

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

L'EFFET GESTIONNAIRE SUR LES RÉSULTATS DES ÉLÈVES DE 5^e
SECONDAIRE À L'ÉPREUVE UNIQUE DE FRANÇAIS VOLET ÉCRITURE

MÉMOIRE

PRÉSENTÉ

COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAÎTRISE EN ÉDUCATION

PAR

CHRISTIAN DUFRESNE

AVRIL 2018

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.10-2015). 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.»

REMERCIEMENTS

Julie. Tu m'as toujours soutenu, tu m'as poussé dans les moments où j'en avais besoin. Tu as cru plus que moi bien souvent à la persévérance dans ce projet. C'est un énorme cliché, écrit dans pratiquement toutes les sections du genre à travers les nombreux mémoires qui peuplent les rayons de bibliothèques ou les bases de données. On ne le comprend que lorsque l'on passe à travers ce parcours à obstacles et à surprises qu'est une Maîtrise, particulièrement en recherche. D'ailleurs, on fait de la recherche pour trouver, pour comprendre, pour expliquer, pour comparer. Toutefois, il m'est arrivé de me perdre. Heureusement, tu étais là pour m'aider à retrouver mes repères. Merci pour tout, je t'aime et je suis conscient que tu as contribué plus que ta part à ce projet. J'ai une chance inouïe de t'avoir à mes côtés.

Les enfants. Vous êtes ce que j'ai de plus précieux au monde. Je vous aime et je suis fier de vous. Si l'on forme une si belle famille, c'est parce que vous êtes ce que vous êtes. Suivez vos instincts et restez curieux toute votre vie. Mais surtout, je veux vous remercier de votre compréhension pour les longues heures passées à la bibliothèque ou les soirées de travail jusqu'à tard dans la nuit.

Madeleine. Comme directrice de recherche, tu as fait preuve d'une patience exemplaire. J'ai souvent eu besoin de tes conseils et tu me les as transmis avec délicatesse et justesse. Merci beaucoup de m'avoir soutenu dans ce projet. Au plaisir de travailler ensemble dans le futur !

AVANT-PROPOS

On entend souvent des rumeurs concernant les études supérieures. La maîtrise n'y échappe pas. Des exemples entendus ? « *C'est trop difficile pour ce que ça donne* », « *Ça ne sert à rien, je connais des gens qui ont fait une Maîtrise et qui n'ont jamais travaillé dans leur domaine par la suite* » ou la classique « *C'est du pelletage de nuages, déconnecté de la réalité du terrain...* » C'est un long processus, certes, mais qui fut pour moi révélateur et enrichissant. D'une part, il m'a permis de pousser mes limites et d'aller puiser la patience et la résilience dans des réserves et des recoins insoupçonnés de ma psyché. D'autre part, il m'a fait vivre des rencontres stimulantes avec des gens passionnés d'éducation dans tout ce que ce domaine a de plus noble : le développement des individus et de la société que nous formons. Et puisqu'il faut bien parfois « *pelletier des nuages pour voir le soleil* » (citation que j'aime bien, attribuée à Jean-Paul L'Allier¹ selon plusieurs sources...)

On ne le dira jamais assez : l'avenir de l'éducation passe par un appui solide sur des données probantes. Guidés par l'intuition ou notre expérience acquise à une autre époque, bien des gestes sont posés sans que l'on se questionne sur les résultats à moyen ou long terme. C'est vrai pour l'enseignant, mais ça l'est tout autant pour le gestionnaire scolaire.

Passer de la parole aux actes demande toutefois courage et humilité. Le courage de regarder les choses telles qu'elles sont et l'humilité de reconnaître que nos croyances

¹ 38^e maire de la ville de Québec, 1989 à 2005

ou nos pratiques ne donnent peut-être pas des résultats à la hauteur de ce que nous sommes capables d'obtenir.

C'est donc pour permettre de faire avancer les connaissances sur l'effet du travail du gestionnaire scolaire sur les résultats des élèves que nous avons entrepris cette étude. Eh oui, il existe un « effet gestionnaire »! Mais comme vous le constaterez dans la section des résultats, il ne se trouve pas totalement où nous aurions pu l'attendre...

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS	iii
AVANT-PROPOS	iv
LISTE DES FIGURES.....	ix
LISTE DES TABLEAUX.....	x
RÉSUMÉ.....	xi
ABSTRACT.....	xii
INTRODUCTION	1
CHAPITRE I : LA PROBLÉMATIQUE.....	4
1.1 Questions de recherche	8
CHAPITRE II : LE CADRE CONCEPTUEL	10
2.1 L'indice du climat organisationnel.....	11
2.2 Engagement organisationnel	12
2.3 Résultats.....	14
2.4 Effet gestionnaire	16
2.5 Naissance de l' « effet gestionnaire »	18
2.6 Schéma conceptuel.....	18
CHAPITRE III : LA MÉTHODOLOGIE	20
3.1 Sites de la recherche.....	20
3.2 Stratégie de recrutement des milieux participants	21
3.3 Critères de sélection	21
3.4 Caractéristiques sociodémographiques des sujets.....	22

3.4.1 Gestionnaires	22
3.4.2 Enseignants	23
3.4.3 Élèves	24
3.5 Considérations éthiques	26
3.6 Instruments utilisés	26
3.6.1 Indice du climat organisationnel révisé pour le secondaire (ico-rs)	26
3.6.2 Questionnaire sur l'engagement organisationnel (qeo)	27
3.6.3 L'indice du climat et de l'engagement organisationnel pour le secondaire (iceos) et la version pour les élèves (iceos_e)	28
3.6.4 L'entrevue semi-dirigée	28
3.7 Déroulement de la recherche.....	29
3.8 Limites de la recherche	31
 CHAPITRE IV : LES RÉSULTATS	 33
4.1 Réponse à la première sous-question	34
4.1.1 L'ICEO_S comparé aux résultats des examens du MEESR de juin 2015 ..	34
4.1.2 L'ICEO_S comparé aux résultats à l'épreuve d'écriture de juin 2017	37
4.2 Réponse à la seconde sous-question	39
4.3 Résultats des entrevues semi-dirigées	41
4.4 Réponse à la question principale de recherche	46
 CHAPITRE V : DISCUSSION	 48
 CONCLUSION.....	 51
Recommandations	52
 ANNEXE A : INDICE DU CLIMAT ORGANISATIONNEL AU SECONDAIRE (ICO_S) FONDEMENTS DE L'OUTIL	 54
 ANNEXE B : QUESTIONNAIRE DE L'ENGAGEMENT ORGANISATIONNEL (QEO) FONDEMENTS DE L'OUTIL	 57
 ANNEXE C : GRILLE D'ENTRETIEN SEMI-DIRIGÉ.....	 60
 ANNEXE D : INDICE DU CLIMAT ORGANISATIONNEL AU SECONDAIRE (ICO_S)	 62

ANNEXE E : QUESTIONNAIRE SUR L'ENGAGEMENT ORGANISATIONNEL (QEO)	65
ANNEXE F : QUESTIONS POUR LES ÉLÈVES (ICEOS_E)	66
ANNEXE G : RÉSULTATS DÉTAILLÉS DES TESTS STATISTIQUES STANDARDS POUR LE CROISEMENT ENTRE L'ICEO_S DES ENSEIGNANTS ET DES ÉLÈVES ET LES RÉSULTATS DE JUIN 2015	68
ANNEXE H : RÉSULTATS DÉTAILLÉS DES TESTS STATISTIQUES STANDARDS POUR LE CROISEMENT ENTRE L'ICO_S ET L'IEO DES ENSEIGNANTS ET DE LA DIRECTION	74
APPENDICE A : CERTIFICAT ÉTHIQUE	76
APPENDICE B : CONSENTEMENT	77
RÉFÉRENCES.....	78
BIBLIOGRAPHIE	88

LISTE DES FIGURES

Figure		Page
1	Schéma conceptuel	19
2	Genre des enseignants.....	23
3	Âge des enseignants.....	23
4	Ancienneté des enseignants dans l'école	23
5	Années d'expérience des enseignants en éducation	23
6	Genre des élèves	24
7	Âge des élèves	24
8	Nombre d'années dans l'école actuelle	25
9	Résultats en français 4e secondaire	25

LISTE DES TABLEAUX

Tableau	Page
1 Répartition des gestionnaires femmes	22
2 Répartition des gestionnaires hommes	22
3 Les ICEO_S comparées à la moyenne des résultats à l'ensemble des épreuves de juin 2015	35
4 Résumé des résultats aux tests de Cronbach et Pearson des indices (ICO_S et IEO) croisés aux moyennes et taux de réussite des examens du MEESR de juin 2015	36
5 Les ICEO_S comparées aux résultats de l'épreuve unique de français volet écriture de juin 2017	38
6 Résumé des résultats aux tests de Cronbach et Pearson des indices (ICO_S et IEO) croisés aux moyennes et taux de réussite de l'épreuve d'écriture de 5 ^e secondaire de juin 2017	39
7 Comparaison entre l'ICO et l'IEO des enseignants et de leur direction.....	40
8 Résultats aux sous-indices comparés à la moyenne des résultats de l'épreuve de 5e secondaire écriture de juin 2017	42

RÉSUMÉ

C'est avec l'intention d'observer le potentiel d'impact du travail du gestionnaire sur les résultats des élèves que nous avons entrepris cette recherche. En périphérie du travail du gestionnaire, il y a la qualité de la relation que l'enseignant peut offrir à ses élèves qui a un impact important sur les résultats. Le gestionnaire a un rôle à jouer pour mettre en place des conditions favorables à la qualité de cette relation. Nous tentons d'identifier si les variables sur lesquelles la direction d'école a du contrôle, soit le climat et l'engagement organisationnels, ont une incidence sur les résultats et la réussite des élèves de 5^e secondaire en français écriture. Avec l'aide d'outils validés et utilisés dans de nombreux travaux américains et internationaux, nous avons pu recueillir de nouvelles données issues d'écoles secondaires publiques du Québec. Après avoir traduit et administré une adaptation de l'Organizational Climate Index for Secondary Schools (OCI_S) ainsi que de l'Organizational Commitment Questionnaire (OCQ), nous avons pu identifier une dynamique intéressante impliquant ces deux concepts. Ce que nous avons observé, c'est que la capacité du gestionnaire à susciter l'engagement des enseignants à l'égard de l'organisation contribue à un meilleur taux de réussite et que le climat organisationnel a un impact significatif sur la qualité des résultats des élèves dans les écoles secondaires observées en étant relié pour sa part à la moyenne des résultats. Bien que l'échantillon soit limité, cette étude permet d'indiquer des pistes de recherche intéressantes afin de cerner l'effet gestionnaire et contribuer à l'avancement des connaissances dans le domaine de la gestion de l'éducation au secondaire.

Mots clés : climat, engagement, organisationnel, direction, école, gestionnaire, gestion, scolaire, leadership, résultats, réussite, relation, effet enseignant, secondaire, quebec

ABSTRACT

It is with the will of observing the potential impact of the principal's work on student results that we undertook this research. On the periphery of the particular role of school leader, there is a quality of relationship that the teacher can offer to his students that has a significant impact on the results. Principal has an influence to put forward in creating favorable conditions for the quality of this relationship. We attempt to identify the variables on the direction of the school to control, namely the climate and organizational commitment, impact on the outcomes and success of 11th grade students in French writing. With the help of tools validated and used in many American studies, we collected new data from public secondary schools in Quebec. Following a translation and an adaptation of the Organizational Climate Index for secondary schools (OCI_S), we have been able to identify an active dynamic of these two concepts. What we observed is that the principal's ability to engage teachers with the organization contributes to a higher success rate and that the organizational climate has a significant impact on the average students outcomes. Although the sample is limited, this study identifies research avenues to communicate with the managerial effect and to contribute to the advancement of knowledge in the field of management of secondary education.

Keywords: climate, commitment, organizational, direction, school, manager, management, school, leadership, results, success, relationship, teacher effect, secondary, quebec

INTRODUCTION

La réussite des élèves est au cœur des préoccupations de tout système éducatif. Avec un des taux de diplomation et de qualification les plus faibles au Canada, s'établissant à 85,9 % en juin 2013², le Québec ne peut éluder cette préoccupation. D'autant plus que chez les garçons, à peine plus de 80 % décrochent un diplôme ou une qualification. Et lorsque l'on parle uniquement du Diplôme d'Études Secondaires (DES), ce taux dépasse de peu 72 %. Tant dans la littérature scientifique dédiée au phénomène dans le contexte québécois (Bouffard et *al.* 2013, Vézeau et *al.* 2010, Bergeron 2011) qu'à travers le traitement du sujet par les médias³ (Gallant 2016, Nadeau 2016, Leduc 2015), plusieurs causes potentielles sont identifiées. On peut cependant les scinder en deux grandes catégories : celles liées à l'environnement extérieur (contexte familial, socio-économique, géographique, etc.) et les facteurs sur lesquels le milieu scolaire a davantage de contrôle (pratiques pédagogiques, sentiment d'efficacité personnelle, compétences professionnelles, etc.). Notre étude se concentre sur la seconde catégorie et vise à mesurer la relation entre les résultats des élèves et certaines pratiques de gestion de la part des directions d'écoles qui pourraient avoir un effet mesurable et observable sur les résultats des élèves.

2 MEESR, GIR, DGS, DIS, Portail informationnel, système Charlemagne, lecture des données au 2015-08-06, novembre 2015.

3 On constate que le contenu des reportages recensés s'attarde généralement à la première catégorie tandis que c'est plutôt la seconde qui est dominante dans la littérature scientifique récente. Il serait intéressant de documenter davantage ce clivage puisqu'aucune étude ou recherche ne semble y avoir porté une attention particulière. Ceci pourrait nous renseigner à propos de l'influence qu'ont les médias sur la perception ou les croyances de la population en général (et des intervenants scolaires en particulier) face aux causes du taux de non-réussite ou de décrochage des élèves.

Quelles sont les variables organisationnelles sur lesquelles la direction a de l'influence ? Qu'est-ce qui, dans la pratique de la direction d'école, peut favoriser et stimuler la réussite des élèves et à quelle hauteur ? Est-ce le fruit de conditions particulières ? L'étude de facteurs tels le climat organisationnel, l'influence du gestionnaire sur l'engagement des enseignants sous sa supervision, la qualité de la relation entre les enseignants et les élèves, entre les enseignants et leur gestionnaire, etc. pourrait-elle contribuer, à tout le moins en partie, à éclairer ces questionnements ?

Ce qui fait consensus en marge de ces interrogations, selon Wang et *al.* (1994), c'est que peu importe les facteurs externes en présence, l'aspect affectif de la relation enseignant-élève contribue grandement à la réussite et à la persévérance scolaires. Un tel constat nous amène donc à observer des pratiques de gestion qui, de façon consciente ou non, favorise la présence de ce qui est maintenant convenu d'appeler l'« effet enseignant » et constitue une avenue intéressante pour la recherche et le développement dans le champ d'expertise de la gestion de l'éducation.

Dans le même ordre d'idée, Rich (2010) affirme que le directeur d'école est le principal levier d'amélioration des conditions de travail des enseignants dont semblent dépendre plusieurs facteurs pour la réussite des élèves, des caractéristiques justement au cœur de l'« effet enseignant ». Certains chercheurs recommandent des travaux en ce sens à travers plusieurs interrogations dont, entre autres :

- Est-ce que la perception du leadership du gestionnaire par les enseignants a une influence sur la qualité de la relation qu'il entretient avec eux (Williams, 2009 p.92) ?
- Est-ce que la qualité de la relation gestionnaire et enseignants se reflète, de façon positive ou négative, dans les liens que les enseignants ont avec leurs élèves (Schoepner, 2010) ?

- Pourrait-on établir une corrélation directe entre certaines caractéristiques de gestion et l'« effet enseignant » (Schoepner, Pesavento-Conway, 2010, Williams, 2009) ?
- Est-ce que le climat organisationnel influence l'engagement des enseignants (Chan et *al.*, 2008) ?

En dépit de ces différentes interrogations, peu de travaux abordent ces préoccupations. Recueillir des informations sur la perception du rôle du gestionnaire par les enseignants pourrait fournir une partie des réponses et il importe, pour ce faire, de comprendre sur quoi exactement devrait porter cette mesure et la façon de l'interpréter. Des réponses qui pourraient nous aider à comprendre ce qui, dans la posture de la direction d'école, favorise la réussite des élèves.

Après avoir situé la problématique spécifique de l'impact éventuel de la pratique du gestionnaire sur les résultats des élèves au premier chapitre, le cadre de référence construit essentiellement à partir des concepts clés de l'étude a été abordé au chapitre deux. Ces concepts sont au nombre de quatre : 1- l'indice du climat organisationnel, 2- l'engagement des enseignants à l'égard de l'organisation et de la réussite des élèves, 3- les résultats des élèves et 4- l'effet du travail du gestionnaire sur ceux-ci. Le chapitre trois a été consacré à la démarche et aux instruments méthodologiques utilisés pour la collecte et le traitement des données. Issus d'établissements scolaires publics de la province de Québec, les résultats sont présentés au chapitre quatre de l'étude en fonction des questions de recherche, mais aussi par rapport aux dimensions du cadre théorique. Enfin, les aspects de la contribution spécifique de notre étude par rapport aux questionnements de recherche et au domaine de l'administration scolaire, apparaissent au dernier chapitre. Quelques recommandations pour enrichir la formation initiale ou continue des directions d'école, mais également quelques pistes de recherche, ont été proposées.

CHAPITRE I

LA PROBLÉMATIQUE

Observer et mesurer l'impact du travail du gestionnaire scolaire sur les résultats des élèves est l'élément central qui nous a conduits à entreprendre cette recherche. Mais par quelle porte entrer ? En périphérie du travail du gestionnaire, il y a la qualité de la relation que l'enseignant peut offrir à ses élèves qui a un impact important sur les résultats. C'est justement cette relation qui est au cœur du concept de « l'effet enseignant » étudié depuis plus de deux décennies (Poirier et *al.*, 2013, Li et *al.*, 2012, O'Connor 2010, Valenta, 2010, Hughes, 2008, Metzger et *al.*, 2008, O'Conner et *al.*, 2007, Sanders et *al.*, 2005, Hamre et *al.*, 2001, Migley et *al.*, 1989). Mais dans la pratique du gestionnaire, qu'est-ce qui en favorise la présence ? Peut-il influencer concrètement ce facteur reconnu par la recherche ? Ces questionnements nous ont conduits directement à notre problématique.

Plusieurs caractéristiques externes à l'enseignant interagissent et affectent ses rapports avec les élèves. En explorant la littérature scientifique, nous avons constaté que celles-ci sont en bonne partie hors du contrôle de l'enseignant mais que plusieurs, en revanche, sont sous l'influence du gestionnaire à travers, entre autres, son leadership (Gaudreau et *al.*, 2012). Toutefois, nous avons conscience qu'il faut y aller prudemment avec les concepts, particulièrement au sujet du leadership (Bozman, 2011). Face à l'émergence de nouveaux styles et types de leadership, tels le leadership pédagogique, transformationnel et plus récemment le retour à la mode du leadership

distribué⁴ (Eginli, 2009 ; Tomon, 2009 ; Williams, 2009 ; Leithwood et *al.*, 2008 ; Kaser et *al.*, 2006 ; Waters et *al.*, 2003 ; Schulman, 2002), nous devons considérer qu'il est crucial de trouver un équilibre entre les modalités de prise de décision et le rôle de l'enseignant. De fait, peu de résultats de recherche ont démontré d'effet positif du leadership distribué, pour prendre cet exemple, sur les résultats des élèves, sur l'attitude des enseignants ou encore leurs pratiques professionnelles (Leithwood et *al.*, 2008). Il est donc peu recommandé d'observer isolément le leadership du gestionnaire puisqu'il ne semble pas être reconnu comme étant un prédicteur d'impact fiable sur les résultats. Selon Leithwood et *al.* (2008), ces types ou styles de gestion qui amènent les enseignants à jouer un rôle décisionnel accru, peuvent provoquer de l'incertitude et une perception de perte d'appui (de la part de leur gestionnaire) chez certains d'entre eux. Comme direction d'école, notre pratique de gestion au quotidien nous amène à partager cet avis puisque les enseignants démontrent d'une part de l'intérêt à contribuer à la prise de décision, mais souhaitent en contrepartie des directives claires avec lesquelles ils peuvent s'orienter. Autrement dit, ils demandent au gestionnaire un équilibre entre un espace pour l'implication dans les décisions et des orientations claires et structurantes.

Mais si le leadership comporte son lot de réserves, le climat et l'engagement organisationnels eux reviennent fréquemment comme facteurs importants à prendre en considération. Douglas (2010) affirme, par exemple, que le climat a une incidence directe sur le dévouement et l'engagement de l'enseignant, peu importe le milieu socio-économique.

Nous nous sommes donc tournés, en premier lieu, vers ce facteur reconnu qu'est le climat organisationnel. D'emblée, Douglas (2010) précise qu'il faut éviter de confondre « climat » et « culture » qui sont deux concepts traités différemment par la

⁴ Répartition des décisions entre plusieurs individus plutôt que concentré en un seul.

recherche. Le concept de « culture » est représenté comme la personnalité d'un individu, difficilement malléable, comportant des caractéristiques influencées par des facteurs plus globaux, voire externes (Halpin et Croft, 1962). De l'autre côté, le climat pourrait s'apparenter à l'humeur d'un individu, qui est variable selon les circonstances et sur laquelle on peut avoir de l'influence à court ou moyen terme (Hoy et Miskel, 1987). Nous reviendrons en détail sur ce concept de climat au prochain chapitre.

Et puisque le climat a une influence reconnue sur l'engagement et qu'il a été en outre démontré que l'engagement de l'enseignant a un impact significatif et documenté sur les résultats des élèves (Dufresne 2014, Hughes et *al.* 2008), il nous semble important d'en tenir compte dans notre étude. D'autant plus que Schoepner (2010) recommande d'explorer davantage cet aspect de la profession enseignante puisque des solutions adéquates en matières organisationnelles et politiques ont un potentiel important pour générer des résultats positifs. La chercheuse insiste pour que les solutions soient issues de données probantes afin d'innover sur des faits et non pas utiliser simplement l'intuition. Cela sous-entend donc que le rôle du gestionnaire peut constituer une dimension importante dans la réussite des élèves. Williams (2009) de son côté souligne l'importance de l'auto-évaluation des gestionnaires qui participeront à ce type d'enquête dans le futur afin de comparer leurs perceptions à celle de leurs enseignants. Ce sera donc à prendre en considération dans la méthodologie de la collecte de données et dans l'analyse qui s'en suivra.

Le niveau d'engagement de l'enseignant semble lié à la perception de son environnement de travail (Smith, 2009). Blase et Blase (2002) recommandent d'élargir les connaissances sur le sujet pour faire suite à leurs travaux portant sur la perception de diverses politiques organisationnelles, dont le gestionnaire est porteur par son travail et de l'impact de cette perception sur l'engagement de l'enseignant. Il semble que cet appel soit resté sans réponse tangible puisque, six ans plus tard, Chan et *al.* (2008) mentionnent que très peu d'avancement des connaissances a été fait pour combler cet

écart. La situation semble perdurer en 2017 : une recherche dans la littérature récente disponible n'a donné aucun résultat relié à ce sujet, ce qui semble confirmer l'écart entre les recommandations antérieures et les travaux récents.

Afin de répondre partiellement à cette recommandation et celles citées précédemment, nous supposons qu'une lecture attentive de la perception du rôle du gestionnaire par les enseignants et son lien avec les résultats des élèves est une piste pertinente à explorer. Mieux comprendre quelles sont les pratiques de gestion et les compétences qui permettent de favoriser, chez les enseignants, une relation de qualité avec leurs élèves pourrait mener à des avancées intéressantes en gestion scolaire. Ces données pourraient permettre de mieux orienter la formation des futurs gestionnaires et l'accompagnement des cadres en fonction par les structures supérieures afin qu'ils développent des stratégies favorables à cet égard.

Certains auteurs (Schoepner, Pesavento-Conway, 2010, Williams, 2009) recommandent des études qui croiseraient des variables reliées au climat et à l'engagement avec les résultats des élèves. Dans les principales bases de données (ERIC, Érudit, etc.), peu de travaux dédiés à comparer les résultats des élèves aux trois facteurs suivants ont été trouvés :

1. La perception des élèves et des enseignants du climat scolaire (ou organisationnel)
2. La perception des élèves et des enseignants de leur engagement mutuel au sein de l'école
3. La perception des compétences de leadership et de gestion de la direction par les enseignants

Une revue de ces quelques écrits nous indique que le sujet a été effleuré, sans plus. Hughes (2011), Bokhorst et al. (2010) et Hughes et al. (2007) abordent l'influence sur les résultats de la relation entre les enseignants et les élèves sans prendre en

considération le rôle du gestionnaire. Pour sa part, Boudreault (2001) s'attarde à la façon dont la direction d'école peut augmenter l'engagement des enseignants, sans comparer cet engagement avec les résultats des élèves.

On peut ainsi présumer que peu de travaux ont porté sur la question. Voilà pourquoi il nous apparaît donc très pertinent, tant du point de vue social que de la pratique professionnelle, de s'intéresser à l'influence de la direction d'école sur le climat et l'engagement organisationnels et la répercussion de cette influence sur les résultats scolaires.

1.1 Questions de recherche

La question principale de cette recherche, comportant deux volets, est la suivante :

- 1- « Est-ce que la pratique du gestionnaire, telle que perçue par les enseignants et le gestionnaire lui-même, peut avoir une influence significative sur les résultats des élèves à l'épreuve unique de français, volet écriture, de 5e secondaire ? »

Tenter d'y répondre nous mène à cette sous-question :

- 2- « Est-ce que la réussite des élèves peut être reliée à la perception du travail du gestionnaire par les enseignants telle que mesurée par l'indice du climat ou de l'engagement organisationnel ? ».

De plus, en suivi à la recommandation de Williams (2009) pour ce type de travail, il nous apparaît aussi important de comparer la perception du gestionnaire du climat et de l'engagement organisationnels à celle des enseignants et des élèves afin de vérifier si son auto-évaluation constitue ou non un prédicteur fiable. Voici donc notre dernier questionnaire :

- 3- « Est-ce que le gestionnaire est en mesure de situer son équipe sur l'indice du climat et de l'engagement organisationnel à partir de ses propres perceptions ? »

En résumé, les réponses à notre question principale et nos deux sous-questions de recherche visent à établir s'il existe ou non un « effet gestionnaire » dans certaines écoles secondaires du Québec. Afin d'éclairer ces questionnements, nous nous proposons de définir les facteurs qui sont mis en relation dans notre démarche au chapitre suivant : le cadre conceptuel.

CHAPITRE II

LE CADRE CONCEPTUEL

Le climat et l'engagement organisationnels se sont révélés de bons indicateurs et ont été utilisés par les chercheurs qui ont travaillé sur l'approfondissement des connaissances au sujet des gestionnaires au cours des cinq dernières décennies, soit depuis la contribution originale de Halpin et Croft (1962). Les travaux de Chan et *al.* (2008), précédés de Hoy et *al.* (1991), ont d'ailleurs permis de mettre en lumière une incidence appréciable du climat organisationnel sur la réussite des élèves. Dans le même ordre d'idée, Hoy et Clover (1986) ont affirmé que l'acteur individuel qui a le plus d'influence à lui seul sur le climat de l'école est la direction :

The single most important individual in affecting the climate of the school is the principal. It is the principal who is given control of the formal organization, and it is the principal whose leadership practices set the stage for the normative and behavioral structure of the informal organization. (Ibid., p.94)

La recherche a fait également la démonstration qu'un style de gestion autoritaire (ou un leadership directif) pouvait engendrer de bons résultats à court terme, mais qui s'estompent rapidement (Bliss et Pavignano, 1990, cité par Hoy et *al.*, 1991) entraînant dans son sillage un faible engagement organisationnel. Mesurer le climat organisationnel permettrait de quantifier la perception du leadership de la direction par le personnel enseignant. Étant reconnu que ce climat a une incidence directe sur le

dévouement de l'enseignant, peu importe le milieu socio-économique (Douglas, 2010), une mesure combinée du climat et de l'engagement nous apparaît donc incontournable afin de bien explorer l'effet gestionnaire.

Ainsi, tels qu'évoqués dans la problématique à la section précédente, nos questionnements de recherche nous renvoient à quatre concepts clés : l'indice du climat organisationnel, l'engagement des enseignants à l'égard de l'organisation et de la réussite des élèves, les résultats des élèves et l'effet du travail du gestionnaire sur ceux-ci.

2.1 L'indice du climat organisationnel

Dans ses travaux d'analyse portant sur le climat organisationnel, Ross (1976) fait les deux constats suivants :

First, that how the leader really behaves is less important than how the members of his group perceive him to behave. Perceptions of leader behaviour will determine the behaviour of the group members and hence provide a measure of organizational climate. Second, that an essential determinant of a school's 'effectiveness' as an organization is the principal's ability (or his lack of ability) to create a 'climate' in which he and other group members can initiate and consummate acts of leadership. (Ibid., p. 446)

C'est pourquoi, selon l'auteur, la perception du comportement de la direction d'école par les enseignants et son influence sur le climat⁵ organisationnel doit être prise en

⁵ Mentionnons au passage que Ingersoll (1999, 2002) recommande d'agir sur le climat organisationnel afin d'atténuer les conséquences ou les désavantages de travailler dans des milieux scolaires défavorisés. C'est dans cette direction que des programmes comme « Positive Behavioral Interventions and

considération. Reconnu comme facteur important à retenir, le climat a une incidence directe sur le dévouement de l'enseignant, peu importe le milieu socio-économique. Le climat organisationnel c'est en quelque sorte l'environnement tel que perçu et vécu par les individus qui y vivent, de l'intérieur (Hoy et Miskel, 1987). Il s'appuie sur la perception collective dans ce milieu de vie (Tagiuri, 1968). Pour les besoins de cette étude, nous allons mesurer ces perceptions afin d'évaluer l'indice du climat. Appuyé sur plus de 50 ans de travaux à ce sujet, il est démontré que le leadership d'une direction d'école influence le climat organisationnel et que cette influence est en bonne partie appuyée sur des perceptions et non uniquement sur des faits ou des observations objectives (Sides 2013, Douglas 2010, MacNeil et *al.*, Smith 2009, Schulman 2002, Hoy et *al.* 1990, Mowday et *al.* 1979, Halpin et Croft 1962).

Ces perceptions jouent aussi un rôle important sur le degré d'engagement des intervenants, particulièrement des enseignants. Huges et *al.* (2011) l'ont démontré à travers des travaux rigoureux portant sur le sujet. Il apparaît donc indissociable d'étudier le climat simultanément avec le niveau d'engagement des intervenants.

2.2 Engagement organisationnel

Traduction libre de l'« Organizational commitment », le concept d'engagement organisationnel fait référence à l'engagement des individus face à l'organisation avec laquelle ils sont en interaction professionnelle ou sociale. Si le concept précédent (« Climat organisationnel ») est issu de la sociologie du travail, la notion d'engagement organisationnel est plutôt apparue dans le champ d'étude de la psychologie industrielle,

Supports » (PBIS, 2002) et plus près de nous la stratégie d'intervention Agir Autrement (SIAA, 2002) ont vu le jour. Ces initiatives visent à influencer, à leur façon, le climat des établissements scolaires.

développé particulièrement dans les années » 70 (Porter et *al.*, 1974). Il constitue un complément au climat dans le sens où il met en lumière des renseignements sur les conditions de travail issues de facteurs souvent externes à l'environnement immédiat. Notons au passage que le terme engagement est utilisé dans la présente étude autant pour les enseignants que les élèves. Nous le traitons comme l'engagement de l'enseignant et de l'élève dans leurs rôles respectifs, dans le même sens que Hoy et *al.* (1991) qui ont adapté le concept original de Mowday et *al.* (1974) qui s'intéressaient à l'engagement du travailleur face à son employeur ou son organisation au sens large.

Tater et ses collaborateurs (1990) ont identifié l'influence du gestionnaire comme un élément critique dans l'évolution de l'engagement des enseignants. Ils soulignent dans leurs travaux que le plus important n'est pas la relation que la direction établit avec les enseignants, mais plutôt la capacité du gestionnaire à favoriser la « dynamique professionnelle positive » des enseignants entre eux (traduction libre de « Collegial leadership »). Pour Douglas (2010, p.46), qui fait partie des auteurs qui ont poursuivi dans le sens de Hoy et *al.* (1990), cette notion s'avère en effet être un « prédicteur d'engagement organisationnel ». L'auteur affirme en ce sens que le gestionnaire devrait favoriser le développement des relations entre les enseignants et leur sentiment d'appartenance à l'école. Le rôle du gestionnaire face à ce développement réside dans sa capacité à établir lui-même une relation de confiance avec ses supérieurs hiérarchiques afin d'influencer les décisions qui ont un impact sur le travail des enseignants. Yukl (1981) avance même que cette habileté politique est une importante stratégie pour le gestionnaire afin de devenir un leader perçu comme efficace, donc qui obtient des résultats.

Mais qu'entendons-nous précisément par « résultats » ? Concept polysémique, nous devons en préciser le sens que nous lui attribuons dans le cadre de notre étude dans les prochains paragraphes.

2.3 Résultats

On peut difficilement dissocier la notion de « résultats » de celle de « réussite éducative ». D'ailleurs, cette notion a fait l'objet d'un plan d'action gouvernemental québécois en 1993 et plus de 800 projets ont été expérimentés dans les 8 commissions scolaires de l'île de Montréal de l'époque (CRIRES, 1994). Près de 25 ans plus tard, le ministre de l'Éducation lance une politique sur la réussite éducative (MEES, 2017), qui n'est pas sans rappeler plusieurs éléments des plans d'action et réformes antérieures. Alors pour parler de résultats il importe d'en définir clairement l'objet. D'autant plus qu'avec ses trois orientations, l'école québécoise couvre un large spectre allant de l'instruction à la qualification en passant par la socialisation. On constate que les résultats émanant des trois composantes de la mission de l'école québécoise sont parfois difficiles, voire impossibles à comparer d'un établissement à un autre (pensons seulement à la socialisation). Présentant une large part de pratiques pédagogiques ciblées (ou dites « maison ») et teintées des milieux dans lesquels elles s'exercent, les méthodes de correction utilisées dans les milieux et leurs résultats sont de facto difficilement comparables (Desrosiers et *al.*, 2012). Et les correcteurs qui l'effectuent sont principalement les enseignants eux-mêmes, qui sont humainement teintés par un lien affectif et une connaissance intime des élèves qu'ils évaluent.

On constate donc qu'il serait hasardeux de comparer simplement les résultats aux bulletins d'une école à l'autre et même entre les enseignants d'un même établissement. D'ailleurs, à propos du bulletin, Laurier (2014) affirme que⁶ :

[m]ême si la dernière étape compte pour 60 %, alors que les deux précédentes ne comptent que pour 20 %, l'interprétation d'une telle note

⁶ Scallon (2007) est aussi cité comme source de cet extrait.

est problématique dans le contexte d'une évaluation de la compétence (Ibid., p.44).

Selon l'auteur, la donnée affichée au bulletin est donc peu fiable pour rendre compte de la maîtrise réelle (sous forme d'un résultat) d'une compétence telle que l'écriture.

De plus, dans un contexte de gestion axée sur les résultats, une certaine pression est perçue par plusieurs enseignants (Tchimou, 2011). Ils sentent que les faibles résultats de certains de leurs élèves amènent la direction à remettre en question leurs approches pédagogiques ce qui, dans certains cas, pourrait influencer le jugement final de l'enseignant.

Dans la perspective d'effectuer une comparaison valide, nous nous sommes proposé de trouver un résultat exempt de ces caractéristiques. C'est pour cette raison que dans la présente étude, le terme « résultats » renvoie au taux de réussite par milieu ainsi que la moyenne des scores individuels en pourcentage des élèves de 5e secondaire à l'épreuve unique de français écriture (132-520)⁷, langue d'enseignement. Évidemment, les données recueillies doivent être issues des élèves qui sont sous la responsabilité des enseignants et des directions d'école qui participent à la recherche. Puisque l'épreuve d'écriture est corrigée de façon indépendante par le Ministère de l'Éducation à Québec, elle permet de donner un comparatif fiable, équitable et objectif du niveau de réussite des élèves de l'ensemble du territoire québécois, que ce soit à l'école publique ou privée, en milieu rural ou urbain.

Mais malgré la prise en compte d'un résultat répondant aux besoins de la recherche, il nous reste à bien définir ce que l'on entend par « effet gestionnaire » sur les résultats. À ce propos, que dit la littérature récente sur le concept d'« effet » ? Qui

⁷ Code-cours officiel de l'examen de français écrit, langue d'enseignement, au Ministère de l'Éducation du Québec

est le « gestionnaire » scolaire en 2017 ? Voyons ces deux concepts séparément avant de les mettre étroitement en relation pour en faire un nouveau concept qui sera la pierre angulaire de cette recherche.

2.4 Effet gestionnaire

Effet : du latin *effectus*, de *efficere*, accomplir. Le dictionnaire de français Larousse (consulté en ligne le 24 juin 2017) le définit comme « un résultat, une conséquence de l'action d'un agent, d'un phénomène quelconque ». C'est donc exactement en ce sens que le terme « effet » est utilisé dans l'expression « effet gestionnaire ». C'est le résultat, la conséquence de l'action du gestionnaire sur les résultats des élèves.

Mais puisque l'effet est une conséquence de l'action, cette action doit être précisée. Toutes les actions ne produisent pas le même effet ou une portée dans le sens de la réussite des élèves. Deux groupes de chercheurs distincts situent la hauteur de l'influence du leadership de la direction à 25 % sur le résultat des élèves américains (Leithwood et *al.*, 2008, Waters et *al.*, 2003). C'est pour cette raison que nous lions le terme effet au leadership et à l'influence exercés et observés sur les conditions de pratique des enseignants. Ces conditions sont, rappelons-le, mesurées par l'indice du climat et de l'engagement organisationnels.

Gestionnaire : de gestion. Encore une fois, selon Larousse dans sa version en ligne, le terme désigne une « personne qui assure la gestion, l'administration des affaires publiques, mais qui ne participe pas à la prise de décision politique ou qui a la responsabilité d'une affaire, d'un service, d'une administration, etc. ». C'est précisément le rôle que joue une direction d'école secondaire.

Et en véritable visionnaire, Perrenoud (1993) dit ceci à propos du rôle du gestionnaire scolaire il y a plus de vingt ans :

[le] rôle d'un chef d'établissement ou de tout responsable est d'être en première ligne et de coordonner le travail sur la complexité. Ce sera de moins en moins de le faire seul, de "prendre sur soi", de revenir en souriant devant ses collaborateurs pour leur annoncer "*J'ai réfléchi, j'ai trouvé la solution.*" Ne serait-ce que parce qu'une solution élaborée de cette façon est rarement LA solution. Ce n'est qu'une première hypothèse, d'autant plus inutile qu'elle est rigide et fermée et que son auteur s'y accroche comme à son enfant. Une direction réaliste ne peut qu'animer et stimuler des fonctionnements qui impliquent une bonne partie des collaborateurs et des usagers de l'école. Dans une gestion moderne, affronter la complexité est l'affaire d'une unité de travail et non de ses seuls responsables. (Ibid., p.18)

Il est donc incontestable pour quiconque suivant l'évolution du domaine de l'éducation des trois dernières décennies que le rôle de chef d'établissement, de direction d'école ou de gestionnaire que nous utilisons de façon interchangeable (Tchimou, 2016) dans cette étude a évolué et s'est complexifié.

C'est dans ce contexte évolutif que nous utilisons le terme « gestionnaire » qui désigne sans distinction la direction ou direction adjointe de la 5^e secondaire.

2.5 Naissance de l'« effet gestionnaire »

C'est donc par la juxtaposition de ces deux termes que nous introduisons et définissons le concept de l'« effet gestionnaire » comme suit : conséquences de l'action, du leadership et des pratiques de la direction d'école qui influencent le climat organisationnel, favorisant ou non un engagement des enseignants et des élèves et ayant un impact sur les résultats de ces derniers. Cet effet gestionnaire peut résulter d'actes posés consciemment ou non.

2.6 Schéma conceptuel

Par ses pratiques, le gestionnaire influence le climat et l'engagement organisationnels. Comme on peut le constater à la figure 1 qui suit, ceux-ci font fluctuer à la hausse ou à la baisse les résultats. Le champ d'action du gestionnaire englobe le climat qui lui-même englobe l'engagement. On peut donc, par hypothèse, parler d'un effet gestionnaire sur les résultats par son influence sur ces deux concepts clés.

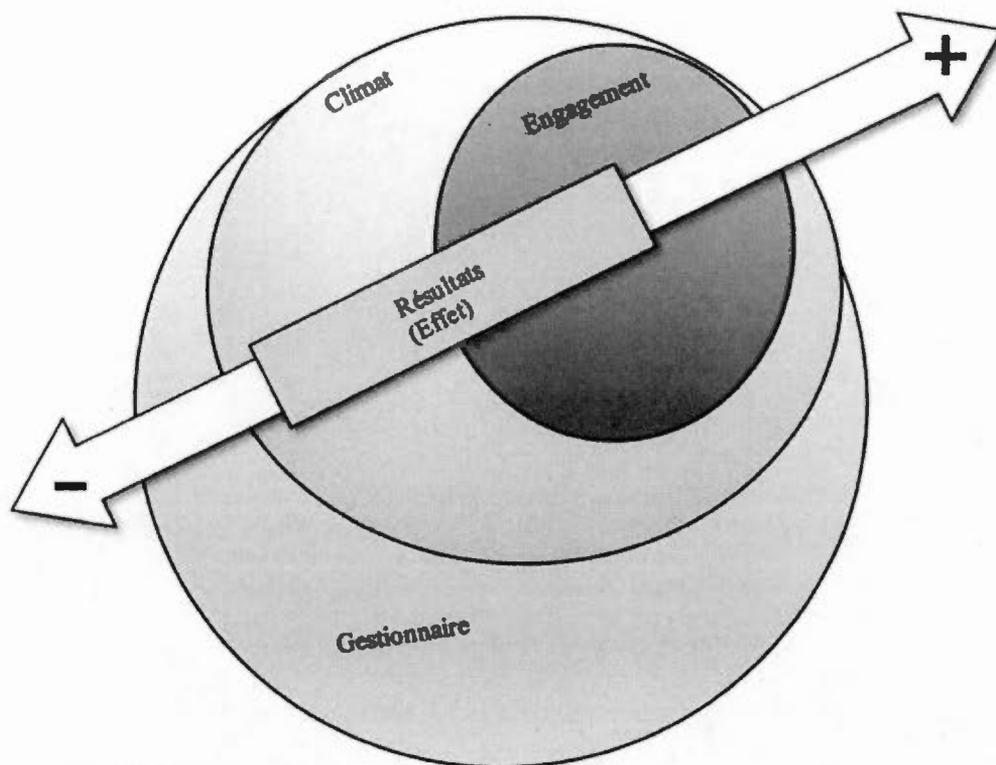


Figure 1 Schéma conceptuel

L'objectif spécifique de cette recherche est d'observer et analyser ce qui, dans les pratiques de la direction d'école, peut influencer le climat et l'engagement organisationnels et comprendre, le cas échéant, quels en sont les impacts à la hausse ou à la baisse sur les résultats des élèves. Pour y parvenir, il est important de se doter d'une méthodologie claire, que nous expliquons au chapitre suivant.

CHAPITRE III

LA MÉTHODOLOGIE

Ce projet de recherche est de type exploratoire dans une perspective comparative, qualitative et quantitative. Afin de tenter d'en apprendre davantage sur le rôle du gestionnaire face à la réussite des élèves, nous avons réalisé une comparaison sous la forme d'une triangulation de données. Nous souhaitons donc mieux comprendre la relation entre les diverses composantes présentées dans le cadre conceptuel : l'indice du climat et de l'engagement organisationnels, les résultats des élèves et les pratiques de gestion de milieux volontaires, issues d'écoles secondaires publiques de commissions scolaires francophones de la province de Québec.

3.1 Sites de la recherche

Sept milieux scolaires du secteur secondaire public volontaires, répartis à travers la province de Québec (régions de la Capitale nationale, Chaudière-Appalaches, Mauricie, Laval, Montréal et la Montérégie) constituent les sites de cette recherche. Dans deux cas toutefois, un abandon est survenu en cours de recherche pour des raisons de manque de temps invoqué par les gestionnaires participants.

3.2 Stratégie de recrutement des milieux participants

À la suite de l'obtention du certificat éthique⁸, la sollicitation des établissements scolaires a d'abord été effectuée sous la forme d'un courriel, avec pour objectif de recruter six milieux. Cette invitation a été lancée à 18 milieux ciblés lors d'un envoi initial le 16 octobre 2016 avec un délai de réponse de 30 jours. Puis deux milieux supplémentaires chaque semaine ont été sollicités entre le 16 novembre 2016 et le 30 avril 2017 pour un total de 66 écoles secondaires issues de 20 commissions scolaires francophones réparties dans 10 régions administratives du Québec:

3.3 Critères de sélection

Lorsqu'un gestionnaire manifestait de l'intérêt à participer à la recherche, ou simplement en apprendre davantage, un courriel type lui était envoyé afin de fournir davantage d'information. Nous avons pu répondre aux questions et vérifier si l'intérêt était maintenu pour faire suite à la prise de connaissance en détail du déroulement et des quatre critères de sélection suivants :

- Le gestionnaire devait avoir sous sa supervision les enseignants et les élèves de 5e secondaire,
- L'école devait être située au Québec,
- Un minimum de 50 % des enseignants devait répondre au questionnaire en ligne,
- Le gestionnaire devait répondre au même questionnaire que les enseignants et participer à une entrevue semi-dirigée avec le chercheur.

⁸ Voir appendice A

Ce sont sept (n=7) milieux qui ont accepté de participer. Mais puisque deux milieux se sont désistés en cours de collecte de données, ce sont finalement cinq (n=5) écoles qui ont complété la première partie du processus, soit le questionnaire en ligne.

3.4 Caractéristiques sociodémographiques des sujets

Le recrutement des sujets a été réalisé par l'entremise des cinq (n=5) gestionnaires participants, responsables de la 5e secondaire.

3.4.1 Gestionnaires :

Tableau 1 Répartition des gestionnaires femmes

	Femme	Tranche d'âge	Années d'expérience	Années d'ancienneté dans l'école
DIR 04 & 07	2	30 à 39 ans	5 à 15 ans	Moins de 5 ans
DIR 06	1	40 à 49 ans	Plus de 15 ans	5 à 15 ans
Total	3			

Tableau 2 Répartition des gestionnaires hommes

	Homme	Tranche d'âge	Années d'expérience	Années d'ancienneté dans l'école
DIR 01	1	40 à 49 ans	Plus de 15 ans	5 à 15 ans
DIR 03	1	50 ans et +	Plus de 15 ans	Plus de 15 ans
Total	2			

Outre ces cinq questionnaires, nous avons donc pu compter sur une participation totale, dans les cinq (n=5) milieux, de 37 enseignants et 138 élèves de 5e secondaire. Vous trouverez dans les pages suivantes, l'ensemble des caractéristiques pertinentes des enseignants et des élèves participants.

3.4.2 Enseignants

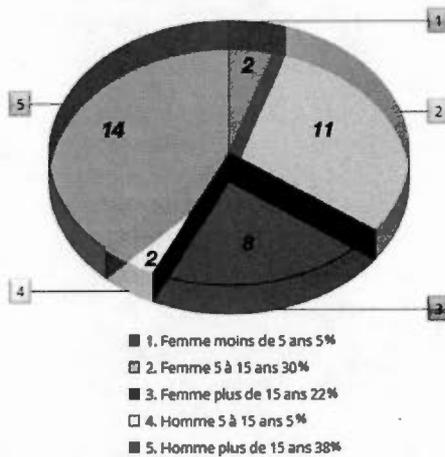


Figure 2 Années d'expérience des enseignants en éducation

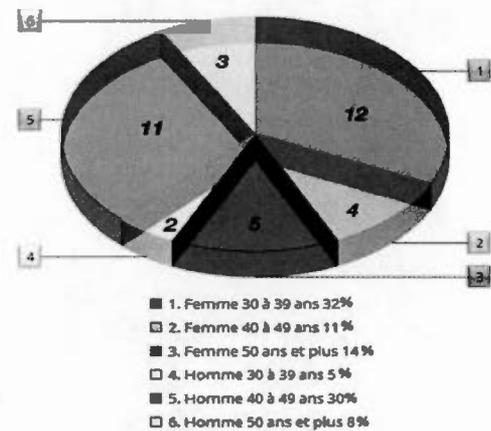


Figure 3 Âge des enseignants

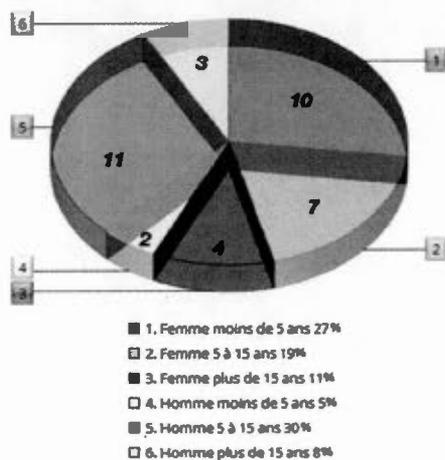


Figure 4 Ancienneté des enseignants dans l'école

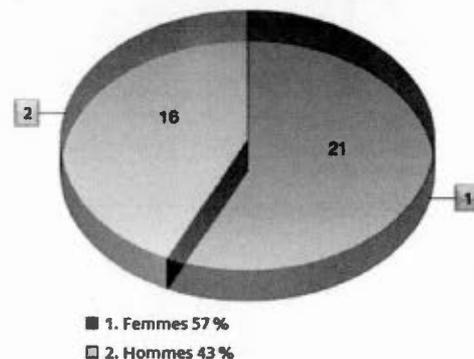


Figure 5 Genre des enseignants

3.4.3 Élèves

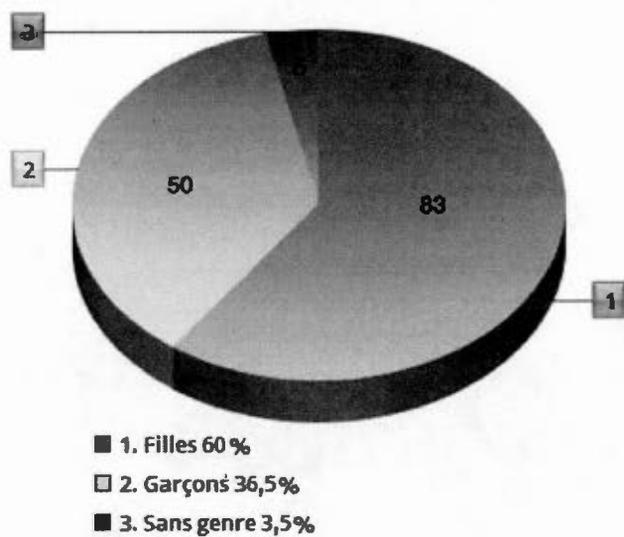


Figure 6 Genre des élèves

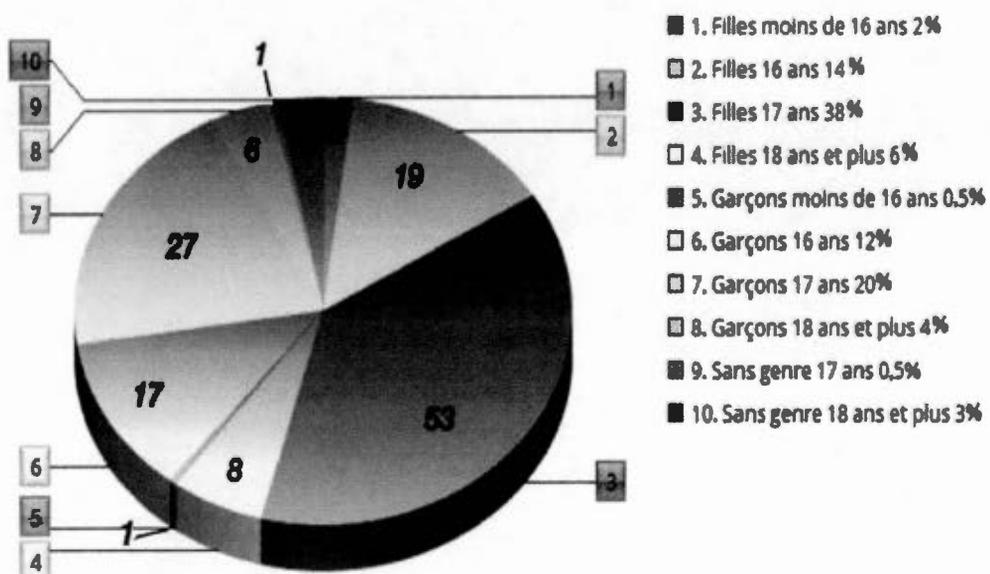


Figure 7 Âges des élèves

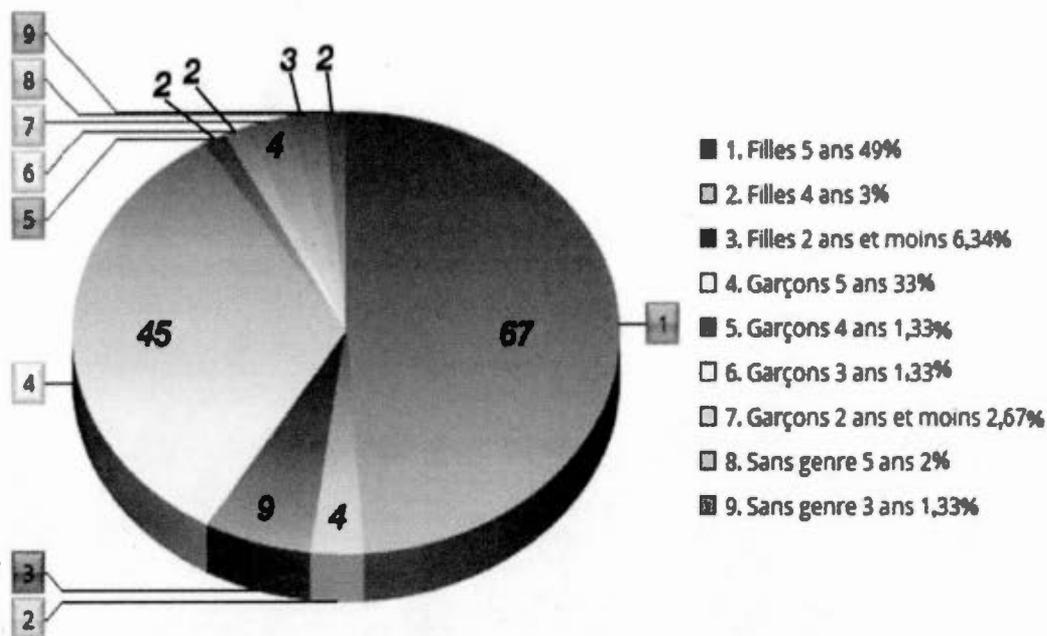


Figure 6 Nombre d'années dans l'école actuelle

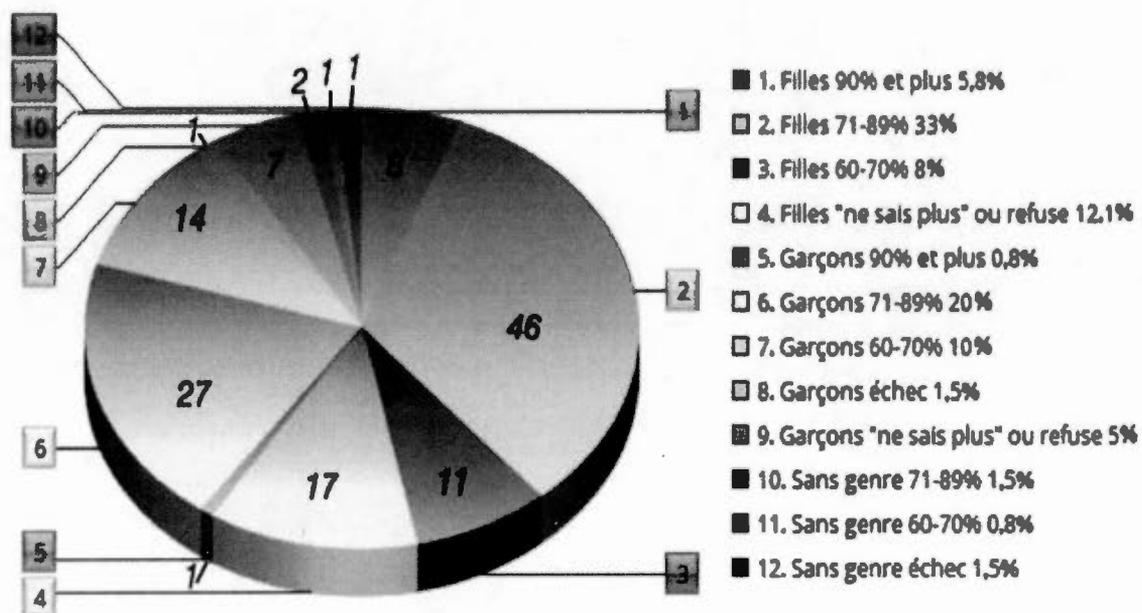


Figure 7 Résultats en français de 4e secondaire

3.5 Considérations éthiques

La participation à la recherche était bien entendu sur une base entièrement volontaire de tous, avec possibilité de retrait incondtionnel en tout temps. Afin d'assurer cette participation libre et volontaire, tous les participants devaient lire l'énoncé de consentement⁹ préparé à leur intention avant d'entreprendre le questionnaire en ligne.

Un certificat éthique¹⁰ a été émis par le Comité d'éthique de la recherche pour les projets étudiants impliquant des êtres humains (CERPE 3) de l'UQAM après étude de la démarche de recherche proposée.

3.6 Instruments utilisés

3.6.1 Indice du climat organisationnel révisé pour le secondaire (ICO-RS)¹¹

Le premier instrument retenu est l'Indice du Climat Organisationnel Révisé pour le Secondaire (ICO_RS). L'avantage de cet indice est qu'il permet de mesurer à la fois les perceptions de la direction et celles des enseignants des différentes composantes du climat organisationnel de leur milieu. Hoy et al. (1987) ont entrepris de réviser l'indice original dédié à l'école primaire pour en valider une version adaptée au secondaire. C'est cet outil précisément, publié dans le chapitre 7 de l'ouvrage intitulé « Open schools/healthy schools: Measuring organizational climate » (Hoy et al., 1991), que

⁹ Voir appendice B

¹⁰ Voir appendice A

¹¹ Traduction libre du « Organizational Climate Indice Revised for Secondary school » ou OCIR_S (Hoy et al., 1990), voir ANNEXE C

nous avons traduit de l'anglais au français pour l'adapter aux besoins de la population cible de notre étude. (Voir description détaillée de l'outil à l'annexe A et le questionnaire à l'annexe D).

3.6.2 Questionnaire sur l'engagement organisationnel (QEO)

À la recommandation de Chan et al. (2008) qui se demandent si le climat organisationnel a de l'influence sur l'engagement des enseignants, nous avons procédé à l'ajout d'un sous-questionnaire intitulé QEO¹² à l'ICOS-RS pour mesurer plus spécifiquement l'engagement.

Si l'ICO est, à l'origine, conçu pour le milieu scolaire, il en est autrement pour la mesure de l'engagement organisationnel par le QEO. Élaboré et utilisé par des chercheurs en sociologie du travail (Mowday et al., 1974), il est administré dans divers domaines d'activité, incluant l'éducation. Cependant, il faudra près de vingt ans avant de trouver des travaux qui étudieront spécifiquement l'engagement organisationnel des enseignants et l'utilisation d'une version adaptée et validée pour le monde scolaire des secteurs primaire et secondaire.

Malgré sa simplicité apparente, c'est un questionnaire qui est reconnu robuste, ayant été soumis à plusieurs tests statistiques et adaptés au domaine scolaire afin de soutenir la recherche par une fiabilité documentée (Douglas 2010). (Voir informations détaillées au sujet du QEO et des tests effectués à l'annexe B).

¹² Voir Annexe E

3.6.3 L'indice du climat et de l'engagement organisationnel pour le secondaire (ICEO_S) et la version pour les élèves (ICEOS_E)

Combinant, sous un même questionnaire, de l'ICO-RS et du QEO à 9 items, nous avons constitué l'Indice du Climat et de l'Engagement Organisationnel pour le Secondaire (ICEO_S) qui nous a servi d'instrument de mesure auprès du personnel enseignant et de la direction. Une version pour les élèves (ICEO_SE) a aussi été utilisée. Elle est le produit d'une adaptation de l'ICEO_S qui vise à mesurer la perception des élèves, sans les items qui ne les concernent pas et en modifiant les libellés (au besoin) pour qu'ils soient rédigés dans un langage accessible et adapté pour des jeunes de 16 à 18 ans (comme l'utilisation du tutoiement au lieu de la formulation plus classique¹³).

Les deux outils ont été validés auprès d'un groupe témoin afin de recueillir les commentaires et les suggestions d'amélioration d'enseignants, d'une direction adjointe de 5e secondaire (pour l'ICEO_S) et d'élèves (pour l'ICEO_SE). Quelques ajustements mineurs ont été apportés afin d'optimiser les outils avant de les lancer à plus grande échelle (Voir Annexe E).

3.6.4 L'entrevue semi-dirigée

Enfin, une grille d'entrevue semi-dirigée a été élaborée dans le but de recueillir les commentaires des gestionnaires autour de nos concepts de base : l'engagement (à travers les caractéristiques du milieu), le climat (le leadership d'influence de la direction et les relations), les résultats et le gestionnaire (sa vision, sa posture). Elle s'adressait aux milieux auprès desquels au moins 50 % des enseignants ont répondu au

¹³ Voir l'annexe F

questionnaire en ligne afin d'assurer une bonne représentativité de l'indice du climat et du niveau d'engagement organisationnels.

3.7 Déroulement de la recherche

Afin d'arriver à recueillir ces données, le questionnaire intitulé « Indice du Climat et de l'Engagement Organisationnels pour le Secondaire (ICEO_S) » et la version pour les élèves (ICEO_SE) présentés précédemment ont été complétés en ligne par les élèves de 5e secondaire (n= 138), des enseignants (n= 37) et des directions d'école (n= 5) entre le 17 avril et le 31 mai 2017. Les participants ont reçu un identifiant unique leur certifiant un anonymat puisqu'ils n'avaient pas à indiquer d'information nominative. Ils devaient entrer l'identifiant après avoir accepté de façon libre et éclairée leur participation à l'étude. Dans le cas où le participant refusait de poursuivre, le questionnaire était automatiquement terminé et le participant invité à fermer la page (voir Appendice B).

Les directions des écoles participantes ont généralement fait elles-mêmes la promotion de l'étude par courriel ou en rencontre d'équipe auprès du personnel et des élèves, bien que dans certains cas elle ait délégué cette tâche à une secrétaire ou un autre membre de son personnel. Les lettres et courriels d'invitation et de rappel personnalisés à chaque milieu ont été produits par le chercheur et fournis systématiquement comme outil de diffusion. Ils contenaient la description du projet, un lien vers le certificat éthique et un accès au sondage en ligne.

Les entrevues semi-dirigées avec les directions d'école (n= 3) ont été effectuées par téléphone sur rendez-vous entre le 31 mai et le 7 juillet 2017 avec les gestionnaires et enregistrées sur l'application Dictaphone sur iPhone 5 S. Les fichiers des

enregistrements sonores ont ensuite été transférés sur la même clé USB que les données de questionnaires pour en faire un verbatim et effacer les fichiers de l'appareil ayant servi à l'enregistrement.

Pour la partie concernant les résultats des examens ministériels, une demande d'accès à l'information a été adressée le 4 juillet 2017 au Ministère de l'Éducation afin d'obtenir les taux de réussite et la moyenne des élèves des 5 écoles participantes. Les données nous ont été transmises le 14 août directement par les responsables en mesure, sanction et évaluation du Ministère.

Nous avons utilisé le logiciel QDA Miner Lite¹⁴ pour codifier et analyser le verbatim des entrevues semi-dirigées menées entre le 31 mai et le 7 juillet 2017 auprès de trois directions et directions adjointes des écoles participantes et pour lesquelles plus de 50 % des enseignants ont participé à la collecte de données en ligne en répondant au questionnaire sur l'ICEO_S (voir la grille de questions à l'annexe C).

Notre instrumentation visait donc à nous fournir, d'une part, des données quantitatives (résultats des élèves de 5e secondaire à l'épreuve unique de français volet écriture de juin 2017 et l'ICEO_S) et d'autres données de type qualitatives (entrevues semi-dirigées). Ces renseignements qualitatifs nous ont été d'une grande utilité pour tenter de mieux cerner les tendances et bonifier l'information que les réponses aux questionnaires uniquement ne pouvaient nous donner.

¹⁴ Disponible gratuitement au : <https://provalisresearch.com/fr>

3.8 Les limites de la recherche

L'échantillonnage a été effectué dans cinq milieux, malgré une cible de six au départ. Le recrutement a été difficile puisque le taux de réponse a été très faible (à peine plus de 10 %) avec seulement 7 milieux qui ont répondu favorablement. De plus, bien que sept milieux aient manifesté de l'intérêt, deux se sont désistés en cours d'étude. Deux des milieux participants n'ont pas atteint le taux de réponse minimum (50 % des enseignants), ce qui n'a pas permis de procéder à l'entrevue semi-dirigée avec les milieux.

Aucun élève du milieu 7 n'a participé à la collecte des données. Dans trois cas sur les quatre autres, la participation des élèves a été faible (moins de 25 % des élèves). Un seul milieu a une participation de plus de 50 % des élèves. Ceci limite la portée et la généralisation des résultats. Il faut noter par ailleurs que le questionnaire adressé aux élèves n'a pas été testé (évaluation de la solidité statistique d'usage) contrairement à celui des enseignants. Il constitue simplement une adaptation de celui-ci. Mais, on peut quand même comparer les résultats des élèves de tous les milieux au niveau de l'épreuve de français écriture de 5e secondaire puisque ceux-ci ont été recueillis auprès des données du MEESR. Il est donc pertinent d'observer la présence ou non d'une relation entre les résultats et l'indice du climat et de l'engagement, tout en étant conscient que l'absence de données limite les possibilités d'analyses statistiques.

Il faut aussi prendre en compte dans les comparaisons que deux des cinq milieux sont en région alors que les trois autres sont dans une zone urbaine plus densément peuplée. Il peut y avoir un impact dans la composition des groupes puisque l'offre de l'école privée ou des programmes spéciaux est plus grande en milieu urbain et que les écoles y sont plus peuplées.

Du point de vue technique, les questionnaires devaient initialement être conçus par l'outil recommandé par l'UQAM, soit Lime Survey, mais n'ont pas pu l'être. En l'absence d'assistance technique¹⁵ au moment de notre recherche pour les étudiants en éducation, il nous a été impossible de créer un questionnaire adapté à nos besoins de recherche. Nous avons donc dû nous tourner vers Google Form, en créant un compte Google exclusif afin de mener à bien l'opération. Cet outil, bien que plus limité en possibilités, est beaucoup plus simple à manipuler et nous a permis de répondre à nos besoins.

Comme la manipulation et l'analyse des données dans Lime Survey sont supérieures à Google Form, ceci nous limite pour des utilisations subséquentes, mais n'affecte en rien l'analyse des données pour la présente étude. Il est important de préciser que les accès aux questionnaires ont été fermés dès la fin de la période de cueillette de données. Les informations recueillies ont été transférées sur une clé USB et effacées des serveurs de Google afin de les conserver cryptées et protégées par un mot de passe connu seulement par le chercheur et sa direction de recherche. Les informations seront conservées pour une période de 5 ans au maximum et détruites par le reformatage complet du support numérique à l'échéance du délai. C'est en s'appuyant sur l'ensemble de cette méthodologie que nous avons procédé à l'analyse des résultats recueillis au chapitre 4 qui suit.

¹⁵ Notez que la situation a été corrigée depuis par l'UQAM (septembre 2017), mais trop tard pour notre projet. Maintenant, LimeSurvey est beaucoup plus accessible et convivial. Il est donc plus susceptible de répondre aux besoins des étudiants tout en offrant une puissance d'analyse plus grande que Google Form.

CHAPITRE IV

LES RÉSULTATS

L'objectif principal de la recherche est de tenter d'identifier l'influence que peut avoir le travail du gestionnaire sur les résultats des élèves. La compilation des réponses aux questions en lien avec les objets d'analyse ainsi que le verbatim des entrevues semi-dirigées avec les gestionnaires constituent les résultats sur lesquels portent l'analyse et l'interprétation de cette étude. Il faut préciser que ces résultats s'organisent essentiellement autour de la mesure du climat et de l'engagement organisationnels auprès de la direction, des enseignants et des élèves de 5e secondaire ainsi que la manière dont le gestionnaire décrit son propre rôle.

Afin d'obtenir les résultats des élèves à l'épreuve d'écriture de français de 5e secondaire de juin 2017, une demande d'accès à l'information a été adressée le 4 juillet 2017 au ministère de l'Éducation du Québec. Les taux de réussite et la moyenne des élèves des écoles participantes, excluant les reprises de l'épreuve, nous ont été transmis le 14 août 2017.

4.1 Réponse à la première sous-question

Avant de répondre à la question principale, nous avons établi une démarche qui nous amène à effectuer une triangulation de données sous forme d'une première sous-question :

- Est-ce que la réussite des élèves peut être reliée à la perception du travail de la direction d'école par les enseignants telle que mesurée par l'indice du climat et de l'engagement organisationnels ?

4.1.1 L'ICEO_S comparé aux résultats des examens du MEESR de juin 2015

Dans l'analyse des données préliminaires, à la fin du mois de mai 2017, nous avons pu observer une tendance qui semble relier l'ICEO_S des cinq écoles participantes et les résultats aux épreuves ministérielles de juin 2015, tel que le montre le tableau 3. Par souci de préserver l'anonymat des milieux (puisque les résultats sont publics, ceux-ci permettraient aisément d'identifier les écoles), nous avons dû remplacer la moyenne et le taux de réussite par un indicateur basé sur le chiffre réel, mais généré par un calcul confidentiel. Les proportions entre les indicateurs sont conservées par rapport aux pourcentages originaux et cette façon de procéder nous permet de respecter notre engagement éthique en matière de confidentialité face aux milieux participants.

On peut observer une relation, en apparence, entre la moyenne des résultats et les deux composantes de l'ICEO_S. Seules les écoles 6 et 7 ne se situent pas dans le même ordre avec un indice du climat plus faible pour l'école 7 (c_ens : 533,27) comparativement à l'école 6 (c_ens : 579,54) alors que le taux de réussite de l'école 6 (195,50) est plus faible que celui de l'école 7 (212,16). Nous pouvons aussi remarquer que l'indice du

climat et celui de l'engagement sont reliés, situant les écoles dans le même ordre que l'on prenne l'un ou l'autre (voir les colonnes 2 et 3 du tableau 3). Ainsi, plus l'indice du climat est élevé, plus le niveau d'engagement semble fort et vice versa.

Tableau 3 Les ICEO S comparés à la moyenne des résultats à l'ensemble des épreuves de juin 2015

École	Indice du climat Ens-Dir (c_ens)	Indice de l'engagement Ens-Dir (e_ens)	Indicateur de moyenne des résultats Juin 2015	Indicateur du taux de réussite Juin 2015	Indice du climat Élèves (c_élève)
École 3	685,74 (n=11)	56,14	205,47	234,50	558,91 (n=26)
École 7	533,27 (n=4)	57,62	199,81	212,16	S.O.
École 6	579,54 (n=7)	55,00	190,08	195,50	418,25 (n=59)
École 1	422,12 (n=9)	51,00	187,92	181,06	432,28 (n=9)
École 5*	Abandon	Abandon	184,14	168,42	Abandon
École 4	399,76 (n=6)	43,00	179,01	160,23	454,37 (n=2)
École 2*	Abandon	Abandon	177,39	156,24	Abandon

normale 500

max 63

normale 500....

Lorsque l'on soumet les données à un test de corrélation statistique, on constate une forte corrélation entre l'indice du climat et la moyenne des résultats tout comme avec le taux de réussite. Des tests de solidité statistique (Cronbach (r) et Pearson (p)) ont été effectués avec ces données. Il en résulte que même si le r des différentes combinaisons se situe entre 0.76 et 0.92 (donc avec une forte corrélation), un seul d'entre eux est significatif au plan statistique : il s'agit du taux de réussite lorsqu'il est comparé à l'ICO_S des enseignants, avec un $p < 0.05$. Trois autres sont près de la marge acceptable avec respectivement $p = 0.052$, $p = 0.054$ et $p = 0.064$. Mais on doit tout de même les rejeter puisqu'ils dépassent le seuil critique acceptable ($p > 0.05$). Toujours

selon les résultats des tests d'analyse régressive et de la variance (Anova), l'absence de fiabilité statistique de la corrélation entre l'ICO_S des élèves et ces mêmes résultats aux examens de juin 2015 est évidente avec $p = 0.224$ et $p = 0.245$. Le tableau 4 présente un résumé des résultats obtenus aux tests standards. Vous trouverez à l'annexe G les résultats complets des tests effectués.

Tableau 4 Résumé des résultats aux tests de Cronbach et Pearson des indices (ICO_S et IEO) croisés aux moyennes et taux de réussite des examens du MEESR de juin 2015

ICO_S des enseignants vs la moyenne des résultats	$r = 0.857$	$p = 0.064$
ICO_S des enseignants vs le taux de réussite	$r = 0.876$	$p = 0.027$
IEO des enseignants vs la moyenne des résultats	$r = 0.921$	$p = 0.052$
IEO des enseignants vs le taux de réussite	$r = 0.872$	$p = 0.054$
ICO_S des élèves vs la moyenne des résultats	$r = 0.776$	$p = 0.224$
ICO_S des élèves vs le taux de réussite	$r = 0.755$	$p = 0.245$

Dans les comparaisons qui précèdent nous avons volontairement utilisé des données de juin 2015 comme variable indépendante aux fins de comparaisons préliminaires et voir si, indépendamment de l'année des résultats, nous pouvions y relier l'ICEO_S de 2017. Nous avons constaté une absence de fiabilité statistique, sauf pour le l'ICO_S et le taux de réussite ($r = 0.88$, $p < 0.05$). Mais qu'en est-il de la comparaison avec les résultats de l'épreuve ministérielle d'écriture de 5e secondaire de juin 2017? Est-ce que les indices, directement liés aux enseignants et élèves de la cohorte 2017, seront plus probants avec les résultats de 2017? C'est l'exercice que nous avons fait pour le découvrir.

4.1.2 L'ICEO_S comparé aux résultats à l'épreuve d'écriture de juin 2017

Tout d'abord, au tableau 6 qui suit, les données brutes suggèrent que la perception du personnel enseignant et des élèves au sujet du climat et de l'engagement organisationnels semble davantage en lien avec le taux de réussite des élèves qu'avec la moyenne des résultats. Rappelons que les résultats chiffrés des colonnes 4 et 5 sont maintenus confidentiels grâce au même calcul secret que pour ceux de juin 2015. Ils sont issus d'une correction centralisée au ministère de l'Éducation du Québec et proviennent des élèves de 5e secondaire de la cohorte de 2017 auprès de qui l'on a administré l'épreuve unique en français écriture dans chacune des cinq écoles secondaires publiques ayant pris part à la cueillette de données. Il est important de préciser que ces résultats ne sont pas finaux puisqu'ils ne prennent pas en compte les résultats aux cours d'été et les reprises d'examen. Nous voulions délibérément utiliser ceux-ci pour mesurer l'effet de l'ICEO_S sur les résultats les plus près de la fin de l'année et non suite à une reprise qui se fait plusieurs semaines après le début des vacances et qui sont majoritairement influencés (donc contaminés au point de vue de la fiabilité des données) par un cours d'été avec un autre enseignant et souvent dans un autre milieu complètement. De plus, ces résultats englobent tous les élèves et non seulement ceux ayant répondu à l'ICEO_SE puisqu'il nous été impossible d'obtenir les résultats individuels en raison de règles de confidentialité.

Tableau 5 Les ICEO_S croisés aux résultats de l'épreuve unique de français volet écriture de juin 2017

École	Indice du climat (31 mai 2017) Ens-Dir (c_ens)	Indice de l'engagement (31 mai 2017) Ens-Dir (e_ens)	Indice de moyenne Juin 2017	Indice de taux de réussite Juin 2017	Indice du climat (31 mai 2017) Élèves (c_élè)
École 7	533,27 (n=4)	57,62	188,37	196,83	S.O.
École 6	579,54 (n=7)	55,00	206,16	193,59	418,25 (n=59)
École 3	685,74 (n=11)	56,14	215,50	191,16	558,91 (n=26)
École 1	422,12 (n=9)	51,00	178,86	189,81	432,28 (n=9)
École 4	399,76 (n=6)	43,00	153,72	180,09	454,37 (n=2)
	<i>normale 500</i>	<i>max 63</i>			<i>normale 500</i>

Contrairement à la comparaison avec les résultats des examens de juin 2015, on constate au tableau 5 qui précède que les ICEO_S ne suivent plus la tendance de la moyenne des résultats à l'examen d'écriture de juin 2017. Mais on observe tout de même que les milieux avec un ICEO_S de plus de 500 obtiennent des résultats supérieurs à ceux sous le standard, ce qui est en cohérence avec les résultats de travaux effectués précédemment avec cet outil. Nous pouvons donc présumer que l'indice du climat et de l'engagement organisationnels, pour les écoles ayant un score sous la barre de 500, semble prédictif d'un taux de réussite et d'une moyenne plus faibles que pour ceux au-dessus du standard. Mais pour nous assurer de la solidité de ces observations, nous avons refait les tests effectués précédemment avec ces nouvelles données. Vous en trouverez un résumé à la page suivante (tableau 6).

Tableau 6 Résumé des résultats aux tests de Cronbach et Pearson des indices (ICO_S et IEO) croisés aux moyennes et taux de réussite de l'épreuve d'écriture de 5^e secondaire de juin 2017

ICO_S des enseignants vs la moyenne des résultats	$r = 0.937$	$p = 0.019$
ICO_S des enseignants vs le taux de réussite	$r = 0.855$	$p = 0.065$
IEO des enseignants vs la moyenne des résultats	$r = 0.574$	$p = 0.311$
IEO des enseignants vs le taux de réussite	$r = 0.962$	$p = 0.009$
ICO_S des élèves vs la moyenne des résultats	$r = 0.448$	nul
ICO_S des élèves vs le taux de réussite	$r = 0.051$	nul

En réponse à notre première sous-question, il est donc possible d'affirmer, à l'aide de ces tests statistiques, que l'ICO_S est fortement relié aux moyennes des résultats ($r = 0.94$, $p < 0.02$) et que l'IEO des enseignants est lui, corrélé davantage aux taux de réussite des élèves. ($r = 0.97$, $p < 0.02$).

4.2 RÉPONSE À LA SECONDE SOUS-QUESTION

Pour la seconde sous-question, nous avons comparé les perceptions qu'a la direction du climat et de l'engagement organisationnels afin de vérifier s'il constitue ou non un prédicteur fiable des taux observés chez son personnel. Nous avons donc formulé cette deuxième sous-question de la façon suivante :

- Est-ce que le gestionnaire est en mesure de situer son équipe sur l'indice du climat et de l'engagement organisationnel à partir de ses propres perceptions ?

Il est intéressant de noter, à partir des données brutes, que la perception du gestionnaire de l'indice du climat et de l'engagement organisationnels est différente chez ceux qui obtiennent les meilleurs résultats comparativement à ceux qui ont des résultats plus modestes. Au tableau 7, nous pouvons comparer l'auto-évaluation de la direction avec le résultat obtenu auprès des enseignants :

Tableau 7 Comparaison entre l'ICO et l'IEO des enseignants et de leur direction

École	Moyenne des résultats	Indice du climat Enseignants	Indice du climat Direction	Indice de l'engagement Enseignants	Indice de l'engagement Direction
École 1	189,81	422,12 (n=9)	542 (n=1)	51,00	53,00
École 3	191,16	685,74 (n=11)	570 (n=1)	56,14	54,00
École 4	180,09	399,76 (n=6)	548 (n=1)	43,00	52,00
École 6	193,59	579,54 (n=7)	610 (n=1)	53,00	52,00
École 7	196,83	533,27 (n=4)	580 (n=1)	51,62	49,00

On observe au tableau 7 que l'indice du climat a tendance à être surévalué par la direction (4 écoles sur 5) tandis que celui de l'engagement est sous-évalué dans les milieux avec les résultats les plus forts (Écoles 7, 6 et 3) et surévalué dans les milieux qui ont les résultats les plus faibles (Écoles 1 et 4). D'un point de vue statistique, il est possible d'affirmer que la perception de la direction n'est pas corrélée avec celle des enseignants ni en ce qui a trait à l'ICO_S ($r = 0.62$, $p > 0.05$), ni pour l'IEO ($r = .23$). Vous trouverez un résumé des tests à l'annexe H.

On peut donc conclure que la direction n'est pas en mesure de bien prédire son ICEO_S à partir de ses propres perceptions, particulièrement pour les écoles ayant un faible score. L'utilisation d'outil de mesure auprès des enseignants est donc pertinente afin de donner l'heure juste au gestionnaire.

Avant de répondre à la question principale, voyons les résultats des entrevues semi-dirigées au sujet du climat organisationnel et de l'engagement. Elles permettront d'ajouter des données qualitatives aux résultats présentés jusqu'ici qui sont d'ordre plutôt quantitatif.

4.3 Résultats des entrevues semi-dirigées

Quelles approches peuvent conduire à la manifestation d'un meilleur engagement? Qu'est-ce qui est susceptible d'améliorer le climat? C'est par l'observation du discours et de la posture du gestionnaire que nous avons pu étoffer la réponse à notre question principale de recherche. Les données qualitatives recueillies lors de trois entrevues semi-dirigées peuvent nous indiquer quelques pistes intéressantes. Les directions des écoles 3, 4 et 6 conformément à notre protocole de recherche, ont répondu par téléphone aux questions des entretiens semi-dirigés. L'analyse du verbatim nous permet de mieux comprendre les éléments de pratique ou de discours du gestionnaire qui semblent avoir une influence significative sur les résultats des élèves. Voyons de plus près ce qu'en disent les principaux intéressés, tout en mettant en parallèle leurs ICEO_S respectifs. Par souci de confidentialité, les réponses ont été codifiées et les participants ont reçu les identités suivantes :

- D03 : Gestionnaire de l'école 3 avec un ICEO_S de 685,74 pour le climat et de 56,14 pour l'engagement.
- D04 : Gestionnaire de l'école 4 avec un ICEO_S de 399,76 pour le climat et de 43,00 pour l'engagement.
- D06 : Gestionnaire de l'école 6 avec un ICEO_S de 579,54 pour le climat et de 53,00 pour l'engagement.

Mais avant de commencer, voyons sous forme de tableau les résultats aux cinq composantes de l'ICO_S, ce qui nous permettra de faire des liens avec les scores obtenus et le discours des directions. Notez toutefois que ces scores sont à titre indicatif et commanderaient une évaluation plus poussée au point de vue statistique pour permettre d'en démontrer la solidité, ce qui n'était pas l'intention de cette recherche

qui se limite à l'indice global (qui exclut du calcul, tout comme la version originale américaine, la composante «proximité sociale») :

Tableau 8 Résultats aux sous-indices comparés à la moyenne des résultats de l'épreuve de 5^e secondaire écrite de juin 2017

Écoles	Indicateur du moyenne Juin 2017	Indice de l'attitude soumise +	Indice de l'attitude engagée +	Indice de la proximité sociale (non présente)	Indice de l'attitude frustrée -	Indice de l'attitude directive +
École 7	196,83	513,73	649,83	521,13	462,82	506,70
École 1	193,59	511,65	503,79	684,78	685,35	642,17
École 6	191,16	634,89	640,34	679,28	501,28	542,45
École 3	189,81	551,13	837,12	858,70	534,55	618,07
École 4	180,09	513,65	465,91	358,70	634,55	581,93

Les questions de l'entrevue avec le gestionnaire étaient divisées en 3 sections distinctes (voir Annexe C), axées sur le cadre conceptuel de notre recherche :

- LE MILIEU ET LES RELATIONS (*CLIMAT*)
- LE LEADERSHIP (*GESTIONNAIRE*)
- *ENGAGEMENT ET RÉSULTATS*

À la première section, qui porte sur le climat, voici ce que le gestionnaire D06 avait à dire concernant ses valeurs :

Notre école se fait un devoir d'offrir des services de qualité, incluant une panoplie d'activités parascolaires et d'excellents programmes scolaires, à la clientèle étudiante. C'est avec fierté que nous travaillons dans une perspective de réussite pour les jeunes, et tous nos efforts y sont consacrés. (Ibid.)

On constate donc, dans les propos de ce participant, une volonté ferme et un engagement envers la réussite. Pour le répondant D03, c'est un climat qui semble susciter un sentiment d'appartenance et même qui rayonne au point d'attirer des enseignants de l'externe, que l'école soit en « demande » selon ses propres termes :

Les gens sont fiers de faire partie de notre équipe-école, on est une école qui euh, je dirais qui est en demande actuellement par les enseignants. (Ibid.)

Quand on considère les réponses aux mêmes sections, mais cette fois de la part de D04, voici ce qu'il en dit, au niveau des valeurs :

Question plutôt difficile à répondre. Oui, on a des valeurs. Mais notre projet éducatif est à revoir. L'ancien ne s'appuie pas sur des grandes valeurs ou principes actuels. On veut surtout que les jeunes et les parents s'y retrouvent. Comme équipe-école, on sait ce qu'on veut comme valeurs. Pas besoin d'écrire ça dans un Projet éducatif ou autre document administratif. Chez nous, on veut le vivre, vous comprenez ? (Ibid.)

Au regard du sentiment d'appartenance :

[B]eaucoup de nouveaux ne viennent pas longtemps, en attendant d'avoir un poste ailleurs. C'est une réalité quand le milieu est difficile. Je pense que c'est comme ça un peu partout où il y a une forte proportion d'élèves en difficulté ou venant de milieux pauvres.» (Ibid.)

C'est similaire quand on se réfère à l'engagement. Avec DIR04, on constate un discours qui met une grande partie sur les épaules des élèves :

[S]’ils ne répondent pas eux-mêmes [les élèves], qu’ils ne sont pas responsables de leur propre réussite, c’est certain que ça décourage le personnel. On peut vouloir, mais on peut pas faire à la place de l’élève ! Mais pour les élèves qui veulent réussir, il y a toujours des enseignants ici qui sont prêts à s’engager, à les supporter jusqu’au bout. »

Curieusement, les propos du répondant DIR03 apparaissent à l’opposé ou presque de ceux de DIR04 :

[L]es gens ont à cœur la réussite des élèves, euh, ils vont essayer de trouver des moyens, pour dire bon ben comment qu’on ferait, et on essaie d’inventer des programmes, de mettre en place des nouveaux programmes justement pour dire ben qu’est-ce qu’on fait parce que c’est facile de dire “ben c’t’élève-là y’é pas capable !”, ben qu’est-ce qu’on pourrait faire pour s’assurer que cet élève-là réussisse à sa mesure, on peux-tu trouver un chemin, pour nos élèves (Ibid.)

Et en mettant en parallèle les indicateurs, on voit une corrélation directe entre la posture (ou le discours mis de l’avant) et les résultats. Ce contraste important se manifeste entre, d’une part :

- le taux de réussite et la moyenne des résultats de l’école 4 (respectivement 153,672 et 180,09)

Et d’autre part :

- le taux de réussite et la moyenne des résultats des écoles 3 (188,37 et 189,81) et 6 (206,16 et 191,16).

Quand on aborde le thème du rôle du gestionnaire, à la section deux, on constate que le répondant D04 a tendance à ne pas adresser les causes de certaines frustrations :

[I]l arrive que les gens chialent et quand je ne peux pas leur expliquer, sans manquer de loyauté, je leur dis que c’est comme ça et que l’on doit

parfois rendre des comptes ou subir des décisions qui ne nous appartiennent pas. (Ibid.)

Ceci contribue certainement à augmenter l'indice de l'« attitude frustrée », qui est à 634,55 pour l'équipe de D04. Voyons les propos de D06 chez qui le même indicateur est à 501,28 :

Je suis davantage là pour que l'unité de travail du 2e cycle roule au niveau pédagogique et au quotidien.[plutôt que pour le travail administratif] le reste, c'est le travail de la direction de l'école ou de la commission scolaire (Ibid.)

Mais comme le témoigne ces propos de D03, qui a un indice de 534,55, une position ferme, mais déployée de façon graduelle, donne un résultat modéré :

[M]oi je leur dis toujours : écoutez, on a des règles à suivre, c'est comme ça. Si je vous demande de me fournir votre résumé de programme pis vous me dites "ouin ben là, na na na", non ça me le prend pis si je l'ai pas, je fais toujours une rencontre au mois d'octobre, une rencontre de supervision pédagogique au mois d'octobre, avec une certaine souplesse sur l'échéancier, si l'enseignant ne se conforme pas, pis là je leur dis, encore là, j'ai la réputation d'être bon joueur, euh la majorité du temps, jusqu'à tant que j'ai envie de m'choquer (Ibid.)

Par les réponses de D06 et D03, on peut donc constater l'importance de favoriser le climat et susciter l'engagement, tout en tentant d'aplanir les effets des exigences bureaucratiques. La position est moins franche du côté du répondant D04 qui semble être davantage à la remorque des événements et acteur passif dans son rôle de gestionnaire.

Devant un tel constat, on réalise que le gestionnaire a réellement un effet sur les résultats des élèves et que son travail influe sur l'engagement et la frustration (un des

sous-indices du climat organisationnel) du personnel enseignant qui à son tour se reflète au niveau du résultat des élèves.

4.4 Réponse à la question principale de recherche

- Est-ce que la pratique du gestionnaire, telle que perçue par les enseignants et le gestionnaire lui-même, peut avoir une influence significative sur les résultats des élèves à l'épreuve unique de français, volet écriture, de 5e secondaire ?

Au bout de notre démarche, et suite aux réponses obtenues aux deux sous-questions de recherche, nous pouvons répondre aux deux volets de la question principale par l'observation des résultats statistiques l'ICEO_S et des données qualitatives recueillies par les entrevues semi-dirigées.

1- Pour le volet de la perception des enseignants, il est démontré que la perception des enseignants, telle que mesurée par l'ICEO_S, est corrélée aux résultats, mais de façon différente selon que l'on parle de la moyenne ou du taux de réussite. En effet, selon nos résultats, l'indice du climat est corrélé à la moyenne alors que celui de l'engagement est relié au taux de réussite.

On observe donc, par le fait même, que le climat organisationnel agit sur la qualité de la réussite puisque la moyenne des résultats est reliée au niveau de l'ICO_S. Il semble de plus assez évident que le discours de la direction et sa posture par rapport à différents aspects qualitatifs évoqués précédemment aient une influence sur le climat, à la hausse comme à la baisse. Nous avons pu l'observer en comparant le discours aux scores des sous-indices qui compose l'indice du climat organisationnel.

L'engagement organisationnel (représenté par l'IEO) est quant à lui davantage lié à la quantité de réussite. On observe une corrélation entre le taux de réussite et le résultat du sous-questionnaire sur l'engagement organisationnel.

2- Pour le volet de la perception par le gestionnaire de sa propre pratique, nous avons constaté un écart important entre sa lecture de la situation et celle des enseignants. Nous avons la confirmation que la perception de la direction de l'ICEO_S est globalement erronée et, sans nuire aux résultats des élèves nécessairement, peut certainement induire le gestionnaire en erreur et donner une impression en décalage avec la réelle perception de son équipe.

Dans le chapitre 5 qui suit, nous allons discuter de ce que cette recherche apporte aux connaissances dans le champ de l'administration scolaire et allons confronter nos résultats à ceux de chercheurs dans la littérature récente.

CHAPITRE V

DISCUSSION

Les résultats obtenus nous permettent de mieux comprendre la dynamique qui s'installe entre le climat scolaire, l'engagement des enseignants et les résultats des élèves. À la lumière de ces observations, il apparaît clairement que le gestionnaire a une part importante d'influence sur l'engagement des enseignants, ce qui induit un impact direct sur les résultats des élèves.

Mais on peut se questionner à savoir si le climat a une incidence directe sur le dévouement et l'engagement de l'enseignant, comme l'affirme Douglas (2010), ou si ce ne serait pas plutôt l'inverse. Dans nos résultats, on constate que l'indice de l'engagement organisationnel des enseignants n'est pas corrélé à celui du climat. On ne peut donc pas affirmer que l'engagement des enseignants a une relation significative au point de vue statistique avec le climat organisationnel.

Comme l'affirme Schoepner (2010), susciter cet engagement est porteur de résultats positifs. Nous constatons que l'engagement n'est pas clairement lié à la perception du soutien de la direction par l'enseignant, mais plutôt à la posture ou le discours du gestionnaire au niveau des valeurs. Nous l'avons constaté dans l'analyse des résultats au chapitre précédent. Ceci constitue certainement une forme de leadership, mais celle-ci resterait à mieux cerner. Nos résultats remettent en question ceux de Leithwood et *al.* (2008) qui ne recommandent pas d'observer isolément le leadership. Nos données

démontrent que celui-ci est, au contraire, lié aux résultats et un prédicteur d'impact avec un potentiel à ne pas négliger.

Il nous apparaît important de mentionner que les deux écoles ayant abandonné en cours d'étude se situent dans les trois dernières de l'échantillon pour ce qui est du taux de réussite et de la moyenne des résultats aux épreuves ministérielles de juin 2015. Est-ce que le contenu des questionnaires des annexes D et E (dont elles ont pris connaissance) a eu un impact dans leur décision ? Nous nous permettons de poser la question puisque la raison évoquée par les deux milieux est le manque de temps. Mais étant donné que les participants étaient informés que la moyenne de temps de réponse des participants était d'au plus 15 minutes lors de la validation des questionnaires en ligne (élèves, enseignants et direction) et de moins de 30 minutes pour l'entrevue semi-dirigée (direction seulement), cette raison nous apparaît incohérente, d'autant plus que l'étude se déroulait sur plusieurs mois, ce qui permettait au gestionnaire de planifier le moment de participation.

Il est certain que le sujet du climat scolaire et de l'engagement est délicat pour plusieurs gestionnaires, ce qui pourrait expliquer ces abandons. Mais sans vouloir faire de la spéculation, nous tenons à insister sur l'importance de susciter davantage d'adhésion et diminuer le risque d'abandon. Pour de futurs travaux, il serait recommandé d'insister sur les avantages suivants : meilleure connaissance de la perception de son équipe, possibilité d'agir spécifiquement sur des zones de vulnérabilité (à partir des sous-indices de l'ICEO_S) et occasion d'aborder le sujet de façon neutre et reconnue par la recherche. Devant ce constat, il est aussi à propos d'aller dans le sens de Williams (2009) et recommander aux gestionnaires de faire une auto-évaluation du climat de leur école. Mais nous avons vu que cette collecte de données et son analyse doivent se faire par l'entremise d'un guide ou d'un ouvrage dédié à ce sujet spécifiquement. Il permettrait de travailler sur des données probantes et non seulement sur l'intuition

(Schoepner, 2010) qui, nous l'avons vu, n'est pas juste quand vient le temps d'évaluer le climat et l'engagement organisationnel de son propre milieu.

Ces résultats démontrent aussi que les travaux de Hoy et *al.* (1990) sont encore utiles et permettent de collecter des données pertinentes plus de 25 ans plus tard, mais qu'un retrait de la dimension « proximité sociale » de l'ICO_S est à faire. Une enquête à grand déploiement pourrait révéler de quelle façon les deux facettes du climat (« attitude soutenante » et « attitude directive ») pourraient mieux prédire les résultats. Peut-être qu'un outil concentré sur les deux autres sous-indices serait-il plus pertinent et plus précis ? Il y a là une avenue intéressante à explorer.

CONCLUSION

Nous avons entrepris ce travail de recherche sur le climat et l'engagement organisationnels afin d'en apprendre un peu plus sur ce qui, dans la pratique professionnelle du gestionnaire scolaire, influence la réussite des élèves. Ceci nous a amenés à poser la question de recherche suivante :

Est-ce que la pratique du gestionnaire, telle que perçue par les enseignants et le gestionnaire lui-même, peut avoir une influence significative sur les résultats des élèves à l'épreuve unique de français, volet écriture, de 5e secondaire ?

Nous constatons, à la lumière des résultats, que :

- 1- La moyenne des résultats est directement reliée au climat organisationnel
- 2- Le taux de réussite des élèves est quant à lui lié à l'engagement organisationnel

Tant dans l'analyse des résultats quantitatifs (l'ICEO_S) que dans les propos recueillis dans le cadre des entrevues semi-dirigées, nous avons pu observer que la direction d'école exerce une influence sur le climat et l'engagement organisationnels. Et les résultats des élèves en sont influencés également. En effet, la moyenne des résultats des élèves des milieux ayant un indice de climat organisationnel élevé est plus forte que pour ceux ayant un indice modéré ou faible. De même qu'un indice fort d'engagement organisationnel entraîne un taux de réussite nettement plus élevé que pour ceux ayant des scores d'engagement plus modestes.

Le positionnement de la direction face à l'engagement tend à démontrer que son influence sur cette variable est bien réelle : plus la direction se positionne favorablement face à l'importance de l'engagement des enseignants au niveau de ses valeurs, plus l'engagement est élevé quand on regarde l'indice d'engagement organisationnel. Des travaux spécifiques sur l'engagement organisationnel (au point de vue quantitatif) pourraient venir consolider et démontrer davantage la valeur de cet aspect clé de la gestion scolaire.

Dans un contexte de renouvellement de la gouvernance scolaire au Québec, les résultats de cette étude nous apprennent que la capacité de la direction à susciter l'engagement des enseignants et à atténuer les exigences bureaucratiques sont les deux éléments à explorer davantage. Au sein des cinq milieux étudiés, nous constatons la présence d'un effet, tant négatif que positif, du travail de la direction d'école sur les résultats de l'ICEO_S.

Dans la recherche de solution afin d'augmenter un taux de diplomation qui peine à s'améliorer au Québec, toutes les pistes de solutions sont à considérer. Celle de l'influence de la direction, bien que peu explorée, a un potentiel de générer des résultats importants tout en améliorant la quantité et la qualité de la réussite puisque l'impact est palpable tant sur le taux de réussite des élèves, ce qui a une incidence directe sur le taux de diplomation, que sur la moyenne des résultats.

Recommandations

Voici, en résumé, les quelques recommandations pour des travaux futurs, à partir des résultats et des discussions de cette recherche :

- 1- Laisser de côté la proximité relationnelle puisqu'il n'est aucunement utile pour prédire les résultats ou constituer un indice du climat organisationnel ;
- 2- Développer davantage la mesure de l'engagement organisationnel face à la posture du ou de la gestionnaire scolaire afin de mieux comprendre l'impact sur les résultats
- 3- Proposer un outil d'auto-évaluation du climat et de l'engagement destiné à mieux se situer face à sa propre perception. Il pourrait être utilisé par le gestionnaire afin de mesurer par lui-même l'ICEO_S¹⁶ et ainsi permettre de cibler les forces et les défis de sa gestion et de son équipe.
- 4- Développer un outil de mesure adapté pour les élèves afin de pouvoir mesurer leur perception de façon quantitative. La traduction et l'adaptation de l'outil original destiné aux enseignants n'ont pas donné de résultats probants. Ceci permettrait de corréler les indices obtenus avec ceux des enseignants.

L'apport du gestionnaire dans le cheminement académique et la réussite des élèves est rarement mesuré ou étudié. Pourtant la direction d'école, à l'image d'un chef d'orchestre, dirige les différents acteurs de l'école (enseignants, personnel, élèves, parents, communauté, etc.) et en assure le rythme et les nuances. En prendre conscience est un premier pas qui a déjà été fait. Il faut maintenant se fier aux données que la recherche nous offre et continuer à explorer les pistes de recherche prometteuses.

En conclusion, il nous apparaît important de saisir, tant à travers la formation initiale que pour le développement professionnel continu, toute l'ampleur de l'influence de la direction sur les résultats des élèves. Cette dynamique bien réelle que nous pouvons certainement appeler, dorénavant, l'« effet gestionnaire ».

¹⁶ Voir la section 3.6.1 à la page 26 pour plus de détails

ANNEXE A

INDICE DU CLIMAT ORGANISATIONNEL AU SECONDAIRE – ICO_S FONDEMENTS ET TRADUCTION DE L'OUTIL

La mesure se fait à l'aide d'un questionnaire de 34 items à 4 degrés sur une échelle de Likert. Il permet de mesurer les cinq dimensions suivantes (deux de la direction et trois des enseignants) :

- | | |
|-------------|--|
| Direction | 1- Supportive Behavior (Attitude soutenante),
2- Directive Behavior (Attitude directive). |
| Enseignants | 3- Engaged Behavior (Attitude engagée),
4- Frustrated Behavior (Attitude frustrée) et
5- Intimate Behavior (Proximité relationnelle) |

Hoy et *al.* (1991, p.147) en font des définitions précises. En voici une traduction libre et résumée :

COMPORTEMENT DE LA DIRECTION D'ÉCOLE

L'attitude soutenante se caractérise par une attention à la motivation des enseignants par la critique constructive et le souci de servir de modèle au niveau de l'éthique de travail, tout en ayant une préoccupation au niveau du bien-être personnel et professionnel des enseignants.

L'attitude directive traduit un contrôle serré et constant de tous les enseignants jusque dans de très petits détails.

COMPORTEMENT DES ENSEIGNANTS

L'attitude engagée se reflète par un haut niveau éthique, une fierté de l'école, une appréciation mutuelle et un support entre les collègues. Il y a une véritable croyance

en l'habileté des élèves de réussir. L'engagement de l'enseignant va au-delà des collègues pour se transposer au souci du succès de ses élèves.

L'attitude frustrée dénote une interférence générale, tant de la part de la direction que des collègues, envers la tâche première qui est d'enseigner. Les tâches autres que celles reliées à l'enseignement ainsi que les tâches jugées routinières sont excessives. De plus, les enseignants ne s'apprécient pas et se disent même ennuyés ou irrités par leurs collègues ou la direction.

La proximité relationnelle fait état d'un solide et cohérent réseau social au sein de l'établissement. Les enseignants se connaissent bien et socialisent régulièrement ensemble.

Des tests de coefficient d'alpha des items utilisés dans l'ICO_RS ont été effectués et ont démontré la solidité du questionnaire dans sa version originale, comme en témoigne l'extrait suivant tiré directement du guide (Ibid., 1991, p.48)

	Number of items	Reliability (alpha)
Supportive	7	.91
Directive	7	.87
Engaged	10	.85
Frustrated	6	.85
Intimate	4	.71
Total	34	

Il est important de souligner que les données ont été recueillies auprès de 58 écoles secondaires de l'est des États-Unis. On retrouve plusieurs dizaines d'études ayant utilisé cet indice à des fins de recherche suite au partage des auteurs.

Nous en avons fait une traduction libre qui respecte l'esprit de la version originale et, à notre connaissance, c'est la première fois que l'outil est utilisé en contexte québécois francophone. Nous avons procédé à un test de validation interne à l'aide du pour chacune des 5 catégories de variable, avec des résultats similaires :

Dimension	Nombre d'items	Corrélation (alpha)
Support	7	.783
Directif	7	.947
Engagé	10	.798
Frustré	6	.903
Proximité	4	.726
Total	34	

Chacune des cinq sous-catégories fournit un indice indépendant et il en est de même pour les quatre premières composantes mises ensemble. La composante *Proximité relationnelle*, qui ne s'est pas révélée fiable pour mesurer le climat organisationnel, est exclue. Nous obtenons donc un total de cinq indices (quatre sous-catégories et l'indice global) ayant comme normale 500 qui nous permettent de comparer les milieux entre eux sans toutefois pouvoir confirmer le niveau d'engagement des enseignants.

L'interprétation des résultats de l'indice du climat organisationnel est faite selon le guide pratique du chapitre 7 de l'«Open schools, healthy schools: Measuring organizational climate» (Ibid., 1991). Les auteurs ont élaboré un questionnaire qui a subi les tests d'usage afin de le rendre fiable et solide pour les données de recherche. Ils ont établi qu'un indice de 500 constitue la norme alors que toute variante à la hausse ou à la baisse de plus de 100 constitue une différence notable.

ANNEXE B

QUESTIONNAIRE DE L'ENGAGEMENT ORGANISATIONNEL (QEO)¹⁷ FONDEMENTS DE L'OUTIL

Le QEO utilisé pour cette étude vise à mesurer le niveau d'engagement des individus envers trois aspects de l'organisation pour laquelle ils travaillent : (a) l'adhésion aux objectifs et valeurs de l'organisation (b) la volonté de faire des petits plus en faveur de celle-ci et (c) l'intention de persévérer en son sein. La version initiale comportait 15 items et a été administrée dans divers contextes et types d'organisations. Un des articles les plus cités (Mowday et *al.*, 1979) a été écrit suite à une étude avec plus de 2563 employés de neuf secteurs différents. C'est toutefois la version réduite à neuf items, utilisée entre autres par Douglas (2010) pour la mesure en contexte scolaire, qui a été utilisée et ajoutée à la suite de l'ICO_RS présenté précédemment afin d'en compléter la lecture du milieu, tout en s'appuyant sur des items dont la consistance interne et la fiabilité factorielle ont été validées, tout comme sa validité prédictive, convergente et discriminante (Ibid., voir les résultats des tests effectués aux pages 37 à 39). De plus, selon les résultats obtenus par Mowday et *al.* (1974), le QEO s'est révélé plus fiable que le questionnaire sur la satisfaction au travail de Herzberg (1966) afin de prédire la démission ou la persévérance des employés d'un ensemble de quatre établissements de santé psychiatrique. Le coefficient Alpha¹⁸ dans les quatre sous-groupes de répondants a été de .84 à .90, avec un $p < 0.02$. Le résultat de Hoy et *al.* (1991) dans leurs travaux a été quant à lui de .85 avec un p .

L'apport du QEO est significatif en ce sens que l'aspect engagement est difficile à mesurer avec le seul indice du climat. Un climat pourrait être bon, mais sans un véritable engagement du personnel et des élèves. On peut alors supposer que les résultats ne seront pas à la même hauteur pour un milieu où l'engagement est fort comparativement à un autre où c'est plus faible. L'engagement est en quelque sorte le ciment (ou le manque de ciment) du climat. Dans les travaux recensés, il indique généralement avec précision si l'organisation est en mesure d'obtenir un bon taux de rétention de son personnel ou non. Or, on le sait, le secteur de l'éducation est souvent

¹⁷ Traduction libre de l'« Organizational Commitment Questionnaire » ou OCQ (Mowday et *al.*, 1979), voir ANNEXE E

¹⁸ Généralement on considère un coefficient de corrélation fort quand $r > .7$ et sa fiabilité à $p < .05$

témoin d'instabilité du personnel et ceci a le potentiel d'entraîner des résultats à la baisse chez les élèves, particulièrement chez les élèves en difficulté d'apprentissage et d'adaptation.

Mentionnons que le score se situe donc entre 1 et 63, qui fait que plus le score est élevé, plus le niveau d'engagement est important.

ANNEXE C

GRILLE D'ENTRETIEN SEMI-DIRIGÉ

Projet de recherche : « L'effet gestionnaire sur la réussite des élèves de 5e secondaire à l'épreuve unique de français écriture »

LE MILIEU

1— Quelles sont les valeurs fortes de votre milieu ?

2— Comment évalueriez-vous le sentiment d'appartenance du personnel enseignant ?

3— La mobilisation du personnel autour de la réussite des élèves ?

LE LEADERSHIP ET LES RELATIONS

4— Qu'est-ce qui vous caractérise au niveau du leadership pédagogique ?

5— Au niveau de votre gestion ?

6— Qu'est-ce qui caractérise votre équipe d'enseignants de 5e secondaire en général dans leur relation avec les élèves ?

Avec vous ?

Entre eux ?

7— Qu'est-ce qui caractérise la relation des élèves entre eux ?

RÉSULTATS

8— Quel est selon vous le rôle que vous jouez ou l'influence que vous avez sur les résultats des élèves ?

9— Comment percevez-vous l'implication des parents ?

10— Comment percevez-vous l'engagement des élèves ?

MOT DE LA FIN

11— Votre vision de la réussite éducative globale ?

12— Commentaires

ANNEXE D

INDICE DU CLIMAT ORGANISATIONNEL AU SECONDAIRE – ICO_S¹⁹

¹⁹ Traduction libre de l'ORGANIZATION CLIMATE INDEX FOR SECONDARY SCHOOLS (OCI_S)

Consignes : lire les affirmations suivantes puis marquer le chiffre correspondant à la fréquence qui caractérise la situation de votre école. Répondre aux 34 items selon votre perception.

①= Arrive Rarement ②= Arrive Parfois ③= Arrive Souvent ④= Arrive Très Souvent

- 01- Les manières et les façons d'agir des enseignants de cette école sont dérangeantes
Arrive rarement ① ② ③ ④ Arrive très souvent
- 02- La direction demande trop de temps de comité aux enseignants
Arrive rarement ① ② ③ ④ Arrive très souvent
- 03- Les enseignants prennent du temps en dehors des cours pour les problèmes individuels des élèves
Arrive rarement ① ② ③ ④ Arrive très souvent
- 04- Les enseignants sont fiers de leur école
Arrive rarement ① ② ③ ④ Arrive très souvent
- 05- La direction donne l'exemple par son éthique de travail
Arrive rarement ① ② ③ ④ Arrive très souvent
- 06- La direction complimente les enseignants
Arrive rarement ① ② ③ ④ Arrive très souvent
- 07- Les rencontres direction-enseignants sont dominées par la direction
Arrive rarement ① ② ③ ④ Arrive très souvent
- 08- Les tâches de routines interfèrent avec l'enseignement
Arrive rarement ① ② ③ ④ Arrive très souvent
- 09- Des enseignants interrompent leurs collègues aux rencontres d'équipe
Arrive rarement ① ② ③ ④ Arrive très souvent
- 10- Le comité étudiant a de l'influence sur les politiques de l'école
Arrive rarement ① ② ③ ④ Arrive très souvent
- 11- Les relations entre les enseignants et les élèves sont amicales
Arrive rarement ① ② ③ ④ Arrive très souvent
- 12- La direction gère d'une main de fer
Arrive rarement ① ② ③ ④ Arrive très souvent
- 13- La direction documente tout ce que font les enseignants
Arrive rarement ① ② ③ ④ Arrive très souvent
- 14- À cette école les enseignants sont aussi des amis proches les uns des autres
Arrive rarement ① ② ③ ④ Arrive très souvent
- 15- La bureaucratie est lourde à cette école
Arrive rarement ① ② ③ ④ Arrive très souvent
- 16- Les enseignants s'aident et se supportent les uns les autres
Arrive rarement ① ② ③ ④ Arrive très souvent
- 17- Les élèves résolvent leurs problèmes à travers un raisonnement logique
Arrive rarement ① ② ③ ④ Arrive très souvent
- 18- La direction vérifie de près les activités des enseignants
Arrive rarement ① ② ③ ④ Arrive très souvent
- 19- La direction est autocratique
Arrive rarement ① ② ③ ④ Arrive très souvent
- 20- Le moral des enseignants est haut

- Arrive rarement ① ② ③ ④ Arrive très souvent
- 21- Les enseignants sont au fait de l'histoire familiale de leurs collègues
Arrive rarement ① ② ③ ④ Arrive très souvent
- 22- La tâche assignée (hors enseignement) est excessive
Arrive rarement ① ② ③ ④ Arrive très souvent
- 23- La direction est prête à bousculer son agenda ou ses habitudes pour encourager ses enseignants
Arrive rarement ① ② ③ ④ Arrive très souvent
- 24- La direction explicite ses critiques envers les enseignants
Arrive rarement ① ② ③ ④ Arrive très souvent
- 25- La direction est disponible après l'école afin d'aider les enseignants, au besoin
Arrive rarement ① ② ③ ④ Arrive très souvent
- 26- Les enseignants se fréquentent et s'invitent à la maison les uns des autres
Arrive rarement ① ② ③ ④ Arrive très souvent
- 27- Les enseignants socialisent régulièrement ensemble
Arrive rarement ① ② ③ ④ Arrive très souvent
- 28- Les enseignants aiment vraiment travailler à cette école
Arrive rarement ① ② ③ ④ Arrive très souvent
- 29- La direction utilise les critiques constructives
Arrive rarement ① ② ③ ④ Arrive très souvent
- 30- La direction se préoccupe du bien-être des enseignants
Arrive rarement ① ② ③ ④ Arrive très souvent
- 31- La direction supervise étroitement les activités des enseignants
Arrive rarement ① ② ③ ④ Arrive très souvent
- 32- La direction parle davantage qu'elle n'écoute
Arrive rarement ① ② ③ ④ Arrive très souvent
- 33- On fait confiance aux élèves pour travailler ensemble sans supervision
Arrive rarement ① ② ③ ④ Arrive très souvent
- 34- Les enseignants respectent les compétences professionnelles de leurs collègues
Arrive rarement ① ② ③ ④ Arrive très souvent

ANNEXE E

QUESTIONNAIRE SUR L'ENGAGEMENT ORGANISATIONNEL (QEO)²⁰

Consignes : voici une série d'énoncés qui illustrent des sentiments ou des perceptions que des individus peuvent avoir à l'égard de l'organisation pour laquelle ils travaillent. En accord avec ce que vous ressentez face à votre organisation, indiquez en sélectionnant un chiffre de 1 à 7 à quel niveau vous êtes d'accord ou non avec l'énoncé.

①= Fortement en désaccord ②= Modérément en désaccord ③= Légèrement en désaccord
④= Ni en accord, ni en désaccord
⑤= Légèrement d'accord ⑥= Modérément d'accord ⑦= Fortement d'accord

- 1- Je trouve que mes valeurs personnelles et celles de mon école sont similaires
Fortement en désaccord ①②③④⑤⑥⑦ Fortement d'accord
- 2- La réputation de cette école est importante pour moi
Fortement en désaccord ①②③④⑤⑥⑦ Fortement d'accord
- 3- Je suis fier(e) de faire partie du personnel de cette école
Fortement en désaccord ①②③④⑤⑥⑦ Fortement d'accord
- 4- Je suis prêt à accepter n'importe quelle tâche ou presque pour continuer à travailler dans cette école
Fortement en désaccord ①②③④⑤⑥⑦ Fortement d'accord
- 5- Je suis très heureux de mon choix d'être venu travailler à cette école, même si j'avais d'autres choix ailleurs
Fortement en désaccord ①②③④⑤⑥⑦ Fortement d'accord
- 6- Cette école va chercher le meilleur de moi-même au niveau du travail
Fortement en désaccord ①②③④⑤⑥⑦ Fortement d'accord
- 7- Selon moi, cette école est la meilleure pour laquelle je pourrais travailler
Fortement en désaccord ①②③④⑤⑥⑦ Fortement d'accord
- 8- Je suis prêt à mettre plus d'efforts que ce qui est normalement attendu pour contribuer au succès de l'école
Fortement en désaccord ①②③④⑤⑥⑦ Fortement d'accord
- 9- Je parle de mon école à mes amis comme d'une organisation formidable où c'est plaisant de travailler
Fortement en désaccord ①②③④⑤⑥⑦ Fortement d'accord

²⁰ Traduction libre de l'ORGANIZATIONAL COMMITMENT QUESTIONNAIRE (OCQ), version de 9 items adaptées par Douglas (2010) de la version originale de 15 items (Mowday et al., 1979)

ANNEXE F

QUESTIONNAIRE POUR LES ÉLÈVES (ICEO_SE), AVEC NOTES DE
VALIDATION

F= Attitude frustrée E= Attitude engagée S= Attitude soutenante D= Attitude directive
Int=Proximité sociale

- F 1 — Les manières et les façons d'agir des élèves de cette école sont dérangeantes
 F 2 — Les enseignants ne varient pas suffisamment leurs méthodes d'enseignement
 E 3 — Les enseignants prennent du temps en dehors des cours pour les problèmes individuels des élèves
 E 4 — Les enseignants sont fiers de leur école
 S 5 — Les enseignants donnent l'exemple par leur éthique de travail
 S 6 — Les enseignants complimentent les élèves
 D 7 — Les échanges en classe sont dominés par l'enseignant
 F 8 — Des activités autres (sortie, fêtes, etc.) provoquent des pertes de temps d'enseignement
 F 9 — Des élèves interrompent leurs collègues aux moments d'échanges
 E 10 — Le comité étudiant a de l'influence sur les politiques de l'école
 E 11 — Les relations entre les enseignants et les élèves sont amicales
 D 12 — La direction gère d'une main de fer, fait preuve de sévérité.
 D 13 — Les enseignants notent tout ce que font les élèves
 Int. 14 — À cette école, les enseignants sont aussi des amis proches les uns des autres
*F — La bureaucratie est lourde à cette école**
 E 15 — Les élèves s'aident et se supportent les uns les autres
 E 16 — Les élèves résolvent leurs problèmes de façon logique, sans violence
 D 17 — Les enseignants vérifient de près les activités des élèves
 D 18 — La direction est très autoritaire
 E 19 — Le moral des élèves est bon
 Int 20 — Les élèves sont au fait de l'histoire familiale de leurs camarades
 F 21 — Les travaux (hors classe) sont trop nombreux
 S 22 — Les enseignants sont prêts à bousculer leurs agendas ou habitudes pour encourager leurs élèves
 S 23 — Les enseignants explicitent leurs critiques envers les élèves
 S 24 — Les enseignants sont disponibles après l'école afin d'aider les élèves, au besoin
 Int 25 — Les élèves se fréquentent et s'invitent à la maison les uns les autres
 Int 26 — Les élèves socialisent régulièrement ensemble
 E 27 — Les élèves aiment vraiment fréquenter à cette école
 S 28 — Les enseignants utilisent des critiques constructives
 S 29 — Les enseignants se préoccupent du bien-être des élèves
 D 30 — Les enseignants supervisent étroitement les activités des élèves
 D 31 — Les enseignants parlent davantage qu'ils n'écoutent
 E 32 — On fait confiance aux élèves pour travailler ensemble, sans supervision
 E 33 — Les élèves respectent les réussites ou les talents de leurs camarades
 * Cette question a été retirée suite à la validation

ANNEXE G

RÉSULTATS DÉTAILLÉS DES TESTS STATISTIQUES STANDARDS POUR LE CROISEMENT ENTRE L'ICEO_S
DES ENSEIGNANTS ET DES ÉLÈVES ET LES RÉSULTATS DE JUIN 2015

Régression linéaire et analyse de variance des moyennes des résultats de juin 2015 avec l'ICO. S enseignants

RAPPORT DÉTAILLÉ

Statistiques de la régression	
Coefficient de détermination multiple	0,85665197
Coefficient de détermination R ²	0,7338526
Coefficient de détermination R ²	0,6451368
Erreur-type	69,9448318
Observations	5

ANALYSE DE VARIANCE

	Degré de liberté	Somme des carrés	Moyenne des carrés	F	Valeur critique de F
Régression	1	40468,6886	40468,6886	8,27194942	0,06373171
Résidus	3	14676,8385	4892,2795		
Total	4	55145,5271			

	Coefficients	Erreur-type	Statistique t	Probabilité	Limite inférieure pour seuil de confiance = 95%	Limite supérieure pour seuil de confiance = 95%	Limite inférieure pour seuil de confiance = 95,0%	Limite supérieure pour seuil de confiance = 95,0%
Constante	-1341,9868	649,574223	-2,0659484	0,13074842	-3409,2219	725,248262	-3409,2219	725,248262
Moyenne des résultats de juin 2015	9,6960003	3,37123234	2,87609969	0,06373171	-1,0327656	20,4247662	-1,0327656	20,4247662

ANNEXE G (SUITE)

Régression linéaire et analyse de variance de moyennes des résultats de juin 2015 avec l'IEO des enseignants

RAPPORT DÉTAILLÉ

Statistiques de la régression	
Coefficient de détermination multiple	0,87584682
Coefficient de détermination R ²	0,76710766
Coefficient de détermination R ²	0,68947688
Erreur-type	3,27545588
Observations	5

ANALYSE DE VARIANCE

	Degré de liberté	Somme des carrés	Moyenne des carrés	F	Valeur critique de F
Régression	1	106,014646	106,014646	9,88148834	0,05152439
Résidus	3	32,1858336	10,7286112		
Total	4	138,20048			

	Coefficients	Erreur-type	Statistique t	Probabilité	Limite inférieure pour seuil de confiance = 95%	Limite supérieure pour seuil de confiance = 95%	Limite inférieure pour seuil de confiance = 95,0%	Limite supérieure pour seuil de confiance = 95,0%
Constante	-42,958684	30,4189981	-1,4122321	0,25274046	-139,76551	53,8481436	-139,76551	53,8481436
Moyenne des résultats de juin 2015	0,49626768	0,15787189	3,14348347	0,05152439	-0,0061511	0,99868649	-0,0061511	0,99868649

ANNEXE G (SUITE)

Régression linéaire et analyse de variance de réussite aux examens de juin 2015 avec l'ICO. S des enseignants

RAPPORT DÉTAILLÉ

Statistiques de la régression	
Coefficient de détermination multiple	0,92074026
Coefficient de détermination R ²	0,84776262
Coefficient de détermination R ²	0,79701683
Erreur-type	52,899938
Observations	5

ANALYSE DE VARIANCE

	Degré de liberté	Somme des carrés	Moyenne des carrés	F	Valeur critique de F
Régression	1	46750,3168	46750,3168	16,7060675	0,02646556
Résidus	3	8395,21033	2798,40344		
Total	4	55145,5271			

	Coefficients	Erreur-type	Statistique t	Probabilité	Limite inférieure pour seuil de confiance = 95%	Limite supérieure pour seuil de confiance = 95%	Limite inférieure pour seuil de confiance = 95,0%	Limite supérieure pour seuil de confiance = 95,0%
Constante	-222,59776	184,209074	-1,2083974	0,31345669	-808,83325	363,637725	-808,83325	363,637725
Taux de réussite juin 2015	3,79624669	0,92878953	4,08730565	0,02646556	0,84042389	6,7520695	0,84042389	6,7520695

ANNEXE G (suite)

Régression linéaire et analyse de variance de l'impact des taux de réussite aux examens de juin 2015 avec l'IEO des enseignants

RAPPORT DÉTAILLÉ

Statistiques de la régression	
Coefficient de détermination multiple	0,87172262
Coefficient de détermination R ²	0,75990032
Coefficient de détermination R ²	0,6798671
Erreur-type	3,32575256
Observations	5

ANALYSE DE VARIANCE

	Degré de liberté	Somme des carrés	Moyenne des carrés	F	Valeur critique de F
Régression	1	105,01859	105,01859	9,49481075	0,05407803
Résidus	3	33,1818903	11,0606301		
Total	4	138,20048			

	Coefficients	Erreur-type	Statistique t	Probabilité	Limite inférieure pour seuil de confiance = 95%	Limite supérieure pour seuil de confiance = 95%	Limite inférieure pour seuil de confiance = 95,0%	Limite supérieure pour seuil de confiance = 95,0%
Constante	17,162248	11,5809928	1,48193237	0,23496578	-19,69364	54,0181357	-19,69364	54,0181357
Taux de réussite juin 2015	0,17992654	0,058839183	3,08136508	0,05407803	-0,0059023	0,36575541	-0,0059023	0,36575541

ANNEXE G (suite)

Régression linéaire et analyse de variance des moyennes des résultats aux examens de juin 2015 avec l'ICO S des élèves

RAPPORT DÉTAILLÉ

Statistiques de la régression	
Coefficient de détermination multiple	0,7759035
Coefficient de détermination R^2	0,60202624
Coefficient de détermination R^2	0,40303936
Erreur-type	49,2400132
Observations	4

ANALYSE DE VARIANCE

	Degré de liberté	Somme des carrés	Moyenne des carrés	F	Valeur critique de F
Régression	1	7335,45907	7335,45907	3,02545694	0,2240965
Résidus	2	4849,1578	2424,5789		
Total	3	12184,6169			

	Coefficients	Erreur-type	Statistique t	Probabilité	Limite inférieure pour seuil de confiance = 95%	Limite supérieure pour seuil de confiance = 95%	Limite inférieure pour seuil de confiance = 95,0%	Limite supérieure pour seuil de confiance = 95,0%
Constante	-391,0674	493,329306	-0,7927107	0,511044	-2513,6921	1731,55729	-2513,6921	1731,55729
Moyenne des résultats juin 2015	4,49596	2,58480003	1,73938407	0,2240965	-6,6255369	15,6174569	-6,6255369	15,6174569

ANNEXE G (suite)

Régression linéaire et analyse de variance des taux de réussite aux examens de juin 2015 avec l'ICO S des élèves

RAPPORT DÉTAILLÉ

Statistiques de la régression	
Coefficient de détermination multiple	0,75459217
Coefficient de détermination R^2	0,56940934
Coefficient de détermination R^2	0,35411401
Erreur-type	51,2180741
Observations	4

ANALYSE DE VARIANCE

	Degré de liberté	Somme des carrés	Moyenne des carrés	F	Valeur critique de F
Régression	1	6938,03465	6938,03465	2,64478258	0,24540783
Résidus	2	5246,58223	2623,29111		
Total	3	12184,6169			

Coefficients	Erreur-type	Statistique t	Probabilité	Limite inférieure pour seuil de confiance = 95%		Limite supérieure pour seuil de confiance = 95,0%	
				Limite inférieure	Limite supérieure	Limite inférieure	Limite supérieure
Constante	169,98279	183,78495	0,97490049	0,45265845	-620,78003	960,745608	960,745608
Taux de réussite juin 2015	1,53493347	0,94383172	1,62627875	0,24540783	-2,5260467	5,59591361	5,59591361

ANNEXE H

RÉSULTATS DÉTAILLÉS DES TESTS STATISTIQUES STANDARDS POUR LE CROISEMENT ENTRE L'ICO_S
ET L'IEO DES ENSEIGNANTS ET DE LA DIRECTION

Comparaison entre les indices des enseignants et de la direction

École	Indice du climat ENS	Indice du climat DIR	Indice de l'engagement ENS	Indice de l'engagement DIR
École 3	685,74	570	56,14	54
École 6	579,54	610	53	52
École 7	533,27	580	51,62	49
École 1	422,12	542	51	53
École 4	399,76	548	43	52

Indice du climat vs climat 0,62

Indice de l'engagement vs engagement 0,23

ANNEXE H (suite)

ICO S des enseignants et de la direction croisés

RAPPORT DÉTAILLÉ

Statistiques de la régression	
Coefficient de détermination multiple	0,617521511
Coefficient de détermination R ²	0,381332817
Coefficient de détermination R ²	0,175110423
Erreur-type	106,6407175
Observations	5

ANALYSE DE VARIANCE

	Degré de liberté	Somme des carrés	Moyenne des carrés		Valeur critique de F	
			F	F	F	F
Régression	1	21028,7992	21028,7992	1,84913388	0,26705856	
Résidus	3	34116,7279	11372,2426			
Total	4	55145,5271				

	Coefficients	Erreur-type	Statistique t	Probabilité	Conf. 95%		Conf. 95,0%	
					Conf. 95%	Conf. 95%	Conf. 95,0%	Conf. 95,0%
Constante	-993,1395391	1116,7664	-0,8892993	0,43935275	-4547,1886	2560,90955	-4547,1886	2560,90955
Indice du climat DIR	2,661799191	1,95745195	1,35982862	0,26705856	-3,5676865	8,89128492	-3,5676865	8,89128492

APPENDICE A

CERTIFICAT D'APPROBATION ÉTHIQUE

UQAM | Comités d'éthique de la recherche
avec des êtres humains

No. de certificat: 1074
Certificat émis le: 03-10-2016

CERTIFICAT D'APPROBATION ÉTHIQUE

Le Comité d'éthique de la recherche pour les projets étudiants impliquant des êtres humains (CERPE 3: sciences et sciences de l'éducation) a examiné le projet de recherche suivant et le juge conforme aux pratiques habituelles ainsi qu'aux normes établies par la *Politique No 54 sur l'éthique de la recherche avec des êtres humains* (Janvier 2016) de l'UQAM.

Titre du projet:	L'effet-gestionnaire sur la réussite des élèves de 5e secondaire en français écriture au Québec
Nom de l'étudiant:	Christian DUFRESNE
Programme d'études:	Maîtrise en éducation (concentration éducation et pédagogie)
Direction de recherche:	Doffouchi Madeleine TCHIMOU

Modalités d'application

Toute modification au protocole de recherche en cours de même que tout événement ou renseignement pouvant affecter l'intégrité de la recherche doivent être communiqués rapidement au comité.

La suspension ou la cessation du protocole, temporaire ou définitive, doit être communiquée au comité dans les meilleurs délais.

Le présent certificat est valide pour une durée d'un an à partir de la date d'émission. Au terme de ce délai, un rapport d'avancement de projet doit être soumis au comité, en guise de rapport final si le projet est réalisé en moins d'un an, et en guise de rapport annuel pour le projet se poursuivant sur plus d'une année. Dans ce dernier cas, le rapport annuel permettra au comité de se prononcer sur le renouvellement du certificat d'approbation éthique.



Jacinthe Groux
Professeure
Présidente du CERPE 3

APPENDICE B

CONSENTEMENT

« Durant votre participation à ce projet de recherche, le chercheur responsable recueillera et consignera dans un dossier de recherche les renseignements vous concernant. Seuls les renseignements nécessaires à la bonne conduite du projet de recherche seront recueillis. Ils peuvent comprendre les informations suivantes : sexe, années d'expérience, etc. Tous les renseignements recueillis au cours du projet de recherche demeureront strictement confidentiels dans les limites prévues par la loi. Afin de préserver votre identité et la confidentialité de ces renseignements, vous ne serez identifié.e que par un numéro de code. Le chercheur principal de l'étude utilisera les données à des fins de recherche dans le but de répondre aux objectifs scientifiques de l'étude décrits dans le formulaire d'information et de consentement disponible ici : [//adresse du document en ligne](#). Les résultats pourront être publiés dans des revues scientifiques ou partagés avec d'autres personnes lors de discussions scientifiques. Aucune publication ou communication scientifique ne renfermera d'information permettant de vous identifier. Les données recueillies seront conservées, sous clé, pour une période n'excédant pas 5 ans. Après cette période, les données seront détruites. Aucun renseignement permettant d'identifier les personnes qui ont participé à l'étude n'apparaîtra dans la documentation. »

UQAM

Faculté des sciences de l'éducation
Université du Québec à Montréal

Consentement libre et éclairé

Veillez répondre à la question suivante afin de consentir ou non à y participer.

Après avoir pris connaissance des informations sur cette page et sur le formulaire d'information et de consentement ([//drive.google.com/open?id=0B7DsQQWdNWPec1JMcZBVdVE0Tkk](https://drive.google.com/open?id=0B7DsQQWdNWPec1JMcZBVdVE0Tkk)), acceptez-vous de participer à l'étude "L'effet gestionnaire sur la réussite des élèves de 5e secondaire en français" ? *

- Oui
 Non

Continuer »



Terminé à 16 %

RÉFÉRENCES

- Blase, J., & Blase, J. (2002). The Micropolitics of Instructional Supervision: A Call for Research. *Educational Administration Quarterly*, 38 (1), 6-44.
doi:10.1177/0013161x02381002
- Blase, J., Kirby, P. C., Leclerc, M., & Duguay, V. (2010). Des stratégies pour une direction scolaire efficace : motiver et inspirer les enseignants : Chenelière éducation.
- Bliss, J. R., Konet, R. J., & Tarter, C. J. (1990). Leadership style and effectiveness in secondary school departments. *The High School Journal*, 74 (1), 38-46.
- Bokhorst, C. L., Sumter, S. R., & Westenberg, P. M. (2010). Social support from parents, friends, classmates, and teachers in children and adolescents aged 9 to 18 years: Who is perceived as most supportive? *Social development*, 19 (2), 417-426.
- Boudreault, R. (2001). Relations entre le leadership des directions d'école primaire et l'empowerment des enseignants.
- Bouffard, T., Pansu, P., & Boissicat, N. (2013). Quand se juger meilleur ou moins bon qu'il ne l'est s'avère profitable ou nuisible à l'élève. *Revue française de pédagogie* (1), 117-140.
- Bozman, C. E. (2011). The Effects of Principals' Leadership Styles, Teacher Efficacy, and Teachers' Trust in Their Principals on Student Achievement.
- Chan, W.-Y., Lau, S., Nie, Y., Lim, S., & Hogan, D. (2008). Organizational and Personal Predictors of Teacher Commitment: The Mediating Role of Teacher Efficacy and Identification With School. *American Educational Research Journal*, 45 (3), 597-630.
- Chiu, S.-c. (2008). A study on the inter-relationship of principle's transformational leadership, innovative climate of organization, and teachers' organizational commitment in elementary schools of kaohsiung.

- Cohen, J., Cohen, P., West, S. G., & Aiken, L. S. (2013). *Applied multiple regression/correlation analysis for the behavioral sciences*:
- Dee, J. R., Henkin, A. B., & Singleton, C. A. (2006). Organizational commitment of teachers in urban schools: Examining the effects of team structures. *Urban Education*, 41 (6), 603-627.
- Desrosiers, H., Japel, C., R. P. Singh, P., & Tétreault, K. (2012). La relation enseignante-élève positive : ses liens avec les caractéristiques des enfants et la réussite scolaire au primaire.
- Douglas, S. M. (2010). *Organizational climate and teacher commitment*. (3439807 Ed.D.), The University of Alabama,
- Dufresne, C. (2014). La perception par les élèves canadiens de 15 ans du support reçu en classe de la part de leurs enseignants : quel impact sur les résultats en mathématiques ? [Document non publié]. Université du Québec à Montréal
- Eginli, I. (2009). *Principal leadership and teacher commitment to the profession: The mediating role of collective efficacy and teacher efficacy*. (3367063 Ph.D.), George Mason University, Ann Arbor.
- Ferretti, R. P., & Eisenman, L. T. (2010). That Meet the Needs of All. *Exceptional Children*, 76, 3.
- Gallant, L. (2016, 29 octobre). Décrochage scolaire : de grands écarts entre les municipalités. Radio-Canada. Récupéré le 8 février 2017 de <http://ici.radio-canada.ca/nouvelle/811649/dcrochage-scolaire-bas-saint-laurent-mobilisation>
<http://ici.radio-canada.ca/nouvelle/811649/dcrochage-scolaire-bas-saint-laurent-mobilisation>
- Gaudreau, N. (2012). *11e Colloque sur l'approche orientante, Hôtel Hilton de Québec, le 21 mars 2012 : Comment la relation maître-élève influence-t-elle la réussite des élèves ?* Association québécoise d'information scolaire et professionnelle (AQISEP), récupéré de <http://www.aqisep.qc.ca/colloque/an2012/MA14/ma14.pdf>
- Godin, J., Lapointe, C., Langlois, L., & Saint-Germain, M. (2004). Le leadership éducationnel en milieu francophone minoritaire : un regard inédit sur une réalité méconnue. *Francophonies d'Amérique*, 18 (1), 63-76.

- Halpin, A. W., & Croft, D. B. (1962). *The organizational climate of schools* (Vol. 11): Midwest Administration Center, University of Chicago.
- Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2001). Early teacher—child relationships and the trajectory of children's school outcomes through eighth grade. *Child development*, 72 (2), 625-638.
- Heller, R. W. (1968). Informal Organization and Perceptions of the Organizational Climate of Schools. *The Journal of Educational Research*, 61 (9), 405-411.
- Herzberg, (1966) Two factor theory, *Journal of Applied Psychology*, 50 , pp. 544–550.
- Hilgers, M. (2013). Observation participante et comparaison : Contribution à un usage interdisciplinaire de l'anthropologie. *Anthropologie et Sociétés*, 37 (1), 97-115.
- Hoy, W., Tarter, C., & Kottkamp, R. (1991). *Open Schools/Healthy Schools. Measuring Organizational Climate*. Beverly Hills, CA : Sage.
- Hoy, W. K., & Clover, S. I. (1986). Elementary school climate: A revision of the OCDQ. *Educational administration quarterly*, 22 (1), 93-110.
- Hoy, W. K., & Miskel, C. G. (1987). *Theory research and practice* (Vol. 278): Educational administration, New York: Random House.
- Hoy, W. K., Tater, C. J., & Bliss, J. R. (1990). Organizational climate, school health, and effectiveness : A comparative analysis. *Educational Administration Quarterly*, 26 (3), 260-279.
- Hughes, J., & Kwok, O.-m. (2007). Influence of student-teacher and parent-teacher relationships on lower achieving readers' engagement and achievement in the primary grades. *Journal of educational psychology*, 99 (1), 39.
- Hughes, J. N. (2011). Longitudinal effects of teacher and student perceptions of teacher-student relationship qualities on academic adjustment. *The Elementary School Journal*, 112 (1), 38-60.
- Hughes, J. N., & Cavell, T. A. (1999). Influence of the teacher-student relationship in childhood conduct problems: A prospective study. *Journal of clinical child psychology*, 28 (2), 173-184.
- Hughes, J. N., Chen, Q., Thoemmes, F., & Kwok, O.-m. (2010). An investigation of the relationship between retention in first grade and performance on high stakes tests in third grade. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 32 (2), 166-182.

- Hughes, J. N., Luo, W., Kwok, O.-M., & Loyd, L. K. (2008). Teacher-student support, effortful engagement, and achievement: A 3-year longitudinal study. *Journal of educational psychology*, 100 (1), 1.
- Ingersoll, R. M. (1999). Teacher Turnover, Teacher Shortages, and the Organization of Schools. A CTP Working Paper.
- Ingersoll, R. M. (2002). The teacher shortage: A case of wrong diagnosis and wrong prescription. *NASSP bulletin*, 86 (631), 16-31.
- Kaser, J., E. Stiles, K., Mundry, S., & Loucks-Horsley, S. (2006). *Leading Every Day: 124 Actions for Effective Leadership*.
- Kottkamp, R. B., Mulhern, J. A., & Hoy, W. K. (1987). Secondary school climate: A revision of the OCDQ. *Educational Administration Quarterly*, 23 (3), 31-48.
- Laurier, M. (2014). La politique québécoise d'évaluation des apprentissages et les pratiques évaluatives. *Éducation et francophonie*, 42 (3), 31-49.
- Leduc, L. (2015, 12 novembre). Le décrochage chez les garçons ne diminue pas. La Presse. Récupéré le 8 février 2017 de <http://www.lapresse.ca/actualites/education/201511/12/01-4920004-le-decrochage-chez-les-garcons-ne-diminue-pas.php>
- Leithwood, K., & Mascall, B. (2008). Collective Leadership Effects on Student Achievement. *Educational Administration Quarterly*, 44 (4), 529-561. doi:<http://dx.doi.org/10.1177/0013161X08321221>
- Levpušček, M. P., Zupančič, M., & Sočan, G. (2012). Predicting achievement in mathematics in adolescent students: The role of individual and social factors. *The Journal of Early Adolescence*, 0272431612450949.
- Li, Y., Hughes, J. N., Kwok, O.-m., & Hsu, H.-Y. (2012). Evidence of convergent and discriminant validity of child, teacher, and peer reports of teacher—student support. *Psychological assessment*, 24 (1), 54.
- MacNeil, A. J., Prater, D. L., & Busch, S. (2009). The effects of school culture and climate on student achievement. *International Journal of Leadership in Education*, 12 (1), 73-84.

- Midgley, C., Feldlaufer, H., & Eccles, J. S. (1989). Student/Teacher Relations and Attitudes toward Mathematics Before and After the Transition to Junior High School. [Article]. *Child Development*, 60 (4), 981.
- Miles, M. B. (1965). Planned change and organizational health—figure and ground. Chapter 2, change processes in the public schools.
- Miles, M. B. (1969). *The Development of Innovative Climates in Educational Organizations*.
- Mowday, R. T., Steers, R. M., & Porter, L. W. (1979). The measurement of organizational commitment. *Journal of vocational behavior*, 14 (2), 224-247.
- Nadeau, J. (2016, 29 novembre). L'école à l'examen : « Le Québec a besoin d'une véritable politique nationale en éducation ». *Le Devoir*. Récupéré le 8 février 2017 de <http://www.ledevoir.com/societe/education/485858/le-quebec-a-besoin-d-une-veritable-politique-nationale-en-education>
- Northouse, P. G. (2014). *Introduction to leadership : Concepts and practice* : Sage Publications.
- O'Connor, E. (2010). Teacher—child relationships as dynamic systems. *Journal of school psychology*, 48 (3), 187-218.
- O'Connor, E., & McCartney, K. (2007). Examining teacher—child relationships and achievement as part of an ecological model of development. *American Educational Research Journal*, 44 (2), 340-369.
- OECD. (2001). *Regards sur l'éducation 2001* : OECD Publishing.
- Ouchi, W. G. (1981). *Theory Z reading*. MA : Addison Wesley, 577-594.
- Pavignano, D. (1990). The influence of organizational structure and climate on academic achievement in elementary schools. In J. Bliss (Ed.), (pp. 141 p.) : ProQuest Dissertations Publishing.
- Perry, L., & McConney, A. (2010). Does the SES of the school matter? An examination of socioeconomic status and student achievement using PISA 2003. *The Teachers College Record*, 112 (4), 7-8.
- Perrenoud, P. (1993). L'école face à la complexité. Repris dans Perrenoud, Ph., *Enseigner : agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude. Savoirs et compétences dans un métier complexe*, Paris, ESF, 1996, chapitre 1, pp. 23-51 (2e éd. 1999).

- Pesavento-Conway, J. J. (2010). *Teacher retention: An appreciative approach*. University of California, San Diego and California State University, San Marcos.
- Poirier, M., Lessard, A., Fortin, L., & Yergeau, É. (2013). La perception différenciée de la relation élève-enseignant par les élèves à risque et non à risque de décrochage scolaire. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 16 (1), 1-23.
- Porter, L. W., Steers, R. M., Mowday, R. T., & Boulian, P. V. (1974). Organizational commitment, job satisfaction, and turnover among psychiatric technicians. *Journal of applied psychology*, 59 (5), 603.
- Québec. Ministère de l'Éducation (2017) *Politique de la réussite éducative* consulté le 15 juillet 2017, récupéré de <https://securise.education.gouv.qc.ca/politique-de-la-reussite-educative/>
- Québec. Ministère de l'Éducation (2002). *Stratégie d'Intervention Agir Autrement (SLAA)*. consulté le 12 février 2017, récupéré de http://www.education.gouv.qc.ca/references/publications/resultats-de-la-recherche/detail/article/la-strategie-dintervention-agir-autrement-siaa-contrer-les-ecarts-de-reussite-entre-les-milieus/?no_cache=1&cHash=9e2f58418d3e23478e113f96aefd4514
- Québec. Ministère de l'Éducation (2001) *Programme de formation de l'école québécoise, éducation préscolaire et enseignement primaire*
- Raver, C. C., Jones, S. M., Li-Grining, C. P., Metzger, M., Champion, K. M., & Sardin, L. (2008). Improving preschool classroom processes: Preliminary findings from a randomized trial implemented in Head Start settings. *Early Childhood Research Quarterly*, 23 (1), 10-26. DOI : 10.1016/j.ecresq.2007.09.001
- Rich, J. (2010). *Les nouveaux directeurs d'école : repenser l'encadrement des établissements scolaires : De Boeck Supérieur*.
- Riley, P. (Dir.). (2011). *Attachment Theory and the teacher-student relationship: A practical guide for teachers, teacher educators and school leaders*. New York, NY : Routledge/Taylor & Francis Group.
- Roorda, D. L., Koomen, H. M. Y., Spilt, J. L., & Oort, F. J. (April, 2011). The influence of affective teacher—student relationships on students' school engagement and achievement: A meta-analytic approach. Paper presented at biennial meeting of the Society for Research in Child Development, Montreal, Québec, Canada.

- Ross, Thomas A. (1976). The Organizational Climate of Schools. *International Review of Education / Internationale Zeitschrift für Erziehungswissenschaft/Revue Internationale de l'Education*, 22 (4), 441-463.
- Sanders, W. L., Ashton, J. J., & Wright, S. P. (2005). Comparison of the Effects of NBPTS Certified Teachers with Other Teachers on the Rate of Student Academic Progress. Final Report. National Board for Professional Teaching Standards.
- Savard, L., & Guilbert, N. (1994). Pour une écologie de la réussite éducative : une analyse sociopédagogique des projets soumis par les commissions scolaires de l'île de Montréal dans le cadre de l'an 1 du Plan d'action sur la réussite éducative : Sainte-Foy, Québec : Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire. Volume 1, numéro 1 deuxième trimestre 1994 ISBN 2-921559-01-3
- Scallon, G. (2004). L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences : De Boeck Université Brussels.
- Scheopner, A. J. (2010). Irreconcilable differences: Teacher attrition in public and catholic schools. *Educational Research Review*, 5 (3), 261-277.
- Schulman, J. (2002). The effects of leadership styles and school climate on student achievement.
- Shaw, J., & Reyes, P. (1992). School cultures: Organizational value orientation and commitment. *The Journal of Educational Research*, 85 (5), 295-302.
- Sides, S. M. (2013). The effect of perceived organizational support and perceived organizational politics on teacher commitment: An analysis of public and non-public secondary schools. Unpublished Ed.D., University of Arkansas at Little Rock, Ann Arbor.
- Smith, L. D. (2009). School climate and teacher commitment. The University of Alabama TUSCALOOSA.
- Tagiuri, R. (1968). The concept of organizational climate. *Organizational climate : Explorations of a concept*, 1-32.
- Tchimou, D. M. (2016). Le développement professionnel des chefs et aspirants chefs d'établissement scolaire à l'université : ce qu'en pensent les intéressés. *La recherche en éducation. Revue de l'Association Francophone Internationale de Recherche Scientifique en Education* www.la-recherche-en-education.org N° 14 (2015), pp. 61-74

- Tchimou, D. M. (2011). Nouvelle régulation de l'éducation et transformation du travail enseignant : une analyse des expériences des enseignants de Vancouver, Toronto et Montréal. *Comparative and International Education/Éducation Comparée et Internationale*, 40 (1), 97–120.
- Tomon, C. (2009). The Impact of Principal Leadership on Working Conditions and Teacher Retention in North Carolina Middle Schools.
- Tschannen-Moran, M., Parish, J., & DiPaola, M. (2006). School climate: The interplay between interpersonal relationships and student achievement. *Journal of School Leadership*, 16 (4), 386.
- Valenta, R. L. (2010). Effect of teacher engagement and teacher effectiveness on student achievement: Walden University.
- Vanneman, A., Hamilton, L., Anderson, J. B., & Rahman, T. (2009). Achievement Gaps: How Black and White Students in Public Schools Perform in Mathematics and Reading on the National Assessment of Educational Progress. Statistical Analysis Report. NCES 2009-455. National Center for Education Statistics.
- Vezeau, C., Chouinard, R., Bouffard, T., Janosz, M., Bergeron, J., & Bouthillier, C. (2010). Estimation de l'effet-école et de l'effet-classe sur la motivation des élèves du secondaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 36 (2), 445-468.
- Wang, M., Haertel, G., & Walberg, H. (1994). Qu'est-ce qui aide l'élève à apprendre ? *Vie pédagogique*, 90, 45-49.
- Waters, T., Marzano, R. J., & McNulty, B. (2003). *Balanced Leadership: What 30 Years of Research Tells Us about the Effect of Leadership on Student Achievement*. A Working Paper.
- Williams, M. D. (2009). The Relationship of Principal Leadership Behaviors with School Climate, Teacher Job Satisfaction, and Student Achievement: ERIC.
- Woolf, A. (2011). *Attachment theory and the teacher—student relationship: a practical guide for teachers, teacher educators and school leaders*: by Philip Riley, Routledge, 2010, 208 pp., £24.99, ISBN : 978-0-415-56262-1 : Taylor & Francis.
- Wu, R. T. (2005). Relationship between Teachers' Teaching Effectiveness and School Effectiveness in Comprehensive High Schools in Taiwan, Republic of China.
- Yukl, G. A. (1981). *Leadership in organizations*: Pearson Education India.

BIBLIOGRAPHIE

- Alexander, K. L., Entwisle, D. R., et Thompson, M. S. (1987). School performance, status relations, and structure of sentiment: Bringing the teacher back in. *American Sociological Review*, 665-682.
- Anderson, T. (2006). Developing a program to increase teacher efficiency and commitment. (3392683 Ed.D.), Nova University, Ann Arbor.
- Barnabé, C. (1997). *La gestion de la qualité totale en éducation*. Montreal : Les Editions Logiques.
- Bernatchez, J. (2011). La formation des directions d'établissement scolaire au Québec : apprendre à développer un savoir-agir complexe. *Télescope*, 17 (3), 158-175.
- Davis, M. R., Culotta, V. P., Levine, E. A., & Rice, E. H. (2010). School success for kids with emotional and behavioral disorders: Sourcebooks.
- De Lavergne, C. (2007). La posture du praticien-chercheur : un analyseur de l'évolution de la recherche qualitative. *Recherches qualitatives*, 3, 28-43.
- Dembélé, M., Goulet, S., Lapointe, P., Deniger, M.-A., Giannas, V. et Tchimou, D.M. (2013). Perspective historique de la construction du modèle québécois de gestion scolaire axée sur les résultats. Dans C. Maroy (dir.). *L'école à l'épreuve de la performance : les politiques de régulation par les résultats* (p. 89–106). Bruxelles : De Boeck Supérieur.
- Endacott, R. (2005). Clinical research 4: qualitative data collection and analysis. *Intensive and Critical Care Nursing*, 21 (2), 123-127.
- Green, J. D. (2011). Factors related to special education teacher job commitment: A study of one large metropolitan school district in Southern California. (3448975 Ed.D.), Pepperdine University, Ann Arbor. Sezgin, F. (2010). School Organizational Culture as a Predictor of Teacher Organizational Commitment. *Egitim ve Bilim*, 35 (156), 142.

- Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2001). Early teacher—child relationships and the trajectory of children's school outcomes through eighth grade. *Child development*, 72 (2), 625-638.
- Hilgers, M. (2013). Observation participante et comparaison : Contribution à un usage interdisciplinaire de l'anthropologie. *Anthropologie et Sociétés*, 37 (1), 97-115.
doi:10.7202/1016149ar
- Jorro, A. (2009). L'intervention éducative du chef d'établissement : reconnaissance des acteurs et processus de transformation. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 12 (1), 131-145.
- Lapassade, G. (2006). Observation participante. *Hors collection*, 375-390.
- Maxwell, J. A. (1999). *La modélisation de la recherche qualitative : une approche interactive (Vol. 11) : Saint-Paul.*
- Moisset, J.-J., Plante, J., & Toussaint, P. (2003). *La gestion des ressources humaines pour la réussite scolaire : PUQ.*
- Seifert, D., & Opray, F. (2009). An external and objective performance review of a school's management team—why this is a vital tool for boards. *International Schools Journal*, 29 (1), 75-79.
- Smith, T. M., & Rowley, K. J. (2005). Enhancing commitment or tightening control: The function of teacher professional development in an era of accountability. *Educational Policy*, 19 (1), 126-154.
- Tchimou, D.M. (2007). *La nouvelle régulation des systèmes éducatifs en Afrique subsaharienne : analyse historique et sociopolitique des cas du Bénin et du Sénégal. Thèse de doctorat en administration de l'éducation. Département d'administration et fondements de l'éducation, Faculté des Sciences de l'éducation, Université de Montréal, 288 p.*
- Van der Maren, J.-M. (2011). *Écrire en recherche qualitative et le conflit des paradigmes. Recherches Qualitatives—Hors Série*, 3, 4-23.
- Ware, H. W., & Kitsantas, A. (2011). Predicting Teacher Commitment Using Principal and Teacher Efficacy Variables: An HLM Approach. *The Journal of Educational Research*, 104 (3), 183.