. Group goals that are ideological in nature are especially helpful in developing group identity. » (p. 54-55).

Leithwood et son équipe (1994) affirment que ces deux dimensions du leadership transformationnel peuvent théoriquement favoriser l'engagement du personnel enseignant au changement de ces façons :

« [...] primarily through their influence on personal goals : for example, encouraging the personal adoption of organizational goals, increasing goal clarity, and the perception of such goals as challenging but achievable. The inspirational nature of vision may also foster emotional arousal processes, whereas the promotion of cooperative goals may positively influence teachers' context beliefs. » (p. 55).

La dimension « **Formulation d'attentes élevées de performance** » (*Creating high performance expectations*) est définie par Leithwood, Menzies et Jantzi (1994) comme étant :

« [...] behaviors that demonstrate the leaders' expectations for excellence, quality, and high performance on the part of staff (e.g., verbal persuasion). Expectations of this sort help teachers see the challenging nature of the goals being pursued in their school. They may also sharpen teachers' perceptions

of the gap between what the school aspires to and what is presently being accomplished. Done well, expressions of high expectations should also result in perceptions among teachers that what is being expected is also feasible. » (p. 55-56).

Selon le modèle de Leithwood, Menzies et Jantzi (1994), la dimension « **Support individuel** » (*Providing individualized support*) correspond au :

« [...] behavior on the part of the leader that indicates respect for staff and concern about their personal feelings and needs (e.g. verbal persuasion). This dimension is likely to influence context beliefs by assuring teachers that the problems they are likely to encounter while changing their practices will be taken seriously by those in leadership roles and efforts will be made to help them through those problems. » (p. 55).

La dimension « **Stimulation intellectuelle** » (*Offering intellectual stimulation*) est définie en termes de :

« [...] behavior on the part of the leader that challenges staff to reexamine some of the assumptions about their work and rethink how it can be performed (a type of feedback associated with verbal persuasion). Such stimulation seems likely to draw teachers' attention to discrepancies between current and desired practices and to understand the truly challenging nature of school restructuring goals. To the extent that such stimulation creates perceptions of a dynamic and changing job for teachers, it should enhance emotional arousal processes, also. » (Leithwood, Menzies et Jantzi, 1994, p. 55).

En ce qui concerne la sous-échelle « **Présentation d'un modèle approprié** » (*Providing an appropriate model*), Leithwood, Menzies et Jantzi (1994) mentionnent qu'elle est le :

« [...] behavior on the part of the leader that sets an example for staff to follow that is consistent with the values the leader espouses. This leadership dimension is aimed at enhancing teachers' beliefs about their own capacities, their sense of self-efficacy. Secondarily, such modelling may contribute to

emotional arousal processes by creating perceptions of a dynamic and changing job. » (p. 55).

Une autre dimension du leadership transformationnel est celle du « **Renforcement de la culture de l'école** » (*Strengthening school culture*) laquelle est composée par les :

« [...] behavior on the part of leaders aimed at developing shared norms, values, beliefs, and attitudes among staff, and promoting mutual caring and trust among staff. These behaviors contribute to teacher commitment through their influence on teachers' understanding of the goals being pursued by the school, and the importance of those goals, by virtue of them being widely shared. » (Yu, Leithwood et Jantzi, 2002, p. 374).

Enfin, la dernière dimension du leadership transformationnel dans le modèle élaboré par Yu, Leithwood et Jantzi (2002) est la « **Création de structures qui permettent la collaboration** » (*Building collaborative structures*), laquelle inclut les :

« [...] opportunities for staff to participate in decision making about issues that affect them and for which their knowledge is crucial. Such involvement contributes to teachers' beliefs that they are able to shape the context for change to meet their own needs. » (p. 374).

Annexe B Conditions favorisant l'engagement au changement

Dans leur modèle sur les conditions favorisant l'engagement au changement, Leithwood, Menzies et Jantzi (1994) ont inclus les « **Objectifs personnels** » (*Personal goals*) lesquels sont définis par ces auteurs comme :

« [...] desired future states (aspirations, needs, wants) that have been internalized by an individual (e.g., a teacher's desire for a manageable class). The term "personal" is significant. School staffs set goals for their collective improvement efforts, for example. But such goals do not influence the actions of individual staff members until they make them their own, and goal-setting activities in schools often fail to accomplish this internalization. In such cases, the resulting goals carry little meaning for teachers, often not even being remembered even though they might appear prominently in written material about the school. While personal goals are an important source of teacher commitment, they must be perceived by teachers to possess certain qualities in order to actually energize action. » (p. 43).

Par ailleurs, Leithwood, Menzies et Jantzi (1994) expliquent comment les objectifs personnels pourraient contribuer à l'implantation du changement dans les écoles :

- « • Adoption, as personal goals, of at least a significant proportion of the goals adopted by the school's change initiatives. Commitment to such initiatives will depend, in part, on the teacher's perception of compatibility between personal goals and the school's goals for change [...]
- An appreciation by teachers of a significant gap between their current practices and those implied by the changes being proposed within their schools.
- A perception, on the part of teachers, that participating in the school's change initiative is a significant but achievable challenge... Contributing to the perception of a goal's achievability are opportunities to learn more about how the goal can be accomplished (Kushman, 1992 ; Reyes, 1990 ; Rosenholtz, 1989).
- A perception by teachers that they know, specifically and concretely, what they will need to do (or that such specificity can be developed) eventually to implement changes being proposed for their school and classes. Both Shedd

and Bacharach (1991) and Rosenholtz (1989) identify the importance of positive, constructive feedback to teachers as one means of meeting this condition.

- A belief by teachers that they know the next manageable steps that need to be taken in their schools and classes eventually to accomplish the overall goals for change that their schools have set. » (p. 45).

En outre, Leithwood et ses collègues (1994) définissent les «**Croyances en ses capacités**» (*Capacity beliefs*) comme suit : «[...] psychological states such as self-efficacy, self-confidence, academic self-concept, and aspects of self-esteem. Having energizing goals in mind is not enough, teachers must believe themselves capable of accomplishing these goals. » (p. 47).

Selon ces auteurs (1994), les croyances des membres du personnel enseignant en leurs capacités pourraient encourager l'implantation des réformes grâce aux : « Feelings of success in their initial efforts to implement those restructuring initiatives. These feelings may be enhanced by supportive feedback from administrators, peers, and students (Smylie, 1990). » (1994, p. 47).

La dimension «**Croyances liées au contexte**» (*Context beliefs*) inclut les croyances concernant «[...] the school environment, for example, the school administration or the central office, will actually provide the money, professional development or other resources that teachers require to successfully implement a change in their classroom practices. » (p. 370-371). Leithwood, Menzies et Jantzi (1994) suggèrent que les croyances liées au contexte pourraient favoriser le changement si :

- Teachers' perceptions of an overall school culture and direction that is compatible with their personal goals and not overly controlling of what they do and when they do it (feelings of discretion). The contribution of autonomy and discretion to teachers' commitment is evident in studies by Louis and Smith (1991) and by Shedd and Bacharach (1991). Participatory forms of decision making are particularly powerful ways of exercising this discretion (Chase, 1992 ; Imber et Neidt, 1990 ; Louis et Smith, 1991 ; Shedd et Bacharach, 1991).

- Teachers' perceptions that their working conditions permit them to accomplish their school's change initiative and that information is available to them about the expectations of relevant others (e.g., principals, superintendents), constraints on what is possible, policies or regulations that must be considered and the like (Kushman, 1992 ; Reyes et al., 1989 ; Tarter et al., 1989a).
- Teachers' perceptions that the human and material resources that they will need to achieve their goals for change are available (Leithwood et al., 1992 ; Louis et Smith, 1991).
- Teachers' perceptions that the interpersonal climate of the school, provided by leaders and teaching colleagues, is a supportive, caring, and trusting one. Chase (1992), for example, found that teacher engagement was positively associated with staff collegiality and solidarity, as well as perceptions of administrators as caring and concerned for staff welfare. » (p. 48).

La dernière condition qui pourrait favoriser l'engagement du personnel enseignant au changement est la « **Stimulation émotionnelle** » (*Emotional arousal process*). À ce sujet, Leithwood et son équipe (1994) signalent :

« Emotions are relatively strong feelings (satisfaction, happiness, love, and fear, for example) that are often accompanied by some physical reaction (like a faster pulse rate). These feelings have motivational value when they are associated with a personal goal that is currently influencing a person's actions. Positive emotions arise when an event promises to help meet a personal goal ; negative emotions when chances of achieving one's goal are harmed or threatened. Whereas capacity and context beliefs are especially useful in making big decisions (e.g., "Should I actually try to use these new 'benchmarks' in reporting my students' progress to their parents?"), emotions are better suited for the short term. Their main function is to create a state of "action readiness," to stimulate immediate or vigorous action by reducing the salience of other competing issues or concerns ("I'm so excited by the reaction of the students to journal keeping, which I just saw in the classroom next door, that I'm going to try it tomorrow").

Emotions also may serve to maintain patterns of action. This may be their most important function in consideration of restructuring initiatives. As teachers engage, from day to day, in efforts to restructure, those efforts will be sustained by a positive emotional climate. » (p. 48-49).

D'après Leithwood et ses collègues (1994), les conditions qui favorisent la stimulation émotionnelle sont :

- « • Frequent positive feedback from parents and students about their experiences with the school's change initiatives (Bredeson, Fruth, et Kasten, 1983 ; Reyes et al., 1989).
- Frequent positive feedback from one's teaching colleagues and other school leaders about one's success in achieving short-term goals associated with change initiatives. This might take the form of celebrations of success and contributions to the school's efforts. It might also be a function of frequent collaboration with other staff members on matters of curriculum and instruction (Cousins, Ross, et Maynes, in press ; Kushman, 1992).
- A dynamic and changing job (Bredeson et al., 1983 ; Kushman, 1992). » (p. 49).

Enfin, Leithwood et ses collègues (1994) signalent que : « [...] a climate which engenders enthusiasm, excitement, satisfaction, and other emotions capable of initialing and sustaining effort from day to day contributes significantly to commitment building, as well. » (p. 49).

Annexe C Conditions du contexte scolaire

D'après Yu, Leithwood et Jantzi (2002), la « **Culture de l'école** » (*School culture*) comprend : « [...] the shared norms, values, beliefs, and assumptions that shape members' decisions and practices. » (p. 371). Cette condition semble importante car Leithwood, Menzies et Jantzi (1994) signalent que :

« [...] teachers' commitment is influenced by the degree to which staff within the school perceive themselves to be collaborating in their change efforts. A collaborative culture influences teachers' context beliefs, in particular the degree to which the interpersonal climate of the school is supportive, caring, and trusting. » (p. 53).

En ce qui concerne les « **Stratégies pour le changement** » (*Strategies for change*), elles incluent « [...] the uses made of schools goals, encouragement for teachers to develop improvement plans and to engage in professional development, all likely to influence teachers' capacity beliefs. » (Yu, Leithwood et Jantzi, 2002, p. 371).

Pour ce qui est la condition nommée « **Structure de l'école** » (*School structure*), Yu, Leithwood et Jantzi (2002) l'ont définie comme suit :

« [...] opportunities for teachers to participate in decision making about both classroom and school-wide issues. School structure [...] also encompasses a preference for shared and distributed leadership, a potential influence on the extent to which teachers believe that their school context will allow them the power to shape initiatives in directions they consider to be both meaningful and feasible. » (p. 371).

Enfin, au sujet de la condition dénommée « **Environnement** » (*Environment*), Yu, Leithwood, et Jantzi, (2002) signalent qu'elle comprend les éléments suivants :

« [...] teachers' perceptions that the school's efforts to manage the change process allows them to focus on a small number of priorities about which there is wide consensus, an important contribution to their beliefs that the context in which they work will support their efforts to implement change. » (p. 372).

Annexe D Lettre de présentation pour les directions d'école anglophone



Montreal, _____.

Dear Mrs. _____ :

I am working on a Masters degree in Educational Science, option Educational Administration, and my thesis deals with the connections between perceptions of transformational leadership practices in school management and the teachers' commitment to implementing change. The findings emerging from my work are meant to bring more light to the research on change currently being conducted by Mr. _____ and his team, a team of which I am a member.

We would be extremely grateful if you could offer us your valuable cooperation by assigning somebody in charge for distributing and receiving all the questionnaires handed to you by Mr. _____. The questionnaire will take 20 minutes to fill. Also included is an envelope for the completed questionnaires.

Anything you can do to help this important research will be highly appreciated by us all.

Yours sincerely,

Patricia Chilaca

Masters Student

Département d'Administration et fondements de l'éducation

Université de Montréal

Annexe E Lettre de présentation pour les enseignants d'école anglophone



Montreal, _____.

Dear Sir/Madam :

I am working on a Masters degree in Educational Science, option Educational Administration, and my thesis deals with the connections between perceptions of transformational leadership practices in school management and the teachers' commitment to implementing change. The findings emerging from my work are meant to bring more light to the research on change currently being conducted by Mr. _____ and his team, a team of which I am a member.

This is why I would be very grateful indeed if you could spare some of your precious time to collaborate with us by completing the questionnaire that your school's management has passed on to you. It should take about 20 minutes to fill.

Your participation in this project is entirely voluntary and your answers will, of course, be kept in the strictest confidence.

Anything you can do to help this important research will be highly appreciated by us all.

Yours sincerely

Patricia Chilaca

Masters Student

Département d'Administration et fondements de l'éducation

Université de Montréal

Annexe F Formulaire de consentement pour les enseignants d'école anglophone



Please, send back
this consent form

CONSENT FORM

Title : Relationship between the manner in which members of the teaching staff perceive transformational leadership as practiced by their principals, the school context and the conditions favouring their own commitment to implement the pedagogical renewal in their schools.

Investigator : Patricia Chilaca,
Étudiante à la maîtrise,
Département d'Administration et fondements de l'éducation,
Faculté des Sciences de l'éducation,
Université de Montréal.

Thesis supervisors : Roseline Garon and Jean Archambault,
Professeurs agrégés,
Département d'Administration et fondements de l'éducation,
Faculté des Sciences de l'éducation,
Université de Montréal.

Partner : Programme de soutien à l'école montréalaise.

A) INFORMATION FOR PARTICIPANTS (Teachers)

1. Objectives of the study

The objectives of our project are :

A) To determine if there is a connection between teachers' perceptions of transformational leadership practices in school management and teachers' perception of their own commitment to implementing the Pedagogical Renewal. If that connection exists, we want to determine its kind.

B) To determine if and which school conditions mediate teachers' perceptions of transformational leadership practices in school management and teachers' perception of their commitment to implementing the Pedagogical Renewal.

2. Participation in the study

Participation in this study consists of answering a questionnaire (about 20 minutes) at the time and place of your choice. The questionnaire will deal with the implementation of the Pedagogical Renewal (the educational reform) in your school, principal's leadership and school conditions.

3. Confidentiality

The information you give us will remain confidential. Each participant in the study will be assigned a number. Only the principal investigator or the person appointed for this purpose will have the list of participants and the numbers assigned to them. In addition, the information will be stored in a locked file cabinet located in a secure office. No information that can be used to identify you in any way will be published. This personal information

will be destroyed seven years after the end of the project. Only data that cannot be used to identify you will be kept after that date, and only as long as necessary for their use.

4. Benefits and drawbacks

By participating in this study, you may be able to contribute to the advancement of knowledge and practices concerning the management and ownership of change in the schools.

There are no known harms associated with your participation in this research. If potential harms are discovered, you will be informed as soon as possible.

5. Right to withdraw

Your participation is completely voluntary. You are free to withdraw at any time simply by giving verbal notice, without prejudice and without having to justify your decision. If you decide to withdraw from the study, you may contact the investigator at the telephone number indicated below. If you withdraw from the study, the information that has been collected about you at the time of your withdrawal will be destroyed.

6. Compensation

Participants will not receive any compensation.

B) CONSENT

I declare that I have examined the information above, that my questions about my participation in the study have been answered, and that I understand the purpose, nature, benefits, risk and drawbacks of this study.

After reflection and a reasonable period of time, I agree to participate in this study. I know that I can withdraw at any time, simply by giving verbal notice, without prejudice.

I agree that the anonymous data collected in this research project may be used in subsequent similar researches on condition that they have the approval of a research ethics committee. Any secondary use of data will be treated with the same degree of confidentiality and anonymity as in the original research project.

Yes No

Signature : _____
Last name : _____

Date : _____
First name : _____

I declare that I have explained the purpose, nature, benefits, risk and drawbacks of this study and that I have answered to the best of my ability the questions asked.

Investigator's signature : _____
Last name : _____

Date : _____
First name : _____

For any question relative to the research, or to withdraw from the study, you may contact Patricia Chilaca at this e-mail address : _____.

Any complain relative to your participation in this study may be addressed to the ombudsman of Université de Montréal, at this telephone number : _____ or at this e-mail address : _____.

A signed copy of the information and consent form must be given to the participant.

Annexe G Dictionnaire des variables en anglais¹⁴

Scale	Sub-scale	Items
« Transformational leadership »	« Identifying and articulating a vision »	1. Excites us with visions of what we may be able to accomplish if we work together towards the implementation of the pedagogical renewal (the educational reform).
	Cronbach's alpha : 0,480 Number of items : 4	2. Communicates school mission to staff and students. 3. Gives us a sense of overall purpose of the school. 4. Helps us understand the relationship between our school's vision and the Ministère de l'Éducation initiatives.
Cronbach's alpha : 0,949		5. Regularly encourages us to evaluate our progress toward achieving school goals.
Number of items : 32	« Fostering the acceptance of group goals »	6. Provides staff with a process through which we generate school goals.
	Cronbach's alpha : 0,724 Number of items : 4	7. Encourages us to develop/review individual professional goals consistent with school goals and priorities. 8. Works toward whole staff consensus in establishing priorities for school goals.

¹⁴ Items adapted from Yu, Leithwood and Jantzi, 2002.

Scale	Sub-scale	Items
	« Creating high performance expectations » Cronbach's alpha : 0,748 Number of items : 4	9. Has high expectations for us as professionals. 11. Expects us to engage in ongoing professional growth. 13. Holds high expectations for students. 15. Expects us to be effective innovators
« Transformational leadership »	« Providing an appropriate model » Cronbach's alpha : 0,857 Number of items : 4	10. Sets a respectful tone for interaction with students. 12. Demonstrates a willingness to change own practices in light of new understandings. 14. Displays energy and enthusiasm for own work. 16. Is open and genuine in dealings with staff and students.
Cronbach's alpha : 0,949		17. Provides resources to support my professional development.
Number of items : 32	« Providing individualized support » Cronbach's alpha : 0,802 Number of items : 4	18. Takes my opinion into consideration when initiating actions that affect my work. 19. Encourages me to try new practices consistent with my own interests. 20. Provides moral support by making me feel appreciated for my contribution to the school.

Scale	Sub-scale	Items
« Transformational leadership »	« Offering intellectual stimulation » Cronbach's alpha : 0,806 Number of items : 4	21. Stimulates me to think about what I am doing for my students.
		22. Encourages us to evaluate our practices and refine them as needed.
		23. Encourages me to pursue my own goals for professional learning.
		24. Facilitates opportunities for staff to learn from each other.
Cronbach's alpha : 0,949		25. Shows respect for staff by treating us as professionals.
Number of items : 32	« Strengthening school culture » Cronbach's alpha : 0,765 Number of items : 4	26. Makes an effort to know students (e.g. visits classrooms, acknowledges their efforts).
		27. Encourages ongoing teacher collaboration for implementing the pedagogical renewal (the educational reform).
		29. Encourages the development of school norms supporting willingness to implement the pedagogical renewal (the educational reform).

Scale	Sub-scale	Items
« Transformational leadership »	« Building collaborative structures »	28. Distributes leadership broadly among the staff, representing various viewpoints in leadership positions.
Cronbach's alpha : 0,949	Cronbach's alpha : 0,812	30. Ensures that we have adequate involvement in decision making related to the implementation of the pedagogical renewal (the educational reform).
Number of items : 32	Number of items : 4	31. Supports an effective committee structure for decision making.
		32. Provides an appropriate level of autonomy for us in our own decision making.
« School conditions »	« School culture »	33. Teachers in this school are willing to help their colleagues.
Cronbach's alpha : 0,893	Cronbach's alpha : 0,732	34. Our discussions about implementing the pedagogical renewal (the educational reform) include consideration not just of "how" to implement but also "why" we might move in particular directions.
Number of items : 16	Number of items : 4	35. Teachers here are not afraid to ask for help when they need it.
		36. Written or taped records of what we learn from implementing the pedagogical renewal (the educational reform) are kept as a resource for future implementation efforts by ourselves or our colleagues.

Scale	Sub-scale	Items
	« Strategies for change » Cronbach's alpha : 0,670 Number of items : 3	37. Our school goals and priorities are intended to encourage continuous improvement of our programs and instruction. 38. We are encouraged to develop action plans for improving our own programs. 39. Professional development is given a high priority within our school.
« School conditions » Cronbach's alpha : 0,893	« Pedagogical Renewal » Cronbach's alpha : 0,772 Number of items : 2	40. We are encouraged to develop action plans for implementing the pedagogical renewal (the educational reform). 42. Pedagogical renewal (the educational reform) is given a high priority within our school.
Number of items : 16	« School structure » Cronbach's alpha : 0,702 Number of items : 4	41. Decision making in our school usually allows for significant participation by teachers as well as administrators. 43. Extensive staff participation in school-wide matters (e.g. councils, committees) helps to reduce overload for individuals. 44. Leadership is distributed broadly among the staff with teachers taking responsibility for various functions within our school. 45. All staff members have an opportunity to be involved in making decisions that affect their work.

Scale	Sub-scale	Items
« School conditions » Cronbach's alpha : 0,893 Number of items : 16	« Environment » Cronbach's alpha : 0,800 Number of items : 3	46. We have reduced the potential for confusion and excessive demands arising from the pedagogical renewal (the educational reform) by setting school goals that focus our efforts on manageable changes.
		47. We work toward consensus in determining which initiatives of the pedagogical renewal (the educational reform) we can reasonably implement.
		48. Our school usually strikes the right balance between attempting too much and too little change.
« Conditions favoring the commitment to change » Cronbach's alpha : 0,846 Number of items : 18	« Personal goals » Cronbach's alpha : 0,598 Number of items : 4	49. Implementing the pedagogical renewal (the educational reform) requires making significant changes in how I go about doing my work.
		50. I expect to have opportunities to acquire more concrete knowledge about how to implement the pedagogical renewal (the educational reform) in my school and classroom.
		51. We regularly review and clarify our school goals as part of an ongoing goal-setting process.
		52. My repertoire of teaching strategies is expanding to help implement the pedagogical renewal (the educational reform).

Scale	Sub-scale	Items
		53. Strong encouragement from colleagues and administrators whose expertise I respect enhances my confidence for implementing the pedagogical renewal (the educational reform).
	« Capacity beliefs » Cronbach's alpha : 0,609	54. My initial efforts to implement the pedagogical renewal (the educational reform) have encouraged me to continue with further implementation efforts.
	« Conditions favoring the commitment to change » Number of items : 4	55. I sometimes learn new strategies by observing what colleagues do in their work.
	Cronbach's alpha : 0,846	56. Frequent and stimulating interactions with my teaching colleagues provide encouragement to implement the pedagogical renewal (the educational reform).
	Number of items : 18	57. The policies and regulations of our school facilitate implementation of the pedagogical renewal (the educational reform).
	« Context beliefs » Cronbach's alpha : 0,688	58. Our timetables/schedules facilitate implementation of the pedagogical renewal (the educational reform).
	Number of items : 4	59. My colleagues and I always support and encourage each other.
		60. The school administrators respect the expertise of teachers.

Scale	Sub-scale	Items
« Conditions favoring the commitment to change »	« Emotional arousal process »	61. Other teachers in my school recognize my teaching competence.
Cronbach's alpha : 0,846	Cronbach's alpha : 0,606	62. I enjoy the challenge of being an educator.
Number of items : 18	Number of items : 4	63. My students show that they appreciate me.
		64. I enjoy my job.
		65. I am committed to implementing the pedagogical renewal (the educational reform) in this school.
Independent items		66. My colleagues are committed to implementing the pedagogical renewal (the educational reform) in this school.

Annexe H Lettre de présentation pour les directions d'école francophone



Montréal, _____.

Chère Madame _____,

Je suis une étudiante à la maîtrise en Sciences de l'éducation, option Administration de l'éducation, et mon mémoire porte sur les liens entre la perception des pratiques de leadership transformationnel des directions d'école et l'engagement des enseignants au changement. Ce thème viendrait ajouter des éléments de compréhension à la recherche sur le changement de l'équipe de M. _____ à laquelle je suis associée.

J'en appelle donc à votre précieuse collaboration afin de désigner une personne responsable de faire parvenir et de récupérer tous les questionnaires remis par M. _____. Ce questionnaire prend 20 minutes à répondre. Je vous remets aussi une enveloppe qui pourra servir à récupérer les questionnaires remplis.

En vous remerciant de votre attention, je vous prie d'agréer, Madame la directrice, mes sincères salutations.

Patricia Chilaca

Étudiante à la maîtrise

Département d'Administration et fondements de l'éducation

Université de Montréal

Annexe I Lettre de présentation pour les enseignants d'école francophone



Montreal, _____.

Madame, Monsieur,

Je suis une étudiante à la maîtrise en Sciences de l'éducation, option Administration de l'éducation, et mon mémoire porte sur les liens entre la perception des pratiques de leadership transformationnel des directions d'école et l'engagement des enseignants au changement. Ce thème viendrait ajouter des éléments de compréhension à la recherche sur le changement de l'équipe de M. _____ à laquelle je suis associée.

Pour cette raison, je voudrais vous demander votre précieuse collaboration pour répondre au questionnaire qui vous a été distribué par l'entremise de votre direction d'école. Cela devrait vous prendre environ 20 minutes.

Je vous rappelle que votre participation est volontaire et que vos réponses demeureront entièrement confidentielles.

En vous remerciant de votre attention, je vous prie d'agréer, Madame, Monsieur, mes sincères salutations.

Patricia Chilaca

Étudiante à la maîtrise

Département d'Administration et fondements de l'éducation

Université de Montréal

Annexe J Formulaire de consentement pour les enseignants d'école francophone



Merci de bien vouloir retourner ce formulaire de consentement avec votre questionnaire.

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT

Titre de la recherche : Relations entre le leadership transformationnel de directions d'établissement, le contexte scolaire et les conditions favorisant l'engagement du personnel enseignant tels que perçus par des enseignants lors de l'implantation du renouveau pédagogique.

Chercheuse : Patricia Chilaca,
Étudiante à la maîtrise,
Département d'Administration et fondements de l'éducation,
Faculté des Sciences de l'éducation,
Université de Montréal.

Direction de recherche : Roseline Garon et Jean Archambault,
Professeurs agrégés,
Département d'Administration et fondements de l'éducation,
Faculté des Sciences de l'éducation,
Université de Montréal.

Partenaire : Programme de soutien à l'école montréalaise.

A) RENSEIGNEMENTS AUX PARTICIPANTS (Enseignants)

1. Objectifs de la recherche

Les objectifs de notre projet consistent à :

A) Déterminer s'il existe un lien entre la perception des enseignantes et des enseignants quant à leur engagement au changement, soit à l'implantation du Renouveau Pédagogique, et la perception des pratiques du leadership transformationnel de la direction d'école et quelle est la nature de ce lien.

B) Déterminer si et quelles conditions internes de l'école médiatisent la perception de l'engagement des enseignantes et des enseignants au changement et leur perception de la pratique du leadership transformationnel de la direction d'école.

2. Participation à la recherche

La participation à cette recherche consiste à répondre à un questionnaire (environ 20 minutes) à un moment et dans un lieu que vous choisirez. Ce questionnaire porte sur la mise en place du Renouveau Pédagogique (la réforme) dans votre école, le leadership de la direction et le contexte scolaire.

3. Confidentialité

Les renseignements que vous nous donnerez demeureront confidentiels. Chaque participant à la recherche se verra attribuer un numéro et seul la chercheuse principale ou la personne mandatée à cet effet aura la liste des participants et des numéros qui leur auront été attribués. De plus, les renseignements seront conservés dans un classeur sous clé situé dans un bureau fermé. Aucune information permettant de vous identifier d'une façon ou d'une autre ne sera publiée. Ces renseignements personnels seront détruits 7 ans après la fin du projet. Seules les données ne permettant pas de vous identifier seront conservées après cette date, le temps nécessaire à leur utilisation.

4. Avantages et inconvénients

En participant à cette recherche, vous pourrez contribuer à l'avancement des connaissances et des pratiques quant à la gestion et à l'appropriation du changement dans les écoles.

Dans l'état actuel de nos connaissances, votre participation à cette recherche ne devrait vous causer aucun préjudice. Si des préjudices éventuels sont découverts en cours de projet, vous en serez aussitôt informé.

5. Droit de retrait

Votre participation est entièrement volontaire. Vous êtes libre de vous retirer en tout temps sur simple avis verbal, sans préjudice et sans devoir justifier votre décision. Si vous décidez de vous retirer de la recherche, vous pouvez communiquer avec la chercheuse, au numéro de téléphone indiqué ci-dessous. Si vous vous retirez de la recherche, les renseignements qui auront été recueillis au moment de votre retrait seront détruits.

6. Indemnité

Les participants ne recevront aucune indemnité.

B) CONSENTEMENT

Je déclare avoir pris connaissance des informations ci-dessus, avoir obtenu les réponses à mes questions sur ma participation à la recherche et comprendre le but, la nature, les avantages, les risques et les inconvénients de cette recherche.

Après réflexion et un délai raisonnable, je consens à participer à cette étude. Je sais que je peux me retirer en tout temps, sur simple avis verbal, sans aucun préjudice.

<i>Je consens à ce que les données anonymisées recueillies dans le cadre de cette étude soient utilisées pour des projets de recherche subséquents de même nature, conditionnellement à leur approbation par un comité d'éthique de la recherche. Tout usage secondaire des données sera fait dans le respect des principes de confidentialité et d'anonymat des informations suivis dans le projet original.</i>	Oui	Non
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Signature : _____
 Nom : _____

Date : _____
 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 de la chercheuse : _____
 Nom : _____

Date : _____
 Prénom : _____

Pour toute question relative à l'étude, ou pour vous retirer de la recherche, vous pouvez communiquer avec Patricia Chilaca à l'adresse courriel suivante : _____.

Toute plainte relative à votre participation à cette recherche peut être adressée à l'ombudsman de l'Université de Montréal, au numéro de téléphone _____ ou à l'adresse courriel suivante : _____.

Un exemplaire du formulaire d'information et de consentement signé doit être remis au participant.

Annexe K Dictionnaire des variables en français¹⁵

Échelle	Sous-échelle	Items	
« Leadership transformationnel »	« Vision partagée » Alpha de Cronbach : 0,480 Nombre d'items : 4	1. Nous donne une vision stimulante de ce que nous pouvons accomplir si nous travaillons ensemble pour implanter le renouveau pédagogique (la réforme).	
		2. Communique la mission de l'école au personnel et aux élèves.	
		3. Nous donne la notion d'un objectif général pour l'école.	
		4. Nous aide à comprendre le rapport entre la vision de notre école et les projets du Ministère de l'Éducation.	
	Alpha de Cronbach : 0,949 Nombre d'items : 32	« Consensus » Alpha de Cronbach : 0,724 Nombre d'items : 4	5. Nous encourage à évaluer régulièrement nos progrès par rapport aux objectifs de l'école.
			6. Fournit au personnel la procédure à suivre pour atteindre les objectifs de l'école.
			7. Nous encourage à développer ou entretenir des objectifs professionnels compatibles avec les objectifs et les priorités de l'école.
			8. Cherche à créer le consensus chez le personnel autour des priorités dans les objectifs de l'école.

¹⁵ Items adaptés de Yu, Leithwood et Jantzi, 2002.

Échelle	Sous-échelle	Items
		9. S'attend à beaucoup de notre part sur le plan professionnel.
	« Attentes élevées » Alpha de Cronbach : 0,748 Nombre d'items : 4	11. S'attend à ce que nous nous perfectionnions sur le plan professionnel. 13. S'attend à beaucoup de la part des élèves. 15. S'attend à ce que nous innovions de manière efficace.
« Leadership transformationnel » Alpha de Cronbach : 0,949 Nombre d'items : 32	« Présentation d'un modèle approprié » Alpha de Cronbach : 0,857 Nombre d'items : 4	10. Établit une ambiance respectueuse pour l'interaction avec les élèves. 12. Démontre une volonté de changer ses propres pratiques pour s'adapter aux nouvelles connaissances. 14. Montre énergie et enthousiasme pour son propre travail. 16. Est ouverte et sérieuse dans ses négociations avec le personnel et les élèves.
		17. Fournit des ressources pour mon développement professionnel.
	« Soutien individuel » Alpha de Cronbach : 0,802 Nombre d'items : 4	18. Tient compte de mon avis pour les démarches qui touchent à mon travail. 19. M'encourage à essayer de nouvelles façons de faire qui servent mon propre intérêt. 20. Me soutient moralement en me faisant sentir que ma contribution est utile à l'école.

Échelle	Sous-échelle	Items
« Leadership transformationnel »	« Stimulation intellectuelle »	21. M'encourage à penser en fonction de mes élèves.
	Alpha de Cronbach : 806 Nombre d'items : 4	22. Nous encourage tous à évaluer nos façons de faire et à les améliorer si nécessaire.
		23. M'encourage à poursuivre mes propres objectifs d'apprentissage professionnel.
		24. Facilite les échanges entre les membres du personnel pour qu'ils apprennent les uns des autres.
Alpha de Cronbach : 0,949	« Renforcement de la culture de l'école »	25. Montre du respect pour les membres du personnel enseignant en les traitant comme des professionnels.
Nombre d'items : 32		26. Fait l'effort de connaître les élèves (tournée des classes, encouragements et félicitations, etc.).
Alpha de Cronbach : 765 Nombre d'items : 4		27. Encourage le personnel enseignant à collaborer pour implanter le renouveau pédagogique (la réforme).
		29. Encourage la création de normes scolaires qui témoignent d'un esprit d'ouverture à l'égard du renouveau pédagogique (la réforme).

Échelle	Sous-échelle	Items
« Leadership transformationnel »	« Structures de collaboration »	28. Répartit amplement le leadership parmi le personnel de manière à ce que divers points de vue soient représentés.
Alpha de Cronbach : 0,949	Alpha de Cronbach : 812	30. S'assure que nous ayons une participation adéquate dans les décisions liées à l'implantation du renouveau pédagogique (la réforme).
Nombre d'items : 32	Nombre d'items : 4	31. Soutient un comité dont la structure est efficace pour la prise de décision.
		32. Nous accorde suffisamment d'autonomie pour que nous puissions prendre nos propres décisions.
« Contexte scolaire »	« Culture de l'école »	33. Les membres du personnel enseignant sont toujours prêts à aider leurs collègues.
Alpha de Cronbach : 0,893	Alpha de Cronbach : 0,732	34. Nos discussions au sujet de l'implantation du renouveau pédagogique (la réforme) ne se bornent pas à trouver « comment » implanter, mais également « pourquoi » prendre une direction en particulier.
Nombre d'items : 16	Nombre d'items : 4	35. Les membres du personnel enseignant n'ont pas peur de demander de l'aide quand ils en ont besoin.
		36. Nous notons ou nous enregistrons tout ce que nous apprenons à mesure que nous implantons le renouveau pédagogique (la réforme) pour faciliter notre tâche ou celle de nos collègues dans l'avenir.

Échelle	Sous-échelle	Items	
« Contexte scolaire »	« Stratégies pour le changement » Alpha de Cronbach : 0,670 Nombre d'items : 3	37. Nos objectifs et nos priorités visent l'amélioration constante de nos programmes et de notre enseignement.	
		38. Nous sommes encouragés à développer des plans d'action pour améliorer nos propres interventions.	
		39. Une grande priorité est accordée au développement professionnel.	
	« Renouveau pédagogique » Alpha de Cronbach : 0,772 Nombre d'items : 2	40. Nous sommes encouragés à développer des plans d'action pour implanter le renouveau pédagogique (la réforme).	
		42. Une grande priorité est accordée au renouveau pédagogique (la réforme).	
	Alpha de Cronbach : 0,893 Nombre d'items : 16	« Structure de l'école » Alpha de Cronbach : 0,702 Nombre d'items : 4	41. La prise de décision à notre école implique habituellement la participation des membres du personnel enseignant et non pas seulement des administrateurs.
			43. La participation active du personnel dans les questions qui concernent toute l'école (conseils, comités, etc.) aide à réduire le fardeau des individus.
			44. Le leadership est amplement réparti et le personnel non-enseignant et le personnel enseignant assument différentes responsabilités.
			45. Tous les membres du personnel ont la possibilité de participer aux décisions qui touchent leur travail.

Échelle	Sous-échelle	Items
« Contexte scolaire »	« Environnement »	46. Nous avons réduit les risques de confusion et les demandes excessives quant au renouveau pédagogique (la réforme) en nous fixant des objectifs qui requièrent des changements réalistes.
Alpha de Cronbach : 0,893	Alpha de Cronbach : 0,800 Nombre d'items : 3	47. Nous cherchons un consensus pour déterminer quels volets du renouveau pédagogique (la réforme) nous pouvons raisonnablement implanter.
Nombre d'items : 16		48. Notre école parvient habituellement à trouver le bon équilibre entre tout changer et ne rien changer du tout.
« Conditions favorisant l'engagement au changement »	« Objectifs personnels »	49. L'implantation du renouveau pédagogique (la réforme) entraîne d'énormes changements dans mes habitudes de travail.
Alpha de Cronbach : 0,846	Alpha de Cronbach : 0,598 Nombre d'items : 4	50. Je compte recevoir des renseignements plus concrets sur la façon d'implanter le renouveau pédagogique (la réforme) dans mon école et dans ma classe.
Nombre d'items : 18		51. Nous révisons et nous clarifions constamment les objectifs de notre école de manière à rajuster le tir.
		52. Mon répertoire de stratégies d'enseignement s'accroît pour me permettre de contribuer au renouveau pédagogique (la réforme).

Échelle	Sous-échelle	Items
« Conditions favorisant l'engagement au changement »	« Croyance en ses capacités »	53. L'encouragement de mes collègues et d'administrateurs dont je respecte l'expertise augmente ma confiance dans le renouveau pédagogique (la réforme).
	Alpha de Cronbach : 0,609	54. Mes premiers efforts en vue du renouveau pédagogique (la réforme) ont été suffisamment récompensés pour m'inciter à poursuivre.
	Nombre d'items : 4	55. J'apprends parfois de nouvelles stratégies en observant mes collègues au travail.
	Alpha de Cronbach : 0,846	56. Des échanges fréquents et stimulants avec mes collègues enseignants et enseignantes m'encouragent à aller de l'avant avec le renouveau pédagogique (la réforme).
Nombre d'items : 18	« Croyances liées au contexte »	57. Les politiques et les règlements de notre école facilitent l'instauration du renouveau pédagogique (la réforme).
	Alpha de Cronbach : 0,688	58. Notre calendrier et nos horaires facilitent l'implantation du renouveau pédagogique (la réforme).
	Nombre d'items : 4	59. Mes collègues et moi-même sommes toujours prêts à nous épauler et à nous encourager mutuellement.
	60. La direction de l'école respecte l'expertise des enseignants.	

Échelle	Sous-échelle	Items
« Conditions favorisant l'engagement au changement » Alpha de Cronbach : 0,846 Nombre d'items : 18	« Stimulation émotionnelle » Alpha de Cronbach : 0,606 Nombre d'items : 4	61. D'autres membres du personnel enseignant à mon école reconnaissent mes compétences en enseignement.
		62. J'aime le défi associé à l'éducation.
		63. Mes élèves montrent qu'ils m'apprécient.
		64. J'aime mon travail.
Items indépendants		65. Je tiens et je participe activement à ce que le renouveau pédagogique (la réforme) se fasse dans mon école.
		66. Mes collègues tiennent et ils/elles participent activement à ce que le renouveau pédagogique (la réforme) se fasse dans cette école.

Annexe L Canevas d'entrevue pour les directions d'école



© Groupe de recherche sur l'éducation en milieux défavorisés

Deniger, M-A., Archambault, J., Carpentier, A., Dembélé, M., Garon, R., Lessard, C.

Faculté des sciences de l'éducation

Département d'administration et fondements de l'éducation

Entrevue pour les directions d'établissement

Renouveau pédagogique¹⁶

Novembre 2008

Autocollant d'identification de l'école

TOUTES LES INFORMATIONS RECUEILLIES À L'AIDE DE CETTE ENTREVUE
SERONT TRAITÉES DE MANIÈRE CONFIDENTIELLE

¹⁶ Entrevue bâtie à l'aide de Deniger, 2003

Consignes aux intervieweurs

Entrevue pour les directions d'école

Renouveau pédagogique

- Tout d'abord, assurez-vous de la compréhension de la lettre de consentement et si elle a bien été signée.
- Avant de débiter l'entrevue, il faut faire un retour sur le schéma d'entretien préalablement envoyé. Vous pouvez vous y référer pour spécifier les thèmes qui seront abordés au cours de l'entrevue.
- Prenez le temps de vous assurer que l'interviewé est à l'aise et répondez à ses questions si tel est le cas.
- Rappelez au répondant que nous ne cherchons pas à évaluer ses connaissances, mais bien à comprendre comment le renouveau pédagogique a pris place chez les directions d'école et dans les établissements scolaires.
- Rappelez au répondant que tout ce qui sera dit lors de l'entrevue sera traité de manière confidentielle et que s'il ne se sent pas à l'aise de répondre à une question, il est possible de ne pas y répondre. Toutefois, il faut souligner que leur collaboration est précieuse.
- N'oubliez pas d'enregistrer l'entretien en appuyant sur « rec ». Notez sur le canevas d'entrevue la piste sur laquelle vous enregistrez (A à F). Débutez l'entretien en spécifiant la date de la journée et le numéro de l'école où vous vous trouvez. Pour terminer l'enregistrement, appuyez sur « stop ».
- Si vous avez besoin d'arrêter momentanément l'enregistrement, appuyez sur « pause ». Lorsque vous êtes prêt à recommencer l'enregistrement, appuyez de nouveau sur « rec ». Assurez-vous que vous enregistrez sur la même piste.

- Les questions en caractère **gras** sont les **questions principales**. Il s'agit de la question à poser au répondant.
- Les *sous-questions* sont en *italique* et couvrent tous les aspects possibles de la question principale. Le répondant devrait donc disposer de quelques unes ou de chacune de ces sous-questions en répondant à la question principale. Vous devez revenir seulement sur les items n'ayant pas été abordés. Il faut donc porter attention à la réponse de l'interviewé et y ajuster les sous-questions.
- Veuillez utiliser la liste à puces pour noter les sous-questions abordées.
- Il est possible que l'interviewé offre une réponse qui couvre d'autres questions principales qui seront posées ultérieurement. Dans ce cas, il est nécessaire de suivre le répondant dans sa démarche et de poursuivre le questionnement dans la même logique que ce dernier. Par exemple, si à la question 2 l'interviewé offre une réponse à cette question, ainsi qu'à la question 8, vous devez couvrir les sous-questions de la question 8 avant de poursuivre avec la question 3. Vous pouvez donc considérer la question 8 comme complétée.
- Prenez bien soin de remercier le répondant pour sa participation.
- Rappelez au répondant quelle devrait être la prochaine étape et qu'il est possible de rejoindre la coordonatrice du projet pour toutes questions (au téléphone _____).

Bonjour !

Tout d’abord, merci beaucoup d’avoir accepté de participer à cette entrevue. Le groupe de recherche apprécie grandement le temps que vous nous accordez.

L’entrevue portera sur le renouveau pédagogique en général, sur la façon dont ce changement a été implanté dans votre école et sur vos opinions et sentiments à son égard.

Il est primordial de garder en tête que vos réponses doivent correspondre à ce que vous avez vécu à l’école dont vous êtes présentement responsable.

On commence !

1. Pourriez-vous me décrire votre parcours professionnel ?

- Ancienneté en éducation*
- Ancienneté dans l’école*

À présent, j’aborderai avec vous le renouveau pédagogique. Plusieurs questions vous seront posées à ce sujet. Je ne cherche pas à évaluer vos connaissances, mais bien à comprendre comment le renouveau pédagogique a pris place chez les directions d’école et dans les établissements scolaires.

2. Selon vous, qu’est-ce que le renouveau pédagogique ?

- Quels sont les objectifs du renouveau pédagogique ?*
- Quels sont les changements impliqués ?*
- Comment avez-vous été informé du renouveau pédagogique ?*

3. Depuis **combien d'années** le **renouveau pédagogique** est-il implanté dans votre école ?

4. **Quels éléments du nouveau pédagogique sont en place** dans votre école ?

- concernant le programme ?*
- concernant les pratiques pédagogiques des enseignants ?*
- concernant le soutien apporté aux élèves en difficulté ?*
- concernant l'apprentissage des élèves ?*
- concernant l'organisation scolaire ?*
- concernant l'organisation du travail des enseignants ?*
- concernant l'organisation de votre travail ?*
- concernant le développement professionnel des enseignants ?*
- concernant votre développement professionnel ?*
- concernant les modes de formation des groupes ?*
- concernant la reddition de comptes ?*

5. **Quels éléments du nouveau pédagogique ne sont pas en place** dans votre école ?

- concernant le programme ?*
- concernant les pratiques pédagogiques des enseignants ?*
- concernant le soutien apporté aux élèves en difficulté ?*
- concernant l'apprentissage des élèves ?*
- concernant l'organisation scolaire ?*
- concernant l'organisation du travail des enseignants ?*

- concernant l'organisation de votre travail ?*
- concernant le développement professionnel des enseignants ?*
- concernant votre développement professionnel ?*
- concernant les modes de formation des groupes ?*
- concernant la reddition de comptes ?*

À présent, je vous questionnerai plus précisément sur le processus d'implantation du renouveau pédagogique dans votre école. Il est important de répondre en fonction de l'expérience que vous avez eue au sein de l'école dans laquelle vous êtes présentement responsable.

6. Comment s'est déroulée l'implantation du renouveau pédagogique dans votre école ?

*Avec les répondants **plus anciens, mais nouveaux dans l'école, nous souhaitons ...***

- 1) Obtenir un témoignage des événements qui ont eu lieu à ce sujet durant la première année passée dans leur nouvelle école.
- 2) Obtenir une comparaison de leur expérience actuelle avec celle vécue dans leur ancienne école au sujet de l'implantation du renouveau pédagogique.

*Avec les répondants **moins expérimentés, nous souhaitons ...***

- 1) Obtenir un témoignage des événements qui ont eu lieu à ce sujet durant la première année passée dans leur nouvelle école.
- 2) Savoir si les attentes qu'ils avaient par rapport à l'implantation du renouveau pédagogique correspondent à la réalité, à ce qu'ils vivent présentement dans leur école.

- concernant le programme ?*
- concernant les pratiques pédagogiques des enseignants ?*
- concernant le soutien apporté aux élèves en difficulté ?*
- concernant l'apprentissage des élèves ?*
- concernant l'organisation scolaire ?*
- concernant l'organisation du travail des enseignants ?*
- concernant l'organisation de votre travail ?*
- concernant le développement professionnel des enseignants ?*
- concernant votre développement professionnel ?*
- concernant les modes de formation des groupes ?*
- concernant la reddition de comptes ?*

Si nécessaire, faire préciser la réponse de l'interviewé en fonction de ce qu'il a répondu aux questions 4 et 5.

7. **Quelles ont été les étapes importantes lors de l'implantation du nouveau pédagogique ?**

8. **Qu'est-ce qui a été fait dans votre école pour la mise en place du nouveau pédagogique ?**
 - Préciser les éléments*

9. **Qu'est-ce que vous avez fait dans votre école pour la mise en œuvre du nouveau pédagogique ?**
 - Préciser les éléments*

10. Quelles ont été les conditions facilitantes au cours de la mise en œuvre ?

11. Quelles ont été les difficultés rencontrées au cours de la mise en œuvre ?

- Est-ce que les relations entre les plus anciens et les moins anciens ont facilité la mise en place du renouveau pédagogique ?*

12. Comment avez-vous surmonté les difficultés rencontrées ?

- Quelles solutions ont été adoptées ?*
- Avez-vous reçu l'appui de vos partenaires sur ce plan ?*

Cette dernière section portera sur les effets du renouveau pédagogique et sur votre opinion à ce sujet.

13. Jusqu'à présent, considérez-vous que les objectifs du renouveau pédagogique sont atteints ?

- Sur quel plan et pourquoi ? (échéances, gestion, phases prévues)*
- Les résultats sont-ils inférieurs, conformes ou supérieurs aux attentes ?*

14. Quels effets le renouveau pédagogique a-t-il eu sur :

a) les élèves ?

- Le renouveau pédagogique est-il approprié pour les élèves de milieux socioéconomiquement défavorisés ?*

b) les enseignants ?

c) votre tâche ?

d) d'autres effets ?

15. Le renouveau pédagogique correspond-t-il à votre conception de l'éducation ?

Et de l'enseignement ?

16. Croyez-vous que le renouveau pédagogique est voué au succès ou à l'échec ?

Pourquoi ?

Faire préciser la raison par rapport à l'expérience professionnelle antérieure du répondant, surtout pour les répondants ayant plus d'expérience.

17. Avez-vous des suggestions pour apporter des améliorations au renouveau pédagogique ?

18. Y a-t-il des éléments qui n'ont pas été traités jusqu'ici dans cette entrevue et dont vous voudriez nous faire part ?

L'entretien est maintenant terminé. Je vous remercie, en mon nom et au nom de l'équipe de recherche, d'avoir pris le temps de me rencontrer.

Bonne journée et à bientôt !

Annexe M Tableaux du profil de l'école 1

Tableau II

Sous-échelles de la variable « Leadership transformationnel »

	Vision partagée	Consensus	Attentes élevées	Présentation d'un modèle approprié	Soutien individuel	Stimulation intellectuelle	Renforcement de la culture	Structures de collaboration
N Valide	7	7	7	7	7	7	7	7
Manquante	0	0	0	0	0	0	0	0
Moyenne	3,6071	3,5000	3,5000	3,8571	3,8214	3,8571	3,7857	3,6786
Mode	3,75	3,50	3,50	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00
Ecart-type	0,28347	0,14434	0,28868	0,28347	0,27817	0,28347	0,30375	0,37401
Variance	0,080	0,021	0,083	0,080	0,077	0,080	0,092	0,140

Tableau III

Items de la sous-échelle « Présentation d'un modèle approprié »

	Ambiance	Énergie	Volonté	Ouverte
N Valide	7	7	7	7
Manquante	0	0	0	0
Moyenne	3,86	4,00	3,71	3,86
Mode	4,00	4,00	4,00	4,00
Ecart-type	0,378	0,000	0,488	0,378
Variance	0,143	0,000	0,238	0,143

Tableau IV

Items de la sous-échelle « Stimulation intellectuelle »

	Penser	Évaluer	Poursuivre	Facilite
N Valide	7	7	7	7
Manquante	0	0	0	0
Moyenne	3,86	3,71	4,00	3,86
Mode	4,00	4,00	4,00	4,00
Ecart-type	0,378	0,488	0,000	0,378
Variance	0,143	0,238	0,000	0,143

Tableau V

Items de la sous-échelle « Renforcement de la culture de l'école »

	Respect	Effort	Collaboration implantation RP	Création
N Valide	7	7	7	7
Manquante	0	0	0	0
Moyenne	3,86	4,00	3,71	3,57
Mode	4,00	4,00	4,00	4,00
Ecart-type	0,378	0,000	0,488	0,535
Variance	0,143	0,000	0,238	0,286

Tableau VI

Sous-échelles de la variable « Contexte scolaire »

	Culture de l'école	Stratégies pour le changement	Structure de l'école	Environnement	Renouveau pédagogique
N Valide	7	7	7	7	7
Manquante	0	0	0	0	0
Moyenne	2,9524	3,0476	3,4643	2,7381	3,0000
Mode	2,00 ^a	3,00	3,25	2,33 ^a	3,50
Ecart-type	0,58503	0,59094	0,39340	0,38318	0,57735
Variance	0,342	0,349	0,155	0,147	0,333

a. Il existe de multiples modes

Tableau VII

Items de la sous-échelle « Structure de l'école »

	Décision	Réduire	Leadership	Possibilité
N Valide	7	7	7	7
Manquante	0	0	0	0
Moyenne	3,71	3,29	3,29	3,57
Mode	4,00	3,00 ^a	3,00 ^a	4,00
Ecart-type	0,488	0,756	0,756	0,535
Variance	0,238	0,571	0,571	0,286

a. Il existe de multiples modes

Tableau VIII

Items de la sous-échelle « Environnement »

	Confusion	Volets	Équilibre
N Valide	7	6	7
Manquante	0	1	0
Moyenne	2,43	2,67	3,14
Mode	2,00	2,00	3,00
Ecart-type	0,535	0,816	0,378
Variance	0,286	0,667	0,143

Tableau IX

Sous-échelles de la variable « Conditions favorisant l'engagement au changement »

	Objectifs personnels	Croyances en ses capacités	Croyances liées au contexte	Stimulation émotionnelle
N Valide	7	7	7	7
Manquante	0	0	0	0
Moyenne	2,8929	3,3333	3,2500	3,7143
Mode	2,75	3,00 ^a	3,00	3,75
Ecart-type	0,42956	0,34359	0,28868	0,17252
Variance	0,185	0,118	0,083	0,030

a. Il existe de multiples modes

Tableau X

Items de la sous-échelle « Stimulation émotionnelle »

	Reconnaissance	Défi	Élèves	Travail
N Valide	7	7	7	7
Manquante	0	0	0	0
Moyenne	3,29	3,86	3,71	4,00
Mode	3,00	4,00	4,00	4,00
Ecart-type	0,488	0,378	0,488	0,000
Variance	0,238	0,143	0,238	0,000

Tableau XI

Items de la sous-échelle « Objectifs personnels »

	Changements	Renseignements	Révision	Répertoire
N Valide	7	7	7	7
Manquante	0	0	0	0
Moyenne	2,43	2,71	3,00	3,43
Mode	2,00	3,00	3,00	3,00
Ecart-type	0,787	0,951	0,577	0,535
Variance	0,619	0,905	0,333	0,286

Tableau XII

Items concernant l'engagement au changement

	Je participe à ce que le renouveau pédagogique se fasse dans mon école	Mes collègues participent à ce que le renouveau pédagogique se fasse dans cette école
N Valide	6	6
Manquante	1	1
Moyenne	3,50	2,67
Mode	3,00 ^a	3,00
Ecart-type	0,548	0,516
Variance	0,300	0,267

a. Il existe de multiples modes

Annexe N Tableaux du profil de l'école 2

Tableau XIII

Sous-échelles de la variable « Leadership transformationnel »

	Vision partagée	Consensus	Attentes élevées	Présentation d'un modèle approprié	Soutien individuel	Stimulation intellectuelle	Renforcement de la culture	Structures de collaboration
N Valide	3	3	3	3	3	3	3	3
Manquante	0	0	0	0	0	0	0	0
Moyenne	3,7500	4,0000	3,8333	3,8333	3,7500	3,7500	3,9167	3,8333
Mode	3,50 ^a	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00
Ecart-type	0,25000	0,00000	0,28868	0,28868	0,43301	0,43301	0,14434	0,28868
Variance	0,063	0,000	0,083	0,083	0,188	0,188	0,021	0,083

a. Il existe de multiples modes

Tableau XIV

Items de la sous-échelle « Renforcement de la culture de l'école »

	Respect	Effort	Collaboration implantation RP	Création
N Valide	3	3	3	3
Manquante	0	0	0	0
Moyenne	4,00	3,67	4,00	4,00
Mode	4,00	4,00	4,00	4,00
Ecart-type	0,000	0,577	0,000	0,000
Variance	0,000	0,333	0,000	0,000

Tableau XV

Sous-échelles de la variable « Contexte scolaire »

	Culture de l'école	Stratégies pour le changement	Structure de l'école	Environnement	Renouveau pédagogique
N Valide	3	3	3	3	3
Manquante	0	0	0	0	0
Moyenne	3,4444	3,8333	3,6667	3,7778	4,0000
Mode	3,25 ^a	4,00	3,25 ^a	4,00	4,00
Ecart-type	0,26788	0,28868	0,38188	0,38490	0,00000
Variance	0,072	0,083	0,146	0,148	0,000

a. Il existe de multiples modes

Tableau XVI

Items de la sous-échelle « Renouveau pédagogique »

	Implanter	Priorité
N Valide	3	3
Manquante	0	0
Moyenne	4,00	4,00
Mode	4,00	4,00
Ecart-type	0,000	0,000
Variance	0,000	0,000

Tableau XVII

Items de la sous-échelle « Culture de l'école »

	Prêts	Peur	Discussion	Enregistre
N Valide	3	2	3	3
Manquante	0	1	0	0
Moyenne	3,33	3,50	3,00	4,00
Mode	3,00	3,00 ^a	3,00	4,00
Ecart-type	0,577	0,707	0,000	0,000
Variance	0,333	0,500	0,000	0,000

a. Il existe de multiples modes

Tableau XVIII

Sous-échelles de la variable « Conditions favorisant l'engagement au changement »

	Objectifs personnels	Croyances en ses capacités	Croyances liées au contexte	Stimulation émotionnelle
N Valide	3	3	3	3
Manquante	0	0	0	0
Moyenne	3,4167	3,6667	3,8333	4,0000
Mode	3,00 ^a	3,25 ^a	4,00	4,00
Ecart-type	0,38188	0,38188	0,28868	0,00000
Variance	0,146	0,146	0,083	0,000

a. Il existe de multiples modes

Tableau XIX

Items de la sous-échelle « Stimulation émotionnelle »

	Reconnaissance	Défi	Élèves	Travail
N Valide	3	3	3	3
Manquante	0	0	0	0
Moyenne	4,00	4,00	4,00	4,00
Mode	4,00	4,00	4,00	4,00
Ecart-type	0,000	0,000	0,000	0,000
Variance	0,000	0,000	0,000	0,000

Tableau XX

Items de la sous-échelle « Objectifs personnels »

	Changements	Renseignements	Révision	Répertoire
N Valide	3	2	3	3
Manquante	0	1	0	0
Moyenne	3,00	3,50	3,33	4,00
Mode	2,00 ^a	3,00 ^a	3,00	4,00
Ecart-type	1,000	0,707	0,577	0,000
Variance	1,000	0,500	0,333	0,000

a. Il existe de multiples modes

Tableau XXI

Items concernant l'engagement au changement

	Je participe à ce que le renouveau pédagogique se fasse dans mon école	Mes collègues participent à ce que le renouveau pédagogique se fasse dans cette école
N Valide	3	2
Manquante	0	1
Moyenne	3,33	3,50
Mode	3,00	3,00 ^a
Ecart-type	0,577	0,707
Variance	0,333	0,500

a. Il existe de multiples modes

Annexe O Tableaux du profil de l'école 3

Tableau XXII

Sous-échelles de la variable « Leadership transformationnel »

	Vision partagée	Consensus	Attentes élevées	Présentation d'un modèle approprié	Soutien individuel	Stimulation intellectuelle	Renforcement de la culture	Structures de collaboration
N Valide	3	3	3	3	3	3	3	3
Manquante	0	0	0	0	0	0	0	0
Moyenne	3,4167	3,2500	3,2500	3,0833	3,7500	3,1667	3,0000	3,2500
Mode	3,25	3,00	3,00	2,50 ^a	3,50 ^a	2,75	2,50 ^a	2,75 ^a
Ecart-type	0,28868	0,43301	0,43301	0,62915	0,25000	0,72169	0,66144	0,50000
Variance	0,083	0,188	0,188	0,396	0,063	0,521	0,438	0,250

a. Il existe de multiples modes

Tableau XXIII

Items de la sous-échelle « Soutien individuel »

	Ressources	Avis	M'encourage	Soutien
N Valide	3	3	3	3
Manquante	0	0	0	0
Moyenne	4,00	3,67	3,67	3,67
Mode	4,00	4,00	4,00	4,00
Ecart-type	0,000	0,577	0,577	0,577
Variance	0,000	0,333	0,333	0,333

Tableau XXIV

Items de la sous-échelle « Renforcement de la culture de l'école »

	Respect	Effort	Collaboration Implantation RP	Création
N Valide	3	3	3	3
Manquante	0	0	0	0
Moyenne	3,33	2,00	3,33	3,33
Mode	3,00	1,00 ^a	3,00	3,00
Ecart-type	0,577	1,000	0,577	0,577
Variance	0,333	1,000	0,333	0,333

a. Il existe de multiples modes

Tableau XXV

Items de la sous-échelle « Présentation d'un modèle approprié »

	Ambiance	Énergie	Volonté	Ouverte
N Valide	3	3	3	3
Manquante	0	0	0	0
Moyenne	2,67	3,00	3,33	3,33
Mode	3,00	2,00 ^a	3,00	4,00
Ecart-type	0,577	1,000	0,577	1,155
Variance	0,333	1,000	0,333	1,333

a. Il existe de multiples modes

Tableau XXVI

Sous-échelles de la variable « Contexte scolaire »

	Culture de l'école	Stratégies pour le changement	Structure de l'école	Environnement	Renouveau pédagogique
N Valide	3	3	3	3	3
Manquante	0	0	0	0	0
Moyenne	3,2500	3,4444	3,0000	3,3333	3,1667
Mode	3,00 ^a	3,33	2,25 ^a	3,00	3,00
Ecart-type	0,25000	0,19245	0,75000	0,57735	0,28868
Variance	0,063	0,037	0,563	0,333	0,083

a. Il existe de multiples modes

Tableau XXVII

Items de la sous-échelle « Stratégies pour le changement »

	Amélioration	Plans	Développement professionnel
N Valide	3	3	3
Manquante	0	0	0
Moyenne	3,33	3,00	4,00
Mode	3,00	3,00	4,00
Ecart-type	0,577	0,000	0,000
Variance	0,333	0,000	0,000

Tableau XXVIII

Items de la sous-échelle « Structure de l'école »

	Décision	Réduire	Leadership	Possibilité
N Valide	3	3	3	3
Manquante	0	0	0	0
Moyenne	3,00	3,33	3,00	2,67
Mode	2,00 ^a	3,00	2,00 ^a	3,00
Ecart-type	1,000	0,577	1,000	0,577
Variance	1,000	0,333	1,000	0,333

a. Il existe de multiples modes

Tableau XXIX

Sous-échelles de la variable « Conditions favorisant l'engagement au changement »

	Objectifs personnels	Croyances en ses capacités	Croyances liées au contexte	Stimulation émotionnelle
N Valide	3	3	3	3
Manquante	0	0	0	0
Moyenne	3,0000	3,5000	3,1667	3,8333
Mode	2,75 ^a	3,25 ^a	2,75 ^a	4,00
Ecart-type	0,25000	0,25000	0,38188	0,28868
Variance	0,063	0,063	0,146	0,083

a. Il existe de multiples modes

Tableau XXX

Items de la sous-échelle « Stimulation émotionnelle »

	Reconnaissance	Défi	Élèves	Travail
N Valide	3	3	3	3
Manquante	0	0	0	0
Moyenne	3,67	4,00	3,67	4,00
Mode	4,00	4,00	4,00	4,00
Ecart-type	0,577	0,000	0,577	0,000
Variance	0,333	0,000	0,333	0,000

Tableau XXXI

Items de la sous-échelle « Objectifs personnels »

	Changements	Renseignements	Révision	Répertoire
N Valide	3	3	3	3
Manquante	0	0	0	0
Moyenne	2,33	2,33	3,67	3,67
Mode	2,00	2,00	4,00	4,00
Ecart-type	0,577	0,577	0,577	0,577
Variance	0,333	0,333	0,333	0,333

Tableau XXXII

Items concernant l'engagement au changement

	Je participe à ce que le renouveau pédagogique se fasse dans mon école	Mes collègues participent à ce que le renouveau pédagogique se fasse dans cette école
N Valide	3	3
Manquante	0	0
Moyenne	4,00	3,00
Mode	4,00	3,00
Ecart-type	0,000	0,000
Variance	0,000	0,000

Annexe P Tableaux du profil de l'école 4

Tableau XXXIII

Sous-échelles de la variable « Leadership transformationnel »

	Vision partagée	Consensus	Attentes élevées	Présentation d'un modèle approprié	Soutien individuel	Stimulation intellectuelle	Renforcement de la culture	Structures de collaboration
N Valide	18	18	18	18	18	18	18	18
Manquante	0	0	0	0	0	0	0	0
Moyenne	3,7222	3,5278	3,6157	3,6157	3,6898	3,5833	3,5046	3,5648
Mode	4,00	4,00	3,50 ^a	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00
Ecart-type	0,31957	0,48423	0,39101	0,50011	0,39066	0,47743	0,43015	0,38936
Variance	0,102	0,234	0,153	0,250	0,153	0,228	0,185	0,152

a. Il existe de multiples modes

Tableau XXXIV

Items de la sous-échelle « Vision partagée »

	Vision	Communication	Objectif	Aide
N Valide	18	18	18	18
Manquante	0	0	0	0
Moyenne	3,50	3,94	3,89	3,56
Mode	4,00	4,00	4,00	4,00
Ecart-type	0,618	0,236	0,323	0,616
Variance	0,382	0,056	0,105	0,379

Tableau XXXV

Items de la sous-échelle « Soutien individuel »

	Ressources	Avis	M'encourage	Soutien
N Valide	17	18	16	18
Manquante	1	0	2	0
Moyenne	3,82	3,67	3,56	3,72
Mode	4,00	4,00	4,00	4,00
Ecart-type	0,393	0,485	0,512	0,461
Variance	0,154	0,235	0,263	0,212

Tableau XXXVI

Sous-échelles de la variable « Contexte scolaire »

	Culture de l'école	Stratégies pour le changement	Structure de l'école	Environnement	Renouveau pédagogique
N Valide	18	18	18	18	18
Manquante	0	0	0	0	0
Moyenne	3,6019	3,5000	3,6806	3,4630	3,3333
Mode	3,75	4,00	3,75 ^a	3,67 ^a	3,00
Ecart-type	0,34247	0,43160	0,32995	0,50018	0,59409
Variance	0,117	0,186	0,109	0,250	0,353

a. Il existe de multiples modes

Tableau XXXVII

Items de la sous-échelle « Structure de l'école »

	Décision	Réduire	Leadership	Possibilité
N Valide	17	18	18	18
Manquante	1	0	0	0
Moyenne	3,59	3,78	3,78	3,61
Mode	4,00	4,00	4,00	4,00
Ecart-type	0,507	0,428	0,428	0,502
Variance	0,257	0,183	0,183	0,252

Tableau XXXVIII

Sous-échelles de la variable « Conditions favorisant l'engagement au changement »

	Objectifs personnels	Croyances en ses capacités	Croyances liées au contexte	Stimulation émotionnelle
N Valide	18	18	18	18
Manquante	0	0	0	0
Moyenne	2,9722	3,2222	3,5370	3,8102
Mode	2,50 ^a	3,25	3,50 ^a	4,00
Ecart-type	0,49507	0,46089	0,39318	0,29540
Variance	0,245	0,212	0,155	0,087

a. Il existe de multiples modes

Tableau XXXIX

Items de la sous-échelle « Stimulation émotionnelle »

	Reconnaissance	Défi	Élèves	Travail
N Valide	18	18	18	17
Manquante	0	0	0	1
Moyenne	3,67	3,83	3,83	3,94
Mode	4,00	4,00	4,00	4,00
Ecart-type	0,485	0,383	0,383	0,243
Variance	0,235	0,147	0,147	0,059

Tableau XL

Items de la sous-échelle « Objectifs personnels »

	Changements	Renseignements	Révision	Répertoire
N Valide	18	17	16	18
Manquante	0	1	2	0
Moyenne	2,61	2,65	3,50	3,22
Mode	2,00	2,00	4,00	3,00
Ecart-type	0,698	0,702	0,632	0,647
Variance	0,487	0,493	0,400	0,418

Tableau XLI

Items concernant l'engagement au changement

	Je participe à ce que le renouveau pédagogique se fasse dans mon école	Mes collègues participent à ce que le renouveau pédagogique se fasse dans cette école
N Valide	17	17
Manquante	1	1
Moyenne	3,18	3,24
Mode	3,00	3,00
Ecart-type	0,529	0,437
Variance	0,279	0,191