

ENQUÊTE SUR L'ORGANISATION DU TRAVAIL DES DIRECTIONS D'ÉTABLISSEMENT D'ENSEIGNEMENT DU QUÉBEC¹

RAPPORT SOMMAIRE



**Pierre Lapointe
Emmanuel Poirel
Élise Chartrand**



**GRUPE DE RECHERCHE
INTERRÉGIONAL SUR L'ORGANISATION
DU TRAVAIL DES DIRECTIONS
D'ÉTABLISSEMENT D'ENSEIGNEMENT**

Cette enquête a été financée par le Programme de soutien aux équipes de recherche du Fonds québécois de recherche- société et culture.

**Fonds de recherche
Société et culture**
Québec 

Université de Montréal, octobre 2020

Ce texte présente les principaux résultats d'un sondage réalisé auprès des directions et des directions adjointes d'établissement d'enseignement francophone au Québec entre octobre 2019 et janvier 2020, soit avant l'instauration des centres de services scolaires (L-40) et des mesures d'urgence sanitaire en raison de la pandémie (COVID-19).

1. PROBLÉMATIQUE

Pour améliorer l'efficacité et l'efficience des systèmes éducatifs, selon l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE, 2015), il importe de reconnaître davantage le rôle clé joué par les directions d'établissement d'enseignement. Considérées comme des agents capables d'influencer les conditions locales d'enseignement et d'apprentissage, les directions sont devenues porteuses des politiques éducatives dans les établissements d'enseignement (Ärlestig, Day et Johansson, 2015; Harris et Jones, 2015; Mintrop, 2012).

Depuis le début des années 2000, à la suite de la mise en application de la réforme du curriculum, puis de celle sur la gouvernance au Québec, instituant le modèle de la gestion axée sur les résultats, les directions sont appelées à assumer de nouvelles responsabilités en vue d'améliorer la réussite des élèves (Brassard, 2014; Brunet et Boudreault, 2001; St-Germain, 2001). En dépit de ressources limitées, plusieurs initiatives de recherche ont été déployées pour mieux saisir comment les directions exercent leur métier, influencent le fonctionnement de leur milieu et favorisent la réussite des élèves. Toutefois, force est de constater que ces efforts doivent être constamment renouvelés. À cette fin, la présente enquête constitue un moyen privilégié pour rendre compte de la situation professionnelle de ces gestionnaires et identifier les défis liés à l'exercice de leur profession.

2. ORIENTATIONS DE L'ENQUÊTE

Cette enquête sur l'organisation du travail des directions d'établissement d'enseignement du Québec s'inscrit dans la programmation scientifique du Groupe de recherche interrégional sur l'organisation du travail des directions d'établissement d'enseignement (GRIDE; <https://www.gride-qc.ca/>).

En général, les chercheurs reconnaissent que l'influence des directions sur l'amélioration des apprentissages des élèves s'exerce de manière indirecte, par des interventions par rapport au fonctionnement de l'établissement, au soutien aux enseignants et au suivi des résultats des élèves (Hitt et Tucker, 2016). Selon la perspective théorique adoptée dans cette enquête, la direction est engagée dans un processus d'influence mutuelle avec les agents scolaires de son milieu. De la sorte, elle doit constamment ajuster ses interventions en fonction de la réactivité de ses interlocuteurs et de l'état de la réussite des élèves.

À partir du point de vue des directions et des directions adjointes, l'enquête trace un portrait de différentes facettes de l'organisation de leur travail. Notamment, elle analyse le profil socioprofessionnel des directions, leur contexte de travail, leurs activités de travail et l'exercice de leur leadership; leur qualité de vie et leur santé ainsi que leur formation professionnelle.

3. MÉTHODOLOGIE

La population visée par cette enquête correspond aux directions et aux directions adjointes d'établissement d'enseignement œuvrant dans des commissions scolaires francophones du Québec à tous les ordres d'enseignement et membres de l'Association montréalaise des directions d'établissement scolaire (AMDES), de l'Association québécoise du personnel de directions d'école (AQPDE) ou de la Fédération québécoise des directions d'établissement d'enseignement (FQDE). Cette population représente 93 % de la population totale des 3392 directions du secteur public francophone du Québec recensée en 2014-2015 (Institut de la statistique du Québec, 2020).

L'expertise des membres et collaborateurs du GRIDE a été mise à contribution dans l'élaboration de ce questionnaire¹. Pour assurer une comparabilité des résultats de l'enquête, les concepteurs du sondage ont sélectionné des questions tirées de questionnaires validés auprès d'échantillons importants, dont la qualité métrologique a été démontrée et qui sont souvent cités dans les publications scientifiques en administration de l'éducation (par exemple, l'Enquête internationale sur l'enseignement et l'apprentissage (TALIS) menée en 2013 et en 2018 (OCDE, 2013; 2019).

La collecte de données s'est déroulée d'octobre 2019 à janvier 2020. Au total, 1157 questionnaires, remplis en ligne, ont été amorcés par les directions sollicitées. En conséquence, nous estimons que près du tiers (37 %) des directions occupant un poste permanent dans ces commissions scolaires y ont répondu, en partie ou complètement. Bien qu'une proportion importante des répondants n'a pas répondu entièrement au questionnaire, cet échantillon est représentatif de la population des directions du Québec quant au ratio du statut d'emploi (direction/direction adjointe), du genre, du type d'établissement (primaire/secondaire) et de l'indice de défavorisation socioéconomique de l'établissement.

4. FAITS SAILLANTS DE L'ENQUÊTE

Les principaux résultats de l'enquête sont présentés suivant les grands thèmes abordés dans le questionnaire, soit :

1. le profil socioprofessionnel;
2. le contexte de travail;
3. les activités de travail et le leadership;
4. la qualité de vie au travail et la santé;
5. la formation et le développement professionnel.

¹ La liste des membres et collaborateurs ayant participé à ce projet sont en fin de document.

4.1 PROFIL SOCIOPROFESSIONNEL DES DIRECTIONS

Parmi les 1090 répondants qui ont indiqué leur statut d'emploi, 68 % occupent un poste de direction (n = 740) et 32 % un poste de direction adjointe (n = 350). L'examen des caractéristiques socioprofessionnelles des répondants à notre enquête montre que la représentation des femmes dans les postes de direction connaît une progression constante, mais que la surreprésentation des hommes en poste de direction au secondaire perdure. En dépit des progrès observés, la représentation des femmes parmi le personnel de direction (71 %) demeure inférieure à celle observée chez le personnel enseignant (78 %). En général, les directions possèdent une longue expérience en enseignement et la plupart d'entre elles ont précédemment occupé un poste de direction adjointe. Près de la moitié des directions et des directions adjointes sont âgées de 41 à 50 ans. Une direction sur trois compte cinq années d'expérience ou moins à ce poste tandis qu'une direction adjointe sur quatre cumule une année ou moins d'expérience.

4.2 CONTEXTE DE TRAVAIL

Afin de mieux comprendre l'organisation du travail des directions, des renseignements ont été colligés pour rendre compte du contexte dans lequel ces gestionnaires agissent au quotidien. Les répondants ont fourni des renseignements sur le personnel et les élèves de leur établissement. De plus, ils ont donné leur avis sur différents aspects du fonctionnement de leur établissement.

4.2.1 LE PERSONNEL ET LES ÉLÈVES DANS LES ÉTABLISSEMENTS

En moyenne, les directions au primaire assurent la supervision de 56 employés et de 387 élèves; pour les directions au secondaire, ce chiffre grimpe à 113 employés et 1054 élèves.

- En moyenne au primaire, les directions ont sous leurs responsabilités **56** employés et **387** élèves.
- En moyenne au secondaire, les directions ont sous leurs responsabilités **113** employés et **1054** élèves.

En ce qui a trait au dénombrement des élèves ayant un handicap physique, des difficultés d'apprentissage ou d'adaptation (EHDA), selon les estimations des répondants, ces élèves représentent 16 % de la population au primaire et 28 % au secondaire. Dans l'ensemble des établissements concernés, le rapport entre les élèves inscrits et les élèves HDAA est de 20 %, soit un pourcentage très similaire à celui rapporté dans les relevés officiels.

Les élèves HDAA
représentent **16 %**
de la population au
primaire et **28 %**
au secondaire

4.2.2 FONCTIONNEMENT DE L'ÉTABLISSEMENT

Nous avons demandé aux répondants de porter un jugement sur quatre aspects du fonctionnement de leur établissement : le climat, les facteurs nuisibles à l'apprentissage, les relations entre les parents et l'établissement et la disponibilité des ressources. Dans cette section, le terme « direction » désigne autant les directions que les directions adjointes.

Climat

Les directions ont une perception plutôt positive de la qualité des relations interpersonnelles entre les différents membres de leur établissement. Toutefois, plusieurs d'entre elles jugent que la coopération entre l'établissement et la collectivité locale n'est pas véritablement établie et que plusieurs membres de l'établissement ne partagent pas une même vision de l'enseignement et de l'apprentissage. De manière générale, l'évaluation du climat dans l'établissement par les directions du primaire est plus positive que celle des directions du secondaire.

Facteurs nuisibles à l'apprentissage des élèves

Nous avons demandé aux répondants d'estimer dans quelle mesure l'apprentissage des élèves est gêné par des facteurs liés à certains comportements des élèves et des enseignants. Dans l'ensemble, cette évaluation met en évidence des différences importantes entre les points de vue des directions du primaire et du secondaire à ce sujet, mais aussi certaines similitudes. On observe d'emblée que comparativement à leurs homologues du primaire, les directions du secondaire sont plus nombreuses à rapporter des comportements qui nuisent à l'apprentissage des élèves, tant de la part des élèves que des enseignants.

Les absences non motivées, mentionnées par plus de la moitié des directions, sont les comportements des élèves le plus souvent rapportés comme facteur nuisible à l'apprentissage. Concernant les comportements des enseignants, l'ordre d'importance des quatre facteurs qui gênent le plus l'apprentissage des élèves est le même pour les directions du primaire et du secondaire. La résistance du personnel au changement et les enseignants qui ne répondent pas aux besoins individuels des élèves sont les facteurs jugés les plus nuisibles à l'apprentissage des élèves par l'ensemble des répondants.

La résistance du personnel au changement et les enseignants qui ne répondent pas aux besoins individuels des élèves sont les facteurs jugés les plus nuisibles à l'apprentissage des élèves.

Rapports entre les parents, la collectivité et l'établissement

Dans une large mesure, les directions ont une opinion plutôt positive par rapport aux initiatives prises par leur établissement en vue de faciliter l'implication des parents dans les activités scolaires. En revanche, un tiers des directions du secondaire juge que les parents ne sont pas impliqués dans les activités de leur établissement et une proportion similaire de directions du primaire croit que leur établissement n'identifie pas et n'intègre pas des ressources et des services de la collectivité.

Concernant l'évaluation des directions sur les attentes des parents envers leur établissement, c'est-à-dire l'intensité de la pression exercée par ces derniers en vue d'améliorer le rendement scolaire des élèves, une direction sur trois juge que l'école n'est pas soumise à une réelle pression des parents pour améliorer le rendement scolaire des élèves. Près de la moitié des répondants croit que la pression à laquelle est soumise l'école en ce sens émane d'une minorité de parents. Par contre, 14 % des répondants estiment qu'il existe une pression constante de la part de nombreux parents qui souhaitent que l'établissement se fixe des objectifs très ambitieux en termes de rendement scolaire et s'assure que les élèves les atteignent.

Disponibilité des ressources

Concernant les problèmes relatifs aux ressources en matière de personnel, de matériel pédagogique et d'infrastructures, la majorité des répondants désigne le manque de personnel (enseignant, professionnel ou soutien) comme un problème qui affecte la qualité de l'enseignement dans leur établissement, mais un moins grand nombre d'entre eux jugent que la qualification du personnel représente un problème. Par ailleurs, le manque de matériel pédagogique ou sa mauvaise qualité constituent des problèmes selon un peu plus du quart des répondants, mais près de la moitié des directions jugent que le manque d'infrastructures ou la qualité de celles-ci entravent la qualité de l'enseignement dans leur établissement.

Près de la moitié des directions considère que le manque d'infrastructures ou la qualité de celles-ci entravent la qualité de l'enseignement dans leur établissement.

4.3 ACTIVITÉS DE TRAVAIL ET LEADERSHIP

L'enquête permet de rendre compte du temps que les directions allouent à leur travail et à la réalisation de différentes tâches de gestion administrative et éducative. De même, elle met en relief leur engagement dans la réalisation d'activités de travail liées à l'exercice du leadership centré sur l'enseignement et l'apprentissage, qui correspond au modèle de gestion dominant dans la littérature scientifique et professionnelle contemporaine en administration de l'éducation.

4.3.1 RÉPARTITION DU TEMPS DE TRAVAIL DES DIRECTIONS

Les directions rapportent travailler en moyenne 52 heures par semaine. Pour la majorité d'entre elles, trois de ces heures de travail sont effectuées pendant la fin de semaine. Des différences significatives, de faible ampleur, sont observées en fonction du statut d'emploi, du genre et de l'âge. Comparativement aux directions adjointes, les directions rapportent travailler une heure de plus par semaine. De même, les femmes indiquent consacrer une heure de plus de temps de travail que les hommes. Enfin, les directions les plus âgées travaillent un peu plus que les plus jeunes. Ainsi, les directions âgées de 51 ans et plus rapportent travailler 2 heures de plus que leurs collègues de moins de 40 ans.

En moyenne les directions travaillent **52** heures par semaine.

En moyenne, l'ensemble des directions accordent 45 % de leur temps de travail à des réunions ou des tâches administratives, 18 % à des réunions et des tâches en rapport avec l'enseignement, 18 % à des relations avec les élèves, 12 % à des relations avec les parents, 5 % à des relations avec la collectivité et 2 % à la réalisation d'autres tâches. Comparativement aux directions adjointes, les directions allouent plus de temps à la réalisation de tâches administratives et moins de temps à des activités liées aux relations avec les élèves et les parents. Des différences sont aussi observées en fonction du type d'établissement. Comparativement aux directions du primaire, les directions du secondaire consacrent plus de temps à la réalisation d'activités reliées à la gestion administrative et aux ressources humaines, mais une proportion moindre à la plupart des autres activités de gestion.

Les directions consacrent en moyenne **45%** de leur temps de travail à des réunions ou des tâches administratives.

4.3.2 EXERCICE DU LEADERSHIP CENTRÉ SUR L'ENSEIGNEMENT ET L'APPRENTISSAGE

L'exercice du leadership centré sur l'enseignement et l'apprentissage est examiné en fonction de la réalisation de 50 activités de gestion éducative jugées importantes pour favoriser la réussite des élèves. Le répondant indique à quelle fréquence (jamais à très souvent) il réalise chacune de ces activités reliées à dix fonctions regroupées sous l'une des dimensions suivantes : définir la mission de l'école, gérer le programme et créer un climat positif.

Définir la mission

Cette dimension inclut deux fonctions : définir les objectifs de l'établissement et communiquer les objectifs scolaires. Près des deux tiers des directions rapportent réaliser « souvent » ou « très souvent » des activités visant à développer des objectifs qui sont compris et utilisés facilement par les enseignants de l'établissement ou à utiliser l'évaluation des besoins ou toute autre méthode formelle ou informelle pour assurer la contribution du personnel de l'établissement dans le développement des objectifs. Près de la moitié des directions affirment agir « souvent » ou « très souvent » pour définir les objectifs de l'établissement en termes de responsabilité du personnel pour les atteindre.

71 % des directions communiquent « souvent » ou « très souvent » les objectifs académiques de l'établissement lors de la prise de décisions concernant les programmes avec les enseignants.

Les directions sont également enclines à communiquer « souvent » ou « très souvent » les objectifs scolaires, en faisant référence aux objectifs académiques de l'établissement lors de la prise de décisions concernant les programmes avec les enseignants (71 %) ou discuter des objectifs académiques de l'établissement avec les enseignants (65 %). Par contre, près d'une direction sur deux rapporte

59% des directions prennent en compte souvent ou très souvent les résultats scolaires dans l'ensemble de l'établissement pour prendre des décisions relatives aux programmes et à l'enseignement.

ne « jamais » ou « rarement » faire référence aux objectifs ou à la mission de l'établissement dans les forums avec les élèves ou s'assurer que les objectifs académiques sont mis en évidence dans l'établissement.

Gérer le programme

Les directions sont engagées dans la réalisation de plusieurs activités reliées aux trois fonctions de la gestion du programme : superviser l'enseignement, coordonner la réalisation du curriculum et surveiller les progrès des élèves. Un peu plus de la moitié d'entre elles rapportent intervenir « souvent » ou « très souvent » pour assurer une concordance entre les enseignements en classe, relier les objectifs des programmes avec ceux de l'établissement, rencontrer les enseignants pour examiner le cheminement de leurs élèves et utiliser les données sur les résultats scolaires pour discuter avec les enseignants et examiner l'atteinte des objectifs de l'établissement.

Ainsi, les directions mettent en œuvre les dispositifs de pilotage par les résultats promus par le système d'éducation au Québec qui les enjoignent d'engager les enseignants dans une démarche d'amélioration de la réussite des élèves. Par ailleurs, les interventions visant à informer les enseignants sur les résultats des élèves sous forme écrite ou à informer les élèves des progrès scolaires de l'établissement sont peu prisées par les directions. Enfin, la fréquence d'intervention des directions dans des activités impliquant de l'observation en classe à des fins de supervision de l'enseignement est très variable; plus du tiers des directions déclarent ne « jamais » ou « rarement » réaliser ce type d'activités.

Créer un climat positif

Cinq fonctions sont utilisées pour évaluer la création d'un climat positif par les directions, soit protéger le temps d'enseignement, maintenir une présence active, encourager les enseignants, promouvoir le développement professionnel et mettre en place des mesures d'incitation à l'apprentissage.

Les résultats de l'autoévaluation des activités de gestion dans ce domaine mettent en évidence la préoccupation que les directions manifestent par rapport à la préservation du temps d'enseignement en vue de maximiser les apprentissages des élèves. Par exemple, près de trois directions sur quatre rapportent intervenir « souvent » ou « très souvent » pour limiter les interruptions du temps d'enseignement par des annonces à tous ou faire en sorte que les activités para et extra scolaires n'empiètent pas sur le temps d'enseignement.

38% des directions déclarent ne « jamais » ou « rarement » faire régulièrement de l'observation dans les classes.

De même, les directions rapportent intervenir pour assurer une présence active dans l'établissement. En cela, elles interviennent plus fréquemment lors des périodes de transition des élèves, plusieurs d'entre

ENQUÊTE SUR L'ORGANISATION DU TRAVAIL DES DIRECTIONS D'ÉTABLISSEMENT D'ENSEIGNEMENT DU QUÉBEC

elles n'hésitent pas à visiter les classes de manière ponctuelle pour discuter avec les élèves et les enseignants, mais elles sont rarement impliquées dans des activités d'enseignement.

L'examen de la fréquence d'intervention dans des activités visant à encourager les enseignants montre que la grande majorité des directions complimente le travail des enseignants en privé. Toutefois, la reconnaissance publique de la performance de certains enseignants par des récompenses ou des mentions particulières n'est pas une pratique généralisée dans les établissements.

La fonction de gestion liée à la promotion du développement professionnel des enseignants regroupe des activités pour lesquelles la fréquence moyenne d'intervention rapportée par les directions est la plus élevée. Cette fonction comprend des activités comme veiller à ce que les activités de perfectionnement auxquelles assistent les membres du personnel correspondent aux objectifs de l'établissement ou obtenir la participation de l'ensemble du personnel aux activités importantes de perfectionnement.

- **91 %** des directions indiquent complimenter souvent ou très souvent les enseignants en privé pour leurs efforts ou leur rendement.
- **88 %** des directions disent veiller souvent ou très souvent à ce que les activités de perfectionnement auxquelles assistent les membres du personnel correspondent aux objectifs de l'établissement.

Enfin, les directions sont engagées à une fréquence variable dans des activités liées à la mise en place de mesures d'incitation à l'apprentissage. Près d'une direction sur deux rapporte «souvent» ou «très souvent» soutenir activement les enseignants qui reconnaissent ou récompensent les élèves pour leur participation et leurs réalisations, reconnaître la réussite scolaire ou les comportements des élèves lors des soirées de méritas ou d'autres événements et reconnaître formellement les élèves qui performent de manière remarquable.

En somme, la majorité des directions rapportent être fortement engagées dans la réalisation d'activités de gestion associées à l'exercice du leadership centré sur l'enseignement et l'apprentissage qui constitue actuellement le modèle théorique dominant en administration de l'éducation. Des analyses complémentaires montrent que la fréquence à laquelle elles réalisent ces activités ne varie pas, de manière importante, en fonction du statut d'emploi, de l'ordre d'enseignement et de l'âge des répondants. Par contre, des différences significatives sont observées entre les femmes et les hommes. Les femmes rapportent intervenir plus fréquemment que les hommes dans les activités liées aux trois dimensions de la gestion éducative examinées ici. Selon Hallinger et Wang (2015), un grand nombre de recherches dans le domaine mettent en évidence des différences significatives de faible ampleur à ce sujet, mais ils reconnaissent être incapables d'identifier la raison pour laquelle les femmes apparaissent plus actives que les hommes dans l'actualisation du leadership centré sur l'enseignement et l'apprentissage.

Il existe une différence significative entre les hommes et les femmes ; les directrices rapportent intervenir plus fréquemment que les directeurs dans les activités liées aux trois dimensions de la gestion éducative.

4.4 QUALITÉ DE VIE AU TRAVAIL ET LA SANTÉ

Considérant les exigences de la fonction, la partie qui suit présente les résultats de l'enquête sur la perception des directions quant à leur qualité de vie au travail et leur santé : la satisfaction au travail, les demandes psychologiques (exigences psychologiques et demandes liées au travail), les ressources (autonomie, compétences, soutien et reconnaissance). La dernière section traite des habitudes de vie en lien avec la santé et de la prise de médicaments.

39% des directions sont insatisfaites de leur qualité de vie au travail. Seulement **36%** se disent satisfaites de l'équilibre qu'elles réussissent à maintenir entre leur vie personnelle et professionnelle.

4.4.1 SATISFACTION AU TRAVAIL

En moyenne les directions disent être moins satisfaites de leur salaire et de leur équilibre personnel/professionnel en comparaison avec d'autres enquêtes effectuées à l'extérieur du Québec chez des directions ou chez des cadres et professions intellectuelles supérieures. On note également que le niveau de satisfaction globale au travail (excluant la satisfaction salariale) est légèrement moins élevé chez les directrices que chez les directeurs.

4.4.2 DEMANDES PSYCHOLOGIQUES

Les demandes psychologiques de la fonction sont très exigeantes selon ce que nous rapportent les directions, autant en ce qui concerne la charge quantitative que la charge émotionnelle de leur travail. En particulier, sur le plan quantitatif, la très grande majorité des directions disent travailler intensément, très vite, et être concentrées pendant de longues périodes. Toutes les directions interrogées confirment que leur travail est constamment interrompu et la grande majorité indique que leur travail est « très bousculé » et très exigeant émotionnellement. Ce constat est de plus grande ampleur pour les directions, qui s'en plaignent davantage que les directions adjointes.

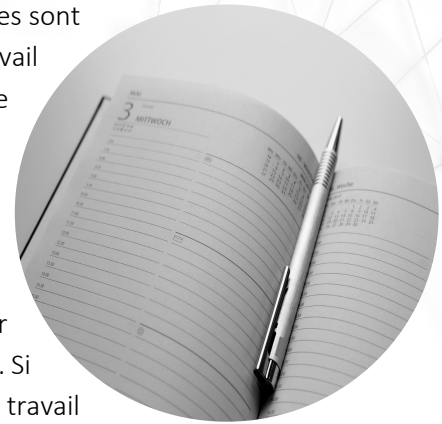
98 % des directions indiquent que leur travail leur demande de travailler intensément, très vite (**92 %**) et pendant de longue période de concentration intense (**88 %**), qu'il est « très bousculé » (**91 %**) et très exigeant émotionnellement (**87 %**). Pour **85 %** des directions la quantité de travail demandée est excessive.

4.4.3 RESSOURCES

Selon le modèle théorique mobilisé dans cette enquête, les ressources sont considérées comme pouvant compenser les demandes liées au travail diminuant conséquemment les risques pour la santé et même favoriser le bien-être.

Autonomie et compétence

Il apparaît que les directions ont des ressources pour faire face aux exigences de leur travail. La très grande majorité des directions de notre échantillon considère avoir de l'influence sur leur travail, avoir du pouvoir décisionnel et d'autonomie dans l'exécution de leur tâche. Si les directions interrogées sont unanimes quant au fait que leur travail demande un haut niveau de compétence, elles sont aussi en grande majorité d'avis que leur travail leur permet d'apprendre de nouvelles choses, d'être créatives et de développer leurs compétences professionnelles. On note cependant une différence entre les types d'établissements. Les analyses montrent en effet que les directions du secondaire sont davantage sollicitées en termes d'utilisation des compétences que celles du primaire. L'âge semble aussi jouer puisque les directions âgées de 40 à 50 ans rapportent utiliser davantage leurs compétences que celles de 51 ans et plus.



- **90 %** des directions disent avoir la possibilité d'influencer le déroulement de leur travail.
- **100 %** des directions considèrent que leur travail demande un haut niveau de compétence tout en étant l'occasion de développer des compétences professionnelles (**94 %**).
- **89 %** des directions mentionnent avoir du soutien de leur personnel, de la part d'autres directions en dehors de leur milieu (par exemple, association professionnelle, mentorat) **88 %**, ainsi que de leurs supérieurs (**82 %**).
- **24 %** des directions manquent de reconnaissance en fonction des efforts qu'elles fournissent.

Soutien

Si la très grande majorité des directions considèrent qu'elles ont du soutien de leur supérieur et de leurs collègues, un peu plus du quart disent ne pas recevoir suffisamment de soutien de leur supérieur pour mener leur tâche à bien. Là aussi des différences existent; les directions adjointes obtiennent davantage de soutien que les directions et les directions âgées de 51 ans et plus sont celles qui rapportent le moins recevoir de soutien de la part de leur supérieur.

Reconnaissance

Dans l'ensemble, les directions se sentent aussi reconnues dans leur travail, par leurs élèves, leurs collègues directions, leur personnel et les parents. Toutefois, si elles se sentent en sécurité et traitées avec justice, le

quart des directions estiment manquer de reconnaissance en fonction des efforts qu'elles fournissent et près du tiers sont insatisfaites de leurs perspectives de promotion et de leur salaire en raison des efforts qu'elles fournissent.

4.4.4 HABITUDES LIÉES À LA SANTÉ

Habitudes de vie

Dans l'ensemble, les directions rapportent de saines habitudes de vie si l'on se fie à la moyenne populationnelle canadienne. En effet, peu de directions rapportent de mauvaises habitudes de vie comme fumer tous les jours (5 %) ou consommer plus d'une consommation d'alcool tous les jours (6 %). De même, plus des trois quarts font attention à leur alimentation et la moitié rapportent faire régulièrement de l'exercice. En revanche, 59 % des directions rapportent ne pas se sentir reposées au réveil; ce pourcentage est plus élevé que celui observé dans la population générale, se situant autour de 45 %.

59 % des directions rapportent ne pas se lever reposé (sommeil récupérateur) tous les jours.

Prise de médicaments

Près du tiers des directions (30 %) mentionnent prendre un médicament pour des problèmes de santé physique et près d'une direction sur cinq (16 %) déclare prendre un médicament pour des problèmes de santé psychologique. Ces chiffres ne se démarquent pas des moyennes rapportées dans la population québécoise.

4.5. FORMATION ET DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL

Finalement, l'enquête fournit des renseignements sur la participation des directions aux activités de formation initiale obligatoire, d'insertion professionnelle et de formation continue. De plus, elle présente l'appréciation que font les directions de la pertinence de ces activités de formation professionnelle.

4.5.1 FORMATION INITIALE OBLIGATOIRE

La grande majorité des directions ont complété leur formation initiale obligatoire avant ou pendant qu'elles étaient en poste. Toutefois, en comparaison avec la moyenne des pays de l'OCDE, les directions au Québec sont en proportion moins nombreuses à avoir terminé leur formation avant leur entrée en fonction. Dans le contexte actuel de crise pandémique et de pénurie de main-d'œuvre, le risque que des candidats potentiels soient embauchés plus tôt dans le poste et dans l'intégration de cette fonction sans avoir été suffisamment formés est certainement à considérer.

Nos résultats montrent également que le virage de l'approche par compétences dans la formation des directions est bien implanté au Québec puisque la majorité des directions considèrent que leur formation initiale était orientée par un référentiel de compétences. À cet égard, les directions disent bénéficier davantage de discussions de groupe et de regroupement sous forme de cohorte pour développer leurs compétences que de toute autre modalité de formation. Parmi les activités ayant le plus d'impact sur le développement de leurs compétences professionnelles, la résolution de problèmes, les travaux de groupe

et les études de cas sont les plus favorables. Les travaux pratiques, comme les observations sur le terrain, le codéveloppement professionnel, les entretiens, le mentorat ou le coaching sont particulièrement appréciés des directions. Les démarches d'analyse réflexive et les projets d'intervention liés à la pratique s'avèrent les travaux théoriques jugés les plus pertinents par les directions. Par opposition, près des trois quarts des directions jugent non pertinente la formation à distance pour le développement de leurs compétences. Ceci est à considérer dans le contexte actuel de la formation offerte entièrement à distance dans les universités québécoises en raison de la pandémie.

- La majorité des directions (**82 %**) ont complété la formation initiale obligatoire, avant (**14 %**) ou pendant qu'ils étaient en poste (**68 %**).
- **94 %** des directions indiquent que la formation était orientée par un référentiel de compétences.
- Les discussions de groupe (**95 %**) et les démarches d'analyse réflexive (**93 %**), sont les modalités d'enseignement jugées les plus pertinentes pour le développement de leurs compétences.
- **70 %** des directions sont plutôt ou entièrement satisfaites de leur formation initiale.
- **81 %** des directions considèrent que la formation initiale obligatoire a contribué au développement de leurs compétences en tant que direction.

En somme, dans l'ensemble, les directions sont plutôt ou entièrement satisfaites de leur formation initiale obligatoire et plus des trois quarts considèrent que la formation initiale obligatoire a contribué au développement de leurs compétences en tant que direction, dans une certaine ou une large mesure.

4.5.2 ACTIVITÉS D'INSERTION PROFESSIONNELLE

Si plus de la moitié des directions sont d'avis que les activités d'insertion professionnelle ou une partie de ces dernières étaient intégrées à leur formation initiale obligatoire à la fonction, elles jugent dans l'ensemble pertinentes ces activités pour le développement de leurs compétences. Plus particulièrement, les directions apprécient les activités de formation suivantes : les groupes de développement professionnel et l'accompagnement de type mentorat ou coaching. Toutefois, une portion non négligeable des directions exprime de l'insatisfaction. En effet, le tiers des directions sont plutôt ou entièrement insatisfaites de leurs activités d'insertion professionnelle et plus du quart considèrent que les activités d'insertion professionnelle auxquelles elles ont participé n'ont pas contribué au développement de leurs compétences. Ces résultats doivent être interprétés en considérant que les directions sont davantage insatisfaites de leurs activités d'insertion professionnelle que les directions adjointes.

33% des directions
sont insatisfaites de
leurs activités
d'insertion
professionnelle.

4.5.3 FORMATION CONTINUE

Si les deux tiers des directions considèrent que les activités de formation continue s'intègrent à un plan de développement professionnel, il n'est pas étonnant de constater que la très grande majorité d'entre elles juge que la formation continue contribue au développement de leurs compétences. Dans ce sens, il n'est pas, non plus, étonnant de constater que les directions sont aussi en grande majorité satisfaites des activités de formation continue auxquelles elles ont participé; ces activités contribuent, pour plus de la moitié d'entre elles, à leur intention de demeurer en poste. En particulier, ce sont les formations de la commission scolaire (70 %), de leur association professionnelle (60 %) et des universités (53 %) qui les incitent le plus à demeurer en poste; les formations du ministère de l'Éducation ne semblant pas jouer un rôle important à cet égard. De plus, les activités impliquant des discussions avec des acteurs de l'éducation, des groupes de développement professionnel et de l'accompagnement de type mentorat et coaching sont les plus favorables quant à leur décision de demeurer en poste.

84% des directions sont satisfaites des activités de formation continue auxquelles elles ont participé.

Il y a toutefois des barrières à la formation continue. Sur le plan de la motivation des directions à s'engager dans des activités de formation continue, l'absence d'incitations à y participer, la pertinence des activités de formation proposées et la faible reconnaissance des acquis expérimentiels sont identifiées comme étant les principales barrières. Mais c'est le manque de temps, exprimé par la quasi-totalité des directions en raison de leurs responsabilités professionnelles et familiales, qui constitue la principale barrière à leur engagement dans des activités de formation continue. Ce constat semble refléter une particularité chez les directions du Québec qui se démarquent de façon assez importante de la réalité des directions dans les autres pays de l'OCDE qui disent avoir davantage de temps pour la formation continue.

Le manque de temps professionnel (92%) et les responsabilités familiales (71%) sont les deux principaux freins à l'engagement des directions dans des activités de formation continue.

Finalement, dans l'ensemble, comparativement aux hommes, les femmes sont en proportion plus nombreuses à rapporter être entièrement satisfaites de leurs activités de formation continue.

5. CONCLUSION

Cette enquête fournit des informations inédites sur l'organisation du travail des directions d'établissement au Québec. Elle rend compte de leur profil socioprofessionnel et de leurs opinions sur le fonctionnement de leur établissement qui dans une certaine mesure varient selon le contexte de travail (primaire versus secondaire). Elle fournit des renseignements importants sur la répartition du temps de travail des directions entre les tâches administratives et éducatives. De même, elles montrent leur engagement dans la réalisation d'activités de gestion éducative orientée sur l'apprentissage et la réussite des élèves. Cette enquête nous renseigne aussi sur les perceptions des directions à l'égard de la qualité de leur vie au travail et de leur santé. À ce sujet, bien que les directions indiquent que leur travail est très exigeant psychologiquement ainsi qu'en termes de demandes et qu'il requiert un haut niveau de compétences, elles semblent néanmoins avoir certaines ressources pour compenser les exigences. Cela ne semble toutefois pas suffisant pour une partie d'entre elles. Dans l'ensemble, les directions indiquent avoir de bonnes habitudes de vie, outre un sommeil peu récupérateur pour un nombre non négligeable d'entre elles.



Enfin, cette enquête fournit une évaluation, à grande échelle, des activités de formation professionnelle des directions d'établissement au Québec. Elle met en évidence la perception des directions quant à l'impact des activités de formation proposées par les universités et les organisations professionnelles sur le développement de leurs compétences professionnelles et elle signale leurs préférences quant aux modalités d'encadrement adoptées dans ces formations.

La réalisation de cette enquête constitue l'aboutissement d'un projet de longue haleine initié par les membres du GRIDE. L'ensemble des résultats de cette étude seront publiés prochainement dans un rapport complet qui permettra de mieux rendre compte de la richesse des informations recueillies et de comparer la situation des directions d'établissement du Québec par rapport à celles de leurs collègues œuvrant dans des établissements d'enseignement ailleurs dans le monde.

RÉFÉRENCES

- Ärlestig, H., Day, C. et Johansson, O. (dir.) (2015). *A decade of research on school principals: Case from 24 countries*. Cham, Switzerland: Springer.
- Brassard, A. (2014). La commission scolaire comme lieu de gouvernance autonome (1959-2013)? *Télescope*, 20(2), 17-34.
- Brunet, L. et Boudreault, R. (2001). Empowerment et leadership des directions d'école : Un atout pour une politique de décentralisation. *Éducation et francophonie*, 29(2), 283-299.
- Hallinger, P. et Wang, W.C. (2015). *Assessing Instructional Leadership with the Principal Instructional Management Rating Scale*. Heidelberg, Germany: Springer.
- Harris, A. et Jones, M. (2015). Transforming education systems: comparative and critical perspectives on school leadership. *Asia Pacific Journal of Education*, 35(3), 311-318.
- Hitt, D. H. et Tucker, P. D. (2016). Systematic review of key leader practices found to influence student achievement : A unified framework. *Review of Educational Research*, 86(2), 531-569.
- Institut de la statistique du Québec (2020). *Personnel des commissions scolaires, selon le statut et la catégorie d'emploi, le secteur et l'ordre d'enseignement et le sexe, Québec, de 2010-2011 à 2018-2019* [Gouvernement du Québec]. <https://www.bdso.gouv.qc.ca/>
- Mintrop, H. (2012). Bridging accountability obligations, professional values and (perceived) student needs with integrity. *Journal of Educational Administration*, 50(5), 695-726.
<http://dx.doi.org/10.1108/09578231211249871>
- OCDE (2013). *Enquête internationale sur les enseignants, l'enseignement et l'apprentissage (TALIS) 2013*. Questionnaire à l'intention des chefs d'établissement. OCDE.
<http://www.oecd.org/fr/education/scolaire/TALIS2013-Questionnaire-Chefs-detablissement.pdf>
- OCDE (2015). *Perspectives des politiques de l'éducation 2015 : les réformes en marche*. Éditions OCDE. Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264227330-fr>
- OCDE (2019). *Résultats de TALIS 2018 (Volume I) : Des enseignants et chefs d'établissement en formation à vie*, TALIS. Éditions OCDE, Paris. <https://doi.org/10.1787/5bb21b3a-fr>
- St-Germain, M. (2001). Une conséquence de la nouvelle gestion publique. L'émergence d'une pensée comptable en éducation. *Éducation et francophonie*, 29(2), 10-44.
- Crédit image (page couverture) : StartupStockPhoto (Pixabay)
- Crédit image (p. 10) : Monfocus (Pixabay)
- Crédit image (p. 14) : Moinson (Pixabay)

CHERCHEURS ET COLLABORATEURS À L'ENQUÊTE

DIRECTION SCIENTIFIQUE

Pierre Lapointe, professeur, Université de Montréal
Emmanuel Poirel, professeur, Université de Montréal
Nancy Lauzon, professeure, Université de Sherbrooke
Louise Clément, professeure, Université Laval
Jean Bernatchez, professeur, Université du Québec à Rimouski

COORDINATION, ASSISTANCE DE RECHERCHE ET STATISTIQUES

Élise Chartrand, agente de recherche et analyste, Université de Montréal
Huguette Drouin, agente de recherche, Université de Montréal
Vanessa Lemire, agente de recherche, Université de Montréal
Qian Xu, analyste, Université de Montréal

COMITÉ DE TRAVAIL (ordre alphabétique)

Danielle Boucher, présidente (2010-2018), Association québécoise du personnel de directions d'école
Marie Boucher, conseillère, Fédération québécoise des directions d'établissement d'enseignement
Hélène Bourdages, présidente, Association montréalaise des directions d'établissement scolaire
David D'Arrisso, professeur, Université de Montréal
Roseline Garon, professeure, Université de Montréal
Andréanne Gélinas-Proulx, professeure, Université du Québec en Outaouais.
France Gravelle, professeure, Université du Québec à Montréal
Alain Huot, professeur, Université du Québec à Trois-Rivières
Catherine Larouche, professeure, Université du Québec à Chicoutimi
Éric Morrissette, professeur, Université de Montréal
Lorraine Normand-Charbonneau, présidente (2013-2019), Fédération québécoise des directions d'établissement d'enseignement
Carl Ouellet, président, Association québécoise du personnel de directions d'école
Nicolas Prévost, président, Fédération québécoise des directions d'établissement d'enseignement
Claude St-Cyr, professeur, Université de Montréal

COMITÉ CONSULTATIF ET COLLABORATEURS DU GRIDE (ordre alphabétique) :

André Brassard, professeur retraité, Université de Montréal
Christiane Caneva, chercheuse postdoctorale, Chaire de recherche du Canada en éducation; consultante, ministère de l'Éducation en Suisse
Roula Hadchiti, professeure, Université du Québec en Outaouais
Michel Lacasse, doctorant, Université Laval
André Lamarche, Coordonnateur, Fondation Lucie et André Chagnon
Julie Larochelle-Audet, professeure, Université de Montréal
Olivier Lemieux, professeur, Université du Québec à Rimouski



**ENQUÊTE SUR L'ORGANISATION DU TRAVAIL DES
DIRECTIONS D'ÉTABLISSEMENT D'ENSEIGNEMENT DU QUÉBEC**

Kim Marleau, coordonnatrice, Centre de services scolaire de Montréal

Isabelle Pontbriand, conseillère en innovation et transfert de connaissances, Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec (CTREQ)

Geneviève Sirois, professeure, Université TÉLUQ

Frédéric Yvon, professeur, Université de Genève