

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

**LE NOUVEAU RÔLE DU DIRECTEUR D'ÉTABLISSEMENT DANS LA
FORMATION CONTINUE DES ENSEIGNANTS DANS LE CADRE DE LA
RÉFORME DU CURRICULUM AU PRIMAIRE**

**MÉMOIRE
PRÉSENTÉ
COMME EXIGENCE PARTIELLE DE
LA MAÎTRISE EN ÉDUCATION**

PAR

MARIA JULIA PAREDES CAMPUSANO

DÉCEMBRE 2006

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de ce mémoire se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.01-2006). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

TABLE DES MATIÈRES

LISTE DES TABLEAUX.....	v
RÉSUMÉ	vii
INTRODUCTION	1
CHAPITRE I	
PROBLÉMATIQUE.....	2
1.1 Le rôle des directions d'établissement.....	3
1.2 Le leadership.....	4
1.2.1 Un concept.....	4
CHAPITRE II	
CADRE THÉORIQUE.....	10
2.1 Historique.....	10
2.2 Missions de la formation continue des enseignants.....	13
2.3 Le recyclage.....	14
2.3.1 Définitions du recyclage.....	14
2.4 Éducation permanente.....	15
2.5 Perfectionnement.....	15
2.5.1 Définition.....	15
2.6 La formation continue.....	16
2.6.1 Définition.....	16
2.7 L'autonomie professionnelle.....	19
2.8 L'énoncé du curriculum.....	19
2.9 Objectifs de la recherche.....	20

CHAPITRE III

MÉTHODOLOGIE DE LA RECHERCHE	22
3.1 Plan de la recherche	22
3.2 Échantillon	23
3.3 L'instrument.....	24
3.4 Lisibilité de contenu de l'instrument	25

CHAPITRE IV

L'ANALYSE DES DONNÉES	26
4.1 Le traitement des données.....	26
4.2 Section I du questionnaire.....	26
4.3 La consistance interne du questionnaire	28
4.4 Synthèse des questions qualitatives de la section II.....	28
4.5 Vision de la place que doit occuper la Formation continue des enseignants.....	29
4.6 Le développement de la formation continue.....	30
4.7 Les contraintes organisationnelles	31
4.8 Le leadership pédagogique.....	33
4.9 Le leadership et l'autonomie professionnelle	33
4.10 Les commentaires	35
4.11 Analyse des résultats.....	36
4.12 En quoi ce leadership favorise-t-il ou non l'autonomie professionnelle des enseignants ?.....	38

CHAPITRE V

LA DISCUSSION DES RÉSULTATS	41
5.1 Les résultats en lien avec le cadre théorique.....	41
5.2 Discussion des questions de recherche	43

5.3	Les résultats du questionnaire sur le leadership pédagogique	45
5.4	Les limites de la recherche.....	46
5.5	La contribution de cette recherche à l'éducation	47
CONCLUSION.....		50
APPENDICE A.....		52
LETTRE DE PRÉSENTATION FORMULAIRE DE CONSENTEMENT DÉFINITION DE LA FORMATION CONTINUE		
APPENDICE B.....		63
TABLEAU SYNTHÈSE I : LES RÔLES DU DIRECTEUR D'ÉCOLE DANS LE CADRE DE LA LOI SUR L'INSTRUCTION PUBLIQUE		
APPENDICE C.....		65
LETTRE DE RÉFÉRENCES		
RÉFÉRENCES		71

LISTE DES TABLEAUX

I	Coefficient de corrélation entre les variables socio-démographiques.....	28
II	Coefficients de consistance interne du questionnaire sur la place à accorder à la formation continue des enseignants et enseignantes en exercice.....	44
III	Coefficients de consistance interne du questionnaire sur le leadership pédagogique.....	45
IV	Statistiques descriptives de la variable leadership pédagogique et ses dimensions.....	46

REMERCIEMENTS

Je désire tout d'abord remercier chaleureusement mon directeur de recherche Pierre Toussaint (Ph.D), professeur à l'Université du Québec à Montréal et directeur du Laboratoire en gestion de l'organisation scolaire FSÉ, UQAM. Son professionnalisme, ses corrections, son soutien constant et ses précieux conseils ont favorisé ma démarche de réflexion tout au long de cette recherche.

Merci à la commission scolaire de Montréal qui a autorisé ma recherche, merci aux collègues et aux directeurs qui ont partagé ou qui ont collaboré à la recherche.

Je tiens à remercier mes enfants Érick-Hans et Judith-Aisha Dortélus ainsi que mon époux Harry Dortélus, pour leur support indéfectible, pour leur complicité, leur patience et leurs encouragements. De plus, je tiens à remercier de tout mon cœur mes parents Juana Campusano et Eugenio Paredes pour leur amour inconditionnel. Sans eux, je ne serais pas ce que je suis, ni où j'en suis aujourd'hui. Merci à ma tante Domitila, à ma sœur et mes frères pour leurs nombreux et constants encouragements et pour leur écoute attentive.

Finalement, je remercie tous mes amis, ainsi que mes collègues de travail qui par leurs conseils, tant professionnels que personnels, m'ont permis d'avancer et de réaliser ce projet.

À mes chers enfants
Érick-Hans et Judith-Aisha Dortélus

RÉSUMÉ

Les modifications apportées à la Loi sur l'instruction publique ou cours des dernières années ont conduit à une décentralisation des responsabilités et des pouvoirs de la commission scolaire au profit de l'école. Cela a modifié le travail du directeur d'établissement qui travaille désormais avec le Conseil d'établissement. Ainsi, le nouveau rôle du directeur nécessite qu'il possède, dès son entrée en fonction, une vision plus globale de la gestion, une connaissance plus fine des approches de gestion, appliquées à l'administration scolaire, ainsi que des habiletés de communication et de leadership.

L'objectif de cette recherche vise à comprendre et à expliquer la dynamique entourant la mise en place d'une démarche de formation continue par des directions d'établissement en éducation préscolaire et en enseignement primaire d'une commission scolaire. Cette recherche a été effectuée à la Commission scolaire de Montréal (CSDM) auprès de directeurs d'établissement travaillant dans trois Regroupements (n= 25).

Les questions sous-jacentes à cet objectif se formulent comme suit :

- Comment le directeur d'école conçoit-il son leadership pédagogique en matière de formation continue des enseignants?
- En quoi ce leadership, favorise-t-il ou non l'autonomie professionnelle des enseignants?

Sur le plan méthodologique, cette recherche utilise une méthodologie mixte, qualitative et quantitative. Une enquête a été effectuée par questionnaire auprès de directeurs et directrices de trois regroupements. Les données recueillies au niveau quantitatif ont permis d'effectuer une analyse descriptive du rôle du directeur dans son agir en matière de formation continue des enseignants. Par son aspect qualitatif, l'enquête a permis d'identifier l'impact possible du leadership du directeur d'école dans la formation continue des enseignants dans le contexte du renouveau pédagogique et aussi de mieux comprendre le sens qu'il attribue à l'autonomie professionnelle des enseignants.

Au niveau des résultats, les directeurs qui ont participé à cette enquête se perçoivent comme des moteurs du changement pédagogique et administratif, mais ne sont pas toujours optimistes quant aux moyens disponibles pour les réaliser. Ils ont mentionné explicitement que le besoin de formation continue doit constituer la base du développement personnel et professionnel des enseignants.

Cette recherche a permis de constater la complexité de la gestion des écoles aujourd'hui, de même que les mécanismes décisionnels qui y sont liés. Elle a permis également d'identifier les contraintes administratives et financières en contexte de changement. Tous ces facteurs influencent la culture organisationnelle, les modes de gestion ainsi que le leadership transformationnel.

Cette recherche a permis de constater la complexité de la gestion des écoles aujourd'hui, de même que les mécanismes décisionnels qui y sont liés. Elle a permis également d'identifier les contraintes administratives et financières en contexte de changement. Tous ces facteurs influencent la culture organisationnelle, les modes de gestion ainsi que le leadership transformationnel.

Mots clés : Formation continue; enseignants; direction d'établissement; leadership pédagogique

INTRODUCTION

Le système scolaire québécois est dans une ère de reconfiguration majeure entreprise dans le contexte de la réforme du curriculum en 1997. Cette réforme encourage le directeur d'école à revoir sa façon de travailler. Il doit s'occuper non seulement de la gestion administrative, pédagogique de son école, mais aussi de l'ensemble des programmes et des ressources de l'école en vue de favoriser la réussite de tous les élèves, et de la formation continue des enseignants. Cela nous amène à parler de formation continue plutôt que de perfectionnement, parce que le concept de formation continue englobe les activités de perfectionnement et de mise à jour du personnel enseignant.

Dans cette perspective, les structures de soutien de l'école doivent être solides pour que le directeur puisse instaurer une culture de formation continue, parce que l'école devient alors selon la Loi sur l'instruction publique¹ un lieu de travail professionnel autonome qui exige la redéfinition du pouvoir interne. Dans les pages suivantes, nous allons exposer la problématique et le cadre théorique afin de voir comment le directeur d'école exerce son leadership au sein de l'équipe-école en matière de formation continue du personnel enseignant. Par la suite, nous présentons la méthodologie de la recherche, l'analyse de données, afin de montrer à partir des questions de recherche comment le directeur assume son nouveau rôle de leader pédagogique en matière de formation continue. De plus au dernier chapitre, seront présentés les résultats obtenus, les limites de la recherche, la contribution de cette recherche à l'éducation et la conclusion.

¹ LOIS SUR L'INSTRUCTION PUBLIQUE. (2005), L.R.Q., C. I-13.3, Québec, Éditeur officiel du Québec.

CHAPITRE I

PROBLÉMATIQUE

Depuis la récente réforme de l'éducation «prendre le virage du succès», le fonctionnement de l'école a connu de profonds changements qui ont modifié la fonction du directeur d'établissement. Avant cette réforme, le rôle du directeur était principalement administratif, maintenant il doit assumer la gestion de la formation continue des personnels enseignants en collaboration avec ceux-ci, car ils sont les premiers responsables de leur formation continue.

La transformation de l'école passe par le nécessaire chemin de la direction de la vie pédagogique. Désormais, le directeur ou la directrice ne peut esquiver cette responsabilité qui lui est rappelée explicitement par la Loi² en matière de pédagogie, et ce, malgré l'accaparement des tâches administratives qui grugeront toujours une bonne partie de son temps.

La présente réforme du curriculum appelle un changement tel, qu'une révision en profondeur de la pratique pédagogique devient incontournable. La position du directeur et de la directrice est stratégique dans ce contexte. C'est là, l'un des éléments les plus nouveaux et peut-être plus difficiles que la direction doit mettre en place,

² Gazette officielle du Québec partie 2 lois et règlements 132^e année 8 mars 2000 No 10.

c'est-à-dire, une culture de formation continue au sein de l'équipe-école. Celle-ci est une des nouvelles tâches que le directeur doit maîtriser tout en accomplissant son rôle administratif.

1.1 Le rôle des directions d'établissement

Le rôle des directions d'établissement change. Les directions évoluent dans un contexte de décentralisation et d'incertitude à la suite d'une nouvelle répartition des pouvoirs entre l'école, la commission scolaire et, à l'intérieur de l'école, entre les enseignants, le personnel, les parents et la direction (Brassard et al., 1998). En même temps, quand il est question du rôle des directions, on parle d'imputabilité, c'est-à-dire de reddition de comptes quant aux attentes à la fois des usagers et des autorités pour que l'école soit efficace et cela selon les prescriptions de la Loi sur l'instruction publique. Dans sa fonction de gérance, selon la Loi à l'art. 96.21,³

Le directeur de l'école gère le personnel de l'école et détermine les tâches et responsabilités de chaque membre du personnel en respectant les dispositions des conventions collectives ou des règlements du ministre applicables et, le cas échéant, les ententes conclues par la commission scolaire avec les établissements d'enseignement de niveau universitaire pour la formation des futurs enseignants ou l'accompagnement des enseignants en début de carrière.

Il voit à l'organisation des activités de perfectionnement des membres du personnel de l'école convenues avec ces derniers en respectant les dispositions des conventions collectives qui peuvent être applicables, le cas échéant. (2000, c. 24, a. 24.)

³ Gazette officielle du Québec partie 2 lois et règlements 132^e année 1 mai 2006 No 10.

L'importance du rôle du directeur d'école a été décrite par plusieurs auteurs (Wang et *al.*, 1993). Dow (1992) affirme que toutes les études sur les écoles efficaces mentionnent l'importance de la direction. Valentine (1991) a mentionné que dans 250 écoles reconnues comme efficaces, les directions étaient évaluées plus positivement par les enseignants que dans les écoles choisies au hasard. De même, Eberts et Stone (1998) dans une étude touchant 13 000 élèves, leurs enseignants et leur direction, ont conclu à l'importance du rôle joué par les directions. Pour leur part, Brunet et *al.* (1991) ont établi des liens entre l'efficacité des écoles, le climat organisationnel et le style de leadership de la direction. L'école efficace est forgée par des acteurs efficaces et, après les élèves, les enseignants y sont les plus importants.

Or, c'est la direction de l'école (dans ce cas-ci, primaire) qui gère ces enseignants. Elle a un rôle majeur à jouer à cet égard et le terme leadership est souvent choisi pour désigner ce rôle. Cette recherche veut montrer qu'une forme de leadership permet d'influencer les enseignants dans le sens d'une plus grande efficacité dans leur travail. Pour mieux préciser le cadre de notre recherche, il nous apparaît nécessaire d'insister et de bien expliquer l'une des variables importantes en cause, celle du leadership pédagogique.

1.2 Le leadership

1.2.1 Un concept

L'utilisation du mot leadership prête à confusion. Il est utilisé à la fois pour désigner les différents styles d'autorité et l'influence sociale informelle des personnes dans les groupes (Bass, 1981). On parle également de leadership pour désigner le gestionnaire qui, en plus de bien faire les choses, fait les bonnes choses (Bennis, 1989 voir Tellier, 1991) ; on oppose alors *manager et leader* (Zaleznik, 1977 voir Burke, 1986). Le leadership devient un terme englobant pour désigner le gestionnaire

dynamique et visionnaire. Malgré les confusions possibles, l'utilisation du mot leadership est inspirant car en même temps, il porte un sens commun positif et couvre des courants de recherche très dynamiques.

Il existe de nombreuses théories sur le leadership. Elles cherchent à expliquer comment certains dirigeants peuvent réussir à faire en sorte que leurs subordonnés soient plus productifs et parviennent ainsi à favoriser l'atteinte des objectifs de leur organisation. Ces objectifs sont atteints grâce à la personnalité du leader ou à ses comportements, en fonction de la situation organisationnelle dans laquelle il se trouve ou comme le dit Kanter (1979), selon la position occupée dans l'organisation.

Pour leur part, Brunet et *al.* (1991) classent les théories du leadership selon trois grandes approches : les traits, le comportement et la situation. Yukl (1989) en ajoute une quatrième : le pouvoir d'influence. La notion de leadership a évolué en s'enrichissant peu à peu de nouvelles acceptations à mesure que de nouvelles connaissances sont apparues. Par exemple, on accorde plus d'importance aux phénomènes cognitifs dans le comportement des leaders (Katzell, 1994); de plus en plus, on reconnaît l'importance du subordonné non seulement comme objet d'intervention de la part du leader mais aussi comme élément actif du processus. La qualité différenciée de la relation du dirigeant avec chacun des membres de son personnel devient primordiale (Grean, 1994). Certains chercheurs considèrent plus que d'autres différents éléments de la réalité organisationnelle : le climat, la prise de décision, la motivation et les relations dirigeants-dirigés. Chaque théorie éclaire une partie du phénomène et plusieurs théories touchent plusieurs approches. Cependant certains auteurs tels, Hollenbeck et Wagner (1992), Yukl, (1989) formulent des modèles théoriques synthèses qui veulent tenir compte de tous les éléments énumérés. Le leadership est de plus en plus considéré comme un processus selon Yukl, (1989).

Mentionnons tout de suite qu'«un processus est un ensemble de phénomènes actifs et organisés en progression dans le temps (Legendre, 2005). Les phénomènes actifs qui composent le processus de leadership sont : l'influençant (la direction), les influencés (le personnel enseignant) et une situation (l'école).

Quand le processus d'influence est formel, il est rattaché à la fonction de direction, à l'autorité. On parle des influences nécessaires, établies a priori entre le dirigeant et les membres de son personnel (Tellier, 1991). Quand le processus est informel, on y parle de toutes les activités non couvertes par le formel, non déterminées par l'organisation. C'est ce processus informel d'influence dans une organisation, considéré du point de vue de l'influence hiérarchique qui est appelé leadership. Le leadership implique un ajout d'influence au-delà de ce qui est formellement prescrit dans l'unité de travail (Kartz & Kahn, 1978 dans Grean, 1994).

Par contre, le leadership défini ainsi comme un processus informel d'influence, a un sens très large. Brunet et al. (1991), le définit comme l'ensemble des activités et surtout de communications par lesquelles un supérieur hiérarchique influence les comportements de ses subalternes dans le sens d'une réalisation volontairement plus efficace des objectifs de l'organisation et du groupe (p.110). Cette définition décrit ce que fait le leader et non ce qu'il est; elle restreint le leadership aux activités du dirigeant.

Dans une recherche, portant sur les perceptions du personnel de direction d'école à l'égard de la formation initiale du directeur d'école au Québec, Bellavance (1992)⁴ a utilisé le modèle de la National Policy Board for Educational Administration (NPBEA). Présenté par la National Commission for Principals en 1990, ce modèle

⁴ Bellavance, A. Étude portant sur les perceptions du personnel de direction d'école à l'égard de la formation initiale du directeur d'école au Québec, dans le cadre de la maîtrise en sciences de l'éducation, profil administration scolaire de l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue, 1992.

propose 21 indicateurs regroupés en quatre domaines pour déterminer la compétence que doit avoir un directeur d'école. Les indicateurs sont placés par ordre d'importance dans chaque domaine soit :

- *domaine fonctionnel* : le leadership, la capacité de jugement, la capacité de diriger, la capacité d'analyser un problème, la capacité de passer à l'action, la capacité de recueillir l'information, la capacité de déléguer;
- *domaine des programmes* : la capacité de gérer les programmes d'études; la capacité de gérer l'orientation et le développement des élèves, la capacité de gérer le curriculum; la capacité de répartir les ressources, la capacité de mesure et d'évaluation;
- *domaine interpersonnel* : la capacité de motiver les autres, la capacité de gérer la dimension affective, la capacité de communiquer oralement, la capacité de communiquer par écrit;
- *domaine contextuel* : la capacité de gérer les lois, règlements et les politiques; la capacité de gérer les valeurs philosophiques et culturelles; la capacité de gérer les influences publiques et politiques; la capacité de gérer les relations avec l'opinion publique et avec les médias; et la capacité de gérer le développement professionnel des différentes catégories de personnel.

Dans le leadership, il y a une relation de pouvoir.

Thomas et Velthouse (1990) différencient le mot pouvoir en plusieurs catégories qui ont permis de situer différentes tendances en administration : le pouvoir comme phénomène organisationnel, individuel et comme leadership. De plus, il divise en trois les manières de donner le pouvoir :

- le pouvoir légal de faire quelque chose, donner l'autorisation;
- le pouvoir de capacité, habiliter quelqu'un à faire quelque chose dans le but de le rendre compétent (professionnalisation);

- le pouvoir d'énergie, influencer dans le sens de donner de la puissance, l'énergie d'agir.

Pour Thomas et Velthouse (1990) donner le pouvoir est d'abord motivationnel, mais il est aussi relationnel parce qu'il se centre sur l'individu et son modèle de leadership et relationnel parce que son processus donne la place à l'environnement et aux interactions sociales.

Dans le contexte québécois, en (1995⁵), à la suite d'un sondage sur la préparation à la direction d'un établissement scolaire le ministère de l'Éducation a identifié dix compétences comme étant les plus pertinentes dans le programme de formation initiale du directeur d'école :

1. Facilité d'entretenir de bonnes relations interpersonnelles, de communiquer et d'entrer en relation avec les partenaires du milieu scolaire.
2. Processus de la supervision pédagogique.
3. Analyse et négociation des attentes des différents partenaires : parents, enseignants, élèves, milieu et entreprises.
4. Le mode de gestion (planification, organisation, direction, contrôle et évaluation).
5. Théorie et techniques de motivation et de gestion du personnel.
6. Gestion du stress personnel, du climat de l'établissement d'enseignement et des conflits.
7. Pratiques de l'enseignement et processus d'apprentissage
8. Technique d'animation.
9. Technique d'analyse des problèmes et des besoins.
10. Techniques de communication.

⁵ Gouvernement du Québec. Ministère de l'Éducation. (1995). Préparation à la direction d'un établissement scolaire : Résultats d'un sondage, Éditeur officiel, Québec.

Soulignons que la Loi sur l'instruction publique a été modifiée en 1999⁶-section V c. 96, a. 13; 2000, c. 24 a. 24., le règlement modifiant les conditions d'emploi des gestionnaires des commissions scolaires. En matière de gestion des ressources humaines, matérielles et financières, la loi souligne que le directeur d'école doit :

- *Participer au recrutement du personnel de l'école;*
- *Définir les tâches, diriger, animer le personnel de l'école, en assurer la supervision et l'évaluation;*
- *Préciser les besoins et organiser des activités de perfectionnement et de formation continue.*

La direction de l'école a donc le devoir d'exercer un leadership qui conduit et mobilise le personnel à la mise en œuvre effective et réelle du curriculum, mais qui en même temps tienne compte de ce nouveau professionnalisme enseignant, qui le promeut, l'appuie et le stimule. On en arrive nécessairement au concept d'un leadership pédagogique partagé qui met au cœur de son action une culture de la formation continue.

En l'occurrence, le directeur devra considérer comme première priorité le rassemblement et la mise en synergie des acteurs éducatifs pour œuvrer dans un même sens. Il joue un rôle stratégique dans l'utilisation de son pouvoir de stimuler l'émergence d'une communauté éducative et d'une culture institutionnelle dynamique.

La recherche tentera de répondre à la question suivante :

Comment le directeur d'établissement (du primaire) joue-t-il son rôle de leader pédagogique dans le cadre de la formation continue des enseignants dans le contexte de la réforme de l'éducation?

⁶ Gazette officielle du Québec partie 2 lois et règlements 132^e année 8 mars 2000 No 10.

CHAPITRE II

CADRE THÉORIQUE

2.1 Historique

La formation continue, autrefois appelée perfectionnement ou recyclage, a connu plusieurs changements de paradigmes au cours des dernières années. Cependant, c'est un concept très ancien qui est réinventé afin de correspondre aux transformations de la société. L'ère de changement dans laquelle nous vivons rend sensible à l'importance de l'éducation et aux besoins de clarifier le concept de formation continue. Cette préoccupation de changement s'appuie sur la certitude que l'amélioration des compétences est essentielle pour le développement économique, professionnel et social.

La formation continue est présente à chaque étape de la carrière d'un enseignant. La formation initiale ne peut prendre en compte toutes les spécificités du poste quand un nouvel enseignant recevra sa première affectation. La formation continue doit lui assurer une adaptation aux aspects les plus concrets de la pratique du métier dans un contexte donné.

La formation continue est un outil privilégié pour faciliter et développer le travail en équipe ; elle est un vecteur de diffusion des initiatives, des expérimentations et des résultats de recherche. Elle doit permettre la réactualisation et l'extension

permanentes des connaissances et des savoir-faire des enseignants au cours de leur carrière, ainsi que leur approfondissement en fonction des priorités retenues pour la politique éducative et des besoins individuels. Pour certains enseignants, elle doit constituer une aide afin de surmonter les difficultés qu'aurait pu révéler la pratique du métier.

Ces différents rôles participent tous d'une même finalité : *améliorer la réussite des élèves à l'école et dans la suite de leur scolarité*. C'est en fonction de cette finalité qu'il convient de concevoir les plans de formation et d'évaluer la pertinence et la qualité des actions qui les composent. La formation continue peut se percevoir de différentes manières dépendant du domaine où l'on se situe, c'est-à-dire : la qualification, en vue d'une nouvelle carrière (réorientation, recyclage, réinsertion au travail) ; l'appoint, en vue d'acquérir de nouvelles connaissances, aptitudes, habiletés ou l'enrichissement personnel. Déjà en 1996, dans le rapport final des États généraux sur l'éducation, dans les dix chantiers prioritaires il était stipulé que la formation s'échelonne tout au long de la vie et que les réseaux scolaires doivent assumer plus sérieusement la formation continue de leur personnel (p.36).

En 1997, le rapport Inchauspé, *«réaffirmer l'école»* faisait ressortir les besoins de la formation continue du personnel enseignant, face aux défis du renouvellement du curriculum primaire et secondaire. À ce moment-là, on parlait du défi du développement d'une culture de la formation continue, de la responsabilité de chacun, mais en partenariat avec les directions d'école pour soutenir et rendre possible cette nouvelle culture.

En 1997, l'énoncé politique de *«l'école, tout un programme »* sensibilisait les organismes scolaires à assurer la formation continue et à fournir un soutien adéquat aux enseignants. En (1998), la Loi 180 dans son art. 6, modifiant la Loi sur l'instruction publique, stipule « qu'il est du devoir de l'enseignant de prendre les

mesures appropriées qui lui permettent d'atteindre et de conserver un haut degré de compétences professionnelles ». On parle alors d'instituer le « *comité d'orientation de la formation du personnel enseignant* » art. 477.16.

La Loi sur l'instruction publique fait maintenant obligation aux enseignants d'être dans un processus de développement professionnel. En vertu des articles 96.20 et 96.21, la direction de l'école, après consultation du conseil d'établissement, doit faire part à la commission scolaire des besoins de perfectionnement du personnel de son établissement, puis voir à l'organisation des activités tout en respectant les dispositions des conventions collectives.

Par ailleurs, l'une des dimensions essentielles du nouveau curriculum est l'établissement d'un espace professionnel aux enseignants. Par cela, nous nous éloignons résolument d'une conception de la tâche d'enseignement perçue et vécue dans une soumission aveugle à des décisions prises d'en haut et dans l'application technique de programmes d'études déterminés ailleurs. Cette nouvelle autonomie, associée à l'avènement d'une formation professionnelle non exclusivement disciplinaire, mais plutôt axée sur le développement de compétences communes, nous amène à l'évidence que c'est sous le signe d'une nouvelle professionnalité que va se vivre le métier d'enseignant et d'enseignante.

Or, l'une des principales caractéristiques d'une communauté éducative vivante se situe dans l'importance qu'elle attache à apprendre constamment, où chaque personne peut donner ou recevoir un soutien dans un climat de libre circulation des idées et des mises à l'essai. C'est en cela qu'une volonté collective de dépassement et d'innovation permanente s'installe dans l'organisation apprenante.

L'enjeu de la réforme du curriculum est d'abord de mettre explicitement la formation continue au service de compétences professionnelles. Certaines des offres

de perfectionnement élargissent la culture, l'information ou les talents techniques des enseignants. On peut espérer que cela développera du même coup leurs compétences professionnelles, mais il revient à l'enseignant d'inscrire ces apports dans une perspective pédagogique et didactique.

2.2 Missions de la formation continue des enseignants

Le ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport, dans son énoncé de politique, définit la formation continue comme *«l'ensemble des actions et des activités dans lesquelles les enseignants en exercice s'engagent de façon individuelle et collective en vue de mettre à jour et d'enrichir leur pratique professionnelle»* (MEQ, 1999, p.11). La réforme du curriculum⁷ a comme ambition de promouvoir une formation continue adaptée à notre temps qui s'inscrit dans une dynamique de professionnalisation progressive et durable et qui bénéficie des apports de la recherche.

Cette formation doit permettre à l'enseignant de renouveler, de développer ses compétences disciplinaires spécifiques et de mieux exercer son métier :

- dans sa classe face à des élèves divers chaque année;
- dans son école ou son établissement, non pas comme élément isolé, mais comme membre d'une communauté scolaire dont l'activité est orientée par un projet collectif;
- dans un système éducatif porteur de valeurs, de règles d'organisation et d'éthique que l'enseignant a également pour charge de respecter et de promouvoir dans l'exercice même de sa liberté pédagogique;
- dans un environnement territorial, social et économique avec ses caractéristiques propres, ses partenaires, ses forces et ses faiblesses.

⁷ Ministère de l'éducation. Prendre le virage du succès. Plan d'action ministériel pour la réforme de l'éducation, Québec, 1997. 55 p.

La formation continue doit, de plus en plus, permettre d'accéder à des diplômes universitaires validant les compétences acquises et, si l'enseignant le souhaite, de s'ouvrir à d'autres domaines, soit pour élargir ses horizons, soit pour préparer sa mobilité. Une politique éducative bien conduite s'appuie sur des personnels préparés à la porter et, dans cet esprit, la formation continue doit en garantir la mise en œuvre en s'appuyant, notamment sur une analyse fine des besoins des personnels concernés.⁸

2.3 Le recyclage

2.3.1 Définitions du recyclage

Legendre (2005) souligne que le recyclage est une « formation complémentaire ou nouvelle donnée à des adultes pour leur permettre de s'adapter aux progrès techniques et scientifiques survenus dans leur spécialité ou de s'orienter vers de nouvelles activités » (p.1095).

Pour sa part, L'UNESCO (1992), définit le recyclage comme « une formation prise par une personne de métier, un technicien, un professionnel afin de mettre à jour ses connaissances en fonction de l'évolution des savoirs ainsi que des changements survenus dans son domaine » (p.1096).

⁸ Comité d'orientation de la formation du personnel enseignant. *Consolider, ajuster et améliorer la formation à l'enseignement*, ministère de l'Éducation, Québec, mars 1999, 72 p.

2.4 Éducation permanente

Dans le Dictionnaire actuel de l'éducation, Legendre (2005), décrit l'éducation permanente comme une démarche permettant de répondre dans les sociétés modernes, à l'évolution des exigences dans différents secteurs de la vie, notamment l'activité professionnelle, par l'acquisition ininterrompue de connaissances (p.518).

2.5 Perfectionnement

2.5.1 Définition

Legendre (2005), traite le perfectionnement comme une formation faisant suite à la formation initiale d'un enseignant et ayant pour but de lui permettre d'approfondir un domaine de connaissances ou d'améliorer l'emploi de méthodes ou de techniques pédagogiques. Une compétence est un savoir-faire ce n'est pas une technique ou un savoir de plus, c'est une capacité de mobiliser un ensemble de ressources - savoirs, savoir-faire, schèmes d'évaluation et d'action, outils, attitudes - pour faire face efficacement à des situations complexes et inédites. Il ne suffit donc pas d'enrichir la palette des ressources pour que les compétences se trouvent immédiatement accrues, car leur développement passe par l'intégration, la mise en synergie de ces ressources en situation, et cela s'apprend⁹. Il ne va donc pas de soi que toute formation continue participe directement et intensivement à la construction de compétences. Nombre de perfectionnements n'offrent que des ingrédients et abordent marginalement les pratiques, ce qu'on peut d'ailleurs comprendre, alors qu'il est relativement facile d'apporter du neuf par des idées, des technologies et des outils, etc.

Pour présenter les caractéristique de façon schématique : le développement de compétences se produit souvent en aval de la formation continue, dans la capacité des

⁹ Ministère de l'éducation. Réaffirmer l'école, Québec, 1997.

enseignants, éventuellement d'une équipe pédagogique. Orienter la formation continue vers des compétences, c'est donc élargir le champ de travail et donner aux pratiques réelles davantage de place qu'aux modèles prescriptifs et aux outils Dolz, J.Ollagnier, E. (2000).

La formation en établissement est importante, non seulement parce qu'elle constitue un collectif de formation, mais parce qu'elle se passe sur le lieu de travail et se trouve moins facilement coupée des pratiques.¹⁰

De plus, Legendre (2005), mentionne qu'une compétence est une activité acquise, grâce à l'assimilation de connaissances pertinentes et à l'expérience, et consiste à circonscrire et à résoudre des problèmes spécifiques.

2.6 La formation continue

Comme nous l'avons dit dans le chapitre précédent, la réforme du curriculum à laquelle est conviée l'école, oblige le directeur d'établissement à instaurer une culture de la formation continue à laquelle participe l'équipe-école.

2.6.1 Définition

En février 1999, le ministère de l'Éducation a rendu publique la nouvelle définition de la formation continue dans le document intitulé «*Orientations pour la formation continue du personnel enseignant, choisir plutôt que subir le changement* ». Ce document définit la formation continue comme :

¹⁰ Ministère de l'Éducation (1999). *Orientations pour la formation continue du personnel enseignant. Choisir plutôt que subir le changement*. Québec : Les publications du Québec. Direction de la formation et de la titularisation du personnel scolaire

«l'ensemble des actions et des activités dans lesquelles les enseignantes et les enseignants en exercices s'engagent de façon individuelle et collective en vue de mettre à jour et d'enrichir leur pratique professionnelle et d'améliorer leurs pratiques individuelles ou collectives au regard des conditions d'apprentissage en milieu d'éducation».

De plus, le ministère de l'Éducation, dans l'énoncé de politique, *«l'école tout un programme»* (1997) précise que la formation continue, s'adresse à toute personne qui a quitté l'école à un moment donné. Elle désigne l'ensemble des apprentissages formels ou autres, grâce auxquels les individus développent leurs aptitudes, acquièrent, enrichissent et améliorent leurs connaissances et leur qualification professionnelle en fonction de leurs propres besoins et de ceux de la société. Elle s'inscrit dans une perspective d'éducation permanente, tout comme l'éducation de base qui doit préparer les élèves à acquérir les rudiments et les méthodes qui leur permettront de continuer à apprendre tout au long de leur vie et en leur en donnant l'impulsion nécessaire¹¹.

L'organisation de coopération et de développement économique (OCDE) : (1999)¹², dans son rapport sur l'orientation professionnelle, utilise plusieurs termes pour parler du perfectionnement des enseignants.

Selon l'organisme, le perfectionnement professionnel réfère à toutes les activités permettant de développer les compétences, les connaissances, l'expertise et les autres caractéristiques d'un enseignant. Il comporte la réflexion et le travail personnel, aussi bien que les cours formels.

¹¹ Ministère de l'éducation, *L'école, tout un programme. Énoncé de politique éducative*, 1997, p. 15.

¹² OCDE (1996), *Regard sur l'éducation : Analyse*, Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement, Paris.

De plus, la formation continue réfère plus particulièrement à des actions de formation auxquelles participent des enseignants praticiens. Le rapport souligne que le perfectionnement des enseignants est un terme global qui recouvre non seulement les activités telles que les cours suivis par les enseignants, mais aussi celles dans lesquelles, avec leurs collègues et avec les autres, ils élaborent de nouvelles stratégies ou de nouvelles méthodes.

D'après l'Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO), la formation continue est définie comme :

« Tous types et formes d'enseignement ou de formations poursuivies par celles et ceux qui ont quitté l'éducation formelle à un niveau quelconque, qui ont exercé une profession ou qui ont assumé des responsabilités d'adultes dans une société donnée (1978). C'est aussi une« Activité qui permet à un individu de développer ses connaissances et ses capacités tout au long de sa vie et d'améliorer ses conditions d'existence en complétant, par des moyens pédagogiques appropriés, les années initiales fournies par l'école ou l'enseignement supérieur (1979)¹³ ».

Ainsi, vingt ans plus tard, en 1999 l'organisme des Nations Unies pour l'éducation propose une nouvelle définition de la formation continue :

«L'ensemble des apprentissages, formel ou autres, grâce auxquels les individus développent leurs aptitudes, acquièrent, enrichissent et améliorent leurs connaissances et leur qualification professionnelle en fonction de leurs propres besoins et de ceux de la société. Elle s'inscrit dans une perspective de

¹³ OCDE, Kogan, Maurice, (1979). Education policies in perspective: an appraisal; Évolution des politiques d'éducation: vue d'ensemble Paris, 76 p.

formation tout au long de la vie». (Adaptation de la Déclaration de Hambourg sur l'éducation des adultes, juillet 1997).

Dans le cadre de cette recherche, nous allons privilégier la définition de la formation continue mentionnée plus haut du (MELS, 1999) dans son document «*Choisir plutôt que subir le changement*» car elle traduit bien la réalité vécue au Québec en matière de formation continue. Cette définition est opérationnelle et est très proche de celle proposé par l'Unesco en 1999.

2.7 L'autonomie professionnelle

La définition d'autonomie varie selon divers auteurs. Nous avons privilégié la définition de Garrison et Baynton (1987)¹⁴, pour qui l'autonomie est un processus, une conquête quotidienne qui s'incarne dans des démarches, des choix, des convictions et des valeurs qui sont autant des devoirs de résistance à une soumission passive et l'application de contenus définis ailleurs.

2.8 L'énoncé du curriculum

Le mot « curriculum », est utilisé pour parler de programmes d'études. L'Organisation de coopération et de développement économique (OCDE) recommande l'usage du terme curriculum plutôt que plan d'études ou programme d'études car il rend mieux compte de l'évolution actuelle. En effet, nombre de pays revoient leurs programmes et s'inspirent des réformes anglo-saxonnes, lesquelles proposent une organisation des enseignements qui assure aux élèves tant une formation intellectuelle qu'un développement personnel physique et social. Le curriculum ne se réduit donc pas seulement au programme formel des leçons mais

¹⁴ Garrison, H. Baynton, M. (1987) has argued that the level of dependency of any learner is a temporary, situationally determined state, depending on the learner's competence, commitment and confidence.

comprend aussi tout ce qui est entrepris pour la formation plus globale des élèves. En un mot, aux compétences intellectuelles s'ajoutent celles exigées par la vie en société.

Le mot « curriculum » désigne ce qui est entrepris pour la formation des élèves dans un système d'éducation. Il désigne donc les choix adoptés concernant la place faite, selon une proportion donnée, aux différentes matières et disciplines enseignées, ce qui, au Québec, est cristallisé dans des articles du règlement concernant le régime pédagogique et qu'on a appelé traditionnellement « la grille-matières ». Mais, ce terme désigne aussi les contenus globaux de formation qui servent à déterminer les programmes. Par extension, il englobe trois des éléments qui ont un effet structurant sur le curriculum effectif, c'est-à-dire celui qui est appliqué dans la classe : le système d'établissement des programmes d'études, celui de l'évaluation des apprentissages, et celui de la sanction des études.

Le fait que les pays occidentaux membres de l'OCDE, se soient entendus sur le terme « curriculum » pour désigner l'ensemble des dispositifs qui, dans le système scolaire, doit assurer la formation des élèves, est significatif, car il reflète des préoccupations qui sont actuellement les leurs¹⁵.

2.9 Objectifs de la recherche

L'objectif de cette recherche vise à comprendre et à expliquer la dynamique entourant la mise en place d'une démarche de formation continue par des directions d'établissement au préscolaire primaire d'une commission scolaire.

Les questions sous-jacentes à cet objectif se formulent comme suit :

- Comment le directeur d'école conçoit-il son leadership pédagogique en matière de formation continue des enseignants?

¹⁵ Ministère de l'éducation, *L'école, tout un programme. Énoncé de politique éducative*, 1997, p. 15.

- En quoi ce leadership, favorise-t-il ou non l'autonomie professionnelle des enseignants?

Le chapitre suivant présente la méthodologie de la recherche.

CHAPITRE III

MÉTHODOLOGIE DE LA RECHERCHE

3.1 Plan de la recherche

L'objectif spécifique de cette recherche vise à expliquer comment le directeur assume son nouveau rôle de leader pédagogique en terme de formation continue dans le contexte de la réforme de l'éducation au Québec. Comme nous l'avons mentionné dans le chapitre précédent, les directeurs auxquels nous faisons référence dans le cadre de cette recherche sont ceux du primaire étant donné que la réforme a été implantée depuis 1999-2000 dans les écoles primaires du Québec.

Cette recherche utilisera une méthodologie mixte, qualitative et quantitative. La première section du questionnaire et la première partie de la deuxième section seront de type quantitatif. Le reste du questionnaire utilisera une méthodologie de type qualitatif. Nous procéderons par la suite à une analyse descriptive du rôle du directeur dans son agir en matière de formation continue des enseignants. Ainsi, par son aspect qualitatif, elle permettra d'identifier l'impact possible du rôle du directeur d'école dans la formation continue des enseignants dans le contexte du renouveau pédagogique.

Legendre (2005) donne la définition suivante à la recherche qualitative : Étude de phénomènes sociaux ou des situations dans leur contexte naturel, dans lequel est

engagé le chercheur, et visant à la découverte et à la compréhension de données qualitatives, et au traitement de celle-ci.

L'analyse des données qualitatives dont la plus connue est l'Analyse de contenu et constitue la méthode la plus répandue pour analyser les interviews ou les observations qualitatives (Krippendorff, 2004). Elle consiste à retranscrire les données qualitatives, à se donner une grille d'analyse, à coder les informations recueillies et à les traiter. L'analyse décrit le matériel d'enquête et en étudie la signification. Cette partie approfondit les principales étapes de l'analyse de contenu.

Dans sa mise en œuvre, la méthodologie qualitative donne une place centrale aux acteurs dans l'analyse des phénomènes sociaux. Ainsi selon Mead et Blumer cités dans Hammersley, M. (1989), «la méthode qualitative est une méthode d'exploitation permettant de pénétrer l'univers expérientiel des personnes, leur propre cadre de référence en restant le plus près possible de leur façon d'éprouver et de concevoir une réalité» (p.65). En ce sens, la méthodologie qualitative vise à réhabiliter la logique de la découverte au détriment de la logique de la preuve et de la démonstration (Baby: 1992). De plus, pour Poisson (1991), « le point central de la démarche qualitative ne sera pas d'expliquer les phénomènes, mais de les comprendre, c'est-à-dire d'en produire le sens» (p.13). Il s'agit donc dans cette perspective, d'une meilleure interprétation des faits sociaux tels qu'ils sont vécus par les acteurs concernés. Enfin, la méthodologie qualitative commande la pratique de la logique inductive.

3.2 Échantillon

La population étudiée est constituée de directeurs d'écoles primaires de la Commission Scolaire de Montréal (CSDM). Les directeurs du Regroupement 2, 3 et 4 ont été approchés pour participer à l'enquête par questionnaire portant sur le rôle du directeur d'école dans la formation continue des enseignants. L'échantillon a été

constitué à partir de la liste des directeurs d'écoles primaires de ces trois Regroupements. Une copie du questionnaire a été remise à chaque directeur du regroupement 3 lors d'une réunion de directeurs d'établissement dudit Regroupement. Tandis que dans les Regroupements 2 et 4, les questionnaires ont été transmis par les personnes responsables de la recherche afin de les distribuer aux directeurs concernés.

Ainsi le questionnaire a été distribué auprès de la moitié des directeurs des Regroupements mentionnés soit 13 sur 25 dans chacun des Regroupements. Rappelons qu'il s'agissait des directeurs du primaire seulement. Nous pensons que ce nombre permettra de bien cerner le rôle de leader pédagogique que joue ou devrait jouer le directeur d'école dans le cadre de ses fonctions redéfinies par la Loi sur l'instruction publique en matière de formation continue du personnel enseignant.

Les règles déontologiques en matière de recherche de l'UQAM ont été suivies en demandant aux directeurs leur consentement (Voir appendice A).

3.3 L'instrument

C'est à partir d'un questionnaire ouvert que nous avons vérifié les questions de la recherche. Le questionnaire a été constitué en partie de questions ouvertes permettant de recevoir un maximum d'informations de la part des directeurs d'écoles et les variables qui influencent leur rôle comme leader pédagogique et comme gestionnaire de la formation continue des enseignants. Ce questionnaire comporte les catégories de variables suivantes. Dans la section 1, on trouve l'âge, le sexe, la formation, l'ancienneté dans l'école, la vision du rôle du directeur comme leader pédagogique et responsable de la formation continue des enseignants.

Pour sa part, la section 2 est composée d'une première partie de questions quantitatives et la deuxième partie avec des questions qualitatives, qui nous

permettront d'aller chercher les informations sur la place que les directeurs accordent à la formation continue des enseignants et enseignantes en exercice. La section 3 porte sur le leadership pédagogique et est composée de questions qualitatives.

3.4 Lisibilité de contenu de l'instrument

Nous avons demandé à une direction d'école de répondre d'abord au questionnaire en guise de validation du contenu. Nous avons demandé à une directrice adjointe pour qu'elle puisse vérifier si les questions posées reflètent l'objectif de la recherche. De plus, nous avons procédé à une validité de contenu en demandant à deux personnes de lire le questionnaire et de nous indiquer les éléments qui semblent faire problème.

À la suite de ces démarches, nous avons apporté les ajustements suggérés afin de rendre le questionnaire plus lisible et mieux adapté à la réalité de la formation continue vécue dans les regroupements mentionnés ci-dessus.

CHAPITRE IV

L'ANALYSE DES DONNÉES

4.1 Le traitement des données

Les données ont été traitées à partir du logiciel informatisé SPSS. De façon à maximiser le nombre de répondants, les questionnaires ayant des valeurs manquantes n'ont pas été éliminés. Ainsi, pour les calculs statistiques relatifs à chaque variable, ne seront considérés que les cas valides et les valeurs de n (nombre de répondants) varieront de 22 à 25. Les valeurs aberrantes ont été identifiées par l'étude lors de la distribution de chacune des variables.

4.2 Section I du questionnaire

Le questionnaire a été distribué auprès de la moitié des directeurs des Regroupements 2,3 et 4, soit 13 sur 25 dans chacun des Regroupements. Rappelons qu'il s'agissait des directeurs d'établissement du primaire seulement. Afin de bien cerner le rôle de leader pédagogique que joue ou devrait jouer le directeur d'école dans le cadre de ses fonctions redéfinies par la Loi sur l'instruction publique en matière de formation continue du personnel enseignant, les sections et questions suivantes ont fait partie du questionnaire.

À la section I du questionnaire parmi les 25 répondants, 75 % sont des femmes et 25% sont des hommes. Les femmes ont plus d'ancienneté ($X=16,96$) que les

hommes ($x=10,23$). L'âge moyen varie de 35 à 55 ans pour une X de 50 ans ($x=50,22$); la médiane étant de 45ans, alors la plupart des répondants se situent dans la moyenne.

L'ancienneté dans l'école est d'environ 4 ans ($x=4.22$) alors que l'ancienneté comme directeur (trice) d'école dépasse à peine 3 ans ($x= 3,15$). Les statistiques descriptives de chacune de ces variables sont données en appendices B, tableau XV et XVII. Les figures 6 à 10 de l'appendice C illustrent les distributions des valeurs de ces variables.

Le test Kolgomorov-Smirnov confirme que ces distributions ne sont pas normales et c'est pourquoi, des tests non- paramétriques ont été utilisés. Martineau (1990) recommande l'utilisation de tests non- paramétriques lorsque les variables sont ordinales ou lorsque les distributions ne sont pas normales.

Une analyse variée par des coefficients de corrélation de Spearman, illustrée dans le tableau I, montre des relations significatives entre la variable sexe et les variables âges ($rh0= -0,186$), fonction ($rh0= 0,163$) et ancienneté ($rh0= -0,130$). Ces relations soulignent que les hommes sont plus jeunes que les femmes ($x=40,75$) et cumulent moins d'ancienneté à la direction d'école.

Tableau I
Coefficient de corrélation entre les variables
socio-démographiques

	A	B	C	D
A Fonction	1 000			
B Sexe	0,167*	1,008		
C Âge	-0,025	-0,128*	-0,010	1 000
D Expérience	0,125*	-0,131*	-0,076	0,635**

A Coefficients de corrélation de Spearman

*Coefficients de corrélation significatifs à .01 (test bilatéral).

**Coefficients de corrélation significatifs à .001 (test bilatéral).

Pour identifier les liens entre ces variables, les variables socio-démographiques ont été mises ensemble pour être ensuite croisées en tableaux de contingences.

4.3 La consistance interne du questionnaire

La consistance interne du questionnaire a été vérifiée avec le coefficient alpha de Crombach, la directrice adjointe d'une école primaire et deux autres juges. La validité de chaque question a été étudiée par rapport à la dimension à laquelle elle appartient et par rapport à l'ensemble du questionnaire.

4.4 Synthèse des questions qualitatives de la section II

Dans cette section, nous présentons un résumé des réponses obtenues auprès des directeurs interrogés.

4.5 Vision de la place que doit occuper la Formation continue des enseignants

À la question, quelle est votre vision quant à la place que devrait occuper la formation continue des enseignantes et des enseignants en exercice au sein des activités de votre école ?

À cette question posée, voici les réponses formulées par les directeurs qui ont participé à l'enquête :

- La formation continue devrait prendre une place importante puisqu'elle est le prolongement des apprentissages pour bien former les élèves à être les adultes de demain.
- A la section 2, il est ressorti que la formation continue devrait être intégrée à la pratique quotidienne des enseignants au lieu des formations épisodiques et sans réels suivis.
- Les activités de perfectionnement devraient s'échelonner sur une plus grande période et amener un groupe d'enseignants à développer en profondeur un aspect de leur pratique par le biais d'échanges et des contacts répétés avec une personne-ressource. Un tel réseau amènerait une évolution réelle dans la pratique professionnelle des personnes participant à un tel cheminement.
- D'autres aspects sont mis en évidence tels que : les contraintes organisationnelles et monétaires dans le cadre de la formation continue des enseignants par les répondants.
- Il ressort que la formation continue devrait être partie intégrante de la tâche enseignante puisque la tâche se situe sur un continuum de temps marqué par l'évolution des méthodes, approches et programmes parce qu'elle s'avère un moyen essentiel qui permet aux enseignants de maintenir à jour leurs connaissances et leur maîtrise des nouvelles approches pédagogiques.

4.6 Le développement de la formation continue

À la question, comment pourriez-vous, personnellement, favoriser le développement de la formation continue des enseignantes et enseignants en exercice au sein de votre école ?

À cette question posée, voici les réponses formulées par les directeurs qui ont participé à l'enquête :

- Pour favoriser le développement de la formation continue des enseignants, il faut connaître leurs besoins en ce sens. Par exemple participer aux ateliers déjà disponibles; être toujours à l'affût et conserver une attitude de curiosité; chaque membre, du personnel enseignant pourrait bénéficier d'un ou de plusieurs cours, dans le but d'être le plus à jour possible pour pouvoir enseigner avec les meilleures méthodes ou astuces, ceci amènerait les élèves à avoir une bonne compréhension de la matière qu'ils doivent intégrer à chaque année.
- Un directeur mentionne : personnellement, en lisant l'information qui concerne le perfectionnement, je pourrai parler aux autres enseignants et en faire la promotion.
- Selon certains, avec la réforme et l'éclatement des pratiques pédagogiques, chaque enseignant a su développer une expertise spécifique liée à ses intérêts et son approche pédagogique particulière.
- Pour d'autres, il semble que : le perfectionnement par les pairs serait l'avenir de la formation continue. Inviter les enseignants à exposer leur champ d'expertise particulière et inviter les autres enseignants à former des réseaux d'entraide selon le champ présenté, car il est difficile pour un gestionnaire de financer ces activités qui relèvent de la commission scolaire.

- Le pouvoir d'influencer peut jouer un rôle plus important afin de diffuser l'information, organiser des rencontres avec des formateurs, acheter et rendre disponible la documentation, permettre aux gens engagés dans une démarche de formation de partager leur expérience en favorisant des formations branchées sur le vécu quotidien du milieu et sur la réalité (évolutive) des approches.
- De plus, les directeurs mentionnent qu'ils ont besoin de ressources financières, ils doivent puiser dans les budgets complémentaires, en établissant un plan d'action avec le comité local de perfectionnement et le comité pédagogique, en s'assurant de bien écouter le questionnement et d'offrir par la suite le soutien, constituent quelques-uns des moyens qui sont privilégiés par les répondants.

4.7 Les contraintes organisationnelles

À la question, identifiez les contraintes organisationnelles susceptibles de limiter le développement de la formation continue des enseignantes et enseignants en exercice au sein de votre école.

À cette question posée, voici les réponses formulées par les directeurs qui ont participé à l'enquête :

- Indiquent que la contrainte de temps, la décentralisation de la gestion, les contraintes budgétaire pour libérer les enseignants, la grille horaire sont les principales entraves à la formation continue.
- Il semble essentiel d'aménager du temps à l'intérieur de la grille horaire afin que les enseignants aient un moment où ils pourront échanger soit par cycle ou en équipe-école.

- D'autres contraintes rencontrées sont le financement permettant de libérer les enseignants, la non-reconnaissance des crédits universitaires dans l'échelle salariale, le soutien financier pour amortir le coût des frais de scolarité constituent des contraintes selon certains.
- Les budgets restreints octroyés à la formation, la mobilité du personnel enseignant qui empêche de faire le suivi, le manque de suppléance pour assurer la relève sont autant d'entraves à une meilleure gestion organisationnelle.
- Les lieux de formations soit à l'extérieur de Montréal, occasionnent des frais supplémentaires.
- Le non-remboursement des frais de scolarité pour les cours reçus par la commission scolaire.
- L'équité salariale (bientôt) qui stagnera le développement de la formation continue : démotivation chez certains enseignants : pourquoi se ressourcer alors que tous toucheront le même salaire ?
- Il est donc fondamental de développer la perception positive de ceux-ci face à la formation.

Section 3

4.8 Le leadership pédagogique

Comment exprimez-vous votre leadership pédagogique en matière de formation continue des enseignantes et enseignants dans votre école?

Ce qui ressort de cette section est que :

- Le rôle de leader, c'est d'avoir une vision et de savoir la communiquer aux autres. Motiver ses troupes! Offrir les conditions nécessaires pour former de façon continue son équipe pour marcher ensemble vers un but qu'on s'est fixé.
- Le leadership d'une équipe, se traduit souvent par des manifestations de volonté commune de formation.
- Par son leadership, le directeur crée un milieu dynamique où la formation continue occupe une place importante.

Comment le directeur d'école conçoit-il son leadership pédagogique en matière de formation continue des enseignants?

- Le directeur doit s'engager dans tous les comités importants de l'école par exemple : projets éducatifs, politique locale d'évaluation et le comité de participation des enseignantes et enseignants aux politiques de l'école (CPEPE).
- En travaillant en étroite collaboration avec le conseiller pédagogique!
- En prévoyant des moments de réflexion aux journées pédagogiques et en proposant des thèmes et en achetant du matériel pédagogique soutenant l'innovation de certains enseignants.

4.9 Le leadership et l'autonomie professionnelle

En quoi ce leadership, favorise-t-il ou non l'autonomie professionnelle des enseignants?

À cette question posée, voici les réponses formulées par les directeurs qui ont participé à l'enquête :

- Qu'un vrai leader favorise l'esprit d'équipe, met en valeur les idées de ses enseignants. La formation donne des outils dont les enseignants peuvent s'en servir, mais c'est à chacun de s'en servir à sa façon. La richesse d'une équipe c'est aussi sa diversité, dans le respect de chacun et des ententes prises en groupe.
- Le directeur qui favorise l'autonomie professionnelle des enseignants, agit comme un stimulus face au développement professionnel des membres de l'équipe et non comme une barrière étouffant la réflexion, le questionnement et l'expérimentation. Pour certaines personnes, le fait d'être toujours à l'affût de nouvelles connaissances, nous prouve leur leadership, tandis que pour les autres ce besoin ne s'applique pas.
- Il ressort dans les réponses de plusieurs directeurs que le leadership des enseignants oblige les enseignants à réfléchir sur leur pratique et à tenter de les engager à des pratiques qui les sortent de leur zone de confort.
- L'autonomie professionnelle est un concept volontaire. Il faut donc susciter de l'intérêt et soutenir l'enseignant du mieux que l'on peut.
- Le leadership favorise le développement professionnel parce que la personne qui manifeste son leadership personnel sait communiquer ses besoins. Elle fait souvent ses propres recherches en formation; il aide quand il s'agit d'organiser, informer afin qu'il fasse des choix. Il les pousse à s'investir davantage, à réfléchir à leur développement professionnel. Entre la réflexion et l'action il y a un pas que certains ne sont pas prêts à franchir. D'autant plus que cela permet à l'enseignant d'avoir plus confiance, se sentir sécuriser et supporter par la direction.
- Quand le leadership est bien exercé, il permet aux enseignants de comprendre que la direction partage leurs intérêts et leurs préoccupations à donner le meilleur service possible aux élèves.

4.10 Les commentaires

Avez-vous des commentaires à ajouter relativement à la formation continue des enseignants de votre école ?

À cette question posée, voici les réponses formulées par les directeurs qui ont participé à l'enquête :

- Nous devrions tous avoir des formations continues pour être toujours sur la même longueur d'onde.
- Un long voyage commence toujours par un premier pas...histoire à suivre.
- Tout comme d'autres professions (médecins, avocats, etc.), il faut assurer un minimum de formation aux enseignants et ce n'est pas le cas présentement.
- L'intérêt est là, mais souvent les besoins du quotidien prennent le dessus sur les besoins de formation.
- Le manque de budget les oblige à se limiter dans leur choix.
- Beaucoup de formations individuelles pour aller plus loin au niveau de la réforme, nous organisons des capsules lors des journées pédagogiques. Lorsque nous libérons dans le temps de classe des enseignants, il y a plus d'ouvertures de la part des enseignants.
- Il faut que les formateurs soient sensibilisés aux vraies préoccupations des enseignants, (la réalité montréalaise avec sa population d'élèves).
- Malheureusement, la structure politique du MELS ne facilite pas toujours une démarche rationnelle qui pourrait aider les intervenants à participer à une formation continue. Si l'image globale semble faciliter la participation du plus grand nombre, il n'en reste pas moins que plusieurs embûches d'ordre administratif ou organisationnel (ne provenant pas de l'école) viennent interférer et même diminuer l'intérêt des personnes qui voudraient s'impliquer.
- Les enseignants prennent la réforme au sérieux et cherchent, en général, à se l'approprier. Par conséquent, nous croyons que la formation devrait être obligatoire, afin de répondre aux besoins contemporains du système scolaire.

4.11 Analyse des résultats

Comment le directeur d'école conçoit-il son leadership pédagogique en matière de formation continue des enseignants ?

Il ressort de cette recherche que la direction et le personnel enseignant sont particulièrement interpellés par le paradigme de l'apprentissage qui est sous-jacent au Programme de formation de l'école québécoise.

Les répondants dans cette recherche soulignent que le rôle de leader pédagogique en matière de formation continue des enseignants se traduit souvent par des manifestations de volonté communes de formation, mais que pour avoir cette vision il faut créer un milieu dynamique et donner une large place à la formation continue. De plus, les répondants disent qu'ils ont la possibilité de voir plusieurs points qui concernent l'éducation, il s'agit premièrement d'être un agent mobilisateur qui offre une vision commune de la pratique pédagogique aux membres de son équipe.

La direction d'une école joue un rôle stratégique puisqu'elle dispose du pouvoir de stimuler ou de freiner l'émergence d'une communauté éducative. Le leadership mobilisateur s'évalue avec des indicateurs tels que le degré d'autonomie laissé aux structures de participation, la liberté d'expression, le nombre de personnes engagées dans les projets pédagogiques et les mises à l'essai. Un tel leadership exige des façons de faire nouvelles qui cadrent mal avec celles d'un modèle centralisateur et rigide.

En éducation, le leadership est souvent perçu comme une conséquence de politiques de décentralisation visant à donner une plus grande marge de manœuvre aux écoles et à laisser plus de place aux enseignants White, (1992). Cette redistribution du pouvoir est liée à la mise en place d'un mode de prise de décision participatif et est vue comme la marque d'un vrai leadership pédagogique, une condition de l'efficacité des directions et comme la façon de donner aux enseignants

une plus grande appartenance et une meilleure estime d'eux-mêmes Brunet et al. (1991).

Ainsi, un des aspects importants du leadership selon, Owens (1998), est qu'il permet à l'enseignant de participer activement, ouvertement et sans crainte à la vision et à la culture de son école par un processus de discussion interactif.

Dans la même perspective, on peut mentionner ici que pour Burns (1978), la motivation des enseignants a besoin d'un processus de leadership transformationnel pour se développer. Il s'agit d'un processus dans lequel les enseignants vont pouvoir contribuer au développement de la vision de leur école, vont devenir plus impliqués dans leur travail et vont devenir plus engagés dans les résultats poursuivis par l'école.

Les changements qui sont amenés en 1999, par la Loi sur l'instruction publique en matière des ressources humaines, matérielles et financières, exigent une phase de transition qui n'est pas nécessairement facile à vivre et qui demande beaucoup d'ajustements de la part de la direction d'établissement. Mais cette transition est cruciale pour mettre en place un climat de confiance et stimuler l'engagement de tous les acteurs de l'école, de la direction en passant par les enseignants, les élèves et les autres personnels, etc.

Il s'agit de faire part à tous et chacun des avantages pour eux, pour leurs élèves et pour leur carrière en général de leur formation continue. Il faut également les mettre au courant de toutes les opportunités qui peuvent s'offrir et ce, le plus rapidement possible afin qu'ils puissent en profiter dans les plus courts délais.

4.12 En quoi ce leadership favorise-t-il ou non l'autonomie professionnelle des enseignants ?

Le leadership du directeur ou de la directrice est absolument essentiel au bon fonctionnement de son école. Par son leadership, le directeur devient une personne clé dans l'implantation d'un climat harmonieux (propice) et crée les conditions nécessaires pour que l'éducation de tous les élèves deviennent l'affaire de tous. Les directeurs efficaces ont comme croyance que le but le plus important à poursuivre dans l'école est l'implantation d'expériences pédagogiques pour les élèves qui vont augmenter les chances qu'ils deviennent des apprenants pour la vie, et qu'ils soient motivés, autonomes et compétents dans la résolution de problèmes.

De plus, c'est la responsabilité du directeur d'école d'assurer que les membres de son personnel aient accès aux formations pertinentes ainsi qu'à la gamme des services et ressources disponibles.

Le directeur encouragera une communication étroite entre tous les intervenants et s'assurera que les rencontres nécessaires aient lieu. Le directeur est également responsable d'assurer l'implantation d'une culture de formation continue au sein de l'équipe-école afin de permettre le développement pédagogique de son personnel afin que celui-ci développe les habiletés nécessaires pour répondre à des besoins variés.

Le directeur, leader pédagogique et instigateur du changement, doit offrir aux enseignants le soutien nécessaire au développement et au besoin d'amélioration de leurs pratiques professionnelles, dans le respect de leur autonomie.

Bellavance (1992) dans son mémoire présente le modèle de la National Policy Board for Educational Administration où il montre les indicateurs qui déterminent les compétences que le directeur doit posséder. Par la suite en (1995) le ministère de l'Éducation du Québec a identifié 10 compétences comme étant les plus pertinentes

afin d'aider le développement des compétences de toute l'équipe-école et son engagement dans un processus de changement et d'amélioration continue. C'est-à-dire, la facilité à entretenir de bonnes relations interpersonnelles, communiquer, d'entrer en relation avec les partenaires du milieu scolaire, processus de la supervision pédagogique, analyse et la négociation des attentes des différents partenaires : parents, enseignants, élèves, milieu et entreprises. Cela veut dire que le directeur doit être soucieux d'assurer un nouveau déploiement des ressources et le maintien d'un climat harmonieux, propice à l'épanouissement et à la réussite de tous ses élèves.

Les réponses obtenues de la part des directeurs qui ont participé à cette recherche nous disent que l'autonomie professionnelle des enseignants suppose que les enseignants se sentent non seulement collectivement responsables des résultats de leurs élèves, mais également de leur propre développement professionnel.

Conscient de faire des choix (Spreitzer, 1997), le gestionnaire réussit à partager sa vision en la rendant significative et en démontrant son impact. Pour être acceptée par ses collaborateurs, la vision doit fournir un défi réalisable avec les compétences de chacun et faire l'objet d'un choix collectif. Pour que la vision soit à la fois personnelle et collective, il faut la voir comme un processus.

Des postures professionnelles telles que l'autonomie professionnelle des enseignants ne s'imposent pas par décret. Elles font partie d'un paradigme nouveau qui invite à envisager de nouvelles manières de considérer la construction et l'échange de savoirs, le leadership et notamment, l'implication de l'ensemble des acteurs dans une mouvance qui, tôt ou tard, transformera leur vie professionnelle. Elles n'émergent qu'à partir d'une gestion du système qui est disposé à déléguer un réel pouvoir aux établissements, tout en mettant en place les conditions indispensables pour que les enseignants puissent développer des attitudes, des connaissances et des compétences dont ils ont besoin pour transformer leurs pratiques.

Selon le comité d'orientation de la formation du personnel enseignant «Pour encourager l'autonomie professionnelle des enseignants, il s'agira de mobiliser la base sans exercer une pression qui interférerait avec l'autonomie de chacun, de faire preuve de flexibilité tout en identifiant les contradictions, de prendre en compte les rythmes différents sans accepter l'engourdissement dans les routines».¹⁶

¹⁶ Comité d'orientation de la formation du personnel enseignant. *Avis du COFPE sur la formation continue*, de l'Éducation, Québec, juin 1997, 11 p.

CHAPITRE V

LA DISCUSSION DES RÉSULTATS

Ce chapitre présente les résultats obtenus dans le cadre de cette recherche. Il fait le lien avec le cadre théorique, il reprend les questions de la recherche par rapport aux résultats obtenus et examine la contribution de cette recherche à l'éducation.

5.1 Les résultats en lien avec le cadre théorique

Depuis la réforme de l'éducation entamée en 1995 avec les États généraux sur l'éducation qui a amené le nouveau curriculum et les nouveaux programmes d'étude conduit à un renouveau dans les écoles au Québec. Donc, les enseignants sont appelés à prendre une plus grande place dans la prise de décisions au niveau pédagogique et administratif.

La décentralisation dans le milieu scolaire change, le partage des responsabilités dans les écoles et modifie le fonctionnement de chaque école, cela peut amener moins d'uniformité d'une école à l'autre et de l'importance du professionnalisme des enseignants et du leadership des directions d'écoles vu que leurs responsabilités vont en augmentent. Alors, cette complexité exige de la part des enseignants une grande capacité d'autonomie, d'innovation et d'engagement personnel, pour s'ouvrir aux réalités organisationnelles de l'école.

Les autorités scolaires ont souvent donné aux directions d'écoles, le rôle de gardiens de la qualité de l'enseignement. Cela a souvent créé un lien professionnel contrôlant entre les directions et les enseignants, car l'administration de la commission scolaire autant que le ministère de l'éducation a imposé des nouvelles méthodes d'enseignement, l'implantation des nouveaux programmes et l'utilisation des nouvelles technologies. Alors, la décentralisation devrait permettre à l'école la responsabilisation de la qualité de ce qui s'y passe.

Les modifications apportées par la Loi 180, loi modifiant la Loi sur l'instruction publique, place les directions d'école en situation d'influence, d'animation, de négociation et de service plutôt que dans une position d'autorité.

Les dimensions du leadership, selon Burke et Coruzzi (1990) : peuvent servir de leviers pour mettre en oeuvre la vision éducative, c'est-à-dire, encourager, communiquer, répondre, déléguer. Ces dimensions cherchent à décrire comment un gestionnaire transforme ses collaborateurs dans la mise en oeuvre d'une vision collective. Le paradigme de départ à cette approche est résolument optimiste. La qualité de vie au travail est importante pour tout le monde.

« La dimension encourager signifie que le leader favorise l'innovation, qu'il aide son personnel à développer ses compétences, à obtenir de l'avancement et de la reconnaissance, que les critères de performance sont reconnus conjointement. La dimension communiquer signifie que le leader communique ses attentes clairement, qu'il informe et implique son personnel dans la prise de décision. La dimension répondre signifie que le leader accepte les échanges ouverts, favorise l'expression d'opinions originales, donne du feedback sur les performances de chacun et est aussi capable de reconnaître les erreurs que de les pardonner. La dimension déléguer signifie que le leader laisse une marge de manœuvre sur la façon d'atteindre les objectifs, qu'il favorise la prise de décision aux échelons les plus bas de l'organisation et qu'il encourage les initiatives et accorde des ressources. » (Boudreault, 2000).

Il est difficile d'établir si la vision nourrit le leadership ou si c'est le leadership qui permet la vision. Il y a synergie.

5.2 Discussion des questions de recherche

Comment le directeur d'école conçoit-il son leadership pédagogique en matière de formation continue des enseignants ?

En quoi ce leadership favorise-t-il ou non l'autonomie professionnelle des enseignants?

Place à accorder à la formation continue des enseignants et enseignantes en exercice. Le questionnaire a une bonne consistance interne. Le tableau II ci-dessous montre un alpha global de 0,82 variant pour chaque dimension de 0,60 à 0,72. La dimension d'impact à 2 répondants de moins parce que la question cinq a été omise par 2 répondants. À la question : durant une année scolaire, combien d'enseignants de votre école participent à des activités de formation continue? La question a cependant été conservée. Les deux répondants concernés avaient complété toutes les autres questions; leurs scores étaient dans la moyenne. Même si le coefficient de corrélation de cette question avec les autres est plus bas (0,309), son absence ne modifie pas la consistance interne de la dimension impact.

Tableau II
Coefficients de consistance interne du questionnaire
sur la place à accorder à la formation continue
des enseignants et enseignantes en exercice.

	N	Nb d'items	Alpha de CRONBACH
Globalement	23	12	0,83
Par dimension			
Signifiante	23	3	0,61
Impact	25	5	0,71
Compétence	25	2	0,77
Choix	25	2	0,75

Le questionnaire et le leadership pédagogique.

La dimension leadership pédagogique montre une bonne consistance interne. Le tableau III ci-dessous montre un alpha de 0,86 et un alpha pour chaque dimension variant de 0,61 à 0,82. Toutefois, la dimension déléguer obtient un coefficient alpha plus bas que la moyenne. Ce faible coefficient s'explique par le fait que seulement 20 des 25 répondants ont répondu à la question 2.

Tableau III
Coefficients de consistance interne du
questionnaire sur le leadership pédagogique

	N	Nb d'items	Alpha de CRONBACH
Globalement	25	3	0,70
Par dimension			
Encourager	25	1	0,51
Communiquer	24	1	0,61
Déléguer	23	1	0,45

Comme le montre le tableau III, 5 non-répondants avaient répondu à toutes les questions sur le leadership pédagogique et leur score était supérieur à la moyenne ($x = 101,2$). Cette question n'avait un coefficient de corrélation avec les autres items que de 0,15 et elle diminuait sensiblement de 0,52 à 0,44 la validité de la dimension déléguer.

5.3 Les résultats du questionnaire sur le leadership pédagogique

Ce questionnaire vise à mesurer le degré de perception de la variable leadership pédagogique par les directeurs. L'ensemble des réponses aux 3 questions pour chacun des répondants, donne un degré du leadership pédagogique tel que perçu. Les statistiques descriptives de la variable leadership pédagogique et de ses dimensions se retrouvent au tableau ci-dessous.

Tableau IV
Statistiques descriptives de la variable
leadership pédagogique et ses dimensions

	Étendu	Min	Max	Moy	Éc.-Type	Symétrie
Leadership	20	10	23	15	3,05	-,312
Encourager	19	3	22	19,5	1,51	-,301
Communiquer	24	4	24	10,3	2,61	-,585
Déléguer	23	2	20	8,3	2,45	-,560

N (Valides) =25

Pour établir une comparaison avec les résultats de Weber (1991), le coefficient de Pearson a été utilisé pour déterminer les relations entre les trois dimensions du leadership pédagogique (*encourager, communiquer et déléguer*).

5.4 Les limites de la recherche

Les résultats de cette recherche doivent être interprétés en tenant compte du type d'échantillon et quant au mode de cueillette des données. Il est impossible de généraliser les résultats. L'échantillon est le fruit de la réponse volontaire de 41.6% de directeurs sollicités à la commission scolaire de Montréal. Nous avons privilégié cette façon de faire, car il est très difficile d'obtenir la collaboration d'un grand nombre de directeurs à cause de leur emploi du temps.

Par souci de confidentialités, aucune caractéristique des répondants ne permettait d'identifier leur école et ainsi de faire des liens quant à la taille de l'école, quant à son projet éducatif, quant aux caractéristiques socio-économiques du milieu et

quant au style de la direction. De plus, c'est le hasard qui veut que la majorité des écoles (20 sur 25) des répondants soit située en milieu socio-économiquement faible. Ouellet (1995) a comparé le leadership des directeurs selon le degré de défavorisation de leur école et il a conclu que le leadership était perçu de façon évidente dans les écoles défavorisées. Il explique que dans ces écoles, les directions sont plus près de la pédagogie et délèguent davantage les tâches administratives.

Une autre caractéristique de directions des écoles touchées par cette recherche concerne leur taille. La taille des écoles est un élément particulièrement important dans les relations de la direction avec les enseignants puisque le nombre d'intervenants dans une école peut limiter les interactions entre la direction et les enseignants. Dans les écoles ayant une direction-adjointe, deux personnes assurent conjointement le rôle de direction et la perception du leadership de la direction a pu être associé à plus d'une personne ayant chacune son style de leadership propice, ce qui a sans doute influencé les résultats de la recherche. Par contre, la nécessité d'assurer un maximum de confidentialité aux répondants n'a pas permis de les associer à la taille de leur école.

5.5 La contribution de cette recherche à l'éducation

La décentralisation du pouvoir vers les écoles est en croissance et dans cette perspective plus importante, les directeurs auront de plus en plus de décisions à prendre et les résultats de cette recherche peuvent les orienter. L'efficacité des écoles repose sur les enseignants et l'on peut remarquer qu'il y a un lien entre le leadership des directeurs et la motivation des enseignants. Toutefois, ce leadership se situe loin des habitudes de gestion standardisée où le contrôle occupe une place prépondérante. C'est avec raison que Blase (1994, 1997) utilise le terme « micro politique » pour caractériser les actions que pose une direction qui facilite la participation des

enseignants. C'est dans le quotidien, par les biais d'une multitude de petits gestes et de décisions apparemment banales que s'établit ce leadership.

En 1999 la Loi 180 sur l'instruction publique a été modifiée en ajoutant la sous-section 9 au titre 1, chapitre 3, section 1, le règlement modifiant les conditions d'emploi des gestionnaires des commissions scolaires en matière de gestion des ressources humaines, matérielles et financières, la loi souligne que le directeur d'école doit :

- *Participer au recrutement du personnel de l'école;*
- Définir les tâches, diriger, animer le personnel de l'école, en assurer la *supervision et l'évaluation;*
- Préciser les besoins et organiser des activités de perfectionnement *et de formation continue.*

L'application dans le domaine de l'éducation du paradigme de qualité de vie au travail entraîne nécessairement un recadrage des relations entre les enseignants et leur direction. Il n'est pas facile de passer d'une interprétation économique à une interprétation d'épanouissement collectif. D'ailleurs, le rapport de force qui existe souvent entre les enseignants et l'administration invite les directions à prendre une distance importante pour garder leur pouvoir et se protéger. Par contre, la mission des écoles, avec ce qu'elle véhicule de valeurs humanistes, est certainement privilégiée par ce nouveau paradigme.

Les critères de sélection des directions ont souvent été centrés sur la capacité de conseiller, former et contrôler les enseignants. L'expression « supervision pédagogique » a plusieurs fois été utilisée pour définir cette réalité. Présentement on privilégie plutôt les compétences telles que : savoir informer, savoir déléguer et savoir former une équipe (Scott, 1997). Cette recherche abonde dans le même sens. Les habiletés requises pour un leadership sont : *savoir communiquer, savoir répondre*

(écouter), savoir encourager et savoir déléguer. Ces habiletés sont générales et peuvent être considérées comme étant reliées au savoir être davantage qu'au savoir-faire. Par contre, dans le contexte d'une école primaire, la complexité des mécanismes décisionnels, des contraintes administratives et légales aussi bien que de la culture organisationnelle rend complexe le leadership en fonction du contexte organisationnel, il aurait lieu de poursuivre la réflexion pour identifier les conséquences de cette situation sur l'efficacité des écoles. Par exemple, en milieu défavorisé versus milieu favorisé, il y a probablement des différences dans le leadership pédagogique et administratif du directeur d'école et éventuellement sur la motivation des enseignants dans ces différents milieux.

CONCLUSION

L'école québécoise vit de grands changements qui à leur tour transforment le travail du directeur d'établissement. Le rôle des directions a été souvent celui de gardien de la qualité de l'enseignement. Le lien professionnel de la direction avec les enseignants a donc été souvent contrôlant. Cette recherche a essayé de répondre à la question : « Comment le directeur d'établissement (du primaire) joue-t-il son rôle de leader pédagogique dans le cadre de la formation continue des enseignants dans le contexte de la réforme de l'éducation au Québec ».

Dans un contexte où l'école doit s'améliorer sans cesse, il est normal que le directeur soit responsable de « préciser les besoins et d'organiser des activités de perfectionnement et de formation continue ». Tous les acteurs d'une école ont une responsabilité au regard de leur perfectionnement. Des politiques et des ressources existent pour le développement de chaque catégorie de personnel et le directeur les applique en collégialité avec personnel. Il suscite l'engagement de chacun dans une démarche professionnelle de développement. Il gère ce dossier au regard des incidences budgétaires, des offres disponibles et du cheminement de l'ensemble de l'équipe. Le directeur aide aussi au cheminement professionnel de son personnel en exerçant une fonction de coach dans les situations professionnelles difficiles.

Le développement des ressources a aussi un aspect collectif, le personnel d'une école a des habiletés à développer pour mieux atteindre ses objectifs. Au-delà du plan individuel de perfectionnement, le directeur est responsable du développement des

compétences collectives. Dans cette perspective, par exemple, l'apprentissage de la collégialité et du travail d'équipe sont des éléments importants du développement professionnel du personnel des écoles, et en particulier des enseignants.

L'enseignement au Québec est influencé par deux courants qui sont reliés à cette recherche : le leadership de directeurs et la responsabilisation des enseignants. Une recherche similaire pourrait servir de modèle afin de décrire la relation pédagogique de l'enseignant avec ses élèves. Le modèle de leadership de Thomas et Velthouse (1990) pourrait être reformulé en fonction de la situation de la classe. Le leadership de l'élève et le leadership de l'enseignant ou l'exemplarité des comportements d'une direction ayant un leadership participatif pourraient influencer les enseignants en vue d'exercer un tel leadership auprès des élèves.

Cette recherche, si elle est utilisée dans une école, pourrait permettre à une direction d'engager une réflexion quant à son style de leadership. Une telle réflexion pourrait aussi être partagée avec les enseignants en vue de s'approprier une vision qui favorise le développement professionnel de l'enseignant par le biais de la formation continue. Comme les répondants l'ont affirmé, la formation continue doit constituer la base du développement personnel et professionnel des enseignants du primaire.

APPENDICE A

**LETTRE DE PRÉSENTATION
FORMULAIRE DE CONSENTEMENT
DÉFINITION DE LA FORMATION CONTINUE**

Montréal, le lundi 7 février 2005

Madame,
Monsieur,

Je suis étudiante à la maîtrise en éducation à l'Université du Québec À Montréal.
Dans le cadre de mes recherches, je sollicite votre participation en vous demandant de bien vouloir remplir ce questionnaire portant sur la formation continue des enseignants dans le contexte de la réforme de l'éducation au Québec.

J'en profite pour vous remercier très chaleureusement de participer à cette recherche.
Pour tout renseignement relatif à cette recherche, vous pouvez me contacter par téléphone au numéro (514) 993-0340 ou par courrier électronique à l'adresse suivante : mariap65@hotmail.com

Maria J. Paredes
Enseignante à la CSDM

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT

Madame,
Monsieur,

Ce formulaire de consentement qui vous est remis n'est qu'un élément de la méthode de prise de décision éclairée qui a pour but de vous donner une idée générale de la nature de la recherche et de ce qu'entraîne votre participation. Veuillez prendre le temps de lire ce qui suit.

Le but de cette recherche est de décrire comment le directeur d'établissement assume son nouveau rôle de leader pédagogique dans le domaine de la formation continue des enseignantes et des enseignants.

La cueillette des données consistera en un questionnaire qui permettra de comprendre et d'expliquer la dynamique entourant la mise en place d'une démarche de formation continue par des directions d'établissements scolaires au préscolaire et au primaire.

Pour répondre au questionnaire, il vous faudra environ 20 minutes. La confidentialité et l'anonymat des réponses sont assurés.

À la fin de la recherche, vous pourrez consulter le mémoire résultant du rapport de recherche qui sera déposée à la bibliothèque de l'éducation de l'UQAM, et un résumé du mémoire vous sera envoyé sur demande.

Votre signature atteste que vous avez pris connaissance des renseignements fournis concernant votre participation au projet de recherche et indique que vous acceptez d'y participer en remplissant le questionnaire. Vous êtes libre de vous retirer en tout temps.

Je vous remercie à l'avance de votre collaboration.

Nom du participant

Signature

Date

Maria J. Paredes
Nom du chercheur

Signature

7/02/2005
Date

LA FORMATION CONTINUE DES ENSEIGNANTES ET DES ENSEIGNANTS DU MILIEU SCOLAIRE

S.V.P. Lire cette définition avant de remplir le questionnaire

Dans le cadre de ce questionnaire, nous définissons comme suit la « **formation continue** » :

« Ensemble des actions et des activités dans lesquelles les enseignantes et les enseignants en exercice s'engagent de façon individuelle et collective en vue de mettre à jour et d'enrichir leur pratique professionnelle. » (MEQ, 1999)

Cette définition englobe aussi bien des activités de formation de courte durée (conférences, ateliers, démonstrations, mini-cours) que des activités de formation plus longues réparties sur quelques mois, voir davantage (cours crédités, projets d'approfondissement, de recherche ou de développement, programmes d'études). Ces activités de formation continue ont généralement lieu après la formation initiale.

Il s'agit essentiellement d'une formation reliée à l'exercice de la profession d'enseignante ou d'enseignant.

Section 1

IDENTIFICATION

QUESTIONNAIRE SUR LE NOUVEAU RÔLE DU DIRECTEUR D'ÉTABLISSEMENT DANS LA FORMATION CONTINUE DES ENSEIGNANTS DANS LE CADRE DE LA RÉFORME DU

Utilisez les espaces prévus ou cochez la case correspondant à votre réponse.

1. Quel énoncé (un seul) correspond le mieux à votre situation actuelle ?

- Directeur
- Directrice
- Directeur adjoint
- Directrice adjointe

2. Quel énoncé correspond le mieux à votre expérience comme directeur d'établissement ?

- Première année
- Deuxième année
- Troisième année
- Quatrième année
- Cinquième année
- Plus de cinq ans

Si plus de cinq ans précisez le nombre années d'expérience : _____

3. Sexe : féminin masculin

4. Âge

- 30 à 40 ans
- 40 à 50 ans
- 50 à 60 ans
- Plus de 60 ans

Section 2

<p style="text-align: center;">PLACE À ACCORDER À LA FORMATION CONTINUE DES ENSEIGNANTS ET ENSEIGNANTES EN EXERCICE</p>
--

Encerlez le chiffre correspondant à votre réponse

1. Pensez-vous que les enseignants en exercice au cours des prochaines années, accorderont plus d'importance à leur formation continue ?
 1. Non
 2. oui
 3. je ne sais pas

2. Pensez-vous que la formation continue des enseignants en exercice doit être vue par les universités québécoises comme...
 1. Faisant partie intégrante de leur mission d'enseignement
 2. faisant partie des services à la collectivité
 3. à la fois 1 et 2
 4. ni 1, ni 2
 5. je ne sais pas

3. Dans les activités de formation de votre école, quelle place occupe la formation continue des enseignantes et enseignants en exercice ?
 1. une place peu ou pas importante
 2. une place importante
 3. une place très importante
 4. je ne sais pas

4. Par rapport à la situation actuelle des activités de formation de votre école quelle place devrait éventuellement occuper la formation continue des enseignantes et enseignants en exercice ?
 1. une moins grande place à la situation actuelle
 2. une place équivalente à la situation actuelle
 3. une plus grande place à la situation actuelle
 4. je ne sais pas

5. Durant une année scolaire, combien d'enseignants de votre école participent à des activités de formation continue?
1. moins de 10% des enseignants
 2. entre 10% et 30%
 3. entre 30% et 50%
 4. entre 50% et 75%
 5. plus de 75%
 6. je ne sais pas
6. Croyez-vous que des activités de formation continue à caractère crédité devraient être définies ...
1. principalement par le milieu scolaire?
 2. principalement par les universités?
 3. à la fois par le milieu scolaire et les universités?
 4. je ne sais pas
7. Croyez-vous que des activités de formation continue à caractère non crédité devraient être définies...
1. principalement par le milieu scolaire?
 2. principalement par les universités?
 3. à la fois par le milieu scolaire et les universités?
 4. je ne sais pas
8. Votre école offre-t-elle des activités de formation continue?
- Oui Non
9. Si oui, croyez-vous que les activités de formation continue offertes par votre école devraient répondre principalement...
1. à des besoins individuels des enseignantes et enseignants en exercice?
 2. à des besoins plus larges définis collectivement par l'équipe école?
 3. aux deux types de besoins, individuels et collectifs?
 4. ni 1, ni 2
 5. je ne sais pas

Dans le contexte de la réforme de l'éducation on s'entend pour dire que le directeur d'établissement joue un rôle de leader pédagogique dans le cadre de la formation continue des enseignants.

- 2- En quoi ce leadership, favorise t-il ou non l'autonomie professionnelle des enseignants ?

3. Avez-vous des commentaires à ajouter relativement à la formation continue des enseignants de votre école?

Merci de votre collaboration.

APPENDICE B

**TABLEAU SYNTHÈSE I :
LES RÔLES DU DIRECTEUR D'ÉCOLE DANS LE CADRE
DE LA LOI SUR L'INSTRUCTION PUBLIQUE**

TABLEAU SYNTHÈSE I:

LES RÔLES DU DIRECTEUR D'ÉCOLE DANS LE CADRE DE LA LOI SUR L'INSTRUCTION PUBLIQUE

GÈRE	APPROUVE	CONSULTE	INFORME	AUTRES
<p>1) admet élève à éducation préscolaire quand admissible au primaire;</p> <p>2) admet élève au primaire pour une année additionnelle;</p> <p>3) Fait rapport à C. scolaire pour item 1) et 2);</p> <p>4) le personnel de l'école, détermine tâches et responsabilités;</p> <p>5) ressources matérielles en appliquant normes et décisions de la commission scolaire;</p> <p>6) le budget de l'école (préparation, proposition et administration);</p> <p>7) organise des activités de perfectionnement pour les membres du personnel</p>	<p>1) programmes d'études locaux proposés par les enseignants;</p> <p>2) critères relatifs à l'implantation de nouvelles méthodes pédagogiques proposés par les enseignants;</p> <p>3) choix des manuels scolaires et matériel didactique proposé par les enseignants;</p> <p>4) Normes et modalités d'évaluation des apprentissages proposées par les enseignants;</p> <p>5) règles de classement proposées par le personnel;</p>	<p>LE PERSONNEL</p> <p>1) propose :</p> <ul style="list-style-type: none"> - règles de classement des élèves; <p>2) est consulté :</p> <ul style="list-style-type: none"> - politique d'encadrement des élèves; - règles de conduite et mesures de sécurité des élèves; - modalités d'application du régime pédagogique; - programmation des activités éducatives; <p>LES ENSEIGNANTS</p> <p>1) proposent</p> <ul style="list-style-type: none"> - programmes d'études locaux ; - critères relatifs à implantation de nouvelles méthodes pédagogiques ; - manuels scolaires et matériel didactique ; - normes et modalités d'évaluation des apprentissages des élèves ; <p>(suite à côté 2)</p>	<p>1) motive à son personnel les propositions non approuvées;</p> <p>2) Commission scolaire des besoins pour chaque catégorie de personnel et de perfectionnement de ce personnel;</p> <p>3) Commission scolaire des besoins de l'école en biens et services;</p> <p>.....</p> <p>suite ...</p> <p>2) sont consultés :</p> <ul style="list-style-type: none"> - orientation générale en vue de l'élaboration de programmes d'études locaux ; - répartition du temps alloué à chaque matière. 	<p>1) assure la qualité des services éducatifs;</p> <p>2) assure la direction pédagogique et administrative;</p> <p>3) s'assure de l'application des décisions du C.É.</p> <p>4) assiste le C.É. dans exercice de ses fonctions;</p> <p>5) coordonne élaboration, réalisation et évaluation périodique du projet éducatif et du plan de réussite;</p> <p>6) favorise concertation entre acteurs de l'école;</p> <p>7) informe le C.É. des propositions qu'il approuve (art. 96.15);</p> <p>8) établit plan d'intervention pour EHDAA (réalisation et évaluation);</p> <p>9) rend compte à c. scol. de gestion ress. hum. et au C.É. de gestion du budget de l'école</p>

Réf. : LOIS SUR L'INSTRUCTION PUBLIQUE. (2005). L.R.Q., C. I-13.3, Québec, Éditeur officiel du Québec.

APPENDICE C

LETTRE DE RÉFÉRENCES

Commission scolaire de Montréal

Service des ressources
éducatives

3737, rue Sherbrooke Est
Montréal (Québec) H1X 3B3

Secteur préscolaire, primaire et secondaire

Le 11 février 2005

Madame Maria J. Paredes
9270, Rameau
Brossard (Québec)
J4X 2M3

Madame,



Il nous fait plaisir de vous informer que le comité de la recherche vous autorise à réaliser votre projet dans le réseau scolaire de la CSDM. Nous acheminons votre demande aux directions des regroupements responsables des directions d'établissement appelées à collaborer à votre recherche, c'est-à-dire :

Monsieur Robert Mathieu
Directeur du regroupement 3
Tél. : (514) 596-6305, poste 8299

Madame Lyne Leblanc
Directrice du regroupement 4
Tél. : (514) 596-4000, poste 4031

Madame Lucie Lalande
Directrice du regroupement 6
Tél. : (514) 596-5584, poste 5639

Nous vous demandons d'entrer en communication avec ces personnes pour être autorisée à contacter les directions d'établissement. Nous vous rappelons toute l'importance que nous accordons à la diffusion des résultats des recherches effectuées au sein de notre institution et souhaitons ardemment qu'ils engendrent des retombées positives sur le travail de nos intervenants en milieu scolaire. Aussi nous vous invitons à informer des résultats de votre recherche tous ceux et celles qui y auront collaboré, y compris le comité de la recherche qui verra, le cas échéant, à diffuser l'information au plus grand nombre.

Nous vous remercions d'avoir choisi la CSDM comme lieu de recherche et soyez assurée de notre entière collaboration.

Le comité de la recherche externe à la CSDM.

Claudette Champagne
Responsable de la recherche à la CSDM
(514) 596-2002, poste 6392
champagneclaud@csgm.qc.ca

**Commission scolaire
de Montréal**

**Service des ressources éducatives
Comité de la recherche**

DEMANDE D'EXPÉRIMENTATION *

Date de la demande : 7/02/2005

Nom : Paredes Campusano

Prénom : Maria Julia

Adresse : 9270 Rameau

Brossard J4X 2M3

Tél. : 450 444-3725

Télécopieur :

Courriel : mariap65@hotmail.com

1. TITRE DU PROJET

Il est nécessaire de joindre à cette demande quatre copies du projet (hypothèse, méthodologie, etc.).

Voir document ci-joint

2. IDENTIFICATION DE L'ORGANISME

(Dans le cas des universités: inscrire la faculté, l'école, le département ou le groupe de recherche).

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

3. Votre expérimentation devrait se réaliser au cours de l'année scolaire 2004-2005, ou précisez :

Février 2005

4. ENGAGEMENT DE L'ORGANISME

Une fois la rédaction du rapport de recherche (de mémoire ou de thèse) terminée, le chercheur, la chercheuse ou l'organisme concerné s'engage à faire parvenir une copie de ce rapport au Comité de la recherche, Service des ressources éducatives, 4e étage est, CSDM, 3737, rue Sherbrooke Est, Montréal (Québec), H1X 3B3. De plus, il serait approprié de diffuser les résultats à tous ceux et celles qui ont contribué à l'expérimentation.

Dans le cas d'un projet abandonné, on voudra bien en aviser par écrit le Comité de la recherche.

Signature du chercheur ou de la chercheuse

Signature du responsable de la recherche

* Ce document doit être dactylographié.

5. CATÉGORIE DE RECHERCHE

Mémoire de maîtrise

Thèse de doctorat

Autre (spécifier):

6. ÉCHANTILLON (Identifier le nombre d'élèves par niveau)

Garçons

Mat. 4 Mat. 5 1re 2e 3e 4e 5e 6e Sec.I Sec. II Sec. III Sec.IV Sec. V

Filles

Mat. 4 Mat. 5 1re 2e 3e 4e 5e 6e Sec.I Sec. II Sec. III Sec.IV Sec. V

Nombre d'écoles requis :

Ordre primaire : oui

Ordre secondaire :

Écoles suggérées :

(Cette donnée accélère l'étude de la demande)

Si aucune école suggérée, indiquer de quel milieu :

(spécifier les particularités à respecter dans le choix des écoles : niveau socio-économique, multiethnicité, etc.)

Regroupement 3,4 et 6

Autres caractéristiques de l'échantillon :

(si nécessaire)

La population observée est constituée des directeurs d'écoles primaires de la Commission Scolaire de Montréal (CSDM). Les directeurs seront approchés via le Regroupement 2, 3 et 4

7. COLLECTE DES DONNÉES

Examen individuel :

combien d'élèves?

combien de séances par élève?

durée de chaque séance? (en minutes)

Examen collectif :

combien d'élèves à la fois?

combien de groupes?

combien de séances par groupe?

durée de chaque séance? (en minutes)

Autre type de collecte (spécifier) :

8. SYNTHÈSE

Problématique :

Depuis la récente réforme de l'éducation «prendre le virage du succès», le fonctionnement de l'école a connu de profonds changements qui ont modifié la fonction du directeur d'école. Avant cette réforme, le rôle du directeur était principalement administratif, par contre, maintenant il doit assumer la gestion de la formation continue du personnel enseignant en collaboration avec ceux-ci, les enseignants sont les premiers responsables de leur formation continue.

La transformation de l'école passe par le nécessaire chemin de la direction de la vie pédagogique. Désormais, le directeur ou la directrice ne peut esquiver cette responsabilité qui lui est rappelée explicitement par la Loi¹ en matière de pédagogie, et ce, malgré l'accaparement des tâches administratives qui grugeront toujours une bonne partie de son temps.

La présente réforme du curriculum appelle un changement tel, qu'une révision en profondeur de la pratique pédagogique devient incontournable. La position du directeur et de la directrice d'école est stratégique dans ce contexte. C'est là l'un des éléments les plus neufs et les plus difficiles de la direction pédagogique à mettre en place, une culture de formation continue au

¹ Gazette officielle du Québec partie 2 lois et règlements 132^e année 8 mars 2000 No 10

sein de l'équipe-école. Celle-ci est une des nouvelles tâches que le directeur doit exécuter tout en accomplissant son rôle administratif.

Suite dans le document ci-joint

Objectif(s) :

L'objectif de cette recherche vise à comprendre et à expliquer la dynamique entourant la mise en place d'une démarche de formation continue par des directions d'école au primaire d'une commission scolaire.

Les questions sous-jacentes à cet objectif se formulent comme suit :

- Comment le directeur d'école conçoivent-il leur leadership pédagogique en matière de formation continue des enseignants ?
- En quoi ce leadership, favorise-t-il ou non l'autonomie professionnelle des enseignants ?

Méthodologie :

L'objectif spécifique de cette recherche est d'expliquer comment le directeur assume son nouveau rôle de leader pédagogique en terme de formation continue.

Les directeurs auxquels nous faisons référence dans le cadre de cette recherche sont ceux qui sont touchés en ce moment par la réforme du curriculum, c'est-à-dire ceux du secteur primaire.

Cette recherche utilisera une méthodologie de type qualitatif. Elle procédera à une analyse descriptive du rôle du directeur dans son agir en matière de formation continue des enseignants. Ainsi, par son aspect qualitatif, elle doit permettre d'identifier l'impact possible du rôle du directeur d'école dans la formation continue des enseignants dans le cadre de la réforme du curriculum au primaire.

9. SIGNATURE

Chercheur ou chercheuse

Date

RÉFÉRENCES

- AMDES, AQPDE, FQDE, (2002). *Présentation du chapitre III de la Loi sur l'instruction publique*.
- ASSOCIATION QUÉBÉCOISE DU PERSONNEL DE DIRECTION DES ÉCOLES (1999). *Rapport d'ateliers*, Colloque de décembre 1999, notes inédites, Québec.
- AUDET, L.P. et GAUTHIER, A. (1969). *Le système scolaire du Québec*. Beauchemin, Montréal.
- BABY, A. (1992). « L'échec et l'abandon scolaires observés depuis la face cachée de la lune. » Dans *Pour favoriser la réussite scolaire : réflexions et pratiques*. Ste-Foy : Centrale de l'enseignement du Québec ; Montréal : Éditions Saint-Martin, 27-37.
- BARNABÉ, C. et TOUSSAINT, P. (2002). *L'administration de l'éducation. Une perspective historique*. Presses de l'Université du Québec. Ste-Foy.
- BLASE, J. et ROBERTS, J. (1994). The Micropolitics of teacher Work Involvement : Effective Principals' Impacts on Teachers, *Alberta Journal of Educational Research*, 40 (1), 67-94.
- BLASE, J. et BLASE, J. O. (1997). The Micropolitical Orientation of Facilitative School Principals and its on Teachers' Sense of Empowerment. *Journal of Educational Administration*, 35 (2), 138-164.
- BELLAVANCE, A. (1992). *Étude portant sur les perceptions du personnel de direction d'école à l'égard de la formation initiale du directeur d'école au Québec*, dans le cadre de la maîtrise science de l'éducation, profil administration scolaire de l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue.
- BOUDREAULT, R. (1999). *Relations entre l'empowerment des enseignants et le leadership des directions d'école primaire*, Université de Montréal.
- BOURGEOIS, É. (1996). *L'adulte en formation*. Éditeur, Bruxelles, 165 p.

- BOUDREAULT, R. (2000). *Relations entre le leadership des directions d'école primaire et l'empowerment des enseignants*. Thèse de doctorat. Université de Montréal.
- BRASSARD, A., BRUNET, L., CORRIVEAU, L., PÉPIN, R. et MARTINEAU, G. (1986). *Les rôles des directions d'école au Québec: 2ième partie L'exercice des rôles et l'efficacité organisationnelle*, Université de Montréal.
- BRUNET, L., BRASSARD, A. et CORRIVEAU, L. (1991). *Administration scolaire et efficacité dans les organisations*. Montréal : Agence d'Arc.
- BROUSSEAU, M. et LAURIN, P. (1997). La prise en charge de la formation continue par les enseignantes et enseignants est-elle possible? *Vie pédagogique de l'éducation*, no 105, novembre-décembre, Québec, 45-48.
- BURKE, W.W. et CORUZZI (1990). An Empirical Investigation of Empowerment. Manuscrit non-publié in Weber, M. S. (1991). *Feelings of Empowerment in Relation To Leadership Approach*, Columbia University.
- BURNS, JAMES MAC GREGOR Burns (1978). *Leadership*. NY : Harper & Row, Publishers.
- CAUTERMAN, M.M., FABÉ, D., FARKAS, N. et WAGNER, M.P. (1999). *La formation continue des enseignants est-elle utile ?* Éditeur : Paris Presses universitaires de France. 224 p.
- CHARUEST, J.L. (2001). *Enquête sur la relève. L'attrait pour la fonction de direction d'établissement*. FCSQ, Ste-Foy.
- COMITÉ D'ORIENTATION DE LA FORMATION DU PERSONNEL ENSEIGNANT (1977). *Avis du COFPE sur la formation continue, de l'Éducation*, Québec, juin 1997, 11 p.
- DOLZ, J. et OLLAGNIER, E. (2000). *L'énigme de la compétence en éducation*, Bruxelles : De Boeck Université.
- DOW, I.I. et OAKLEY, W.F. (1992). School Effectiveness and Leadership. *Alberta Journal of Educational Research*, 38(1), 33-47
- EBERTS, R.W. et STONE, J. A. (1988). Student Achievement in Public Schools, Do Principals Make a Difference? *Economics of Educational Review*, 7(3), 291-299.

- HAMMERSLEY, M. (1989). *The dilemma of qualitative method : Herbert Blumer and the Chicago tradition*, London : Routledge, p. 270.
- HOLLENBECK, J.R. et WAGNER J.A. (1992). *Management of Organizational Behavior*. New-York : Prentice Hall.
- INCHAUSPÉ, P. (1997). *Réaffirmer l'école Prendre le virage du succès* : (Rapport du Groupe de travail sur la réforme du curriculum) de l'éducation, Québec.
- KANTER, J.L. et FINCH, A.M. (1994). Examining Teacher-Principal Empowerment: an Analysis of Power, *The Journal of Research and Development in Education*, 27(3), 162-173.
- KRIPPENDORFF, KLAUS (2004). *Content analysis : an introduction to its methodology* 2nd ed. Éditeur : Thousand Oaks, Calif. : Sage Publications.
- FÉDÉRATION DES COMMISSIONS SCOLAIRES (2002). *Guide pour l'élaboration d'un plan de relève des directions d'établissement*. Ste-Foy.
- GARRISON, H. et BAYNTON, M. (1987). *Has argued that the level of dependency of any learner is a temporary, situationally determined state, depending on the learner's competence, commitment and confidence*.
- GATHER THURLER, M. (1996a). Innovation et coopération entre enseignants : liens et limites, in Bonami, M. et Garant, M. (dir.), *Systèmes scolaires et pilotage de l'innovation. Émergence et implantation du changement*, Bruxelles, de Boeck, 145-168.
- GATHER THURLER, M. (1996,b). Professionnaliser le métier de chef d'établissement : pourquoi et comment ? *La Revue des Échanges*, 13, (1), mars, 1-16.
- GAZETTE OFFICIELLE DU QUÉBEC, (2000). *Partie 2 lois et règlements* 132^e année, 8 mars, No 10.
- GOUVERNEMENT DU QUÉBEC. Ministère de l'Éducation. (1995). *Préparation à la direction d'un établissement scolaire* : Résultats d'un sondage, Éditeur officiel, Québec.
- GREAN, G. B. et WAKABAYSHI, M. (1994). Cross-cultural Leadership Making : Bridging American and Japanese Diversity for Team Advantage. In *Handbook of Industrial and Organizational Psychology*, 4, 415-446.

- LE BOTERF, G. (2001). *Construire les compétences individuelles et collectives*, Paris : Éditions d'organisation.
- LESSARD, C. et TARDIF, M., (1999). *Le travail enseignant au quotidien*. Les presses de l'Université Laval, Québec.
- LEGENDRE, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation*, 3^e édition Montréal : Guérin.
- LE PAILLEUR, M. (1996). *La formation continue du personnel*. Ministère de l'éducation, Québec, 47-49.
- LOIS SUR L'INSTRUCTION PUBLIQUE. (2005). L.R.Q., C. I-13.3, Québec, Éditeur officiel du Québec.
- MARTINEAU, S. et GAUTHIER, C. (2002). *La réforme des programmes scolaires au Québec*. Presses de l'Université Laval, Québec.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (1997). *L'école, tout un programme*. Énoncé de politique éducative, 15.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (1997). *Prendre le virage du succès*. Plan d'action ministériel pour la réforme de l'éducation, Québec, 55 p.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (1999). *Orientations pour la formation continue du personnel enseignant. Choisir plutôt que subir le changement*. Québec : Les publications du Québec. Direction de la formation et de la titularisation du personnel scolaire.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (2001). *Projet de politique de l'éducation des adultes dans une perspective de formation continue*, 45 p.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (2000). *Pour une nouvelle culture de la formation continue*. Avis du comité d'orientation de la formation du personnel enseignant. Québec.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, Québec (1977). « *L'école, tout un programme* ». *Prendre le virage du succès*, l'énoncé de politique éducative.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (2000). *Règlement sur les conditions d'emploi des gestionnaires des commissions scolaires*.

- MOREAU, A. (1998). La formation continue, un voyage sans fin. *Le Point en administration scolaire*, Hiver, 1(3), Montréal, 16-21.
- OCDE, K., M. (1979). *Education policies in perspective : an appraisal; Évolution des politiques d'éducation : vue d'ensemble*, Paris, 76 p.
- OCDE (1996). *Regard sur l'éducation : Analyse*, Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement, Paris.
- ORGANISATION MONDIALE DU TRAVAIL (2000). *La formation permanente au XXIe siècle : l'évolution des rôles du personnel enseignant*. B.I.T., Genève.
- OUELLET, G. (1995). *La gestion de l'enseignement dans les écoles primaires de milieu urbain, Étude comparative de quatre groupes d'écoles*. Thèse de doctorat. Université de Montréal.
- OWENS, R.G. (1998). *Organizational Behavior in Education*. Toronto : Allyn and Bacon.
- PELLETIER, G. (2001). *Autonomie et décentralisation en éducation : entre projet et évaluation*, AFIDES, Montréal.
- PATTON, M.Q (2001). *Qualitative Research & Evaluation Methods*, 3rd Edition, Sage Publications, Thousand Oaks, CA.
- PAWSON, R. et TILLEY, N. (1997). *Realistic Evaluation*, London, Sage Publications.
- PELLEMANS, P. (1999). *Recherche Qualitative en marketing : perspective psychoscopique*, DeBoeck Université.
- PERRENOUD, PH. (1996). Formation continue et développement de compétences professionnelles, *L'Éducateur*, (9), 28-33.
- PERRENOUD, PH. (1996). *Le métier d'enseignant entre prolétarisation et professionnalisation : deux modèles du changement*, *Perspectives*, vol XXVI, n° 3, sous presse.
- PERRENOUD, PH. (1996). Diriger en période de transformation ou de crise, n'est-ce pas, tout simplement, diriger ? *La Revue des Échanges* (AFIDES), 13, décembre, 23-35.

- PERRENOUD, PH. (1996). *Enseigner : agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude*.
- PERRENOUD, PH. (1999). *Savoirs et compétences dans un métier complexe*, Paris, ESF.
- POISSON, Y. (1991). *La recherche qualitative en éducation*. Presse Universitaire du Québec, Sillery.
- SAINT-DO., Y de (1997). *Le rôle pédagogique du chef d'établissement / - 2e éd.* Éditeur : Nancy, 133.
- SÉNÉCHAL, G. et PROULX, J. (1996). *Pour un accès réel des adultes à la formation continue* avis au ministre de l'Éducation, Commission de l'éducation des adultes ; Éditeur : Conseil Supérieur de l'éducation. Québec, p.119.
- SPREITZER, G. M. (1997). Toward a Common Ground in Defining Empowerment in Pasmore, W.A. & Woodman, R.W. (editors). *Research in Organizational Change and Development*, vol. 10, JAI Press.
- SCOTT, Y. (1997). *Le profil de compétences*. Directions d'établissement. Document interne de consultation. Commission des écoles catholiques de Montréal.
- TARDIF, J. (1996). *Le transfert de compétences analysé à travers la formation de professionnels*, in Meirieu, Ph., Develay, M., Durand, C. et Mariani, Y. (éd.) *Le concept de transfert de connaissances en formation initiale et en formation continue*, Lyon, CRDP, 31-46.
- TELLIER, Y. (1991). Changement planifié et développement des organisations. In R. Tessier et Y. Tellier (Eds), *Pouvoirs et cultures organisationnels*, Tome 4, Sillery : Presses de l'Université du Québec, 1991.
- TILMAN, F., OUALI, N., THURLER, M. G. et OBIN, J.P. (2001). *Piloter un établissement scolaire : changement à l'école / Éditeurs : Bruxelles de Boeck. Wesmael. 241 p.*
- TOUSSAINT, P. et FORTIN, A. (1997). *Gérer la diversité en éducation*. Les éditions Logiques, Montréal.
- THOMAS, K. W. et VELTHOUSE, B. A. (1990). Cognitive Elements of Empowerment : an « Interpretive » Model of Intrinsic Task Motivation. *Academy of Management Review*, 15, 666-681.

- VALENTINE, J.W. et BOWMAN, M.L. (1991). Effective Principal, Effective School : Does Research Support The Assumption ? *NASSP Bulletin*, décembre, 1-7.
- WANG, M., HAERTEL, G. et WALBERG, H. (1993). What Helps Students Learn ? Educational Leadership, décembre, 74-79. In *Recherche en éducation, Vie pédagogique*, septembre-octobre 1994.
- WEBER, M. S. (1991). *Feelings of Empowerment in Relation To Leadership Approach*, UMI 1994, Columbia University.
- WHITE, P.A. (1992). Teacher Empowerment Under "Ideal" School-Site Autonomy. In *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 14 (1), pp. 69-82.
- YUKL, G. (1989). *Leadership in Organizations*. Englewoods Cliffs, NJ : Prentice-Hall.