

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

Pierre Lapointe
Emmanuel Poirel
Élise Chartrand



**GROUPE 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, mai 2021

CHERCHEURS ET COLLABORATEURS À L'ENQUÊTE

DIRECTION SCIENTIFIQUE

Pierre Lapointe, professeur honoraire, Université de Montréal

Emmanuel Poirer, professeur, Université de Montréal

Nancy Lauzon, professeure, Université de Sherbrooke

Louise Clément, professeure, Université Laval

Jean Bernatchez, professeur, Université du Québec à Rimouski

RÉDACTION

Pierre Lapointe, professeur honoraire, Université de Montréal

Emmanuel Poirer, professeur, Université de Montréal

Elise Chartrand, professionnelle de recherche, Université de Montréal

COORDINATION, ASSISTANCE DE RECHERCHE ET STATISTIQUES

Elise Chartrand, Université de Montréal

Huguette Drouin, Université de Montréal

Vanessa Lemire, Université de Montréal

Qian Xu, 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 Gélina-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 invité, Université de Montréal

COMITÉ CONSULTATIF ET COLLABORATEURS DU GRIDE (ORDRE ALPHABÉTIQUE)

André Brassard, professeur honoraire, Université de Montréal

Christiane Caneva, chercheuse post doctorale, 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 du Québec à Rimouski

André Lamarche, coordonnateur, et projet CAR, Fondation Lucie et André Chagnon

Julie Larochelle-Audet, professeure, Université de Montréal

Olivier Lemieux, professeur, Université du Québec à Trois-Rivières

Kim Marleau, coordonnatrice, Bureau de l'expertise et du déploiement pédagogique II, Services pédagogiques, Centre de services scolaire de Montréal

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

Geneviève Sirois, professeure en administration scolaire, département Éducation, Université TÉLUQ

Frédéric Yvon, professeur, Université de Genève



Merci de citer cet ouvrage comme suit :

Lapointe, P., Poirel, E. et Chartrand, E. (2021). Rapport d'enquête sur l'organisation du travail des directions d'établissement d'enseignement du Québec. Université de Montréal.

ISBN imprimé : 978-2-9819959-0-2

ISBN (pdf) : 978-2-9819959-1-9



REMERCIEMENTS

La réalisation de cette enquête a été rendue possible grâce au travail et aux efforts conjugués de plusieurs personnes impliquées dans le monde de l'éducation au Québec. Tout d'abord, nous remercions les directions et les directions adjointes du Québec, soit près d'un millier de personnes, pour avoir accepté de répondre à notre sondage. Votre participation en grand nombre aura permis de recueillir une somme importante d'informations et de brosser un portrait représentatif de différentes facettes de votre travail. Nous espérons qu'à la lecture de ce rapport vous saurez apprécier la valeur de votre contribution à la réalisation de ce projet.

L'engagement des responsables des trois principales organisations professionnelles des directions d'établissement du Québec s'est aussi avéré essentiel dans la réalisation de cette enquête. Nous remercions Hélène Bourdages (Association montréalaise des directions d'établissement scolaire), Carl Ouellet (Association québécoise du personnel de directions d'école) et Nicolas Provost (Fédération québécoise des directions d'établissement d'enseignement) pour en avoir fait la promotion auprès de leurs membres et sollicité leur participation.

Nos remerciements s'adressent aussi aux professionnelles de recherche Huguette Drouin et Vanessa Lemire pour leur apport important à la conception du questionnaire d'enquête et sa mise en ligne sur la plateforme numérique. Merci aux membres du comité de travail et du comité consultatif pour leur contribution à l'avancement de ces travaux, leurs suggestions constructives et leur appui indéfectible. Enfin, nos remerciements à Michel St-Germain, professeur émérite de l'Université d'Ottawa, pour les efforts consacrés à la révision de ce texte et ses commentaires judicieux qui nous ont permis de parfaire le contenu de ce rapport.

Pierre Lapointe, Emmanuel Poiré et Elise Chartrand

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS	VII
TABLE DES MATIÈRES.....	IX
LISTE DES TABLEAUX.....	XII
LISTE DES FIGURES	XVI
RÉSUMÉ	XVII
AVANT-PROPOS.....	XIX
CHAPITRE I – PROBLÉMATIQUE	1
1. Aperçu de l'état des connaissances sur le travail des directions	1
2. Trois axes de recherche sur le travail des directions	5
2.1 Le leadership de la direction et la réussite des élèves	5
2.2 La qualité de vie au travail et la santé des directions.....	6
2.3 La formation et le développement professionnel des directions	7
3. Orientations de l'enquête	9
CHAPITRE II – MÉTHODOLOGIE.....	10
1. Population visée.....	10
2. Déroulement et représentativité de l'enquête	11
3. Questionnaire	14
3.1 Conception du questionnaire	14
3.2 Contenu du questionnaire	15
3.2.1 Renseignements sur les répondants	16
3.2.2 Contexte de travail.....	16
3.2.3 Activités de travail et leadership	18
3.2.4 Qualité de vie au travail et santé.....	19
3.2.5 Formation et développement professionnel.....	21
4. Considérations éthiques.....	23
5. Démarche d'analyse des données	23
CHAPITRE III – RÉSULTATS	26
1. Le profil socioprofessionnel des directions	26
1.1 Le statut d'emploi et le type d'établissement	26

1.2 Le genre et le statut d'emploi.....	27
1.3 L'âge et l'expérience.....	30
1.4 Le statut d'emploi et l'expérience	32
2. Contexte de travail.....	36
2.1 Caractéristiques de l'établissement	36
2.1.1 Composition et répartition du personnel	36
2.1.2 Effectifs des élèves et ratio élèves/enseignant	38
2.1.3 Effectifs d'élèves selon le type d'établissement.....	39
2.2. Fonctionnement de l'établissement.....	40
2.2.1 Climat	40
2.2.2 Habitudes de vie des élèves et des enseignants	43
2.2.3 Implication des parents et de la collectivité	47
2.2.4 Attentes des parents à l'égard de l'établissement.....	51
2.2.5 Disponibilité des ressources humaines et matérielles.....	52
3. Activités de travail et exercice du leadership.....	57
3.1 La durée du temps de travail	57
3.2 Répartition du temps selon les activités de travail.....	59
3.3 L'exercice du leadership centré sur l'enseignement et l'apprentissage	63
3.3.1 Définir la mission de l'école	67
3.3.2 Gérer le programme	70
3.3.3 Créer un climat positif.....	76
3.4 Style de leadership de la direction	83
3.4.1 Leadership pédagogique.....	84
3.4.2 Leadership distribué.....	86
4. Qualité de vie au travail et santé	90
4.1 Modèle conceptuel de la qualité de vie au travail et la santé	90
4.2 Satisfaction au travail	93
4.3 Demandes psychologiques	95
4.3.1 Exigences psychologiques du travail	95
4.3.2 Demandes liées au travail.....	96
4.4 Ressources disponibles	99
4.4.1 Autonomie décisionnelle et utilisation des compétences	100
4.4.2 Soutien professionnel	101

4.4.3 Reconnaissance professionnelle	104
4.5 Habitudes liées à la santé.....	108
4.5.1 Habitudes de vie	109
4.5.2 Prise de médicaments.....	110
5. Formation et développement professionnel	113
5.1 Sclarité des directions	113
5.2 Formation initiale obligatoire	114
5.2.1 Participation à la formation	114
5.2.2 Usage des référentiels de compétences.....	116
5.2.3 Satisfaction à l'égard des activités de formation initiale	118
5.2.4 Contribution au développement des compétences.....	118
5.3 Insertion professionnelle	122
5.3.1 Continuité avec la formation initiale et référentiels de compétences.....	123
5.3.2 Satisfaction à l'égard des activités d'insertion professionnelle	124
5.3.3 Contribution au développement des compétences.....	125
5.4 Formation continue	127
5.4.1 Plan de développement professionnel et référentiels de compétences	128
5.4.2 Satisfaction à l'égard des activités de formation continue	129
5.4.3 Contribution au développement des compétences.....	129
5.4.4 Barrières à la participation aux activités de formation	131
5.4.5 Développement des compétences et exercice du leadership	133
CONCLUSION.....	136
RÉFÉRENCES	150
ANNEXE A. Désignation des échelles et cohérence interne	162
ANNEXE B. Tableaux des résultats détaillés sur le contexte de travail	167
ANNEXE C. Tableaux des résultats détaillés sur les activités de travail	171
ANNEXE D. Tableaux des résultats détaillés sur la qualité de vie au travail et la santé...	183
ANNEXE E. Tableaux des résultats détaillés sur la formation et le développement professionnel.....	194

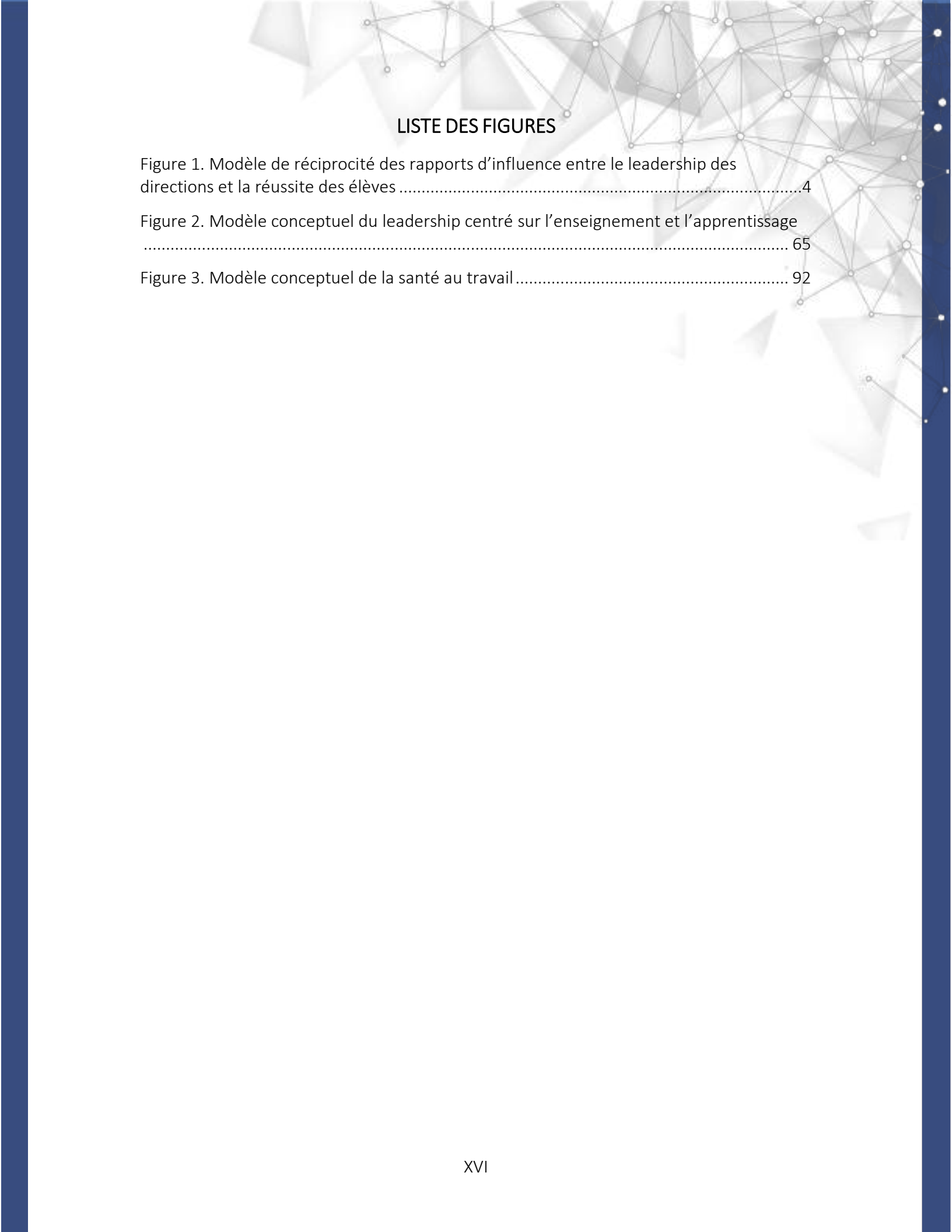
LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1. La représentativité de l'échantillon selon le statut d'emploi	12
Tableau 2. La représentativité de l'échantillon selon le genre.....	12
Tableau 3. La représentativité de l'échantillon selon le type d'établissement	13
Tableau 4. La représentativité de l'échantillon selon l'indice de milieu socioéconomique	13
Tableau 5. Répartition des directions selon le type d'établissement et le statut d'emploi	27
Tableau 6. Répartition des répondants selon le genre et le statut d'emploi	28
Tableau 7. Répartition des directions selon le type d'établissement et le genre	29
Tableau 8. Répartition des directions selon l'âge moyen (écart-type), le genre et le statut d'emploi.....	30
Tableau 9. Répartition des répondants (nombre et pourcentage) selon le statut d'emploi et le groupe d'âge	31
Tableau 10. Moyennes (écarts-types) d'années d'expérience des directions	33
Tableau 11. Moyennes (écarts-types) d'années d'expérience des directions adjointes ...	34
Tableau 12. Répartition des directions et des directions adjointes selon les années d'expérience.....	34
Tableau 13. Répartition du personnel dans les établissements d'enseignement primaire	37
Tableau 14. Répartition du personnel dans les établissements d'enseignement secondaire	38
Tableau 15. Moyennes des effectifs d'élèves et nombre moyen d'élèves par enseignant au primaire et au secondaire	38
Tableau 16. Nombre d'élèves, nombre d'EHDAA et rapport entre le nombre d'élèves inscrits et le nombre d'EHDAA au primaire et au secondaire	39
Tableau 17. Pourcentage des directions étant d'accord ou tout à fait d'accord avec des affirmations sur le climat dans l'établissement	41
Tableau 18. Pourcentage des directions selon leur jugement sur des facteurs qui gênent dans une certaine mesure ou beaucoup l'apprentissage des élèves	44
Tableau 19. Pourcentage des directions d'accord ou tout à fait d'accord avec des affirmations sur l'implication des parents et de la collectivité	48
Tableau 20. Pourcentage des directions selon leur assentiment à des affirmations sur les attentes des parents à l'égard de l'établissement	51

Tableau 21. Pourcentage des directions qui estiment que l'enseignement dans leur établissement est affecté dans une certaine mesure ou beaucoup par des problèmes de ressources	53
Tableau 22. Comparaison des moyennes d'heures travaillées selon le statut d'emploi, le genre et le type d'établissement	58
Tableau 23. Comparaison des moyennes d'heures travaillées pendant la semaine entière en fonction du groupe d'âge des directions.....	59
Tableau 24. Comparaison du pourcentage moyen d'allocation du temps de travail de gestion des directions et des directions adjointes.....	60
Tableau 25. Comparaison du pourcentage moyen d'allocation du temps de travail de gestion des directions selon le type d'établissement.....	62
Tableau 26. Pourcentage des directions selon la fréquence de réalisation des activités liées à la fonction Définir les objectifs de l'établissement	67
Tableau 27. Pourcentage des directions selon la fréquence de réalisation des activités liées à la fonction Communiquer les objectifs scolaires.....	69
Tableau 28. Pourcentage des directions selon la fréquence de réalisation des activités liées à la fonction Superviser l'enseignement.....	71
Tableau 29. Pourcentage des directions selon la fréquence de réalisation des activités liées à la fonction Coordonner la réalisation du curriculum	73
Tableau 30. Pourcentage des directions selon la fréquence de réalisation des activités liées à la fonction Surveiller les progrès des élèves	74
Tableau 31. Pourcentage des directions selon la fréquence de réalisation des activités liées à la fonction Protéger le temps d'enseignement	77
Tableau 32. Pourcentage des directions selon la fréquence de réalisation des activités liées à la fonction Maintenir une présence active	78
Tableau 33. Pourcentage des directions selon la fréquence de réalisation des activités liées à la fonction Encourager les enseignants	79
Tableau 34. Pourcentage des directions selon la fréquence de réalisation des activités liées à la fonction Promouvoir le développement professionnel	81
Tableau 35. Pourcentage des directions selon la fréquence de réalisation des activités liées à la fonction Mettre en place des mesures d'incitation à l'apprentissage	82
Tableau 36. Pourcentage des directions qui rapportent avoir pris des mesures souvent ou très souvent pour améliorer l'enseignement et l'apprentissage dans leur établissement	84
Tableau 37. Pourcentage des directions qui rapportent être d'accord ou tout à fait d'accord avec des affirmations au sujet de la participation aux décisions des membres du personnel, des parents et des élèves	87

Tableau 38. Pourcentage des directions selon le degré d'accord avec des affirmations sur la satisfaction au travail	93
Tableau 39. Pourcentage des directions selon le degré d'accord avec des affirmations sur les exigences psychologiques du travail	96
Tableau 40. Pourcentage des directions selon le degré d'accord avec des affirmations sur les demandes liées au travail	97
Tableau 41. Pourcentage des directions selon le degré d'accord avec des affirmations sur l'autonomie décisionnelle	100
Tableau 42. Pourcentage des directions selon le degré d'accord avec des affirmations sur l'utilisation des compétences.....	101
Tableau 43. Pourcentage des directions selon le degré d'accord avec des affirmations sur le soutien en général	102
Tableau 44. Pourcentage des directions selon le degré d'accord avec des affirmations sur le soutien de la part du supérieur	103
Tableau 45. Pourcentage des directions selon le degré d'accord avec des affirmations sur le soutien de la part des collègues.....	104
Tableau 46. Pourcentage des directions selon le degré d'accord avec des affirmations sur la reconnaissance du travail	105
Tableau 47. Pourcentage des directions selon le degré d'accord sur la reconnaissance obtenue par des acteurs dans l'école	106
Tableau 48. Pourcentage des directions selon le degré d'accord avec des affirmations sur les habitudes de vie liées à la santé	110
Tableau 49. Pourcentage des directions selon le degré d'accord avec des affirmations sur la prise de médicaments.....	110
Tableau 50. Pourcentage des directions selon la formation complétée au 2ecycle.....	114
Tableau 51. Pourcentage des directions ayant complété la formation initiale obligatoire	116
Tableau 52. Pourcentage des directions selon leur avis sur l'usage des référentiels de compétences dans la formation initiale	117
Tableau 53. Pourcentage des directions selon le niveau de satisfaction à l'égard des activités de formation initiale obligatoire	118
Tableau 54. Pourcentage des directions selon l'appréciation de la contribution de la formation sur le développement des compétences.....	119
Tableau 55. Pourcentage des directions selon leur avis sur la contribution des modalités d'enseignement de la formation initiale au développement des compétences.....	120

Tableau 56. Pourcentage des directions selon leur avis sur la contribution des travaux exigés dans la formation initiale au développement des compétences.....	121
Tableau 57. Pourcentage des directions selon leur avis sur l'usage des référentiels de compétences dans les activités d'insertion professionnelle	123
Tableau 58. Pourcentage des directions selon le niveau de satisfaction à l'égard des activités d'insertion professionnelle	125
Tableau 59. Pourcentage des directions selon l'appréciation de la contribution des activités d'insertion professionnelle au développement des compétences	125
Tableau 60. Pourcentage des directions selon leur avis sur la contribution des modalités des activités d'insertion professionnelle par rapport au développement des compétences	126
Tableau 61. Pourcentage des directions selon leur avis sur l'usage des référentiels dans la formation continue.....	128
Tableau 62. Pourcentage des directions selon le niveau de satisfaction à l'égard des activités de formation continue	129
Tableau 63. Pourcentage des directions selon l'appréciation de la contribution des activités de formation continue au développement des compétences	130
Tableau 64. Pourcentage des directions selon le degré d'influence des activités de formation offertes par les organismes sur le maintien en poste	130
Tableau 65. Pourcentage des directions selon le degré d'influence du type d'activités de formation offertes sur le maintien en poste	131
Tableau 66. Pourcentage des directions selon leur avis sur les contraintes à leur participation aux activités de formation continue	132
Tableau 67. Contraintes à la participation aux activités de formation : comparaison entre les directions du secondaire des pays de l'OCDE et du Québec	133



LISTE DES FIGURES

Figure 1. Modèle de réciprocité des rapports d'influence entre le leadership des directions et la réussite des élèves	4
Figure 2. Modèle conceptuel du leadership centré sur l'enseignement et l'apprentissage	65
Figure 3. Modèle conceptuel de la santé au travail	92

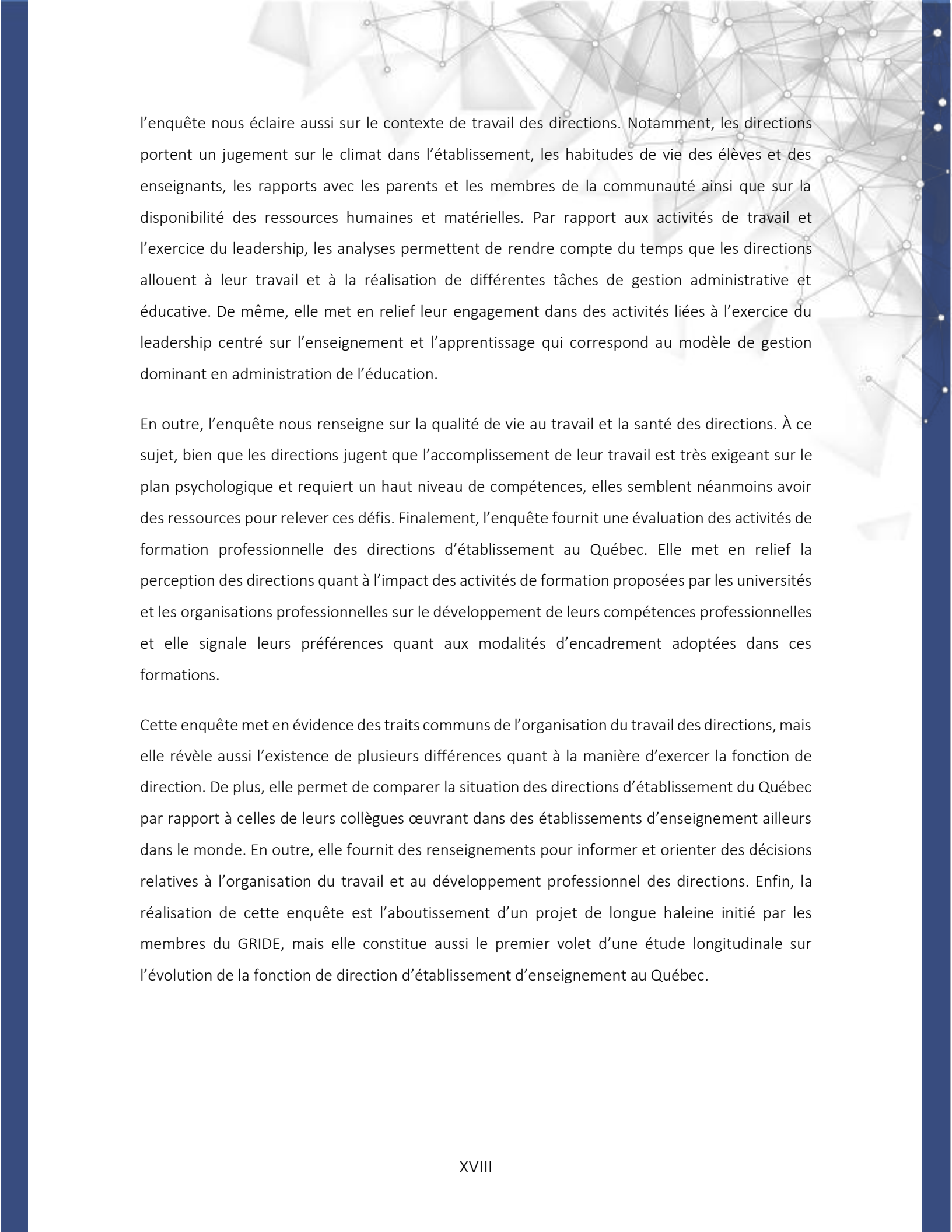
RÉSUMÉ¹

Pour améliorer l'efficacité et l'efficience des systèmes éducatifs, il importe de reconnaître davantage le rôle clé joué par les directions d'établissement d'enseignement (OCDE, 2015). En dépit de ressources limitées, plusieurs initiatives de recherche ont été déployées au Québec 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 vise à rendre compte de la situation professionnelle de ces gestionnaires et à identifier les défis liés à l'exercice de leur profession. Cette initiative 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/>). 

À partir du point de vue des directions d'établissement, cette enquête par questionnaire brosse un portrait de l'organisation de leur travail (profil socioprofessionnel, contexte de travail, activités de travail et exercice du leadership, qualité de vie et bien-être, formation et développement professionnel). La population visée correspond aux directions et aux directions adjointes d'établissement d'enseignement œuvrant dans le réseau scolaire public francophone 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). La collecte de données s'est déroulée d'octobre 2019 à janvier 2020, soit avant la création des centres de services scolaires et l'instauration des mesures d'urgence sanitaire en raison de la pandémie (COVID-19). Au total, 1157 directions ont répondu au questionnaire en ligne, soit un échantillon représentatif de la population visée.

Au sujet du profil socioprofessionnel des directions, les résultats de l'enquête montrent, entre autres, que la représentation des femmes à des postes de direction connaît une progression constante, mais que la surreprésentation des hommes en poste de direction au secondaire perdure. À partir de renseignements sur le personnel et les élèves dans les établissements ainsi que l'appréciation des répondants sur la qualité du fonctionnement de leur établissement,

¹ Un résumé très détaillé est présenté à l'adresse suivante : <https://www.gride-qc.ca/autres-publication/> sous le titre Enquête sur l'organisation du travail d'établissement du Québec, rapport sommaire.



l'enquête nous éclaire aussi sur le contexte de travail des directions. Notamment, les directions portent un jugement sur le climat dans l'établissement, les habitudes de vie des élèves et des enseignants, les rapports avec les parents et les membres de la communauté ainsi que sur la disponibilité des ressources humaines et matérielles. Par rapport aux activités de travail et l'exercice du leadership, les analyses permettent 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 des activités liées à l'exercice du leadership centré sur l'enseignement et l'apprentissage qui correspond au modèle de gestion dominant en administration de l'éducation.

En outre, l'enquête nous renseigne sur la qualité de vie au travail et la santé des directions. À ce sujet, bien que les directions jugent que l'accomplissement de leur travail est très exigeant sur le plan psychologique et requiert un haut niveau de compétences, elles semblent néanmoins avoir des ressources pour relever ces défis. Finalement, l'enquête fournit une évaluation des activités de formation professionnelle des directions d'établissement au Québec. Elle met en relief 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.

Cette enquête met en évidence des traits communs de l'organisation du travail des directions, mais elle révèle aussi l'existence de plusieurs différences quant à la manière d'exercer la fonction de direction. De plus, elle permet 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. En outre, elle fournit des renseignements pour informer et orienter des décisions relatives à l'organisation du travail et au développement professionnel des directions. Enfin, la réalisation de cette enquête est l'aboutissement d'un projet de longue haleine initié par les membres du GRIDE, mais elle constitue aussi le premier volet d'une étude longitudinale sur l'évolution de la fonction de direction d'établissement d'enseignement au Québec.

AVANT-PROPOS

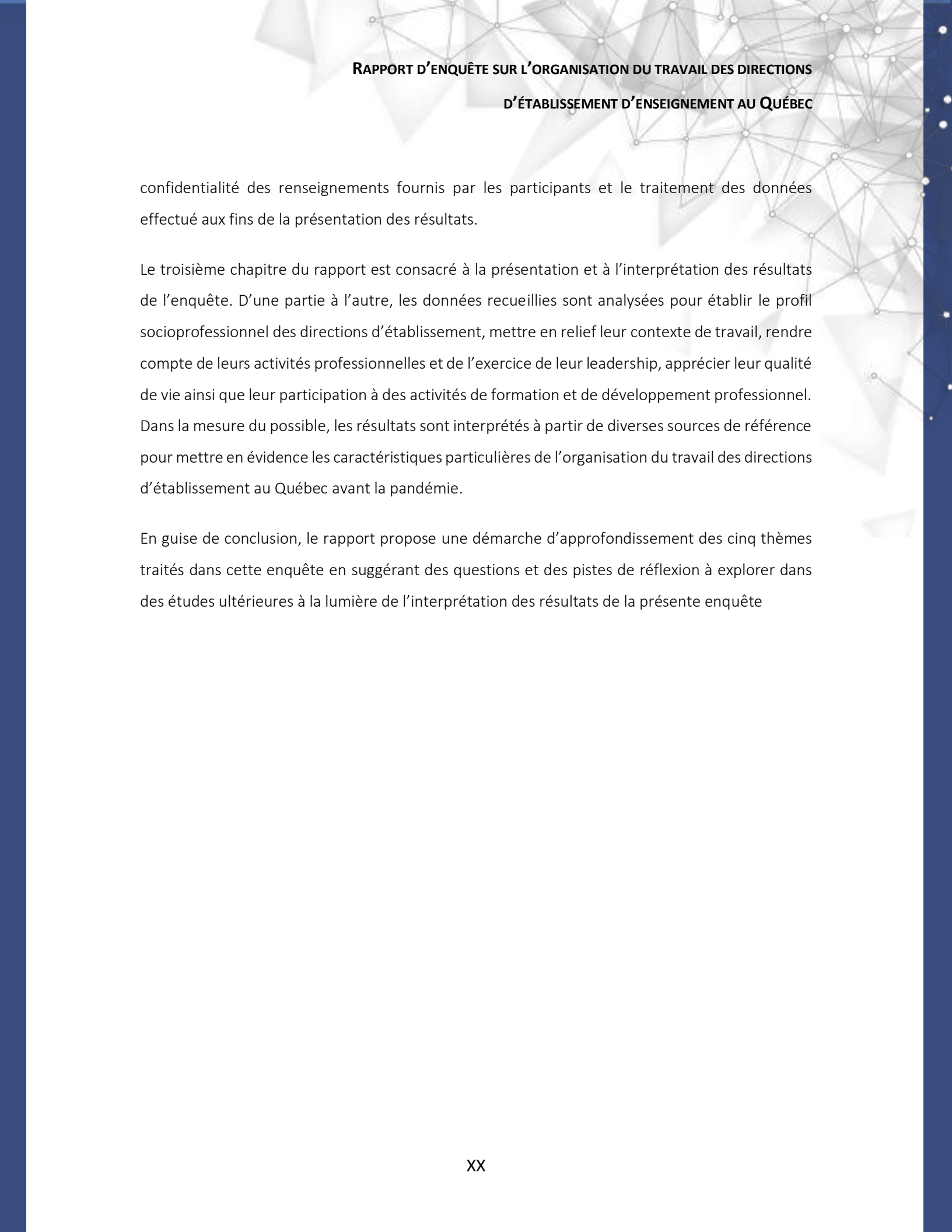
Le Groupe de recherche interrégional sur l'organisation du travail des directions d'établissement d'enseignement du Québec (GRIDE) a été créé au printemps 2017, grâce au soutien du Fonds de recherche du Québec – Société et culture (FRQ-SC). Il réunit des chercheurs d'universités francophones québécoises, des collaborateurs praticiens œuvrant dans divers milieux du monde de l'éducation, ainsi que des étudiants aux cycles supérieurs. Cette mise en commun d'expertises permet au GRIDE de réaliser un programme ambitieux d'activités scientifiques et de transfert des connaissances en vue de contribuer au développement de savoirs et de pratiques fondées sur la recherche en administration de l'éducation.

Ce rapport d'enquête sur l'organisation du travail des directions d'établissement² d'enseignement du Québec s'inscrit dans la programmation scientifique initiale du GRIDE. Il présente les résultats d'un sondage mené auprès de directions et de directions adjointes d'établissement d'enseignement du réseau scolaire public francophone, entre octobre 2019 et janvier 2020, soit avant l'instauration des centres de services scolaires (Loi - 40) et des mesures d'urgence sanitaire en raison de la pandémie (COVID-19).

Pour situer la problématique traitée et déterminer les orientations de cette enquête, le premier chapitre présente un aperçu de nos connaissances sur trois axes de recherche du GRIDE : les activités de travail des directions et l'exercice du leadership; la santé et la qualité de vie des directions; la formation et le développement professionnel des directions.

La méthodologie de cette enquête est détaillée dans le second chapitre du rapport. Il décrit la démarche adoptée par notre groupe de recherche dans la préparation de l'enquête, la procédure de recrutement des participants et de cueillette des données, le contenu du questionnaire et la validité des informations recueillies. Enfin, il précise les mesures prises en vue d'assurer la

² Sauf exception, le terme « directions d'établissement » désigne les directrices, les directeurs, les directrices adjointes et les directeurs adjoints. Le terme « établissement d'enseignement » renvoie à école primaire, école secondaire, école mixte (primaire/secondaire), centre de formation professionnelle et centre d'éducation des adultes.



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

confidentialité des renseignements fournis par les participants et le traitement des données effectué aux fins de la présentation des résultats.

Le troisième chapitre du rapport est consacré à la présentation et à l'interprétation des résultats de l'enquête. D'une partie à l'autre, les données recueillies sont analysées pour établir le profil socioprofessionnel des directions d'établissement, mettre en relief leur contexte de travail, rendre compte de leurs activités professionnelles et de l'exercice de leur leadership, apprécier leur qualité de vie ainsi que leur participation à des activités de formation et de développement professionnel. Dans la mesure du possible, les résultats sont interprétés à partir de diverses sources de référence pour mettre en évidence les caractéristiques particulières de l'organisation du travail des directions d'établissement au Québec avant la pandémie.

En guise de conclusion, le rapport propose une démarche d'approfondissement des cinq thèmes traités dans cette enquête en suggérant des questions et des pistes de réflexion à explorer dans des études ultérieures à la lumière de l'interprétation des résultats de la présente enquête

CHAPITRE I – 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. De nombreuses recherches menées en Europe, en Amérique du Nord et en Australie tendent à appuyer cette thèse (Barrère, 2006; Datnow et Castellano, 2001; Dutercq et al., 2015; Spillane et al., 2002; UNESCO, 2006). Considérées comme des agents capables d'influencer les conditions locales d'enseignement et d'apprentissage, les directions sont devenues les porteuses de politiques éducatives dans les établissements d'enseignement (Arlestig et al., 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 et davantage concertés à l'échelle du Québec. À cette fin, la présente enquête auprès des directions d'établissement d'enseignement du Québec constitue un moyen privilégié pour rendre compte de la situation professionnelle de ces gestionnaires et identifier les défis liés à l'exercice de leur métier.

1. APERÇU DE L'ÉTAT DES CONNAISSANCES SUR LE TRAVAIL DES DIRECTIONS

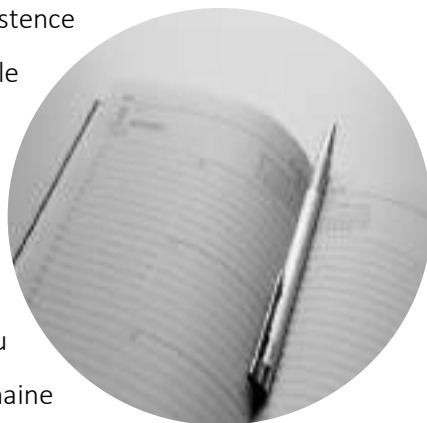
Le développement de la recherche et de la formation en administration de l'éducation au Québec s'est accéléré au cours des années 2000 (Crespo et al., 2010). L'application de nouvelles exigences de qualification des directions d'établissement, dont celle de détenir un diplôme d'études universitaire de 2^e cycle en gestion, a provoqué un afflux d'étudiants dans les universités québécoises et un élan dans le recrutement de professeurs-chercheurs. Selon l'Institut de la statistique du Québec (2020a), le nombre de directions d'établissement d'enseignement primaire et d'enseignement en formation générale et professionnelle au secondaire au secteur public au Québec était de 4042 en 2018-2019. À cela s'ajoute un nombre indéterminé de directions œuvrant

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

dans les 270 établissements d'enseignement du secteur privé (Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, 2020).

Les chercheurs en administration de l'éducation au Québec savent tirer profit, tant au plan théorique que méthodologique, des travaux menés par leurs collègues issus des communautés de langue anglaise et de langue française en Amérique du Nord, en Europe et en Australie. Néanmoins, les travaux scientifiques dans ce domaine sont extrêmement diversifiés et cela pose la difficulté de discerner les caractéristiques propres à ce champ d'études, notamment, par rapport à l'administration générale, la sociologie ou la psychologie, en vue de constituer une base unifiée et cumulative de connaissances spécifiques à ce domaine de recherche (Barnabé et Toussaint, 2002; Gunter, 2016; Oplatka, 2010).

Après avoir mené une recension des articles scientifiques sur l'administration de l'éducation, parus dans des revues anglo-saxonnes renommées, au cours des 50 dernières années, Oplatka (2010) note que, d'une décennie à l'autre, la détermination des thématiques de recherche apparaît souvent tributaire de la conjoncture politique du moment et des impératifs immédiats auxquels sont soumis les praticiens et les chercheurs. De même, la coexistence d'une multiplicité de modèles conceptuels, dont les recherches sur le leadership des directions fournissent un exemple patent, constitue une entrave à la constitution d'une base de connaissances dans ce champ d'études et peut affecter la crédibilité des professeurs engagés dans la formation des directions (Pounder, 2011). De là l'importance accordée dans la programmation scientifique du GRIDE à la mise en valeur des connaissances acquises dans ce domaine d'études, au développement de projets de recherche fondés sur des orientations théoriques claires et à la réalisation d'activités scientifiques axées sur la mise en commun des expertises des chercheurs et des praticiens dans le contexte québécois.



La recherche sur les directions est fortement marquée par une vision fonctionnaliste et normative dont la visée générale est d'accumuler des données probantes sur les pratiques de gestion exemplaires en matière de résolution de problèmes éducatifs. Dans cette perspective, Gunter

(2016) distingue trois orientations ou stratégies principales adoptées par les chercheurs dans ce champ d'études : la première vise à mettre en évidence des relations de causalité entre les pratiques de gestion et la réussite des élèves (Scheerens, 2015), la seconde s'applique à examiner les pratiques des directions en tenant compte des contextes et des contraintes liées à l'exercice de cette fonction (Spillane et al., 2002) et enfin, la troisième voie consiste à fournir des réponses quant à la manière de diriger un établissement, à partir de récits d'expérience de praticiens et d'exercices de vulgarisation scientifique (Blase et Kirby, 2010). La première orientation s'inscrit dans le courant des recherches sur les écoles efficaces (*school effectiveness*), la seconde correspond davantage à celle adoptée dans les travaux scientifiques sur l'amélioration des écoles (*school improvement*) (Teddie et Stringfield, 2007) tandis que la troisième orientation reconnaît ces deux traditions de recherche.

Durant les quinze dernières années, plusieurs chercheurs québécois ont adopté une approche descriptive et interprétative dans l'analyse des pratiques de gestion des directions avec un souci de prendre en compte les contextes d'exercice du métier. Ces travaux s'inscrivent davantage dans la tradition des recherches sur l'amélioration des écoles dont certains mettent à profit des méthodologies mixtes alliant le recours aux sondages et aux études de cas (par exemple, Archambault et Garon, 2013; Brassard et al., 2004; Poirel et al., 2012). Bien que les recherches sur les écoles efficaces soient fortement mises en valeur par les administrateurs en éducation au Québec et représentent un courant dominant dans ce champ d'études, les travaux empiriques de ce genre, menés auprès de la population des directions du Québec, sont assez rares et la validité de leurs résultats est souvent limitée en raison de la faible représentativité des échantillons sélectionnés (par exemple, Pelletier et al., 2015). 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 sur les plans du fonctionnement de l'établissement, du soutien aux enseignants et du suivi des résultats des élèves (Hitt et Tucker, 2016).

En majorité, les chercheurs reconnaissent que les études sur les écoles efficaces fournissent des pistes intéressantes pour orienter l'organisation du travail des directions en vue d'accroître la réussite des élèves, mais plusieurs d'entre eux estiment qu'elles nous renseignent peu sur la

capacité des directions à mettre en acte les pratiques jugées les plus efficaces et à les moduler en fonction des caractéristiques de leur milieu (Leithwood et al., 2008; Urick et Bowers, 2014). En conséquence, il apparaît important dans les recherches à venir d'adopter une perspective théorique qui permet d'examiner les différences dans l'actualisation des pratiques de gestion en fonction du contexte d'exercice du métier de directions. Cela exige de se démarquer par rapport au modèle fonctionnaliste, du type processus-produit, traditionnellement associé au courant des recherches sur les écoles efficaces (Huber et Muijs, 2010). À cette fin, nous proposons de nous inspirer du modèle de réciprocité présenté par Hallinger et Heck (1998) dans le but d'examiner comment le leadership de la direction influence indirectement la réussite des élèves.

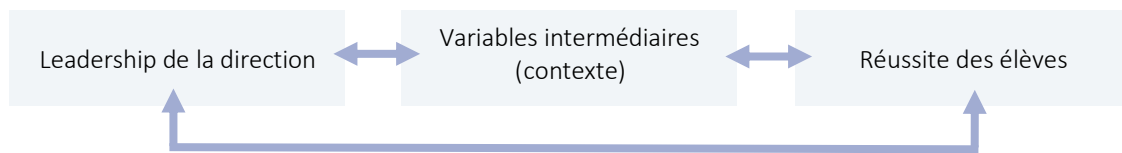


Figure 1. Modèle de réciprocité des rapports d'influence entre le leadership des directions et la réussite des élèves

De manière schématique, la figure 1 illustre ce modèle qui postule l'existence d'une dynamique interactive entre la direction de l'établissement, les caractéristiques de l'école et son environnement. Selon cette perspective, 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. Le principal avantage de ce modèle conceptuel est d'offrir une possibilité aux chercheurs de concilier les postures épistémologiques positivistes et interprétativistes, d'une part, et d'exploiter simultanément des méthodologies de recherche quantitative et qualitative, d'autre part. L'adoption de ce modèle explicatif a servi à orienter le questionnement sur l'organisation du travail des directions dans la présente enquête selon les trois axes de recherche retenus dans le programme scientifique du GRIDE.

2. TROIS AXES DE RECHERCHE SUR LE TRAVAIL DES DIRECTIONS

Dans l'examen du travail des directions d'établissement d'enseignement, le GRIDE retient trois axes d'investigation reliés aux principales questions d'intérêt des chercheurs et des praticiens quant à l'organisation du travail des directions. Ces axes sont : **1) l'exercice du leadership et la réussite des élèves; 2) la qualité de vie au travail et la santé; 3) la formation et le développement professionnel.**

2.1 LE LEADERSHIP DE LA DIRECTION ET LA RÉUSSITE DES ÉLÈVES

Au Québec, comme dans plusieurs régions en Amérique du Nord, en Europe, en Asie et en Australie, l'autorité centrale du système éducatif mise fortement sur le leadership des directions pour favoriser la modification des pratiques pédagogiques des enseignants et améliorer la réussite des élèves. La conviction voulant qu'il faille insister sur le leadership centré sur l'enseignement et l'apprentissage apparaît justifiée par les conclusions de plusieurs études qui mettent en relation les interventions des directions en cette matière et le rendement scolaire des élèves (Dumay, 2009; Fullan, 2015; Hallinger, 2005; Leithwood et al., 2008; Scheerens, 2014).

Bush (2011) distingue trois dimensions principales liées au concept de leadership. Premièrement, le leadership est un processus d'influence entre des personnes qui s'opère indépendamment de la position d'autorité des individus dans un groupe. Deuxièmement, ces rapports d'influence sont intentionnels, c'est-à-dire qu'ils sont orientés en fonction de l'atteinte de buts (par exemple, la réalisation de la mission éducative). Troisièmement, l'influence peut être exercée autant par des groupes que par des individus. En cohérence avec le modèle de réciprocité exposé plus haut, cette conception du leadership permet d'intégrer des modèles théoriques comme celui du leadership distribué qui postule qu'un processus de changement initié par la direction peut être modifié par les enseignants (Lapointe, Poirel et Brassard, 2013; Poirel et Yvon, 2012a; Spillane et al., 2007).

Malgré l'existence d'un large consensus parmi les scientifiques et les praticiens quant à l'importance à accorder à la gestion pédagogique, les recherches récentes sur les pratiques des directions, au Québec et ailleurs, tendent à démontrer que ces dernières consacrent davantage de temps à la gestion administrative de leur établissement qu'à la gestion pédagogique (Brassard et al., 2004; Cattonar et al., 2007; Lapointe et Archambault, 2014; OCDE, 2014; Turnbull et al., 2013).

Selon plusieurs, nous sommes assez bien parvenus à identifier les comportements que les directions devraient manifester pour exercer un leadership efficace, mais nous devons maintenant mieux comprendre les processus d'actualisation de ce leadership, à savoir, comment les directions mettent en acte les pratiques prescrites et adaptent leurs comportements en fonction de la dynamique de leur environnement de travail (Scheerens, 2015). Cette perspective est privilégiée dans cet axe de recherche parce que nous croyons qu'elle peut nous aider à mettre en évidence les facteurs impliqués dans l'actualisation du leadership centré sur l'enseignement et l'apprentissage. Notamment, elle devrait permettre d'explorer comment l'exercice du leadership des directions est influencé par les conditions de travail, les attentes des supérieurs, les demandes des membres du personnel et des parents, de même que par la nature des besoins des élèves. Par ailleurs, l'examen de la qualité de vie au travail et de la santé des directions d'établissement d'enseignement peut contribuer à une meilleure appréciation de l'exercice du leadership de ces gestionnaires.

2.2 LA QUALITÉ DE VIE AU TRAVAIL ET LA SANTÉ DES DIRECTIONS

Le deuxième axe de recherche de la programmation scientifique du GRIDE porte sur la qualité de vie au travail et la santé des directions. Tributaire des changements imposés par les réformes éducatives et du rôle attendu de ces gestionnaires, l'organisation du travail des directions d'établissement d'enseignement s'est complexifiée au cours des dernières années (OCDE, 2015; Pont et al., 2008) affectant, par conséquent, leur qualité de vie au travail et leur santé (Boyland, 2011 ; Poirel et al., 2016). Considéré comme étant l'un des métiers parmi les plus difficiles (Carr, 2003), la recherche montre que les sources de stress sont multiples, intenses et difficiles à gérer (Poirel et al., 2012), que les tâches à réaliser se sont complexifiées, que la charge augmente, que le temps fait défaut (Bernatchez, 2016) et que les contraintes administratives ont tendance à se renforcer avec la nouvelle gouvernance (Kreysman, 2010). Elles sont à risque de surinvestissement dans leur travail (Corriveau et al., 2004) et d'épuisement professionnel (Gravelle, 2009). Il n'est alors pas surprenant de constater les difficultés croissantes

Malgré les risques
certaines directions
parviennent à conserver
leur équilibre et à
demeurer en santé en
dépit des exigences et des
difficultés de leur
fonction.

dans le recrutement des directions d'établissement (Gronn, 2003; Hargreaves et Fink, 2011; St-Germain et Boucher, 2016).

Des études montrent cependant que malgré les risques certaines directions parviennent à conserver leur équilibre et à demeurer en santé en dépit des exigences et des difficultés de leur fonction, de par leur résilience (Garon et al., 2006) ou en raison d'une santé psychologique positive qui permettrait de compenser, en quelque sorte, le manque de reconnaissance et de ressources étant donné l'importance des demandes psychologiques (Brunet et Savoie, 2016; St-Germain et Poirel, 2013). D'autres travaux montrent que ce serait l'organisation du travail qui serait pathogène (Maranda et Viviers, 2011).

Ces enjeux mobilisent les travaux scientifiques de notre équipe par rapport à ce deuxième axe de recherche en vue d'explorer les demandes psychologiques au travail, les ressources pour y faire face et leurs possibles conséquences sur la qualité de vie au travail et la santé des directions. Comme nous l'avons mentionné précédemment, ces éléments peuvent être mis en relation avec l'exercice du leadership, mais également avec la formation et le développement professionnel des directions d'établissement d'enseignement.

2.3 LA FORMATION ET LE DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL DES DIRECTIONS

La formation et le développement professionnel sont perçus comme des leviers de premier plan pour aider les directions à relever les défis liés à leur tâche comme celui de l'amélioration de l'enseignement et de l'apprentissage (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2008; Poirel et Yvon, 2020; Pont et al., 2008; Schleicher, 2015). Par exemple, les résultats de l'enquête TALIS 2013 montrent que les directions ayant acquis des compétences d'encadrement pédagogique à la suite d'une formation prennent davantage d'initiatives en matière d'encadrement pédagogique dans leur établissement (OCDE, 2016a).

En raison de son importance par rapport à l'organisation de leur travail, la formation des directions constitue le troisième axe de la programmation scientifique du GRIDE. Dans nos travaux, nous adhérons à la perspective professionnalisante, c'est-à-dire que le professionnel se développe « tout au long du continuum de formation » (Conseil supérieur de l'éducation, 2014, p. 33). Ce

continuum comprend la formation initiale, l'insertion professionnelle et la formation continue (Mukamurera, 2014; Schleicher, 2012).

Au cours des deux dernières décennies, le paysage de la formation des directions a connu d'importants changements et remises en question à l'échelle de la planète (Darling-Hammond et al., 2007, Grogan, 2009; IsaBelle et al., 2014; Lumby et al., 2009; Yvon et al., 2020). Au Québec,

Au Québec, l'obligation de formation imposée en 2001 et l'émergence d'un référentiel de compétences à leur intention en 2008 ont entraîné une restructuration de la formation initiale des directions en milieu universitaire.

l'obligation de formation imposée en 2001 et l'émergence d'un référentiel de compétences à leur intention en 2008 ont entraîné une restructuration de la formation initiale des directions en milieu universitaire, ce dont témoignent plusieurs écrits, que ce soit pour l'ensemble du champ (Bernatchez, 2011; Brassard, 2004; D'Arrisso, 2013) ou pour certaines universités spécifiques (Boyer et al., 2007; Brassard, 2000; Corriveau et Boyer, 2011; D'Arrisso, 2015).

Fortin (2006) estime à cinq ans la durée de l'insertion professionnelle des directions. Toutefois, selon ce dernier, l'insertion professionnelle de la direction peut débuter avant son entrée en fonction alors que son identité professionnelle d'enseignant change progressivement pour celle de la direction (Poirel et al., 2016). Pour faciliter ce processus de transition et cette construction identitaire, plusieurs centres de services scolaires, établissements ou associations professionnelles offrent diverses mesures de soutien à l'insertion professionnelle. Certaines de ces mesures sont parfois formellement intégrées à la formation initiale obligatoire.

À propos des compétences des directions, le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2008) mentionne que : « le développement de la compétence professionnelle n'étant jamais complètement achevé, le processus se poursuit de façon continue tout au long du cheminement professionnel et non seulement au cours de la formation obligatoire » (p. 23). Ainsi, pour poursuivre le développement de compétences, on fait appel à la formation continue dont les modalités sont multiples comme l'illustrent les projets destinés aux directions d'établissement dans le cadre du *Programme de soutien à la formation continue du personnel scolaire* (Landry et Larocque, 2013; Poirel, et al., 2021).

Ainsi, pour mieux rendre compte de l'organisation du travail des directions d'établissement d'enseignement du Québec, il apparaît important de brosser un portrait de leurs activités de formation initiale, d'insertion professionnelle et de formation continue

En somme, à travers ces trois axes de recherche, les travaux du GRIDE sur l'organisation du travail des directions d'établissement ciblent des questions importantes relevées dans les études empiriques contemporaines, en adoptant une posture théorique inspirée du modèle de réciprocité des rapports d'influence entre le leadership des directions et la réussite des élèves. Bien que chaque axe ouvre une fenêtre sur la problématique générale, la réunion des trois multiplie les angles d'analyse ; elle permet donc d'élargir notre regard sur l'objet d'étude.

3. ORIENTATIONS DE L'ENQUÊTE

La présente enquête constitue un volet particulier de la programmation des activités scientifiques du GRIDE et une voie, parmi d'autres, retenue dans l'exploration de ses axes de recherche. À partir du point de vue des directions et des directions adjointes, elle vise à rendre compte de différentes facettes de l'organisation de leur travail. À l'aide d'un questionnaire, elle a pour but de mettre en relation des renseignements sur 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 sur leur formation et leur développement professionnel.

CHAPITRE II – MÉTHODOLOGIE

Dans une perspective descriptive et interprétative, cette recherche utilise la méthode du sondage pour recueillir de l'information sur le travail des directions d'établissement d'enseignement du Québec. Ce chapitre rend compte de la démarche méthodologique adoptée par les chercheurs pour réaliser cette enquête. Dans les deux premières parties, le texte présente la population visée par le sondage, il décrit le déroulement de la collecte de données et il examine la représentativité de l'échantillon sélectionné. La troisième partie est consacrée à la présentation du questionnaire utilisé dans cette enquête. Elle détaille la démarche de conception de cet instrument d'évaluation et son contenu. Une quatrième partie rapporte les considérations éthiques des chercheurs dans la réalisation de cette enquête. Enfin, la dernière partie présente la démarche adoptée dans l'analyse des données recueillies à l'aide de ce sondage.

1. POPULATION VISÉE

La population ciblée par cette enquête correspond aux directions et aux directions adjointes d'établissement d'enseignement œuvrant dans des commissions scolaires³ francophones du Québec, à tous les ordres d'enseignement (secteurs des jeunes et des adultes) et qui sont membres des organisations professionnelles suivantes : l'Association montréalaise des directions d'établissement scolaire (AMDES), l'Association québécoise du personnel de directions d'école (AQPDE) et la Fédération québécoise des directions d'établissement d'enseignement (FQDE). Selon les renseignements fournis par leurs représentants à l'automne 2019, ces organisations comptaient 3148 membres dans les 60 commissions scolaires francophones du Québec. À titre comparatif, 3392 directions et directions adjointes du secteur des jeunes et des adultes occupaient un poste permanent dans le secteur francophone en 2014-2015 (Gouvernement du Québec, 2015). En conséquence, la population visée par cette enquête correspond, en nombre, à 93 %

La population visée par cette enquête correspond, en nombre, à 93 % de la population totale des directions du secteur public francophone du Québec recensée en 2014-2015.

³ Dans ce rapport, l'emploi de l'expression « commissions scolaires » est privilégié à celle de « centres de services scolaires » parce que cette nouvelle désignation n'était pas encore officielle pendant l'enquête.

de la population totale des directions du secteur public francophone du Québec recensée en 2014-2015.

2. DÉROULEMENT ET REPRÉSENTATIVITÉ DE L'ENQUÊTE

En collaboration avec l'équipe de recherche, 3148 directions et directions adjointes ont été invitées par les responsables des trois organisations professionnelles partenaires à répondre au questionnaire en ligne, via la plateforme Survey Monkey. Le mode de sélection de l'échantillon correspond à un échantillonnage probabiliste puisque chaque élément de la population a eu une chance connue et non nulle d'être choisi (Beaud, 2016). Toutefois, puisque la participation à cette enquête est volontaire, le mode de sélection s'apparente aussi à un échantillonnage non probabiliste, donc sujet à l'erreur d'échantillonnage.

La collecte de données s'est déroulée du 23 octobre 2019 au 31 janvier 2020. Au total, 1157 questionnaires ont été amorcés par les directions sollicitées. En conséquence, nous estimons que près du tiers (37 %) des directions occupant un poste permanent dans les commissions scolaires francophones du Québec ont répondu, partiellement ou complètement, à notre questionnaire d'enquête. Toutefois, plusieurs répondants n'ont pas répondu entièrement au questionnaire. Après épuration des données, selon que les renseignements sont fournis au début ou à la fin du questionnaire, le nombre de répondants varie entre 1092 et 563 participants, soit de 94 % à 49 % de l'échantillon initial.

Selon les renseignements sur la population compilée par les organisations professionnelles participantes et des sources officielles, il est possible de juger de la représentativité de l'échantillon de cette enquête, selon différents critères. Le tableau 1 compare la répartition des répondants selon leur statut d'emploi par rapport à celle observée dans la population, telle que rapportée par les organisations professionnelles participantes. Par rapport à la population de référence, l'échantillon compte, en pourcentage, plus de directions (57 % contre 68 %) et moins de directions adjointes (43 % contre 32 %).

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

Tableau 1. La représentativité de l'échantillon selon le statut d'emploi

Statut d'emploi	Population		Échantillon	
	Nombre	Pourcentage	Nombre	Pourcentage
Direction	1782	57 %	740	68 %
Direction adjointe	1366	43 %	350	32 %
Total	3148	100%	1090	100 %

Le tableau 2 présente le nombre de femmes et d'hommes qui ont répondu au questionnaire comparativement à leur répartition dans la population de référence. En pourcentage, la répartition des hommes et des femmes dans l'échantillon est identique à celle rapportée dans la population visée par les organisations professionnelles participantes.

Tableau 2. La représentativité de l'échantillon selon le genre

Statut d'emploi	Population		Échantillon	
	Nombre	Pourcentage	Nombre	Pourcentage
Femmes	2165	71 %	771	71 %
Hommes	889	29 %	317	29 %
Total	3054	100 %	1088	100 %

En comparant les données recueillies selon les types d'établissements, on constate que l'échantillon des répondants, selon l'ordre d'enseignement de leur établissement, correspond partiellement à celui de la répartition de l'ensemble du réseau d'enseignement public du Québec (incluant le secteur anglophone), en référence à l'année 2018-2019 (Institut de la statistique du Québec, 2020b). Le tableau 3 montre que les écoles secondaires sont légèrement surreprésentées, cela pourrait s'expliquer en raison du nombre plus élevé de directions adjointes dans ce type d'établissement. Par ailleurs, les directions des centres de formation professionnelle et des centres d'éducation des adultes sont sous-représentées, cela laisse croire que ce sondage n'a pas permis de rejoindre ce type de répondants. Mentionnons que les données comparatives utilisées ici, inclues les établissements du réseau anglophone, donc elles sont moins précises que celles

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

rapportées par les organisations professionnelles participantes qui portent exclusivement sur le réseau francophone.

Tableau 3. La représentativité de l'échantillon selon le type d'établissement

Établissement	Population		Échantillon	
	Nombre	Pourcentage	Nombre	Pourcentage
École primaire	1786	65 %	521	69 %
École secondaire	393	14 %	152	20 %
École primaire/secondaire	191	7 %	36	5 %
Centre de formation professionnelle	187	7 %	21	3 %
Centre d'éducation des adultes	183	7 %	21	3 %
Total	2740	100 %	751	100 %

Enfin, le tableau 4 présente la répartition des répondants selon le rang décile de l'indice socioéconomique de milieu (IMSE) attribué à leur établissement d'appartenance. Calculé par le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (2020), cet indice sert à distinguer les établissements reconnus comme non défavorisés (rangs déciles 1 à 7) ou défavorisés (rangs déciles 8 à 10) dans les commissions scolaires linguistiques du Québec.

Tableau 4. La représentativité de l'échantillon selon l'indice de milieu socioéconomique

Degré de défavorisation	Nombre d'établissements	Pourcentage de l'échantillon	Pourcentage attendu
Non défavorisés (1 à 7)	515	62 %	70 %
Défavorisés (8 à 10)	182	38 %	30 %
Total	697	100 %	100 %

L'analyse de ces renseignements indique que par rapport au pourcentage attendu (70 %) un moins grand nombre de répondants (62 %) travaillent dans un milieu dit non défavorisé tandis qu'un plus grand nombre de répondants (38 %) que celui attendu (30 %) est rattaché à un établissement situé dans un milieu jugé défavorisé.

Pour juger de la représentativité des renseignements colligés auprès d'un échantillon plus restreint en raison de données manquantes, nous avons repris les analyses précédentes à partir de ces quatre indicateurs avec un échantillon de 625 participants qui ont répondu à la majorité des items du questionnaire. Ainsi, nous avons constaté que la distribution de ces répondants selon le statut d'emploi, le genre, l'établissement d'enseignement et l'indice de défavorisation de l'établissement est très similaire à celle observée avec l'échantillon complet.

3. QUESTIONNAIRE

Cette enquête utilise un questionnaire pour rendre compte de plusieurs aspects de l'organisation du travail des directions d'établissement au Québec. Cette partie retrace les étapes de la démarche des membres et des collaborateurs du GRIDE dans la conception de cet instrument d'évaluation. Elle identifie les principales sources de référence ayant servi à la formulation des questions du sondage de même que les modalités de son administration.

3.1 CONCEPTION DU QUESTIONNAIRE

Cette enquête privilégie l'utilisation d'un questionnaire pour recueillir des informations sur l'organisation du travail des directions d'établissement. Le choix de cette méthode dite de sondage apparaît approprié en raison des objectifs de la présente enquête. Le sondage permet d'examiner une diversité de variables (renseignements sociodémographiques, opinions, attitudes, etc.) auprès de larges échantillons, et cela, à un coût relativement faible. En raison de ces avantages, cette méthode de collecte de données est largement utilisée en sciences sociales.

Selon Blais et Durand (2016), quatre conditions principales doivent être respectées pour assurer la validité des informations recueillies à l'aide de cette méthode. Elles renvoient à la disponibilité des informateurs, la capacité de répondre des informateurs, la capacité et la volonté des informateurs à communiquer l'information sans distorsion et enfin, l'enregistrement fidèle de l'information. Dans la mesure du possible, ces conditions ont été respectées dans la présente enquête.



À l'été 2017, une recension d'écrits sur les enquêtes par questionnaire auprès des directions d'établissement d'enseignement, menées au cours des vingt dernières années, a été effectuée en vue de constituer une base bibliographique pour la conception du questionnaire d'autoévaluation. De la sorte, nous avons pu examiner la nature des problématiques traitées, les orientations théoriques adoptées, les questions posées et les méthodologies mises à l'épreuve dans ces études empiriques. À partir de cette recension, une banque de questionnaires a été constituée pour disposer d'instruments de référence dans la conception de notre propre questionnaire (Ramdé et Lapointe, 2017).

En collaboration avec les membres du GRIDE, des questionnaires d'autoévaluation sur l'organisation du travail des directions d'établissement ont été sélectionnés pour déterminer comment les thèmes ciblés dans notre recherche ont été traités précédemment dans des enquêtes similaires, menées au Québec ou ailleurs. La majorité de ces questionnaires ont été validés auprès de larges échantillons, leur qualité métrologique a été démontrée et ils sont souvent cités dans les publications scientifiques en administration de l'éducation. En juin 2018, un rapport préliminaire sur la constitution du questionnaire d'enquête a été soumis et discuté avec les membres et collaborateurs du GRIDE et des experts externes lors d'un séminaire de recherche en vue de parfaire la sélection des questions du sondage (Lapointe et al., 2018). De décembre 2018 à juin 2019, une étude pilote a été réalisée auprès de 151 directions d'établissements pour valider le questionnaire et l'améliorer, le cas échéant (Lapointe et Poiriel, 2019).

3.2 CONTENU DU QUESTIONNAIRE

Ce questionnaire vise à recueillir des données objectives sur l'environnement de travail et les conditions d'exercice de la fonction de direction d'établissement, mais aussi des données subjectives quant à la perception des directions de la qualité de cet environnement, la nature et la fréquence de certaines pratiques de gestion, leur qualité de vie et leur santé au travail, ainsi que la qualité et la pertinence de la formation en regard de leur développement professionnel.

La formulation des questions reprend textuellement ou s'inspire de celles posées dans des questionnaires d'enquêtes nationales et internationales similaires. Principalement, nous avons

utilisé des parties des questionnaires éprouvés dans l'Enquête internationale sur l'enseignement et l'apprentissage (TALIS) menée en 2013 et en 2018 (OCDE, 2013; 2019). En 2018, cette enquête a été réalisée dans 48 pays de l'OCDE dont le Canada, mais seule la province de l'Alberta y a participé. Également, des questions ont été tirées du questionnaire adressé, en 2015, aux chefs d'établissement dans l'enquête du Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA) (OCDE, 2016b). Une adaptation en langue française du questionnaire *Principal instructional management rating scale* a aussi été expérimentée dans la présente enquête (Hallinger et Wang, 2015).

Le sondage en ligne comprend 283 questions et sous-questions regroupées en cinq parties : 1) renseignements sur le répondant ; 2) contexte de travail ; 3) activités de travail et leadership; 4) qualité de vie au travail et santé ; 5) formation et développement professionnel.

3.2.1 RENSEIGNEMENTS SUR LES RÉPONDANTS

Cette partie fournit des informations sur les caractéristiques socioprofessionnelles du répondant : âge, genre, poste occupé et expérience de travail. Les renseignements sur la scolarité du répondant sont recueillis dans la partie consacrée à la formation et au développement professionnel.

3.2.2 CONTEXTE DE TRAVAIL

Cette partie du questionnaire se divise en deux sections principales. Dans la première section, le répondant fournit des renseignements factuels sur les caractéristiques de son établissement : le type d'établissement et l'indice de défavorisation socioéconomique, l'effectif du personnel, l'effectif des élèves (nombre d'élèves inscrits et nombre d'élèves handicapés ou ayant des difficultés d'apprentissage ou de comportement [EHDA]) et la répartition des élèves dans l'établissement selon les types de classes (EHDA, éducation internationale, vocation particulière et accueil).

Dans la seconde section, le répondant porte un jugement sur différents aspects du fonctionnement de son établissement : le climat dans l'établissement, les habitudes de vie des élèves et des

enseignants, l'implication des parents et de la collectivité, les attentes des parents à l'égard de l'établissement et la disponibilité des ressources humaines et matérielles dans l'établissement.

Climat dans l'établissement. En fonction de neuf affirmations, le répondant porte un jugement sur la qualité des relations entre les membres de l'établissement et avec les membres de la collectivité, selon les modalités suivantes : pas du tout d'accord (1), pas d'accord (2), d'accord (3), tout à fait d'accord (4).

Habitudes de vie des élèves et des enseignants. À partir de onze affirmations sur des comportements des élèves et des enseignants dans l'établissement, le répondant évalue dans quelle mesure l'apprentissage des élèves est gêné par ces facteurs, à l'aide d'une échelle de Likert à quatre degrés : pas du tout (1), très peu (2), dans une certaine mesure (3), beaucoup (4).

Implication des parents et de la collectivité. Le répondant signifie son accord par rapport à six affirmations sur l'implication des parents et de la collectivité dans son établissement, selon une échelle de Likert à quatre degrés : pas du tout d'accord (1), pas d'accord (2), d'accord (3), tout à fait d'accord (4).

Attentes des parents. Le répondant choisit parmi trois affirmations celle qu'il juge représenter le mieux les attentes des parents à l'égard de son établissement.

Disponibilité des ressources humaines et matérielles. Le répondant évalue dans quelle mesure le manque de ressources par rapport au personnel, au matériel pédagogique et aux infrastructures affecte ou non la qualité de l'enseignement dans son établissement. À cette fin, il répond à huit questions, à l'aide d'une échelle de Likert à quatre degrés : pas du tout (1), très peu (2), dans une certaine mesure (3), beaucoup (4).

3.2.3 ACTIVITÉS DE TRAVAIL ET LEADERSHIP

La partie suivante du questionnaire porte sur les activités de travail et l'exercice du leadership des directions d'établissement. Elle comporte trois sections : la répartition du temps de travail, les activités de gestion éducative et le style de leadership.

Dans la première section, le répondant rapporte le nombre d'heures qu'il alloue au travail durant la semaine et la fin de semaine. Ensuite, il indique le pourcentage du temps de travail accordé à la réalisation d'activités liées à cinq domaines de gestion.



La seconde section porte sur la gestion éducative des directions et elle présente une adaptation en langue française⁴ du questionnaire *Principal instructional management rating scale* (PIMRS). À notre demande, le professeur Philip Hallinger, professeur à l'Université Mahidol à Bangkok, nous a fourni la dernière version de son questionnaire et nous a autorisés à en faire usage dans le cadre de notre enquête, sous réserve de mentionner nos sources.

La conceptualisation de la gestion éducative qui fonde le PIRMS correspond à un construit à trois dimensions : la définition de la mission de l'école, la gestion du curriculum et l'instauration d'un climat d'apprentissage dans l'école. Selon Hallinger et al. (2013), ce questionnaire est l'un des plus souvent utilisé dans les enquêtes sur le travail des directions d'établissement d'enseignement menées au cours des trente dernières années. Le choix de cet instrument a été privilégié parce que ce questionnaire porte directement sur la réalisation des tâches liées à la gestion des activités éducatives.

Ce questionnaire comprend cinquante questions sur la réalisation d'activités liées à dix fonctions de gestion (Hallinger et Wang, 2015). Chaque fonction est évaluée à partir de cinq affirmations sur les interventions de la direction. Le répondant doit signifier à quelle fréquence il manifeste le

⁴ Ce travail a été réalisé en collaboration avec Nancy Lauzon, chercheuse du GRIDE, Huguette Drouin, agente de recherche, et un traducteur professionnel.

comportement décrit, à l'aide d'une échelle de Likert à cinq degrés : jamais (1), rarement (2), parfois (3) souvent (4), très souvent (5). Par exemple, à partir de la question générale suivante : « En tant que direction, dans quelle mesure réalisez-vous les activités suivantes », le répondant se situe par rapport à une activité particulière telle que : « s'assurer que l'enseignement couvre les objectifs des programmes ». Chaque fonction est associée à l'une des dimensions suivantes : Définir la mission de l'école, Gérer le programme ou Créer un climat positif.

La troisième et dernière section de cette partie du questionnaire porte sur le style de leadership de la direction, tel qu'évalué dans le questionnaire de l'Enquête internationale sur l'enseignement et l'apprentissage (TALIS) 2013 et en 2018 (OCDE, 2013; 2016c; 2019). Une première sous-section porte sur le leadership pédagogique. Le répondant signifie à quelle fréquence au cours des 12 derniers mois il est intervenu en matière d'encadrement pédagogique. Par exemple, il juge de ses actions par rapport à l'affirmation suivante : « J'ai pris des initiatives favorisant la coopération entre enseignants pour élaborer des pratiques pédagogiques innovantes ». Le répondant inscrit sa réponse à l'aide d'une échelle de Likert à quatre degrés : jamais ou rarement (1), parfois (2), souvent (3), très souvent (4). Une seconde sous-section traite du leadership distribué, dans laquelle le répondant signifie son degré d'accord par rapport à trois affirmations proposées, à l'aide d'une échelle de Likert à quatre degrés : pas du tout d'accord (1), pas d'accord (2), d'accord (3), tout à fait d'accord (4). Par exemple, il signifie son accord au regard de l'énoncé suivant : « Dans cet établissement, les membres du personnel ont la possibilité de participer aux décisions concernant l'établissement ».

3.2.4 QUALITÉ DE VIE AU TRAVAIL ET SANTÉ

Cette partie du questionnaire comprend quatre sections, soit la satisfaction au travail, les demandes psychologiques, les ressources disponibles et les habitudes de vie. Outre deux questions à la fin de cette partie sur la prise de médicaments (oui ou non), pour chacune des quatre sections le répondant donne son niveau d'appréciation sur les questions qui lui sont posées à l'aide d'une échelle de Likert à quatre degrés : pas du tout d'accord (1), pas d'accord (2), d'accord (3), tout à fait d'accord (4).

Satisfaction au travail. La première section s'inscrit dans le courant des approches mesurant la qualité de vie au travail (QVT) (Bonneville-Hébert, 2014). Nous nous sommes notamment inspirés des travaux de synthèse de Martel et Dupuis (2006) pour développer cinq questions qui permettent de rendre compte de la satisfaction au travail. Par exemple, le répondant signifie son accord au regard de l'énoncé suivant : « Je suis satisfait de ma rémunération ».

Demandes psychologiques. La seconde et la troisième section s'inscrivent dans la perspective des risques psychosociaux inspirée notamment du modèle demandes/autonomie développé par Karasek (1985). Nous avons choisi le questionnaire développé et validé initialement en langue anglaise par Karasek (1985). Nous avons retenu la version du questionnaire la plus utilisée en langue française qui comprend 26 items (Neidhammer et al., 2006)⁵ à laquelle nous avons ajouté des items, à des fins de précision et du développement de notre propre modèle dans le contexte du travail des directions d'établissement au Québec. D'abord, la première sous-dimension, dénommée Exigences psychologiques au travail, se mesure à l'aide d'une échelle composée de six items conçus par Neidhammer et al. (2006). Par exemple, le répondant signifie son accord au regard de l'énoncé suivant : « Mon travail me demande de travailler très vite ». Par la suite, une deuxième sous-dimension, appelée Demandes liées au travail, se mesure à l'aide d'une échelle composée de trois items provenant de Karasek (Neidhammer et al., 2006) à laquelle, nous avons ajouté trois autres items du questionnaire de Sénéchal et al. (2013) sur la santé psychologique au travail des directions. Ces items concernent la charge émotive, les demandes de la commission scolaire et les demandes du ministère de l'Éducation. Par exemple, le répondant signifie son degré d'accord au regard de l'énoncé suivant : « J'ai trop de demandes qui viennent directement du ministère de l'Éducation ».

Ressources disponibles. En cohérence avec les fondements de notre modèle de santé au travail, pour rendre compte des ressources disponibles, nous avons utilisé le questionnaire de Karasek (Neidhammer et al., 2006) qui mesure l'*Autonomie décisionnelle* (trois items), l'*Utilisation des compétences* (six items), le *Soutien des collègues* (quatre items) et le *Soutien du supérieur*

⁵ Ce questionnaire (version 26 items) a été utilisé dans l'enquête longitudinale Sumer (Surveillance médicale des expositions des salariés aux risques professionnels) en France en 1994, 2003, 2010 et 2017.

hiérarchique (quatre items). Trois autres items ont été ajoutés pour évaluer le Soutien en général des collègues, du personnel et des supérieurs, en nous inspirant du questionnaire de Sénéchal et al. (2013). Finalement, fondés sur les travaux de Siegrist (1996), nous avons aussi tenu compte de la reconnaissance professionnelle avec une échelle composée de six items sur la *Reconnaissance du travail* (Niedhammer et al., 2000; Siegrist et al., 2004) à laquelle nous avons ajouté quatre items mesurant la *Reconnaissance relationnelle*. En tout, les sections du questionnaire portant sur la satisfaction au travail, les demandes psychologiques et les ressources disponibles incluent 47 questions.

Habitudes de vie et la santé. La quatrième section vise à mesurer des indicateurs de santé des participants. En raison de l'importance des habitudes de vie sur la santé, nous avons élaboré cinq questions en nous inspirant de l'enquête de Riley (2019) sur la fréquence des activités physiques, la qualité de l'alimentation et du sommeil ainsi que sur la consommation de tabac et d'alcool. Le répondant signifie son degré d'accord par rapport aux affirmations proposées. Deux autres questions permettent de documenter la prise de médicaments. Le répondant est invité à répondre, par oui ou par non, s'il prend des médicaments sur une base régulière, soit pour un problème de santé physique ou pour un problème de santé psychologique.

3.2.5 FORMATION ET DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL⁶

Cette dernière partie du questionnaire porte sur la formation et le développement professionnel des directions. Tour à tour, il porte sur les activités liées à la formation initiale, l'insertion professionnelle et la formation continue.

La formation initiale. Actuellement, pour être direction d'établissement scolaire au Québec, il faut détenir un brevet d'enseignement et un diplôme d'études supérieures spécialisées (DESS en administration scolaire). En effet, depuis le premier septembre 2001, le Québec oblige les nouvelles directions à réussir un programme d'études universitaires de 2^e cycle comportant un minimum de 30 crédits en gestion pertinente à l'emploi de cadre scolaire : six crédits doivent être

⁶ Nous remercions notamment David D'Arrisso et Andréanne Gélinas-Proulx pour leur travail de conception et de structuration de cette partie du questionnaire.

acquis avant la première affectation, et le solde, au cours des cinq années qui suivent cette affectation (Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, 2017).

Cinq questions permettent de rendre compte de la complétion de la formation initiale obligatoire. Est-elle complétée? Si oui, depuis quand et dans quelle université? Si non, combien de crédits ont été complétés? Par la suite, une série de questions vise à savoir si la formation était orientée par un référentiel de compétences (par exemple, ministère de l'Éducation, commission scolaire, université) et à quel point des modalités particulières dans la formation (par exemple, étude de cas, travaux de groupe, conférence d'expert, analyse réflexive) ont eu un effet sur le développement des compétences. On demande également aux répondants d'indiquer leur niveau de satisfaction à l'égard des activités de formation et dans quelle mesure celles-ci ont contribué au développement de leurs compétences en tant que direction.

L'insertion professionnelle. Dans le préambule de cette section du questionnaire, le répondant est informé que l'insertion professionnelle correspond approximativement aux cinq premières années d'exercice à la fonction. Inspiré du questionnaire de Cattonar et al. (2007), le répondant est invité à indiquer à quel point diverses activités d'insertion professionnelle ont contribué au développement de ses compétences en tant que direction. On lui demande ensuite si ces activités d'insertion étaient orientées par un référentiel de compétences. Finalement, trois questions permettent de rendre compte du niveau de satisfaction, de l'apport au développement des compétences et de la décision de demeurer en poste comme direction en lien avec les activités d'insertion professionnelle.

La formation continue. Dans cette section du questionnaire, le répondant est d'abord informé que la formation continue regroupe les activités qui auraient été faites en dehors des activités de la formation initiale obligatoire (diplôme de 2^e cycle) et des activités d'insertion professionnelle. La formulation des questions dans cette section s'inspire des travaux d'IsaBelle et al. (2008), Darling-Hammond et al. (2007), Turnbull et al. (2013) et l'enquête TALIS (2013). On demande d'abord au participant d'indiquer le degré d'influence d'une série d'activités de formation continue sur sa décision de demeurer en poste; si ces activités sont intégrées à un plan de développement professionnel et si elles sont orientées par un référentiel de compétences. Par la suite, le répondant

est invité à indiquer dans quelle mesure certains éléments agissent comme barrière à la formation continue. Deux autres questions permettent de rendre compte du niveau de satisfaction et de l'apport au développement des compétences des activités de formation continue.

Dans la dernière section de cette partie du questionnaire, le répondant fournit des informations sur son parcours de formation universitaire au 1er, 2e et 3e cycle.

4. CONSIDÉRATIONS ÉTHIQUES

Toutes les précautions nécessaires ont été prises pour respecter l'intégrité, l'anonymat et la volonté des participants à cette enquête selon les normes de l'éthique de la recherche de l'Université de Montréal.

En septembre 2018, le Comité plurifacultaire d'éthique de la recherche recevait une demande d'autorisation pour réaliser *l'Étude pilote d'un questionnaire sur le travail des directions d'établissement d'enseignement au Québec*. Après l'examen du projet, ce comité a délivré un certificat d'éthique à l'intention des chercheurs principaux (projet CPER-18-088-D, Poirel et Lapointe//FQR-SC, octroi 2018-SE-205272).

Pour l'étude compète, en janvier 2019, les chercheurs ont soumis une demande d'amendement au Comité d'éthique de la recherche en éducation et en psychologie pour être autorisés à réaliser le sondage à l'échelle du Québec. Ce comité a jugé que le projet répondait aux exigences éthiques en la matière et conséquemment, il a reconduit le certificat d'éthique avec ces amendements et autorisé la réalisation de *l'Enquête sur le travail des directions d'établissement d'enseignement primaire et secondaire du secteur public au Québec*.

5. DÉMARCHE D'ANALYSE DES DONNÉES

L'analyse des données de cette enquête vise à brosser un portrait de la réalité actuelle des directions d'établissement par rapport à leur profil socioprofessionnel, leur contexte de travail, leurs activités professionnelles, leur qualité de vie au travail et leur formation. À cette visée descriptive s'ajoute une visée compréhensive, c'est-à-dire que les analyses examinent aussi comment les perceptions des directions sur le fonctionnement de leur établissement, leurs

activités de travail et leur qualité de vie varient en fonction de leurs caractéristiques sociales et professionnelles (statut d'emploi, genre, âge et dans certains cas l'expérience), mais aussi selon les caractéristiques de leur établissement d'enseignement (type d'établissement et dans certains cas, la défavorisation socioéconomique). En somme, il s'agit de faire ressortir les expériences professionnelles communes à l'ensemble des directions et des directions adjointes du Québec dans tous les établissements d'enseignement, mais aussi de mettre en relief les variations observées selon les individus ou les contextes de travail.

Les données recueillies ont été analysées à l'aide du logiciel statistique SPSS, version 24 (Statistical package for the social sciences, 2016). Les réponses à l'évaluation de chaque item du questionnaire ont été compilées dans un fichier de données et les valeurs ordinales (par exemple, jamais à très souvent) ont été converties en valeurs numériques (1 à 5). La méthode des covariances a été appliquée pour constituer des échelles, c'est-à-dire des scores agrégés sous forme de moyenne à partir du regroupement d'items sélectionnés pour mesurer une dimension spécifique (par exemple, *Définir la mission de l'école*). La cohérence interne de chaque échelle est mesurée selon la valeur d'un coefficient de fidélité exprimé par un alpha de Cronbach⁷.

Différents outils statistiques sont utilisés pour comparer et mettre en relation les données recueillies. L'analyse de variance univariée (ANOVA) prend en compte les variables quantitatives et elle sert à comparer les moyennes de groupe. Le test de significativité *F* de *Fischer* est utilisé lorsque la comparaison porte sur deux groupes et le test post-hoc *Tukey*, si la comparaison s'effectue sur plus de deux groupes. Lorsque le résultat du test est significatif, c'est-à-dire d'une valeur égale ou inférieure à 0,05, on estime que les groupes se différencient statistiquement relativement à la variable sur laquelle la comparaison de moyenne est réalisée. Le test khi deux (χ^2) est utilisé pour évaluer l'association entre des variables ordinales. L'analyse de corrélation de Pearson sert à mesurer la relation entre des variables continues; elle génère le coefficient *r* de Pearson dont la valeur varie de -1 (relation parfaitement négative) à 1 (relation parfaitement positive). Enfin, le degré de significativité statistique est indiqué par les symboles suivants : « *** » lorsque la relation est statistiquement significative au seuil à 1 %; « ** » indique qu'elle l'est à un seuil inférieur à

⁷ La désignation des échelles et les coefficients de fidélité sont rapportés à l'annexe A.

1 %; « * » indique qu'elle l'est à un seuil inférieur à 5 %; « NS » indique une relation qui n'est pas statistiquement significative.

Enfin, concernant les tableaux de fréquences des modalités de réponses aux items présentés dans le présent rapport, il est à noter que comme les pourcentages ont été arrondis, la somme des pourcentages présentés peut ne pas correspondre exactement à 100 %. En outre, la plupart des tableaux de fréquences présentent des modalités regroupées de réponses, par exemple, un pourcentage pour les modalités « pas du tout d'accord / pas d'accord » et un autre pour les modalités « d'accord / tout à fait d'accord ». Toutefois, les tableaux présentant chacune des modalités de réponse initiales sont disponibles en annexe. Dans l'annexe, les tableaux ont le même numéro que ceux du corps du texte, mais celui-ci est suivi d'un a, par exemple, le tableau 17 devient le tableau 17a.

CHAPITRE III – RÉSULTATS

Ce chapitre sur les résultats de l'enquête comprend cinq parties dont les titres correspondent aux thèmes abordés dans le questionnaire adressé aux directions. Successivement, il met en relief leur profil socioprofessionnel, leur contexte de travail, leurs activités de travail et l'exercice de leur leadership, leur qualité de vie au travail et leur santé et enfin, leur formation et leur développement professionnel. Tout au long de l'exposé, le texte précise les concepts utilisés pour décrire et interpréter les informations fournies par les directions. Dans la mesure du possible, ces données sont comparées avec d'autres, recueillies dans des enquêtes similaires réalisées au Québec ou ailleurs dans le monde.

1. LE PROFIL SOCIOPROFESSIONNEL DES DIRECTIONS

Cette partie examine le profil socioprofessionnel des répondants au regard de leur statut d'emploi, leur établissement d'appartenance et leur répartition en fonction du genre, de l'âge et de l'expérience. Différentes sources de référence sont utilisées pour analyser et interpréter les données recueillies.

1.1 LE STATUT D'EMPLOI ET LE TYPE D'ÉTABLISSEMENT

Au cours des vingt dernières années, l'effectif des directrices et des directeurs d'établissement d'enseignement au Québec a très peu fluctué. Au total, aux secteurs des jeunes et des adultes dans les commissions scolaires anglophones et francophones, 3713 directrices et directeurs occupaient un poste permanent en 2000-2001 (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2006). En 2010-2011, ce nombre passait à 3898 individus et selon les données les plus récentes, il s'établissait à 4042 en 2018-2019, correspondant à 1 % d'augmentation de cet effectif en près de vingt ans (Institut de la statistique du Québec, 2020).

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). Le tableau 5 dénombre les répondants selon leur statut d'emploi et le type d'établissement c'est-à-dire leur lieu de travail. Lorsque l'on met en commun les renseignements sur le statut d'emploi et l'établissement du répondant, l'échantillon compte 749 sujets. En majorité, les directions et les directions adjointes

qui ont répondu au questionnaire travaillent dans des établissements d'enseignement primaire (69 %). Une proportion moindre de répondants travaille dans des établissements d'enseignement secondaire (20 %).

Parmi ceux qui occupent un poste de direction, 75 % d'entre eux travaillent dans un établissement primaire et 16 % dans un établissement secondaire. Chez les répondants en poste de direction adjointe, 50 % d'entre eux travaillent dans un établissement primaire et 35 % dans un établissement secondaire. Parmi l'ensemble des autres répondants exerçant à titre de direction ou de direction adjointe, 5 % travaillent dans un établissement d'enseignement mixte (primaire et secondaire), 3 % dans un centre de formation professionnelle (CFP) et 3 % dans un centre d'éducation des adultes (CEA).

Tableau 5. Répartition des directions selon le type d'établissement et le statut d'emploi

Établissement	Direction	Direction adjointe	Pourcentage
Primaire	429 (75 %)	90 (50 %)	519 (69 %)
Secondaire	90 (16 %)	62 (35 %)	152 (20 %)
Mixte ⁽¹⁾	25 (5 %)	11 (6 %)	36 (5 %)
CFP	13 (2 %)	8 (4 %)	21 (3 %)
CEA	13 (2 %)	8 (4 %)	21 (3 %)
Total	570 (100 %)	179 (100 %)	749 (100 %)

(1) Établissement offrant des services d'enseignement de l'ordre primaire et secondaire.

1.2 LE GENRE ET LE STATUT D'EMPLOI

Les directions d'établissement d'enseignement au Québec sont recrutées dans le personnel enseignant constitué en majorité de femmes. En 2010-2011, il y avait 56 184 enseignants parmi le personnel permanent des commissions scolaires au Québec, rattaché aux secteurs des jeunes et des adultes. Dans ce groupe, on dénombrait 76 % de femmes et 24 % d'hommes. En 2018-2019, le nombre total d'enseignants s'élevait à 64 698 parmi lesquels on comptait 78 % de femmes et 22 % d'hommes. Selon ces indicateurs, en près de 9 ans, la représentation des enseignantes dans le système d'éducation s'est légèrement accrue (2 %) (Institut de la statistique du Québec, 2020a).

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

Concernant le personnel permanent de direction d'établissement dans les commissions scolaires francophones et anglophones, selon les mêmes sources, en 2010-2011, parmi 3898 directions on dénombrait 62 % de femmes et 38 % d'hommes. En 2018-2019, l'effectif de 3814 directions était constitué à 67 % de femmes et à 33 % d'hommes. Ainsi, en 9 années d'intervalle, la représentation des femmes s'est accrue de 5 points de pourcentage. En dépit de cet avancement notable, le nombre de femmes occupant un poste de direction demeure moindre que celui auquel on s'attendrait compte tenu de leur poids démographique dans le personnel enseignant (respectivement 67 % et 78 %)⁸.

Dans notre échantillon, 1088 répondants ont fourni des renseignements à la fois sur leur statut d'emploi et leur genre, ceux-ci sont rapportés au tableau 6. Comme mentionné dans le chapitre précédent, la distribution des femmes et des hommes dans cet échantillon correspond exactement à celle observée dans la population visée (respectivement 71 % et 29 %). Cependant, comparativement aux données officielles citées plus haut, le taux de représentation des femmes dans cette population est légèrement supérieur à celui observé dans la population totale des directions du réseau d'enseignement public francophone et anglophone du Québec en 2018-2019 (respectivement 71 % et 67 %).

Tableau 6. Répartition des répondants selon le genre et le statut d'emploi

Genre	Direction		Direction adjointe		Total	
	Nombre	%	Nombre	%	Nombre	%
Femmes	506	68 %	265	76 %	771	71 %
Hommes	232	32 %	85	24 %	317	29 %
Total	738	100 %	350	100 %	1088	100 %

Par ailleurs, des différences en fonction du genre sont observées selon que le répondant occupe un poste de direction ou de direction adjointe. Proportionnellement, il y a moins de femmes que d'hommes en poste de direction et plus de femmes que d'hommes en poste de direction adjointe

⁸ Selon Martel et al. (2005), la proportion de femmes en poste de direction et de direction adjointe est passée de 40 à 56 % entre les années 1998 et 2004. Les femmes devenant majoritaires en 2002.

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

($\chi^2_{(1, N = 1088)} = 5,87; p < 0,01$). Les femmes représentent 71 % de l'échantillon, mais elles forment seulement 68 % du personnel de direction, tandis qu'elles constituent 76 % du personnel de direction adjointe.

Le tableau 7 met en commun les renseignements sur le genre et le type d'établissement d'enseignement fournis par 748 répondants dont 68 % sont des femmes et 32 % des hommes. Toute proportion égale, plus de femmes que d'hommes travaillent dans un établissement primaire, à titre de direction ou de direction adjointe. À l'inverse, plus d'hommes que de femmes occupent un poste de direction ou de direction adjointe dans un établissement secondaire ($\chi^2_{(1, N = 738)} = 26,42; p < 0,001$). Une tendance similaire est observée par rapport à la représentation des femmes et des hommes à la direction des centres de formation professionnelle. Les directrices et les directrices adjointes forment 68 % de l'échantillon, mais elles représentent 73 % des directions en poste au primaire et 51 % au secondaire. À l'inverse, les directeurs et les directeurs adjoints regroupent 32 % de l'échantillon, mais ils représentent 27 % des directions en poste au primaire et 49 % au secondaire.

Tableau 7. Répartition des directions selon le type d'établissement et le genre

Établissement	Femmes		Hommes		Total	
	Nombre	%	Nombre	%	Nombre	%
Primaire	382	73 %	138	27 %	520	69 %
Secondaire	77	51 %	73	49 %	150	20 %
Mixte	24	67 %	12	33 %	36	5 %
CEA	13	62 %	8	38 %	21	3 %
CFP	10	48 %	11	52 %	21	3 %
Total	506	68 %	242	32 %	748	100 %

Selon les données de l'enquête TALIS 2018 (OCDE, 2020a), bien que des variations importantes soient observées entre les pays et les économies de l'OCDE, en moyenne, parmi les répondants occupant un poste de direction au deuxième cycle du secondaire (excluant le poste de direction

adjointe) on retrouve 47 % de femmes et 53 % d'hommes⁹. Comparativement à ces observations, parmi les 88 répondants québécois occupant un poste de direction au secondaire, on compte 36 femmes (41 %) et 52 hommes (59 %). Ainsi, la représentation des répondants occupant un poste de direction au secondaire au Québec en fonction du genre est similaire à celle observée en France où 42 % des postes sont occupés par des femmes et 58 % par des hommes (OCDE, 2020a).

1.3 L'ÂGE ET L'EXPÉRIENCE

Comme l'indique le tableau 8, les directions et directions adjointes qui ont répondu au questionnaire ont, en moyenne, 46,9 ans (min. : 29 et max. : 69). De manière significative, la moyenne d'âge des directions (48,3) est supérieure à celle des directions adjointes (43,8) [$F_{(1, 1086)} = 127,69; p < 0,001$]. Il n'y a pas de différence entre l'âge moyen des femmes et des hommes occupant un poste de direction ou de direction adjointe.

Tableau 8. Répartition des directions selon l'âge moyen (écart-type), le genre et le statut d'emploi

Genre	Directions	Directions adjointes	Total
Femmes (n = 772)	48,3 (5,56)	44,2 (6,73)	46,9 (6,27)
Hommes (n = 317)	48,4 (5,86)	42,7 (7,05)	46,9 (6,68)
Total (n = 1089)	48,3 (5,65)	43,8 (6,83)	46,9 (6,39)

Si on examine la répartition des répondants en fonction des groupes d'âge (tableau 9), on observe que 50 % d'entre eux sont âgés de 41 à 50 ans. Toute proportion égale, il y a un peu plus directions (53 %) que de directions adjointes dans ce groupe d'âge (45 %). Des différences plus marquées apparaissent si on compare la répartition des répondants âgés de moins de 40 ans ou de 51 à 60 ans.

⁹ Les enquêtes internationales citées dans ce rapport portent presque exclusivement sur les établissements d'enseignement du 1^{er} cycle du secondaire (PISA et TALIS). Certaines d'entre elles examinent la situation des directions au primaire, mais les échantillons sont très restreints ce qui rend les comparaisons hasardeuses.

Tableau 9. Répartition des répondants (nombre et pourcentage) selon le statut d'emploi et le groupe d'âge

Statut	Moins de 40 ans	41-50 ans	51-60 ans	60 ans et plus
Direction (n = 737)	84 (11 %)	388 (53 %)	256 (35 %)	9 (1 %)
Dir. Adjointe (n = 350)	132 (37 %)	157 (45 %)	59 (17 %)	2 (1 %)
Total (n = 1087)	216 (20 %)	545 (50 %)	315 (29 %)	11 (1 %)

Parmi l'ensemble des répondants, 20 % ont moins de 40 ans, toutefois, les directions adjointes sont plus fortement représentées dans ce groupe d'âge (37 %) comparativement aux directions (11 %). Inversement, dans le groupe des 51 ans et plus représentant 30 % de l'échantillon (en incluant les 60 ans et plus), il y a une proportion moindre de directions adjointes (18 %) que de directions (36 %). À titre comparatif, en 2004 (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2006), 40 % des directions et directions adjointes étaient âgées de 50 ans et plus; cela suggère qu'un rajeunissement du personnel de direction s'est produit au cours des quinze dernières années. En proportion, la répartition des femmes et des hommes est très similaire dans tous les groupes d'âge (résultats non présentés dans un tableau).

Cette analyse sur la répartition des répondants en fonction du statut d'emploi et de l'âge fournit des éléments pour juger de la capacité de renouvellement de l'effectif de direction au Québec (excluant les directions adjointes). Puisque les nouvelles directions sont généralement recrutées parmi les directions adjointes et que dans notre échantillon, 85 % de ces

dernières sont âgés de moins de 50 ans, elles forment donc un bassin de recrutement important des futures directions. Cependant, cela ne résout pas le problème potentiel du recrutement des directions adjointes, de l'attractivité de la profession et de la capacité à sélectionner des postulants à ce type d'emploi parmi les enseignants (Fortin, 2006; Huot et al., 2018; Oleszewski et al., 2012; St-Germain et Boucher, 2016).

Les directions du secondaire au Québec (excluant les directions adjointes) sont, en moyenne, plus jeunes que les directions d'établissement du premier cycle du secondaire dans les pays et les économies de l'OCDE.

En comparant les résultats du présent sondage à ceux de l'enquête TALIS menée en 2018 (OCDE, 2020a), on observe que les directions du secondaire au Québec (excluant les directions adjointes) sont, en moyenne, plus jeunes que les directions d'établissement du premier cycle du secondaire dans les pays et les économies de l'OCDE (respectivement 49 et 52 ans). Une différence plus marquée apparaît lorsqu'on examine la répartition des répondants selon les groupes d'âge. Au Québec, aucun répondant ayant plus de 60 ans n'occupe un poste de direction au secondaire contre 17 % des répondants à l'enquête TALIS 2018. Par ailleurs, seulement 2 % des répondants québécois âgés de moins de 40 ans occupent un poste de direction au secondaire au Québec contre 8 % chez leurs collègues de l'OCDE. Cela laisse croire que l'accès à ce type de poste au Québec survient plus tard dans le cheminement de carrière des directions, mais que ces dernières prennent leur retraite plus tôt.

1.4 LE STATUT D'EMPLOI ET L'EXPÉRIENCE

De manière distincte, le profil de l'expérience professionnelle des répondants est établi selon que ces derniers exercent la fonction de direction ou de direction adjointe. Parmi les 1072 répondants qui ont accepté de fournir ces renseignements, 733 occupaient un poste de direction au moment de l'enquête (tableau 10).

En moyenne, les directions d'établissement sont en poste depuis 8,8 années. À cela s'ajoute, pour 74 % d'entre elles, une moyenne de 4,8 années d'ancienneté, à titre de direction adjointe. Donc, 1 répondant sur 4 rapporte occuper un poste de direction sans avoir d'expérience préalable à titre de direction adjointe. En moyenne, les directions cumulent 11,8 années d'expérience en enseignement et 2,9 années d'expérience dans d'autres fonctions.

Rappelons que selon la dernière révision des conditions de travail des directions, les postulants à ce poste doivent dorénavant cumuler un minimum de huit années d'expérience en enseignement, et non plus cinq, pour satisfaire aux critères d'engagement (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2012, 2017). Donc, en moyenne, les répondants à notre enquête cumulent plus d'années d'expérience en enseignement que le nombre exigé pour occuper un poste de direction.

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

Par ailleurs, ces répondants travaillent dans le même établissement, à titre de direction, depuis 3,1 années, en moyenne. Près de la moitié d'entre eux (54 %) ont, en moyenne, acquis 1 année d'expérience, à titre de direction adjointe, au sein de l'établissement où elles occupent présentement un poste de direction.

Tableau 10. Moyennes (écarts-types) d'années d'expérience des directions

Type d'occupation	Moyenne d'années d'expérience (é.t.)	Maximum
Direction au total (n = 733)	8,8 (6,1)	29,00
Direction adjointe au total	4,8 (3,4)	18,00
Enseignant(e) au total	11,8 (5,3)	31,00
Autres fonctions	2,9 (4,1)	25,00
- Direction dans l'établissement	3,1 (3,0)	20,00
- Direction adjointe dans l'établissement (n = 397)	0,9 (2,1)	0/15,00

Selon les résultats de l'enquête TALIS 2018, les directions du premier cycle du secondaire des pays et des régions de l'OCDE ont, en moyenne, 10 années d'expérience et elles exercent cette fonction dans le même établissement depuis 7 ans (OCDE, 2019). En comparaison, les directions du secondaire au Québec qui ont participé à la présente enquête (n = 90) cumulent 9,8 années d'expérience et elles travaillent dans le même établissement depuis 3,2 années. Ainsi, le degré de mobilité des directions d'établissement dans le réseau scolaire du Québec apparaît plus élevé que celui observé ailleurs, mais le cumul de leurs années d'expérience est très similaire.

Le tableau 11 présente les informations sur les années d'expérience des 339 directions adjointes qui ont répondu au questionnaire. En moyenne, elles exercent leur fonction depuis 4,8 années. De même, elles ont 13,1 années d'expérience en enseignement et 3 années d'expérience dans d'autres fonctions. Enfin, ces directions adjointes travaillent dans le même établissement depuis 2,4 années, en moyenne. Fait à signaler, 17 % d'entre elles ont une expérience antérieure à titre de direction, en moyenne de 1,6 année (min. = moins de 1 année; max. = 22 années). Entre autres, cette situation peut s'expliquer en raison d'un changement de poste en cours de carrière. Pour une

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

direction au primaire, le fait d'accepter un poste de direction adjointe au secondaire peut représenter une promotion, au plan salarial.

Tableau 11. Moyennes (écarts-types) d'années d'expérience des directions adjointes

Type d'occupation	Nombre moyen d'années d'expérience (é.-t.)	Maximum
Direction adjointe au total (n = 339)	4,8 (3,4)	18,00
Direction au total (n = 60)	1,6 (3,8)	22,00
Enseignant(e) au total	13,1 (5,9)	30,00
Autres fonctions	3,0 (4,7)	22,00
- Direction adjointe dans l'établissement	2,4 (2,2)	19,00

Les résultats présentés au tableau 12 comparent, par tranche d'années d'expérience, la répartition des directions et des directions adjointes qui ont répondu au questionnaire. Dans l'ensemble, on observe que les directions sont en poste depuis plus longtemps que les directions adjointes. Parmi les 691 répondants en poste de direction, 11 % ont 1 année ou moins d'expérience, 26 % ont 2 à 5 années d'expérience, 27 % ont 6 à 10 années d'expérience tandis que 36 % ont 11 années ou plus d'expérience. Parmi les 326 répondants occupant un poste de direction adjointe au moment de l'enquête, 27 % ont 1 année ou moins d'expérience, 41 % ont 2 à 5 années d'expérience, 19 % ont 6 à 10 années d'expérience et 13 % ont 11 années ou plus d'expérience.

Tableau 12. Répartition des directions et des directions adjointes selon les années d'expérience

Nombre d'années d'expérience	Direction (n = 691)	Direction adjointe (n = 326)
1 année ou moins	11 %	27 %
2 à 5 années	26 %	41 %
6 à 10 années	27 %	19 %
11 années ou plus	36 %	13 %

À titre comparatif, l'ancienneté des directions du secondaire au Québec (excluant les directions adjointes) est très similaire à celle observée chez les directions du premier cycle du secondaire

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

dans les pays et les régions de l'OCDE (OCDE, 2020a). Dans ces deux groupes, 43 % des directions cumulent 5 années ou moins d'expérience à titre de direction. Au Québec, dans les établissements d'enseignement de l'ordre primaire, 54 % des directions et 65 % des directions adjointes ont 5 années ou moins d'expérience.

En somme, 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 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.



2. CONTEXTE DE TRAVAIL

Selon le modèle théorique adopté dans cette recherche, l'organisation du travail des directions d'établissement d'enseignement varie en fonction des caractéristiques socioprofessionnelles des directions et celles de leur environnement. Dans la section précédente, nous avons mis en relief le profil socioprofessionnel des directions qui ont accepté de participer à cette enquête. Dans le but de comprendre la nature, les enjeux et les défis du travail des directions, la prochaine partie analyse les renseignements colligés auprès d'elles pour rendre compte du contexte de travail dans lequel elles évoluent.

La première section fournit des informations sur les caractéristiques de l'établissement examinées ici par rapport à la composition du personnel éducatif et des populations d'élèves. La seconde section examine le fonctionnement de l'établissement, à partir de l'opinion des répondants sur le climat, les habitudes de vie des élèves et des enseignants, les rapports avec les parents et enfin, la disponibilité des ressources humaines et matérielles.

2.1 CARACTÉRISTIQUES DE L'ÉTABLISSEMENT

Cette section présente les renseignements fournis par les répondants au sujet des caractéristiques de leur établissement examinées ici par la composition et la répartition du personnel des établissements, l'effectif des élèves, le ratio élèves/enseignant et l'effectif des élèves handicapés ou en difficulté d'apprentissage ou d'adaptation (EHDA). Ces informations permettent de distinguer, selon le type d'établissement, le personnel dont les directions assurent la supervision du travail et des caractéristiques des élèves desservis par ces établissements.

2.1.1 COMPOSITION ET RÉPARTITION DU PERSONNEL

Les informations suivantes fournissent un aperçu de la composition et de la répartition du personnel dans les établissements d'enseignement primaire et secondaire. Les répondants indiquent pour chaque catégorie d'emploi le nombre d'employés en poste à temps plein ou à temps partiel. Le tableau 13 présente les renseignements fournis par 515 répondants d'établissements d'enseignement primaire. En moyenne, ces établissements comptent moins de 2 directions incluant les directions adjointes, 29 enseignants, 4 professionnels non enseignants, 23

membres du personnel de soutien et 2 employés d'une autre catégorie d'emploi (1,67). Au total, les directions d'établissement d'enseignement primaire assurent, en moyenne, la supervision de 56 employés (56,51).

La variation importante de la valeur des écarts-types à la moyenne et des écarts entre les minimums et les maximums pour chaque type de personnel met en évidence des différences importantes quant à la composition du personnel et du nombre d'employés d'un établissement à l'autre. Cela est nécessairement lié à la capacité d'accueil des établissements et au nombre d'élèves inscrits.

Tableau 13. Répartition du personnel dans les établissements d'enseignement primaire

Types de personnel (n = 515)	Moyenne (écart-type)	Minimum/maximum
Direction (incluant directions adjointes)	1,51 (0,63)	1/4
Personnel enseignant	28,75 (12,53)	5/80
Professionnel non enseignant	3,62 (2,87)	0/33
Personnel de soutien ¹⁰	23,04 (12,30)	1/74
Autres	1,67 (2,90)	0/20
Total	56,51 (24,76)	11/158

Le tableau 14 regroupe les renseignements fournis par 149 répondants d'établissements d'enseignement secondaire. En moyenne, ces établissements comptent 4 directions incluant les directions adjointes, 75 enseignants, 7 professionnels non enseignants, 25 membres du personnel de soutien et 5 employés d'une autre catégorie d'emploi. Au total, les directions d'établissement d'enseignement primaire assurent, en moyenne, la supervision de 113 employés. Comme dans le cas des établissements de l'ordre d'enseignement primaire, des variations très importantes sont observées quant à la grandeur des effectifs de personnel d'un établissement à l'autre et, conséquemment, du nombre d'employés que les directions sont appelées à superviser.

¹⁰ Cette catégorie d'emploi inclut le personnel de services de garde, de secrétariat, d'entretien, de surveillance des élèves et les techniciens en éducation spécialisée.

Tableau 14. Répartition du personnel dans les établissements d'enseignement secondaire

Types de personnel (n = 149)	Moyenne (écart-type)	Minimum/ maximum
Direction (incluant directions adjointes)	3,97 (2,04)	1/11
Personnel enseignant	75,20 (41,70)	8/200
Professionnel non enseignant	7,47 (5,60)	0/30
Personnel de soutien	25,55 (14,95)	2/90
Autres	5,43 (6,77)	0/29
Total	112,81 (57,41)	11/309

2.1.2 EFFECTIFS DES ÉLÈVES ET RATIO ÉLÈVES/ENSEIGNANT

En vue d'apprécier le contexte de travail des directions, à partir des données sur le nombre d'élèves inscrits pendant l'année scolaire et le nombre d'enseignants en poste, le tableau 15 indique le nombre moyen d'élèves par enseignant dans les établissements d'enseignement primaire et secondaire. En moyenne, on compte 387 élèves par établissement au primaire et 1054 au secondaire. Dans ces types d'établissements, le nombre moyen d'élèves par enseignant est très similaire. Au primaire comme au secondaire, il s'établit à 14 élèves (respectivement 13,58 et 13,61)¹¹.

Tableau 15. Moyennes des effectifs d'élèves et nombre moyen d'élèves par enseignant au primaire et au secondaire

Catégorie	Primaire (n = 517)	Secondaire (n = 152)
Nombre d'élèves	387,54 (179,68)	1054,92 (628,71)
Nombre d'enseignants	28,75 (12,53)	75,20 (41,70)
Nombre d'élèves par enseignant	13,58 (3,32)	13,61 (2,88)

À une question analogue, les répondants de 30 pays et économies de l'OCDE du premier cycle du secondaire à l'enquête TALIS 2018 (OCDE, 2019) indiquent que le nombre moyen d'élèves par enseignant dans leur établissement est de 12,1, bien que des variations importantes soient

¹¹ Cette moyenne est établie à partir du nombre d'enseignants à temps partiel et à temps plein.

observées d'un pays à l'autre. Par exemple, en France ce ratio est de 13,5 tandis qu'il s'établit à 9,7 en Suède.

2.1.3 EFFECTIFS D'ÉLÈVES SELON LE TYPE D'ÉTABLISSEMENT

En plus du nombre d'élèves inscrits dans leur établissement, les répondants ont estimé le nombre total d'élèves ayant un handicap physique, des difficultés d'apprentissage ou d'adaptation (EHDA). Le calcul du rapport entre ces deux indicateurs permet d'établir le pourcentage d'EHDA par établissement. Selon le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (2016, p. 7), « les élèves considérés HDAA sont ceux déclarés avec un plan d'intervention ou un code de difficulté ». À partir des renseignements fournis par 517 répondants d'établissements primaires et 152 répondants d'établissements secondaires, le tableau 16 présente les résultats de ces analyses.

Au primaire, les établissements ont accueilli pendant l'année scolaire 2019-2020, en moyenne, 387 élèves dont 58 élèves handicapés ou en difficulté d'apprentissage ou d'adaptation. En moyenne, 16 % des élèves inscrits dans ces établissements sont reconnus comme des élèves HDAA. Au secondaire, on comptait en moyenne, 1055 élèves inscrits en 2019-2020, dont 254 élèves HDAA. Selon les estimations des répondants, en moyenne, 28 % des élèves inscrits dans ces établissements ont un handicap physique, des difficultés d'apprentissage ou d'adaptation.

Tableau 16. Nombre d'élèves, nombre d'EHDA et rapport entre le nombre d'élèves inscrits et le nombre d'EHDA au primaire et au secondaire

Catégorie	Primaire (n = 517)	Secondaire (n = 152)
Total d'élèves inscrits	387,54 (179,68)	1054,92 (628,71)
Total d'élèves HDAA	58,04 (45,08)	254,36 (184,12)
Rapport élèves inscrits/élèves HDAA	0,16 (0,12)	0,28 (0,51)

Selon le Gouvernement du Québec (2020), dans l'ensemble des réseaux d'établissements d'enseignement publics et privés du primaire et du secondaire, sur une population estimée à 1 051 624 élèves en 2017-2018, on comptait 223 369 élèves HDAA représentant 21 % de la population totale des élèves. À titre comparatif, la mise en commun des informations

fournies par tous les répondants de la présente enquête à ce sujet (n = 713) montre que dans l'ensemble des établissements concernés, le pourcentage des élèves HDAA est de 20 %, donc très similaire aux données officielles.

2.2. FONCTIONNEMENT DE L'ÉTABLISSEMENT

Cette deuxième section présente l'appréciation des répondants sur des aspects souvent pris en compte dans des recherches similaires pour juger du fonctionnement des établissements d'enseignement. En vue d'alléger le texte, le terme « direction » désigne autant les directions que les directions adjointes. Dans certains cas, une distinction est établie clairement pour différencier les répondants selon leur statut d'emploi.

2.2.1 CLIMAT

Selon Thapa et al. (2013), la notion de climat de l'établissement renvoie à l'expérience des personnes dans leur vie scolaire, notamment par rapport aux normes, aux buts et aux valeurs de l'établissement, aux relations interpersonnelles, à l'enseignement, aux modes d'apprentissage et aux structures organisationnelles. Les travaux dans ce domaine tendent à mettre en relation la qualité du climat dans l'établissement avec différentes caractéristiques des élèves et des membres du personnel. Dans la présente enquête, ce concept est opérationnalisé à partir de questions sur la qualité des relations entre les membres du personnel, entre les acteurs scolaires et les membres de la communauté de même que sur la composition des groupes-classes.

Le répondant signifie son degré d'assentiment par rapport à des affirmations au sujet du climat dans son établissement, selon quatre modalités de réponse : « pas du tout d'accord », « pas d'accord », « d'accord », « tout à fait d'accord ». Le tableau 17 indique le pourcentage de directions du primaire (n = 407), du secondaire (n = 119) et de tous les types d'établissements (n = 590) qui sont « d'accord » ou « tout à fait d'accord » avec neuf affirmations à ce sujet¹². La présentation des

¹² Les résultats détaillés de tous les tableaux inclus dans cette partie du rapport sont présentés à l'annexe B.

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

résultats est ordonnée en fonction du pourcentage d'accord le plus élevé parmi tous les répondants.

Tableau 17. Pourcentage des directions étant d'accord ou tout à fait d'accord avec des affirmations sur le climat dans l'établissement

Affirmations	Primaire (n = 407)	Secondaire (n = 119)	Total ¹ (n = 590)	χ^2
Les relations entre le personnel de l'établissement et la direction sont bonnes.	99 %	93 %	97 %	11,5**
Les relations entre les enseignants et les élèves sont bonnes.	99 %	89 %	96 %	26,2***
Les idées des collègues sont accueillies avec respect.	91 %	83 %	89 %	5,2*
Le personnel de l'établissement parle ouvertement des difficultés vécues.	89 %	85 %	88 %	NS
Dans la culture de l'établissement, la contribution de chacun est reconnue.	85 %	78 %	83 %	NS
Les relations avec le ou les syndicats sont bonnes.	83 %	81 %	83 %	NS
La composition des groupes-classes est bien équilibrée.	81 %	63 %	78 %	16,3***
Le personnel de l'établissement partage la même vision de l'enseignement et de l'apprentissage.	72 %	41 %	65 %	36,5***
L'établissement et la collectivité locale coopèrent étroitement.	66 %	59 %	65 %	NS

(1) Le total inclut tous les types d'établissements. *** p < 0,001; ** p < 0,01; NS : non significatif

Parmi l'ensemble des directions ayant répondu au sondage, 88 % à 97 % déclarent être « d'accord ou tout à fait d'accord » pour affirmer que les relations entre le personnel de l'établissement et la direction ainsi que les relations entre les enseignants et les élèves sont bonnes, les idées des collègues sont accueillies avec respect et le personnel de l'établissement parle ouvertement des difficultés vécues. Une forte proportion d'entre elles sont aussi « d'accord » ou « tout à fait d'accord » à reconnaître que dans la culture de leur établissement la contribution de chacun est reconnue (83 %), les relations avec le ou les syndicats sont bonnes (83 %) et la composition des groupes-classes est bien équilibrée (78 %). Par contre, les répondants ont des avis partagés quant à l'affirmation que l'établissement et la collectivité locale coopèrent étroitement et que le

personnel de l'établissement partage la même vision de l'enseignement et de l'apprentissage. En effet, seulement deux directions sur trois sont « d'accord » ou « tout à fait d'accord » avec ces affirmations (65 %).

À la lecture de ces résultats, on observe que le pourcentage d'assentiment des directions du secondaire par rapport à plusieurs affirmations apparaît plus faible que celui des directions du primaire. En effet, des analyses comparatives montrent qu'à l'égard de cinq affirmations sur neuf, les directions du primaire expriment un avis plus favorable que les directions du secondaire sur le climat dans leur établissement. L'ampleur des différences statistiques varie selon les affirmations.

En effet, comme indiqué au tableau 17, une plus grande proportion de directions du primaire que de directions du secondaire signifie être en accord avec les affirmations suivantes : les relations entre le personnel de l'établissement et la direction sont bonnes (respectivement 99 % et 93 %) [$\chi^2_{(1, N = 526)} = 11,5; p < 0,01$], les relations entre les enseignants et les élèves sont bonnes (respectivement 99 % et 89 %) [$\chi^2_{(1, N = 526)} = 26,2; p < 0,001$], les idées des collègues sont accueillies avec respect (respectivement 91 % et 83 %) [$\chi^2_{(1, N = 526)} = 5,2; p < 0,05$], la composition des groupes-classes est bien équilibrée (respectivement 81 % et 63 %) [$\chi^2_{(1, N = 525)} = 16,3; p < 0,001$] et le personnel de l'établissement partage la même vision de l'enseignement et de l'apprentissage (respectivement 72 % et 41 %) [$\chi^2_{(1, N = 524)} = 36,5; p < 0,001$]. Par contre, il n'y a pas de différence statistiquement significative entre l'appréciation des directions du primaire et du secondaire quant aux affirmations selon lesquelles le personnel de l'établissement parle ouvertement des difficultés vécues, la contribution de chacun est reconnue, les relations entre le ou les syndicats sont bonnes et l'établissement et la collectivité locale coopèrent étroitement.

En comparant les résultats du présent sondage à ceux de l'enquête TALIS 2013 (OCDE, 2014) menée auprès des directions du premier cycle du secondaire, on constate que les directions de tous les types d'établissements interrogées au Québec ont, en général, une opinion aussi positive que leurs collègues des pays et des économies de l'OCDE par rapport à la qualité des relations entre le personnel et la direction, la qualité des relations entre les enseignants et les élèves, le respect par rapport aux idées des collègues et l'ouverture à parler des difficultés vécues. Par contre, les directions au Québec sont moins nombreuses que les directions de l'OCDE à affirmer que

l'établissement et la collectivité locale coopèrent étroitement (respectivement 65 % et 86 %) et que le personnel de l'établissement partage la même vision de l'enseignement et de l'apprentissage (respectivement 65 % et 88 %).

En somme, les répondants à cette enquête ont une perception plutôt positive au regard de la qualité des relations interpersonnelles entre les différents membres de leur établissement. Toutefois, plusieurs d'entre eux 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.

2.2.2 HABITUDES DE VIE DES ÉLÈVES ET DES ENSEIGNANTS

En lien avec l'examen précédent sur le climat dans l'établissement, la présente section poursuit cette analyse à partir de l'évaluation des directions sur les habitudes de vie des élèves et des enseignants dans leur établissement. Ainsi, les répondants estiment dans quelle mesure l'apprentissage des élèves est gêné par des facteurs liés à certains comportements des élèves et des enseignants, en fonction de quatre modalités de réponse : « pas du tout », « très peu », « dans une certaine mesure » ou « beaucoup ».

Le tableau 18 présente le pourcentage de directions du primaire (n = 409), du secondaire (n = 119) et de tous les types d'établissements (n = 593) qui jugent que les facteurs identifiés gênent « dans une certaine mesure » ou « beaucoup » l'apprentissage des élèves. De manière distincte, les résultats sont ordonnés selon les facteurs liés aux comportements des élèves et ceux liés aux comportements des enseignants pour lesquels un plus fort pourcentage de directions du primaire juge qu'ils gênent « dans une certaine mesure » ou « beaucoup » l'apprentissage des élèves. À la lecture de ce tableau, on observe d'emblée des différences significatives d'ampleur variable entre le jugement des directions du primaire et du secondaire. Hormis un seul facteur, un pourcentage plus élevé de directions du secondaire que de direction du primaire juge que ces facteurs nuisent à l'apprentissage.

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

Tableau 18. Pourcentage des directions selon leur jugement sur des facteurs qui gênent dans une certaine mesure ou beaucoup l'apprentissage des élèves

Caractéristiques	Primaire (n = 409)	Secondaire (n = 119)	Total (n = 593)	χ^2
Comportements des élèves				
• Les absences non autorisées des élèves	48 %	75 %	56 %	26,5***
• Les élèves qui menacent ou brutalisent d'autres élèves	33 %	23 %	29 %	4,8*
• Le manque de respect des élèves envers les enseignants	27 %	47 %	30 %	17,5***
• Les élèves qui sèchent certains cours dans la journée	5 %	60 %	22 %	195,9***
• La consommation d'alcool ou de substances illicites par les élèves	1 %	50 %	14 %	212,2***
Comportements des enseignants				
• La résistance du personnel au changement	54 %	78 %	60 %	22,7***
• Les enseignants qui ne répondent pas aux besoins individuels des élèves	35 %	63 %	42 %	29,7***
• L'absentéisme des enseignants	26 %	37 %	30 %	4,9*
• La sévérité excessive des enseignants envers les élèves	19 %	39 %	23 %	19,9***
• Les enseignants qui ne sont pas assez bien préparés pour leurs cours	16 %	40 %	22 %	32,9***

(1) Le total inclut tous les types d'établissements. *** $p < 0,001$; ** $p < 0,01$; * $p < 0,05$

Au sujet des comportements de élèves, parmi les répondants du primaire, près de la moitié (48 %) jugent que les absences non autorisées des élèves gênent « dans une certaine mesure » ou « beaucoup » l'apprentissage dans leur établissement alors que près de trois directions du secondaire sur quatre portent un tel jugement (75 %) [$\chi^2_{(1, N = 527)} = 26,5; p < 0,001$]. Près du quart des directions du primaire (27 %) jugent que le manque de respect des élèves envers les enseignants constitue un facteur nuisible à l'apprentissage contre près de la moitié des directions du secondaire (47 %) [$\chi^2_{(1, N = 522)} = 17,5; p < 0,001$]. Enfin, la grande majorité des répondants du primaire considèrent que les élèves qui sèchent certains cours dans la journée et la consommation

d'alcool ou de substances illicites par les élèves sont des facteurs qui ne gênent « pas du tout » ou « très peu » l'apprentissage des élèves (respectivement 95 % et 99 %). Au contraire, près de la moitié des directions du secondaire estiment que ces facteurs y nuisent « dans une certaine mesure » ou « beaucoup » (respectivement 60 % et 50 %). Par rapport à ces affirmations, les différences statistiques entre l'évaluation des directions du primaire et du secondaire sont de grande ampleur (respectivement $[\chi^2_{(1, N = 525)} = 195,9; p < 0,001]$ et $[\chi^2_{(1, N = 528)} = 212,2; p < 0,001]$).

Exceptionnellement, une différence entre le jugement des directions du primaire et du secondaire s'exprime de manière inverse, mais à faible ampleur, quant à l'affirmation selon laquelle les élèves menacent ou brutalisent d'autres élèves. En effet, une direction du primaire sur trois (33 %) croit que les élèves qui menacent ou brutalisent d'autres élèves constituent aussi un facteur nuisible à l'apprentissage des élèves tandis que seulement une direction du secondaire sur quatre exprime un tel avis (23 %), $\chi^2_{(1, N = 527)} = 4,8; p < 0,05$. Ces divergences entre l'évaluation des directions du primaire et du secondaire pourraient s'expliquer, entre autres, par des différences entre les caractéristiques des élèves du primaire et du secondaire (par exemple, stade du développement physique, social et cognitif), mais aussi en raison des marges de liberté plus restreintes dont jouissent les élèves du primaire comparativement aux élèves du secondaire.

Au sujet des 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, mais ces dernières sont en proportion plus nombreuses à juger que ces facteurs gênent l'apprentissage « dans une certaine mesure » ou « beaucoup ». Près de la moitié des directions du primaire (54 %) jugent que la résistance du personnel au changement est un facteur qui gêne l'apprentissage des élèves tandis que trois directions du secondaire sur quatre (78 %) expriment un tel avis $[\chi^2_{(1, N = 528)} = 22,7; p < 0,001]$. Une direction du primaire sur trois (35 %) juge que les enseignants qui ne répondent pas aux besoins individuels des élèves constituent un facteur nuisible à l'apprentissage alors que deux directions du secondaire sur trois (63 %) portent un tel jugement $[\chi^2_{(1, N = 527)} = 29,7; p < 0,001]$. L'absentéisme des enseignants est un facteur qui gêne l'apprentissage selon une direction du primaire sur quatre (26 %) comparativement à une direction du secondaire sur trois (37 %) $[\chi^2_{(1, N = 527)} = 4,9; p < 0,05]$. La sévérité excessive des enseignants

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

envers les élèves et le manque de préparation des enseignants pour leurs cours constituent des facteurs nuisibles à l'apprentissage pour près d'une direction du primaire sur cinq (respectivement 19 % et 16 %) tandis que près de deux directions du secondaire sur cinq partagent cet avis (respectivement 39 et 40 %; $\chi^2_{(1, N = 523)} = 19,9; p < 0,001$ et $\chi^2_{(1, N = 529)} = 32,9; p < 0,001$).

À ce sujet, la consultation de la base de données des résultats de l'enquête PISA 2018 (OCDE, 2020b) permet de comparer les points de vue des directions du Québec et des directions du premier cycle du secondaire dans les pays de l'OCDE. À propos des facteurs liés aux comportements des élèves, de manière générale, le pourcentage de directions de l'OCDE qui jugent que ces facteurs gênent l'apprentissage des élèves « dans une certaine mesure » ou « beaucoup » est plus faible comparé à celui des directions du secondaire au Québec (excluant les directions adjointes). Par exemple, concernant l'absentéisme, 35 % d'entre elles déclarent que ce facteur gêne l'apprentissage des élèves contre 75 % des directions du secondaire au Québec. Un écart important est aussi relevé au sujet de la consommation d'alcool ou de substances illicites (OCDE : 10 %; Québec : 50 %) et du manque de respect des élèves envers les enseignants (OCDE : 23 %; Québec : 47 %).

Concernant les comportements des enseignants susceptibles de gêner l'apprentissage des élèves, les directions de l'OCDE comme les directions du Québec

estiment que la résistance du personnel au changement et les

enseignants qui ne répondent pas aux besoins des élèves sont les deux facteurs qui gênent le plus l'apprentissage des élèves.

Cependant, un pourcentage nettement plus faible de directions de l'OCDE déclare que ces facteurs gênent l'apprentissage « dans une certaine mesure » ou « beaucoup ». Ainsi, 30 % des

directions de l'OCDE jugent que la résistance du personnel au changement

gêne l'apprentissage contre 78 % des directions au Québec. De manière similaire, 28 % des directions de l'OCDE estiment que les enseignants qui ne répondent pas aux besoins des élèves

28 % des directions de l'OCDE estiment que les enseignants qui ne répondent pas aux besoins des élèves représentent un facteur nuisible à l'apprentissage des élèves contre 63 % des directions du secondaire au Québec.

30 % des directions de l'OCDE jugent que la résistance du personnel au changement gêne l'apprentissage contre 78 % des directions au Québec.

représentent un facteur nuisible à l'apprentissage des élèves tandis que 63 % des directions du secondaire au Québec expriment cet avis.

Dans l'ensemble, l'évaluation par les directions des comportements des élèves et des enseignants qui gênent l'apprentissage des élèves 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. En général, les directions du secondaire sont plus nombreuses que les directions du primaire à juger que les comportements des élèves et des enseignants ciblés dans cette évaluation nuisent « dans une certaine mesure » ou « beaucoup » à l'apprentissage des élèves. Par contre, autant les directions du primaire que du secondaire jugent que la résistance du personnel au changement constitue le facteur qui nuit le plus à l'apprentissage des élèves.

2.2.3 IMPLICATION DES PARENTS ET DE LA COLLECTIVITÉ

De manière générale, les systèmes d'éducation en Occident promeuvent la participation et l'implication des parents dans les activités et l'administration des établissements d'enseignement. De même, les relations et la collaboration entre les membres de la communauté locale et les établissements d'enseignement sont fortement encouragées par les politiques éducatives (OCDE, 2020a). Dans cette perspective, les deux prochaines sections examinent d'abord le point de vue des directions sur l'implication des parents et de la collectivité dans leur établissement, puis les attentes des parents à l'égard de l'établissement.

Le tableau 19 présente le pourcentage de directions du primaire (n = 518), du secondaire (n = 152) et de tous les types d'établissements (n = 734) qui sont « d'accord » ou « tout à fait d'accord » avec des affirmations sur l'implication des parents et de la collectivité dans leur établissement. Les résultats sont rapportés selon la valeur, en ordre décroissant, du pourcentage d'accord parmi les directions de tous les types d'établissements.

Tableau 19. Pourcentage des directions d'accord ou tout à fait d'accord avec des affirmations sur l'implication des parents et de la collectivité

Affirmations	Primaire (n = 518)	Secondaire (n = 152)	Total ¹ (n = 734)	χ^2
L'ambiance conviviale et ouverte de notre établissement favorise l'implication des parents.	95 %	89 %	93 %	6,8**
Notre établissement implique les parents dans ses prises de décision.	90 %	81 %	87 %	8,4**
Notre établissement a mis au point une communication bilatérale efficace entre l'établissement et les parents.	84 %	78 %	83 %	NS
Notre établissement fournit des informations et des idées aux familles pour aider les élèves.	85 %	71 %	80 %	16,3***
Les parents sont impliqués dans les activités de l'établissement.	86 %	35 %	72 %	160,6***
Notre établissement identifie et intègre des ressources et des services de la collectivité.	69 %	70 %	69 %	NS

(1) Le total inclut tous les types d'établissements. *** $p < 0,001$; ** $p < 0,01$; NS : non significatif

Parmi l'ensemble des répondants, près de quatre répondants sur cinq sont « d'accord » ou « tout à fait d'accord » à affirmer que dans leur établissement l'ambiance conviviale et ouverte favorise l'implication des parents (93 %), que les parents sont impliqués dans les prises de décision (87 %), qu'une communication bilatérale efficace est mise au point entre l'établissement et les parents (83 %) et que des informations et des idées sont fournies aux familles pour aider les élèves (80 %). Par contre, un pourcentage plus faible de répondants sont « d'accord » ou « tout à fait d'accord » pour affirmer que dans leur établissement les parents sont impliqués dans les activités de l'établissement (72 %) et que les ressources et les services de la collectivité sont identifiés et intégrés (69 %).

L'analyse comparative de l'appréciation de l'implication des parents et de la collectivité met en relief les points de vue respectifs des directions du primaire et du secondaire. Ces directions ont une opinion similaire par rapport aux deux affirmations suivantes : leur établissement a mis au

point une communication bilatérale efficace avec les parents et leur établissement identifie et intègre des ressources et des services de la collectivité.

Toutefois, les directions du secondaire sont en proportion moins nombreuses que celles du primaire à manifester leur accord quant aux affirmations selon lesquelles l'ambiance conviviale et ouverte de leur établissement favorise l'implication des parents (respectivement 89 % et 95 %) [$\chi^2_{(1, N = 668)} = 6,8; p < 0,01$], leur établissement implique les parents dans ses prises de décision (respectivement 81 % et 90 %) [$\chi^2_{(1, N = 667)} = 8,4; p < 0,01$] et leur établissement fournit des informations et des idées aux familles pour aider les élèves (respectivement 71 % et 85 %) [$\chi^2_{(1, N = 670)} = 16,3; p < 0,001$]. Une différence significative, de plus grande ampleur au plan statistique, est observée quant à l'opinion des directions sur l'implication des parents dans les activités de leur établissement. La proportion des directions du secondaire en accord avec cette affirmation est nettement plus faible que celle des directions du primaire (respectivement 35 % et 86 %) [$\chi^2_{(1, N = 670)} = 160,6; p < 0,001$].

Par ailleurs, des analyses complémentaires mettent en évidence des différences quant au jugement des directions sur l'implication des parents en fonction de l'indice de défavorisation du milieu. Une différence de faible ampleur est relevée entre le score moyen des directions d'établissements situés en milieu défavorisé et celui de leurs collègues dont l'établissement se retrouve en milieu non défavorisé ($F_{(1, 669)} = 8,81; p < 0,001$). Les directions tendent à juger que les parents sont moins impliqués dans les activités des établissements en milieu défavorisé.

À une exception près, il est possible de comparer les points de vue des directions du Québec et des directions du premier cycle du secondaire dans les pays de l'OCDE, en consultant les résultats de l'enquête PISA 2015 (OCDE, 2020c). De manière générale, l'opinion exprimée par les directions au Québec (incluant tous les répondants) est très similaire à celle de leurs collègues étrangers. Par exemple, 96 % des directions de l'OCDE et 93 % des directions du Québec sont « d'accord » ou « tout à fait d'accord » pour affirmer que l'ambiance conviviale et ouverte de leur établissement favorise l'implication des parents. Une tendance similaire est observée quant aux affirmations selon lesquelles l'établissement implique les parents dans ses prises de décision (OCDE : 77 %; Québec : 87 %) et l'établissement identifie et intègre des ressources et des services de la collectivité (OCDE : 73 %; Québec : 69 %).

Par exemple, 96 % des directions de l'OCDE et 93 % des directions du Québec sont « d'accord » ou « tout à fait d'accord » pour affirmer que l'ambiance conviviale et ouverte de leur établissement favorise l'implication des parents.

Enfin, l'examen des résultats de l'enquête TALIS 2018 (OCDE, 2020a) permet de comparer l'opinion sur la participation des parents aux activités de l'établissement des directions du premier cycle du secondaire dans les pays et les économies de l'OCDE par rapport à celle des directions du secondaire au Québec (incluant les directions adjointes). Deux directions sur trois au Québec (64 %) déclarent être « d'accord » ou « tout à fait d'accord » à affirmer que les parents sont impliqués dans les activités de l'établissement alors qu'une direction sur deux (47 %) dans les pays de l'OCDE rapporte que « dans une certaine mesure » ou « dans une grande mesure » les parents ou les tuteurs s'impliquent dans les activités scolaires.



En somme, dans une large mesure, les répondants à la présente enquête 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. Par contre, 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. Les résultats d'analyses complémentaires montrent que l'opinion des directions au sujet de l'implication des parents varie en fonction de l'indice de défavorisation de l'établissement.

2.2.4 ATTENTES DES PARENTS À L'ÉGARD DE L'ÉTABLISSEMENT

Les directions donnent leur avis par rapport aux attentes des parents envers leur établissement. À cette fin, ils identifient au regard de trois affirmations celle qui représente le mieux la situation dans leur établissement. Le tableau 20 présente le pourcentage de directions du primaire (n = 519), du secondaire (n = 152) et de tous les types d'établissements (n = 737) selon leur assentiment à l'une ou l'autre de ces affirmations, dans un ordre correspondant à l'intensité de la pression perçue par les répondants de la part des parents en vue d'améliorer le rendement des élèves.

Tableau 20. Pourcentage des directions selon leur assentiment à des affirmations sur les attentes des parents à l'égard de l'établissement

Affirmations	Primaire (n = 519)	Secondaire (n = 152)	Total* (n = 737)
L'établissement n'est pas soumis à une réelle pression des parents pour améliorer le rendement scolaire des élèves.	37 %	32 %	38 %
La pression à laquelle est soumis l'établissement pour améliorer le rendement scolaire de ses élèves émane d'une minorité de parents.	48 %	56 %	48 %
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 qu'il s'assure que les élèves les atteignent.	15 %	12 %	14 %

* Le total inclus tous les types d'établissements.

Au regard de l'ensemble des répondants, une direction sur trois (38 %) juge que l'école n'est pas soumise à une réelle pression des parents pour améliorer le rendement scolaire des élèves. Toutefois, près de la moitié des répondants (48 %) croient que la pression à laquelle est soumise l'école pour améliorer le rendement scolaire de ses élèves émane d'une minorité de parents. Enfin, 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.

Dans l'ensemble, il n'y a pas de différence notable entre l'opinion des directions du secondaire et du primaire à ce sujet. Par ailleurs, les résultats de cette évaluation sont très similaires à ceux révélés par l'enquête PISA réalisée en 2009 (OCDE, 2011). À ce moment, 48 % des directions du premier cycle du secondaire estimaient qu'une minorité de parents exerçaient une pression pour que l'établissement se fixe des objectifs ambitieux en termes de rendement scolaire tandis que 19 % jugeaient que de nombreux parents agissaient de la sorte.

2.2.5 DISPONIBILITÉ DES RESSOURCES HUMAINES ET MATÉRIELLES

En dernier lieu, l'examen sur le fonctionnement de l'établissement porte sur la disponibilité des ressources humaines et matérielles. Le répondant porte un jugement sur des problèmes quant aux ressources en matière de personnel, de matériel pédagogique et d'infrastructures. Il indique dans quelle mesure l'enseignement que son établissement est à même de dispenser est affecté par ces problèmes. Le tableau 21 présente le pourcentage de directions du primaire (n = 517), du secondaire (n = 152) et de tous les types d'établissements (n = 753) qui jugent que le problème identifié affecte « dans une certaine mesure » ou « beaucoup » l'enseignement.

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

Tableau 21. Pourcentage des directions qui estiment que l'enseignement dans leur établissement est affecté dans une certaine mesure ou beaucoup par des problèmes de ressources

Problèmes	Primaire (n = 517)	Secondaire (n = 152)	Total ¹ (n = 753)	χ^2
Ressources humaines				
• Manque de personnel enseignant	66 %	79 %	70 %	8,6**
• Personnel enseignant inadéquat ou peu qualifié	41 %	63 %	47 %	22,4***
• Manque de personnel professionnel ou de soutien	73 %	65 %	71 %	NS
• Personnel professionnel ou de soutien inadéquat ou peu qualifié	35 %	32%	34%	NS
Matériel pédagogique				
• Manque de matériel pédagogique	25 %	29 %	27 %	NS
• Matériel pédagogique inadéquat ou de mauvaise qualité	25 %	32 %	27 %	NS
Infrastructures				
• Manque d'infrastructures	43 %	55 %	46 %	6,2*
• Infrastructures inadéquates ou de mauvaise qualité	44 %	48 %	44 %	NS

(1) Le total inclut tous les types d'établissements. *** p < 0,001; ** p < 0,01; * p < 0,05; NS : non significatif

À propos des problèmes liés aux ressources humaines, parmi les directions de tous les établissements, près de trois sur quatre jugent que le manque de personnel enseignant et le manque de personnel professionnel ou de soutien constituent des problèmes « dans une certaine mesure » ou « beaucoup » pouvant entraver la qualité de l'enseignement (respectivement 70 % et 71 %). Les répondants sont partagés quant à savoir si le personnel enseignant est adéquat et qualifié; 53 % croient que cela ne constitue « pas du tout » ou « très peu » un problème, tandis qu'au contraire, une proportion similaire (47 %) juge que cela représente un problème « dans une certaine mesure » ou « beaucoup ».

Au sujet des problèmes potentiels liés au manque de matériel pédagogique ou au fait que ce matériel est inadéquat ou de mauvaise qualité (par exemple, manuels scolaires, équipement informatique, matériel de bibliothèque ou de laboratoire), seule une direction sur quatre (27 %)

estime que cela constitue « dans une certaine mesure » ou « beaucoup » un problème susceptible d'affecter l'enseignement dans leur établissement. Enfin, concernant les problèmes liés au manque d'infrastructures ou au fait que les infrastructures sont inadéquates ou de mauvaise qualité (par exemple, bâtiments, terrain, chauffage/climatisation, systèmes d'éclairage et acoustiques), les répondants sont partagés, respectivement 46 % et 44 % d'entre eux croient que cela constitue « dans une certaine mesure ou beaucoup » un problème tandis qu'au contraire, une proportion similaire (respectivement 54 % et 56 %) estime que cela ne constitue « pas du tout » ou « très peu » un problème pouvant affecter l'enseignement dans leur établissement.

L'analyse comparative de l'évaluation des directions du primaire et du secondaire met en évidence les similitudes et les différences de point de vue entre les répondants de ces groupes. Au sujet des problèmes liés aux ressources humaines, des différences d'appréciation, de faible ampleur au plan statistique, sont observées entre ces groupes à l'égard des problèmes liés au personnel enseignant, mais non en ce qui concerne le personnel professionnel ou de soutien. Comparativement aux directions du primaire, une proportion plus grande de directions du secondaire juge que l'enseignement dans leur établissement est affecté « dans une certaine mesure » ou « beaucoup » par les problèmes de manque de personnel enseignant (respectivement 79 % et 66 %) [$\chi^2_{(1, N = 666)} = 8,6; p < 0,01$] ou parce que le personnel enseignant est inadéquat ou peu qualifié (respectivement 63 % et 41 %) [$\chi^2_{(1, N = 667)} = 22,4; p < 0,001$].

Au regard du matériel pédagogique, les directions du primaire et du secondaire portent un jugement semblable sur le problème potentiel lié au manque de matériel et au matériel inadéquat ou de mauvaise qualité. Toutefois, les directions du secondaire sont plus nombreuses que celles du primaire à juger que le manque d'infrastructures affecte « dans une certaine mesure » ou « beaucoup » l'enseignement dans leur établissement (respectivement 55 % et 43 %), [$\chi^2_{(1, N = 669)} = 6,2; p < 0,05$], mais leur avis est similaire quant à l'impact du problème lié à la mauvaise qualité des infrastructures.

La consultation des résultats de l'enquête PISA 2018 (OCDE, 2020b) permet de comparer les points de vue des directions du Québec et des directions du premier cycle du secondaire dans les pays de l'OCDE en réponse à des questions identiques. De manière générale, autant au secondaire qu'au

primaire, la proportion de directions du Québec estimant que ces problèmes affectent « dans une certaine mesure » ou « beaucoup » l'enseignement dispensé dans leur établissement est nettement supérieure à celle observée parmi leurs collègues étrangers.

Par rapport aux ressources humaines, 26 % des directions des pays de l'OCDE estiment que le manque de personnel enseignant constitue un problème « dans une certaine mesure » ou « dans une très grande mesure » comparativement à 79 % des directions du secondaire au Québec. Un écart tout aussi important est observé quant à l'importance du problème lié au personnel enseignant inadéquat ou peu qualifié (OCDE : 16 %; Québec : 63 %). Des différences de perception, d'ampleur similaire, sont relevées lorsqu'on compare l'évaluation de ces deux groupes de directions par rapport au problème lié au manque de personnel professionnel et de soutien (OCDE : 31 %; Québec : 65 %). Au sujet de l'accès au matériel pédagogique, l'évaluation des directions du secondaire au Québec tend à s'accorder avec celle de leurs confrères étrangers puisque 29 % des répondants de ces deux groupes estiment que le manque de matériel représente un problème qui affecte « dans une certaine mesure » ou « beaucoup » l'enseignement dispensé dans leur établissement. Enfin, 33 % des directions du secondaire dans les pays de l'OCDE estiment que le manque d'infrastructures constitue un problème pour l'enseignement alors que 55 % des directions du secondaire au Québec portent le même jugement.

En somme, la majorité des répondants identifient 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 le tiers des répondants, mais près de la moitié d'entre eux jugent que le manque d'infrastructures ou la qualité de celles-ci entravent la qualité de l'enseignement dans leur établissement.

En conclusion, cette partie du rapport sur le contexte de travail des directions met en relief des similitudes, mais aussi des différences importantes quant aux caractéristiques et au fonctionnement des établissements de l'ordre d'enseignement primaire et secondaire. Ces

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

conditions du milieu de travail des directions doivent nécessairement être prises en compte dans l'appréciation de leurs activités professionnelles et de l'exercice de leur leadership.

3. ACTIVITÉS DE TRAVAIL ET EXERCICE DU LEADERSHIP

Sous différents angles, cette partie du rapport d'enquête examine les activités de travail des directions d'établissement et l'exercice de leur leadership. En premier lieu, elle rend compte du temps que les directions allouent à leur travail et à la réalisation de différentes activités de gestion. En second lieu, l'analyse porte sur la réalisation d'activités 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. Enfin, cette partie du rapport se conclut par un examen comparatif de la réalisation d'activités de gestion couramment associées à l'exercice du leadership pédagogique et du leadership distribué.

3.1 LA DURÉE DU TEMPS DE TRAVAIL

De manière distincte, les répondants rapportent le nombre moyen d'heures qu'ils allouent à leur travail en semaine (excluant la fin de semaine) et en fin de semaine. Le tableau 23 présente ces informations fournies par 1032 directions. Si on combine ces données, les directions travaillent, en moyenne, 52,4 heures pendant une semaine entière (min. : 35 h.; max. : 70 h.). En excluant les fins

de semaine, le nombre moyen d'heures de travail en semaine s'établit à 49,3. Parmi les répondants, seulement 11 % d'entre eux rapportent ne pas travailler la fin de semaine. Les autres directions travaillent les fins de semaine, en moyenne, 3,34 heures; 56 % entre 1 et 3 heures et 33 % entre 4 et 10 heures.

Les directions travaillent, en moyenne, 52,4 heures pendant une semaine entière (min. : 35 h.; max. : 70 h.).

En comparaison, le nombre moyen d'heures que les directions au Québec consacrent à leur travail est légèrement inférieur à celui rapporté parmi leurs collègues des écoles publiques américaines (52 versus 59 heures), selon les données d'un sondage national réalisé aux États-Unis en 2011 (Lavigne et al., 2016). Toutefois, la situation des directions au Québec apparaît assez similaire à celles des directions d'écoles publiques en Australie qui rapportent travailler, en moyenne, entre 51 et 60 heures par semaine (Riley, 2019).

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

Selon l'Institut de la statistique du Québec (2013), la durée du travail réelle des gestionnaires en 2012 au Québec était de 1976 heures (environ 38 heures par semaine)¹³. En appliquant la méthode de calcul retenue par cet organisme aux données de la présente enquête, la durée du travail réelle des directions d'établissement est estimée à 2372 heures (environ 46 heures par semaine), soit 396 heures de plus que la moyenne établit en 2012 pour les gestionnaires québécois. Ces données comparatives montrent que l'exercice de la fonction de direction d'établissement d'enseignement au Québec exige un investissement important de temps de travail.

Tableau 22. Comparaison des moyennes d'heures travaillées selon le statut d'emploi, le genre et le type d'établissement

	En semaine	En fin de semaine	Semaine entière	Valeur F ¹
	Moy. (é.t.)	Moy. (é.t.)	Moy. (é.t.)	
Total (n = 1032)	49,30 (5,7)	3,34 (2,3)	52,39 (6,5)	
Statut				
• Direction (n = 720)	49,63 (5,6)	3,40 (2,3)	52,91 (6,5)	7,38**
• Direction adj. (n = 342)	48,59 (5,8)	3,21 (2,5)	51,70 (7,0)	
Genre				
• Femmes (n = 749)	49,59 (5,9)	3,48 (2,4)	52,92 (6,8)	8,46**
• Hommes (n = 314)	48,58 (5,2)	3,00 (2,3)	51,60 (6,4)	
Établissement				
• Primaire (n = 513)	49,19 (5,7)	3,28 (2,4)	52,45 (6,8)	NS
• Secondaire (n = 152)	50,06 (5,5)	3,49 (2,2)	53,41 (6,3)	

(1) ** p < 0,01; NS : non significatif

Des analyses comparatives du nombre moyen d'heures travaillées pendant une semaine entière sont réalisées en fonction du statut d'emploi, du genre et du type d'établissement. Comme le montre le tableau 22, comparativement aux directions adjointes, les directions travaillent 1 heure de plus par semaine (52,9 versus 51,7 h.) [$F_{(1, 1035)} = 7,38$; $p < 0,01$]. De même, les femmes

¹³ La durée du travail réelle correspond au temps réellement travaillé en tenant compte des diverses absences et des heures supplémentaires effectuées (rémunérées ou non).

travaillent 1 heure de plus que les hommes (52,9 versus 51,6 h.) [$F_{(1, 103)} = 8,46; p < 0,01$]. Aucune différence n'est relevée entre les directions selon qu'ils occupent un emploi dans des établissements d'enseignement primaire ou secondaire.

Une différence significative est observée sur le nombre moyen d'heures travaillées pendant la semaine entière, en fonction du groupe d'âge des directions. Comme l'indique le tableau 23, des différences statistiquement significatives sont observées entre les groupes d'âge. De manière générale, les directions les plus âgées rapportent travailler un peu plus longtemps que les plus jeunes ($F_{(2, 1029)} = 6,00; p < 0,01$). Les tests post-hoc indiquent que les directions les plus jeunes, âgées de moins de 40 ans, rapportent travailler entre une et deux heures de moins par semaine comparativement aux 41-50 ans et aux 51 ans et plus (respectivement 51,0, 52,6 et 52,9 heures) [test Tukey, $p < 0,01$].

Tableau 23. Comparaison des moyennes d'heures travaillées pendant la semaine entière en fonction du groupe d'âge des directions

Comparaison	Moyenne	Écart-type	Valeur F ¹
Moins de 40 ans	51,03	5,97	6.00**
41-50 ans	52,63	6,32	
51 ans et plus	52,92	6,94	
Total (n = 1029)	52,40	6,48	

(1) ** $p < 0,01$.

Une explication plausible de ces différences observées est que les obligations familiales liées à la prise en charge des enfants diminuent avec le temps. Considérant que la majorité des directions sont des femmes, un plus grand nombre d'heures peuvent être consacrées au travail lorsque les enfants sont plus âgés et que les charges familiales s'en trouvent réduites.

3.2 RÉPARTITION DU TEMPS SELON LES ACTIVITÉS DE TRAVAIL

Afin de rendre compte de la répartition du temps de travail, nous avons demandé aux répondants d'indiquer le pourcentage du temps de travail qu'ils accordent à la réalisation d'activités liées à cinq domaines de gestion. Le tableau 24 présente les résultats de cette évaluation réalisée par 720 répondants, selon leur statut d'emploi. En moyenne, les directions et les directions adjointes

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

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.

Tableau 24. Comparaison du pourcentage moyen d'allocation du temps de travail de gestion des directions et des directions adjointes

Activités de travail	Directions (n = 548) Moy. (é.t.)	Dir. adjointes (n = 172) Moy. (é.t.)	Total (n = 720) Moy. (é.t.)	Valeur F ¹
Gestion administrative et ressources humaines	48,46 (17,0)	34,14 (16,2)	45,05 (17,9)	94,00***
Gestion de l'enseignement	18,36 (9,5)	18,72 (9,6)	18,45 (9,5)	N. S.
Relations avec les élèves	15,23 (10,2)	25,99 (15,1)	17,80 (12,4)	113,62***
Relations avec les parents	11,41 (7,0)	14,27 (8,1)	12,09 (7,4)	20,13***
Relations avec la collectivité	4,91 (4,0)	4,27 (3,7)	4,75 (4,0)	NS

(1) *** $p < 0,001$; NS : non significatif

Des différences significatives sont observées quant à la répartition du temps de travail des directions par rapport aux directions adjointes. Les directions rapportent consacrer 48 % de leur temps à la réalisation de tâches administratives tandis que les directions adjointes y allouent 34 % du temps ($F_{(1, 719)} = 94,00$; $p < 0,001$). Les tâches administratives concernent la gestion des ressources humaines, les problèmes de personnel, la réglementation, les rapports, les budgets, la préparation des horaires, la composition des classes, la planification stratégique, les activités de gestion et de direction ainsi que les réponses aux demandes des services municipaux, régionaux ou nationaux responsables de l'éducation. Les directions et les directions adjointes rapportent consacrer un pourcentage équivalent de leur temps de travail à la gestion de l'enseignement (respectivement 18,4 % et 18,7 %). Ces tâches renvoient à la planification de l'enseignement,

l'enseignement, l'observation en classe, l'évaluation des élèves, l'encadrement des enseignants et la formation continue des enseignants.

Le pourcentage du temps de travail alloué aux relations avec les élèves diffère significativement selon que le répondant occupe un poste de direction ou de direction adjointe. Ce travail correspond aux activités de maintien de la discipline, de la participation à des comités d'élèves et à des échanges en dehors des activités structurées d'apprentissage. Comparativement aux directions (15 %), les directions adjointes consacrent plus de temps (27 %) à la réalisation de ces activités ($F_{(1, 719)} = 113,62; p < 0,001$). De manière similaire, les directions adjointes consacrent significativement plus de temps de travail que les directions à des activités liées aux relations avec les parents (relations formelles et informelles). En moyenne, 14 % du temps de travail des directions adjointes est alloué à la réalisation de ces activités tandis que les directions y consacrent 11 % de leur temps ($F_{(1, 718)} = 20,13; p < 0,001$).

Des analyses complémentaires sont réalisées pour examiner l'allocation du temps de travail des répondants ayant un statut de direction d'établissement (excluant les directions adjointes) en fonction du type d'établissement et du genre. Le tableau 25 compare l'allocation moyenne du temps de travail des directions du primaire ($n = 410$) et du secondaire ($n = 86$).

Le pourcentage de temps de travail alloué par les directions du secondaire à la réalisation d'activités liées à la gestion administrative et aux ressources humaines est supérieur (56 %) à celui déclaré par les directions du primaire (47 %) [$F_{(1, 495)} = 20,72; p < 0,001$]. En contrepartie, les directions du primaire accordent davantage de temps que leurs collègues du secondaire à la gestion de l'enseignement (respectivement 19 % et 15 %; $F_{(1, 495)} = 10,87; p < 0,001$), aux relations avec les élèves (respectivement 16 % et 13 %; $F_{(1, 495)} = 5,13; p < 0,05$) et aux relations avec les parents (respectivement 12 % et 9 %; $F_{(1, 495)} = 17,30; p < 0,001$). Enfin, les directions du secondaire et du primaire déclarent allouer un temps équivalent de travail à des activités avec la collectivité. Une explication plausible des différences observées ici est que les directions du primaire accordent du temps de travail à des activités que les directions du secondaire peuvent déléguer aux directions adjointes.

Tableau 25. Comparaison du pourcentage moyen d'allocation du temps de travail de gestion des directions selon le type d'établissement

Activités de travail	Primaire (n = 410) Moy. (é.t.)	Secondaire (n = 86) Moy. (é.t.)	Total (n = 496) Moy. (é.t.)	Valeur F ¹
Gestion administrative et ressources humaines	46,88 (16,0)	55,91 (17,7)	48,46 (17,0)	20,72***
Gestion de l'enseignement	18,86 (9,5)	15,19 (9,6)	18,22 (9,5)	10,87***
Relations avec les élèves	15,83 (10,2)	13,09 (10,1)	15,35 (10,2)	5,13*
Relations avec les parents	12,34 (7,1)	8,97 (5,5)	11,76 (6,9)	17,30***
Relations avec la collectivité	4,50 (3,5)	4,84 (3,3)	4,56 (3,3)	NS

(1) *** $p < 0,001$; * $p < 0,05$; NS : non significatif

Des analyses similaires sont réalisées pour comparer l'allocation du temps de travail des directions (excluant les directions adjointes) selon le genre. De manière générale, les femmes et les hommes en poste de direction allouent un pourcentage de temps de travail équivalent à la réalisation d'activités liées à la gestion administrative, à la gestion de l'enseignement et aux relations avec les élèves. Toutefois, une tendance est observée à savoir que les directrices déclarent accorder plus de temps que les directeurs à des activités liées aux relations avec les parents (respectivement 13 % et 11 %; $F_{(1, 717)} = 12,55$; $p < 0,001$) tandis qu'elles en allouent moins aux activités liées aux relations avec la collectivité (respectivement 4 % et 5 %; $F_{(1, 697)} = 8,68$; $p < 0,01$).

En comparant les résultats du présent sondage à ceux de l'enquête TALIS menée en 2018 (OCDE, 2020a), on observe que les directions du secondaire (incluant les directions adjointes) au Québec comme celles du premier cycle du secondaire des pays et des économies de l'OCDE allouent près de 80 % de leur temps de travail à la réalisation d'activités liées à la gestion administrative, la gestion de l'enseignement et les relations avec les élèves. Comparativement à leurs collègues de l'OCDE, les répondants québécois déclarent accorder un peu plus de temps de travail à la gestion

administrative (respectivement 51 % et 56 %), mais un temps similaire à la gestion de l'enseignement (respectivement 16 % et 15 %) et aux relations avec les élèves (respectivement 13 % et 13 %). Ces résultats mettent en évidence la prédominance du rôle de gestionnaire des ressources ou d'intendance dans l'organisation du travail des directions d'établissement au Québec par rapport à celui de responsable pédagogique. En cela, elle tend à confirmer les conclusions d'études antérieures indiquant que les directions d'établissement peinent à accorder du temps de travail à la gestion de l'enseignement étroitement associé à l'actualisation de leur leadership pédagogique c'est-à-dire l'influence qu'elles peuvent exercer sur les processus d'enseignement et d'apprentissage (Archambault et Harnois, 2010; Brassard, et al., 2004; Lapointe et Archambault, 2014; OCDE, 2020a; St-Germain, 2013).

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

Cette section présente l'autoévaluation des activités de gestion par les directions au regard de l'exercice du leadership centré sur l'enseignement et l'apprentissage. À cette fin, les répondants signifient à quelle fréquence ils réalisent des activités de gestion qui renvoient, de manière spécifique, à des comportements ou des pratiques observables. Pour ce faire, ils répondent à cinquante items tirés de la traduction en langue française du *Principal instructional management rating scale* (PIMRS), un questionnaire conçu par Philip Hallinger (Hallinger et Murphy, 1985 ; Hallinger et al., 2013; Hallinger et Wang, 2015).

Ce questionnaire a été développé au cours des années 1980 alors que les recherches sur l'efficacité des établissements d'enseignement connaissent un essor particulier dans la foulée des critiques adressées envers les organisations publiques jugées inefficaces, notamment en éducation (Brassard et Lapointe, 2018). Dans un tel contexte, un intérêt accru est porté sur l'influence des dirigeants par rapport à la réussite des élèves. Le PIMRS vise à recueillir de l'information sur la réalisation de tâches de gestion jugées importantes pour assurer la réussite des élèves.

La conception de ce questionnaire s'articule autour du modèle de « l'instructional leadership », mis de l'avant par Bossert et al. (1982) et par Hallinger (1983, 2005), qui correspond à un mode de gestion centré sur l'enseignement et l'apprentissage. Bien que plusieurs modèles de leadership

coexistent dans le domaine de l'administration de l'éducation, celui-ci occupe une place prédominante dans la littérature scientifique et professionnelle (Hallinger et Wang, 2015; Leithwood et Sun, 2012). Ce modèle a connu un regain de popularité à la suite de la mise en application des politiques de décentralisation et de responsabilisation des établissements aux États-Unis et ailleurs dans le monde (Lynch, 2012). Il met l'accent sur le rôle de la direction par rapport au contrôle et à la coordination des actions dans l'école dans le but de faire progresser les élèves. Selon ce modèle, l'influence des directions sur l'amélioration des apprentissages des élèves s'exerce de manière indirecte, notamment en fonction de leur capacité à assurer le fonctionnement de l'établissement, le soutien aux enseignants et le suivi des résultats des élèves (Hitt et Tucker, 2016). Fondamentalement, ce modèle de leadership adopte une vision fonctionnaliste de l'école, c'est-à-dire une organisation envisagée comme un système ouvert dont l'orientation est déterminée en fonction de l'atteinte de buts organisationnels définis selon les normes sociales, les valeurs et les attentes de la société par rapport à la réussite scolaire (Ylimaki et Uljens, 2017).

Conçu à partir d'études de cas sur les pratiques de gestion des directions (méthode des incidents critiques), de la consultation d'experts en administration de l'éducation et des écrits scientifiques dans le domaine, le PIMRS identifie des activités que les directions, rapportent privilégier dans la gestion de l'enseignement et de l'apprentissage des élèves (Hallinger et Murphy, 1985). Bien que ce questionnaire a été créé il y a près de trente-cinq ans, il décrit des tâches de direction qui, encore aujourd'hui, sont reconnues comme des activités fondamentales de gestion des établissements d'enseignement dans les systèmes d'éducation en Amérique du Nord et envisagées, à plusieurs égards, comme des normes de pratique (Gunter, 2016; Hallinger et Wang, 2015; Leithwood et al., 2008).

Les principaux concepts mis de l'avant dans ce modèle de leadership centré sur l'enseignement et l'apprentissage sont opérationnalisés à l'aide de descripteurs de comportements qui peuvent être observés dans le travail quotidien des directions d'établissement (Hallinger et al., 2013). Comme l'indique la figure 2, le modèle conceptuel du questionnaire distingue trois dimensions principales auxquelles se rattachent dix fonctions :

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

1. définir la mission de l'école (définir les objectifs de l'établissement et communiquer les objectifs scolaires);
2. gérer le programme (superviser l'enseignement, coordonner la réalisation du curriculum et surveiller les progrès des élèves);
3. créer un climat positif (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).

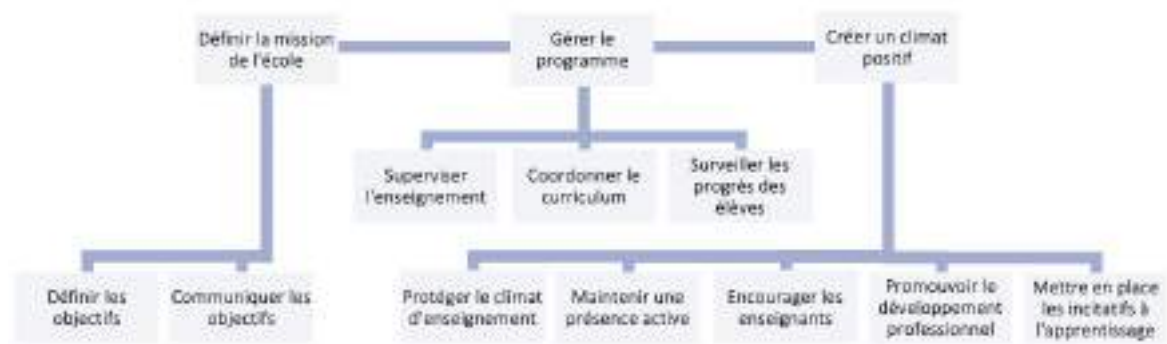


Figure 2. *Modèle conceptuel du leadership centré sur l'enseignement et l'apprentissage*

Les concepteurs du PIMRS mettent en garde les utilisateurs par rapport à l'interprétation des résultats de l'autoévaluation des directions en identifiant les limites de leur instrument de mesure (Hallinger et Wang, 2015)¹⁴. Tout d'abord, ils soulignent que les informations fournies par les répondants sont basées sur des perceptions et, en conséquence, elles ne fournissent pas des preuves objectives des comportements actuels des directions. De plus, les données de ce questionnaire ne fournissent pas une mesure de l'efficacité de la gestion éducative des directions, mais seulement la fréquence à laquelle le répondant estime effectuer les activités décrites.

¹⁴ Le PIMRS comprend également une version destinée à recueillir la perception des enseignants sur les pratiques de gestion de leur direction dans une perspective communément appelée rétrospective à 360°.

Certaines activités peuvent être réalisées à une faible fréquence, mais être très efficaces. En conséquence, l'analyse des informations fournies par les répondants ne devrait pas servir à porter un jugement sur la qualité de leur gestion. Ce questionnaire porte strictement sur la réalisation d'activités spécifiques généralement associées à la gestion de l'enseignement et de l'apprentissage et mises en relation avec la réussite des élèves. En cela, il ne permet pas de rendre compte de l'ensemble du travail des directions, notamment des activités en matière de gestion des ressources humaines, matérielles et financières telles que définies selon leurs conditions de travail (MELS, 2017). Finalement, Hallinger (2018) insiste sur la nécessité d'examiner l'exercice du leadership et ses modulations en fonction des caractéristiques socioprofessionnelles des directions, des attentes des systèmes éducatifs envers elles et de leur contexte de travail. En général, les chercheurs dans le domaine reconnaissent qu'il n'existe pas un style de gestion idéal et universel. En conséquence, les directions doivent privilégier des modes de gestion adaptés en fonction des réalités et des contraintes de leur milieu (OCDE, 2020a).

Les trois sections suivantes présentent les résultats de l'autoévaluation de la gestion des activités éducatives par les directions pour chaque dimension du modèle centrée sur l'enseignement et l'apprentissage : définir la mission de l'école, gérer le programme et créer un climat positif. Près de 625 directions ont répondu aux questions de cette partie du sondage. L'analyse descriptive des résultats de l'évaluation par les directions des activités liées à chaque fonction est présentée de manière détaillée. L'interprétation des résultats vise à mettre en évidence les activités de gestion privilégiées par les directions d'établissement au Québec. À la fin de chaque section, des analyses supplémentaires sont effectuées pour déterminer si l'évaluation des répondants varie en fonction de certaines caractéristiques socioprofessionnelles et certaines spécificités du contexte de travail.

3.3.1 DÉFINIR LA MISSION DE L'ÉCOLE

La dimension *Définir la mission de l'école* inclut deux fonctions particulières : définir les objectifs de l'établissement et communiquer les objectifs scolaires.

Définir les objectifs de l'établissement

Le tableau 26 présente la répartition en pourcentage des réponses des directions quant à la fréquence de réalisation des cinq activités rattachées à la fonction Définir les objectifs de l'établissement. Pour simplifier l'interprétation des résultats, les pourcentages sont rapportés selon trois modalités de réponse, au lieu de cinq (jamais ou rarement, parfois et souvent ou très souvent)¹⁵. De même, les activités sont ordonnées en fonction du pourcentage le plus élevé de répondants ayant signifié les réaliser « souvent ou très souvent ».

Tableau 26. Pourcentage des directions selon la fréquence de réalisation des activités liées à la fonction Définir les objectifs de l'établissement

Activités	Jamais ou rarement	Parfois	Souvent ou très souvent	N
Développer des objectifs qui sont compris et utilisés facilement par les enseignants de l'établissement.	4 %	25 %	71%	627
Développer un ensemble ciblé d'objectifs annuels, à l'échelle de l'établissement.	7 %	33 %	60 %	628
Utiliser les données sur les résultats des élèves lors de l'élaboration des objectifs de l'établissement.	7 %	33 %	60 %	627
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.	10 %	34 %	55 %	628
Définir les objectifs de l'établissement en termes de responsabilité du personnel pour les atteindre.	10 %	36 %	54 %	627

¹⁵ Les résultats détaillés de tous les tableaux inclus dans cette partie du rapport sont présentés à l'annexe C.

Dans l'ensemble, la moitié et plus des directions rapportent réaliser « souvent ou très souvent » les activités liées à cette fonction. Près de trois directions sur quatre affirment développer des objectifs qui sont compris et utilisés facilement par les enseignants de l'établissement (71 %). Environ deux directions sur trois rapportent développer des objectifs ciblés à l'échelle de l'établissement (60 %) et prendre en compte les données sur les résultats des élèves dans l'élaboration des objectifs de l'établissement (60 %). Enfin, près de la moitié des directions affirment utiliser fréquemment des méthodes pour assurer la contribution du personnel dans le développement des objectifs (55 %) et définir les objectifs de l'établissement en termes de responsabilité du personnel pour les atteindre (54 %).

Communiquer les objectifs scolaires

La seconde fonction de la dimension Définir la mission de l'école correspond à Communiquer les objectifs scolaires. Le tableau 27 présente les résultats de l'autoévaluation des directions au sujet des activités liées à cette fonction.

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

Tableau 27. Pourcentage des directions selon la fréquence de réalisation des activités liées à la fonction Communiquer les objectifs scolaires

Activités	Jamais ou rarement	Parfois	Souvent ou très souvent	N
Faire référence aux objectifs académiques de l'établissement lors de la prise de décisions concernant les programmes avec les enseignants.	5 %	24 %	71 %	626
Discuter des objectifs académiques de l'établissement avec les enseignants lors des réunions.	4 %	31 %	65 %	628
Communiquer efficacement la mission de l'établissement aux membres de la communauté et de l'établissement.	10%	35 %	55%	628
Faire référence aux objectifs ou à la mission de l'établissement dans les forums avec les élèves (par exemple, lors d'assemblées ou de discussions).	42 %	30 %	28 %	628
S'assurer que les objectifs académiques sont mis en évidence dans l'établissement (par exemple, affiches et tableaux d'affichage soulignant les progrès scolaires).	40 %	37 %	23 %	627

Plus de la moitié des directions rapportent « souvent ou très souvent » faire référence aux objectifs académiques de l'établissement lors de la prise de décisions concernant les programmes avec les enseignants (71 %), discuter des objectifs académiques de l'établissement avec les enseignants lors des réunions (65 %) et communiquer la mission de l'établissement aux membres de la communauté et de l'établissement (55 %). Par contre, près d'une direction sur deux rapporte ne « jamais ou rarement » faire référence aux objectifs ou à la mission de l'établissement dans les forums avec les élèves (42 %) ou s'assurer que les objectifs académiques sont mis en évidence dans l'établissement (40 %).

En somme, l'analyse de la fréquence d'intervention des directions dans des activités liées à la dimension *Définir la mission de l'école* montre qu'elles sont très engagées dans la réalisation d'activités de ce type avec les enseignants, mais elles interviennent à une fréquence nettement

moindre dans des activités liées à la diffusion publique des résultats des élèves ou des objectifs académiques de l'établissement¹⁶.

Relation entre la fréquence des activités de gestion liées à la dimension Définir la mission de l'école et les caractéristiques socioprofessionnelles des répondants

À l'aide d'une échelle regroupant les scores aux dix items liés à la dimension *Définir la mission de l'école*, il est possible de comparer les scores moyens des répondants en fonction de leur statut d'emploi, du type d'établissement, de l'âge et du genre. Les résultats de ces analyses comparatives montrent que la fréquence à laquelle les répondants déclarent réaliser les activités liées à cette dimension ne varie pas, de manière significative, selon qu'ils occupent un poste de direction ou de direction adjointe, qu'ils travaillent dans un établissement d'enseignement de l'ordre primaire ou secondaire et en fonction de leur âge. Par contre, des différences entre les femmes et les hommes sont observées. Les directrices (incluant les directrices adjointes) rapportent intervenir plus fréquemment que les directeurs par rapport aux activités liées à cette dimension de la gestion des activités éducatives (respectivement 3,59 versus 3,49; $F_{(1, 626)} = 3,62; p < 0,05$).



3.3.2 GÉRER LE PROGRAMME

Cette section présente les résultats de l'autoévaluation des directions quant à la réalisation d'activités liées aux trois fonctions de la dimension *Gérer le programme* : superviser l'enseignement, coordonner la réalisation du curriculum et surveiller les progrès des élèves.

Superviser l'enseignement

Au sujet de la supervision de l'enseignement, selon les résultats présentés au tableau 28, on constate que dans l'ensemble, ce type d'activité n'est pas exercé fréquemment par les répondants.

¹⁶ Au sujet de la fréquence des activités de diffusion des résultats scolaires, des interprétations sont fournies dans la section suivante portant sur l'évaluation de la dimension Gérer le programme.

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

Tableau 28. Pourcentage des directions selon la fréquence de réalisation des activités liées à la fonction *Superviser l'enseignement*

Activités	Jamais ou rarement	Parfois	Souvent ou très souvent	N
Veiller à ce que les priorités des enseignants en classe correspondent aux objectifs et à la direction prise par l'établissement.	9%	38 %	53%	626
Indiquer les points forts des pratiques pédagogiques de l'enseignant dans une rétroaction postérieure à l'observation (par exemple, lors de rencontres formelles ou informelles ou par écrit).	28 %	41 %	31 %	627
Faire régulièrement de l'observation dans les classes (les observations informelles sont imprévues, durent au moins 5 minutes et peuvent impliquer ou non une rétroaction écrite ou une rencontre formelle).	38 %	39 %	23 %	627
Signaler les faiblesses spécifiques des pratiques pédagogiques des enseignants dans une rétroaction postérieure à l'observation (par exemple, lors de rencontres formelles ou informelles ou par écrit).	32 %	47 %	21 %	626
Prendre connaissance des travaux des élèves lors des évaluations de l'enseignement.	43 %	43 %	14 %	626

Près de la moitié des directions (53 %) affirment veiller « souvent ou très souvent » à ce que les priorités des enseignants en classe correspondent aux objectifs et à la direction prise par l'établissement, tandis que 38 % rapportent y veiller « parfois ». Près d'une direction sur trois (31 %) rapporte indiquer « souvent ou très souvent » les points forts des pratiques pédagogiques de l'enseignant dans une rétroaction postérieure à l'observation, tandis que 41 % d'entre elles affirment réaliser « parfois » cette activité. Seulement près d'une direction sur quatre, déclare faire régulièrement de l'observation dans les classes (23 %) et signaler les faiblesses spécifiques des pratiques pédagogiques des enseignants dans une rétroaction postérieure à l'observation (21 %). De plus, près d'une direction sur trois rapporte ne « jamais ou rarement » réaliser ces deux activités (respectivement 38 % et 32 %). Enfin, 43 % des directions rapportent prendre « parfois »

connaissance des travaux des élèves lors des évaluations de l'enseignement tandis qu'un pourcentage équivalent déclare ne « jamais ou rarement » réaliser cette activité.

En comparaison à leurs homologues du second cycle du secondaire dans les pays de l'OCDE, les directions qui ont répondu à notre sondage apparaissent moins actives dans les activités liées à la supervision de l'enseignement. Selon les résultats de l'enquête TALIS 2018 (OCDEa, 2020, p. 212), 50 % des directions déclarent avoir « souvent ou très souvent » fait des commentaires aux enseignants à partir de leurs propres observations et 41 % déclarent avoir observé eux-mêmes des cours. Dans la présente étude, 21 % à 31 % des directions du Québec rapportent intervenir « souvent ou très souvent » dans les activités liées à l'observation en classe.

Coordonner la réalisation du curriculum

À propos de la fonction de coordination de la réalisation du curriculum, le tableau 29 fournit les résultats de l'autoévaluation de ces activités par les directions. Près de la moitié des répondants affirment « souvent ou très souvent » prendre en compte les résultats scolaires pour prendre des décisions relatives aux programmes et à l'enseignement (59 %), s'assurer que l'enseignement couvre les objectifs des programmes (49 %) et indiquer clairement qui est responsable de la coordination du programme d'études à tous les niveaux (47 %). Deux directions sur cinq (40 %) rapportent s'assurer « souvent ou très souvent » d'une cohérence entre les objectifs des programmes et les outils d'évaluation utilisés. Enfin, la participation des directions à la révision du matériel pédagogique est très variable, une direction sur quatre (23 %) rapporte y participer « souvent ou très souvent » tandis que deux sur cinq affirment ne « jamais ou rarement » réaliser cette activité.

Tableau 29. Pourcentage des directions selon la fréquence de réalisation des activités liées à la fonction *Coordonner la réalisation du curriculum*

Activités	Jamais ou rarement	Parfois	Souvent ou très souvent	N
Prendre en compte les résultats scolaires dans l'ensemble de l'établissement pour prendre des décisions relatives aux programmes et à l'enseignement.	11 %	30 %	59 %	624
S'assurer que l'enseignement couvre les objectifs des programmes.	15 %	36 %	49 %	623
Indiquer clairement qui est responsable de la coordination du programme d'études à tous les niveaux (par exemple, la direction, la direction adjointe ou l'enseignant responsable).	25 %	28 %	47 %	625
S'assurer d'une cohérence entre les objectifs des programmes et les outils d'évaluation utilisés.	20 %	40 %	40 %	625
Participer activement à la révision du matériel pédagogique.	40 %	37 %	23 %	625

Surveiller les progrès des élèves

Par rapport à la réalisation de la troisième fonction de la dimension Gérer le programme, les directions indiquent à quelle fréquence elles réalisent cinq activités liées à la surveillance des progrès des élèves. Le tableau 30 présente les résultats de cette autoévaluation. Près de la moitié des directions affirment « souvent ou très souvent » rencontrer individuellement les enseignants pour faire le point sur le cheminement des élèves (59 %), utiliser les résultats scolaires pour évaluer les progrès vers l'atteinte des objectifs de l'établissement (55 %) et discuter avec l'équipe-école des résultats des élèves (54 %).

Par contraste, près d'une direction sur quatre (28 %) rapportent « souvent ou très souvent » discuter avec l'équipe-école des résultats des élèves tandis qu'un pourcentage similaire (31 %) affirme ne « jamais ou rarement » réaliser cette activité. De plus, 73 % des directions affirment ne « jamais ou rarement » informer les élèves des progrès scolaires de l'établissement.

Tableau 30. Pourcentage des directions selon la fréquence de réalisation des activités liées à la fonction *Surveiller les progrès des élèves*

Activités	Jamais ou rarement	Parfois	Souvent ou très souvent	N
Rencontrer individuellement les enseignants pour faire le point sur le cheminement des élèves en vue d'identifier leurs forces et leurs faiblesses.	10 %	31 %	59 %	627
Utiliser les résultats scolaires ou d'autres indicateurs de rendement pour évaluer les progrès vers l'atteinte des objectifs de l'établissement.	8 %	37 %	55 %	627
Discuter avec l'équipe-école des résultats des élèves.	7 %	39 %	54 %	628
Informers les enseignants des résultats scolaires de l'établissement sous forme écrite (par exemple, mémo, infolettre).	31 %	40 %	28 %	621
Informers les élèves des progrès scolaires de l'établissement.	73 %	18 %	9 %	628

Relation entre la fréquence des activités de gestion liées à la dimension Gérer le programme et les caractéristiques socioprofessionnelles des répondants

À partir d'une échelle intégrant les scores aux 15 items liés à la dimension *Gérer le programme*, les scores moyens des répondants sont comparés en fonction de leur statut d'emploi, du type d'établissement, de l'âge, du genre et de l'ancienneté au poste actuel. Les conclusions de ces analyses comparatives montrent que la fréquence à laquelle les répondants déclarent réaliser les activités liées à cette dimension ne varie pas selon leur statut d'emploi et leur âge. Par contre, de manière statistiquement significative, les directions du primaire rapportent intervenir plus fréquemment que leurs collègues du secondaire en rapport avec les activités liées à cette dimension de la gestion (respectivement 3,13 versus 3,01; $F_{(1, 558)} = 3,78$; $p < 0,05$). De même, les directrices déclarent intervenir à une plus grande fréquence que les directeurs (respectivement 3,15 versus 3,03; $F_{(1, 625)} = 4,82$; $p < 0,05$). Enfin, les résultats d'analyses corrélationnelles mettent en évidence une relation positive entre le nombre d'années d'expérience des directions adjointes et la fréquence des interventions rapportées quant aux activités associées à cette dimension de la gestion ($r = 0,22$; $p < 0,01$). Une telle relation n'est pas établie dans le cas des directions. En partie,

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. Cependant, 28 % à 32 % déclarent ne « jamais ou rarement » réaliser ce type d'activités

ces résultats tendent à confirmer le constat de Cattonar et al. (2007) selon lequel plus les directions accumulent des années d'ancienneté, plus elles souhaitent remplir le rôle de supervision ou d'évaluation du travail des enseignants.

En somme, à une fréquence variable, les directions réalisent les activités liées aux trois fonctions de la dimension *Gérer le programme*. Notamment, 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. En cela, les directions mettent en œuvre les dispositifs de pilotage par les résultats promus par le système d'éducation au Québec et qui les sollicite pour mobiliser et engager les enseignants dans cette démarche (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2009). 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, tout comme l'étaient celles associées à la diffusion publique des résultats des élèves ou des objectifs académiques de l'établissement relevée précédemment dans l'autoévaluation de la dimension *Définir la mission de l'école*. Au Québec, la diffusion des résultats scolaires des élèves demeure une pratique sujette à controverse. Par exemple, Lapointe et Brassard (2018) rapportent que des directions hésitent à comparer les résultats des élèves de leur établissement avec ceux d'autres établissements parce que des enseignants perçoivent ces pratiques comme un jugement sur la qualité de leur travail.

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. Un pourcentage élevé de répondants (28 % à 32 %) déclarent ne « jamais ou rarement » réaliser ce type d'activités. Ces résultats peuvent s'expliquer en raison des modes d'intervention privilégiés par les directions pour veiller à la qualité des services éducatifs dans leur établissement qui incluent ou non l'observation

en salle classe. Dépendamment du contexte de travail, l'activité de supervision de l'enseignement ou de « supervision pédagogique » de la direction peut aussi être balisée en raison des prises de position des enseignants à cet égard. Par exemple, selon l'Alliance des professeuses et de professeurs de Montréal (2012), l'activité de supervision pédagogique doit être strictement circonscrite à des interventions visant à soutenir un enseignant confronté à des difficultés d'ordre pédagogique.

3.3.3 CRÉER UN CLIMAT POSITIF

La dimension *Créer un climat positif* distingue cinq fonctions regroupant vingt-cinq activités de gestion. La présentation des résultats de l'autoévaluation des directions par rapport à cette dimension de la gestion centrée sur l'enseignement et l'apprentissage examine consécutivement la fréquence de réalisation des activités à ces cinq fonctions.

Protéger le temps d'enseignement

La première fonction examine les activités liées à la protection du temps d'enseignement. L'ensemble des résultats à cette évaluation tend à démontrer la préoccupation que les directions manifestent par rapport à la préservation du temps d'enseignement en vue de maximiser les apprentissages des élèves.

Comme indiqué au tableau 31, près de trois directions sur quatre rapportent intervenir « souvent ou très souvent » afin de limiter les interruptions du temps d'enseignement par des annonces à tous (77 %), faire en sorte que les activités para et extrascolaires n'empiètent pas sur le temps d'enseignement (74 %) et encourager les enseignants à utiliser leur temps d'enseignement pour enseigner et mettre en pratique de nouvelles compétences et de nouveaux concepts (71 %).

Deux directions sur trois (65 %) affirment s'assurer « souvent ou très souvent » que les élèves n'aient pas à s'absenter pendant les périodes d'enseignement. Enfin, environ la moitié des répondants (46 %) affirment veiller « souvent ou très souvent » à ce que les élèves en retard ou absents subissent les conséquences appropriées pour la perte de temps d'enseignement.

Tableau 31. Pourcentage des directions selon la fréquence de réalisation des activités liées à la fonction *Protéger le temps d'enseignement*

Activités	Jamais ou rarement	Parfois	Souvent ou très souvent	N
Limiter les interruptions du temps d'enseignement par des annonces à tous.	19 %	14 %	77 %	621
Faire en sorte que les activités para et extrascolaires n'empiètent pas sur le temps d'enseignement.	8 %	16 %	74 %	622
Encourager les enseignants à utiliser leur temps d'enseignement pour enseigner et mettre en pratique de nouvelles compétences et de nouveaux concepts.	4 %	25 %	71 %	625
S'assurer que les élèves n'aient pas à s'absenter pendant les périodes d'enseignement (par exemple, rencontres au bureau de la direction, au secrétariat).	10%	25 %	65%	625
Veiller à ce que les élèves en retard ou absents subissent les conséquences appropriées pour la perte de temps d'enseignement.	24 %	30 %	46 %	623

Maintenir une présence active

La seconde fonction rattachée à la dimension *Créer un climat positif* regroupe cinq activités de gestion dédiées au maintien d'une présence active de la direction dans l'établissement. À ce sujet, le tableau 32 présente les résultats de l'autoévaluation des directions par rapport aux cinq activités liées à cette fonction. Trois directions sur quatre (74 %) affirment prendre « souvent ou très souvent » le temps de parler de manière informelle avec les élèves et les enseignants pendant les récréations et les pauses. Environ la moitié des répondants rapportent visiter « souvent ou très souvent » les classes pour discuter des problèmes vécus dans l'établissement avec les enseignants et les élèves, mais 38 % d'entre eux réalisent « parfois » cette activité.

En contrepartie, une direction sur trois (37 %) rapporte « souvent ou très souvent » assister ou participer à des activités para et extra scolaires et assurer une présence dans les classes lorsque des enseignants sont en retard ou jusqu'à ce qu'un suppléant se présente. Enfin, trois directions

sur quatre (75 %) affirment ne « jamais ou rarement » assurer une présence dans les classes lorsque des enseignants sont en retard ou jusqu'à ce qu'un suppléant se présente.

Tableau 32. Pourcentage des directions selon la fréquence de réalisation des activités liées à la fonction *Maintenir une présence active*

Activités	Jamais ou rarement	Parfois	Souvent ou très souvent	N
Prendre le temps de parler de manière informelle avec les élèves et les enseignants pendant les récréations et les pauses.	2 %	14 %	74 %	624
Visiter les classes pour discuter des problèmes vécus dans l'établissement avec les enseignants et les élèves.	14 %	38 %	48 %	624
Assister ou participer à des activités para et extra scolaires.	20 %	43 %	37 %	622
Assurer une présence dans les classes lorsque des enseignants sont en retard ou jusqu'à ce qu'un suppléant se présente.	30 %	33 %	37 %	624
Offrir des périodes de tutorat aux élèves ou enseigner directement en classe.	75 %	15 %	10 %	625

En somme, ces résultats mettent en évidence les activités privilégiées par les directions dans le but de maintenir une présence active dans l'établissement. Notamment, elles interviennent plus fréquemment lors des périodes de transition des élèves, plusieurs d'entre 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.

Encourager les enseignants

La troisième fonction examinée en lien avec la dimension *Créer un climat positif* se rapporte à cinq activités de gestion visant à encourager les enseignants. Selon les résultats présentés au tableau 33, la grande majorité des directions (91 %) affirment complimenter « souvent ou très souvent » les enseignants en privé pour leurs efforts ou leur rendement. Près d'une direction sur deux rapporte qu'elle offre « souvent ou très souvent » la possibilité à des enseignants de participer à des activités de développement professionnel afin de les récompenser pour leur contribution

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

exceptionnelle (54 %) et reconnaît la performance remarquable de certains enseignants lors de rencontres du personnel, par des bulletins d'information ou des mémos (52 %).

Tableau 33. Pourcentage des directions selon la fréquence de réalisation des activités liées à la fonction *Encourager les enseignants*

Activités	Jamais ou rarement	Parfois	Souvent ou très souvent	N
Complimenter les enseignants en privé pour leurs efforts ou leur rendement.	1 %	8 %	91 %	625
Offrir la possibilité à des enseignants de participer à des activités de développement professionnel afin de les récompenser pour leur contribution exceptionnelle.	19 %	26 %	54 %	624
Reconnaître la performance remarquable de certains enseignants lors de rencontres du personnel, par des bulletins d'information ou des mémos.	11 %	37 %	52 %	625
Récompenser les efforts particuliers des enseignants par des occasions d'être reconnus professionnellement.	22 %	37 %	41 %	622
Reconnaître les performances exceptionnelles des enseignants en rédigeant des mémos pour leurs dossiers personnels.	66 %	20 %	14 %	623

Environ deux directions sur cinq (41 %) affirment récompenser « souvent ou très souvent » les efforts particuliers des enseignants par des occasions d'être reconnus professionnellement, tandis qu'une direction sur cinq rapporte ne « jamais ou rarement » réaliser cette activité (22 %). Enfin, deux directions sur trois (66 %) affirment ne « jamais ou rarement » reconnaître les performances exceptionnelles des enseignants en rédigeant des mémos pour leurs dossiers personnels.

En bref, l'autoévaluation de la fréquence d'intervention dans des activités visant à encourager les enseignants montre que la grande majorité des directions complimentent le travail des enseignants en privé. Par contre, la reconnaissance publique de la performance de certains enseignants par des récompenses ou des mentions particulières n'est pas une pratique généralisée dans leur contexte de travail.

Promouvoir le développement professionnel

La quatrième fonction examinée en rapport avec la dimension de gestion traitée dans cette section renvoie à des activités liées à la promotion du développement professionnel.

Comme l'indique le tableau 34, environ quatre directions sur cinq affirment « souvent ou très souvent » veiller à ce que les activités de perfectionnement auxquelles assistent les membres du personnel correspondent aux objectifs de l'établissement (88 %) et obtenir la participation de l'ensemble du personnel aux activités importantes de perfectionnement (82 %). Près de deux directions sur trois affirment que « souvent ou très souvent » elles soutiennent activement l'utilisation en classe des compétences acquises lors des activités de perfectionnement (65 %) et qu'elles animent ou assistent à des activités de perfectionnement relatives à l'enseignement (60 %).

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

Tableau 34. Pourcentage des directions selon la fréquence de réalisation des activités liées à la fonction *Promouvoir le développement professionnel*

Activités	Jamais ou rarement	Parfois	Souvent ou très souvent	N
Veiller à ce que les activités de perfectionnement auxquelles assistent les membres du personnel correspondent aux objectifs de l'établissement.	3 %	9 %	88 %	624
Obtenir la participation de l'ensemble du personnel aux activités importantes de perfectionnement.	4 %	14%	82 %	625
Soutenir activement l'utilisation en classe des compétences acquises lors des activités de perfectionnement.	9 %	26 %	65 %	625
Animer ou assister à des activités de perfectionnement relatif à l'enseignement.	8%	32 %	60 %	625
Réserver du temps aux enseignants pour partager des idées ou des informations issues de leurs activités de perfectionnement.	12%	34 %	54 %	624

De manière générale, parmi les cinq fonctions liées à la dimension *Créer un climat positif*, 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. Dans une certaine mesure, cela témoigne du degré d'engagement des directions dans ce type d'activités.

Mettre en place des mesures d'incitation à l'apprentissage

La cinquième et dernière fonction examinée par rapport à la dimension *Créer un climat positif* concerne des activités de mise en place de mesures d'incitation à l'apprentissage dont les résultats de l'autoévaluation sont présentés au tableau 35.

Tableau 35. Pourcentage des directions selon la fréquence de réalisation des activités liées à la fonction *Mettre en place des mesures d'incitation à l'apprentissage*

Activités	Jamais ou rarement	Parfois	Souvent ou très souvent	N
Soutenir activement les enseignants qui reconnaissent ou récompensent les élèves pour leur participation et leurs réalisations.	9%	32 %	59 %	624
Reconnaître la réussite scolaire ou les comportements des élèves lors des soirées de méritas ou d'autres événements.	22 %	31%	47 %	623
Reconnaître formellement les élèves qui performant de manière remarquable (par exemple, tableau d'honneur, mention dans l'infolettre de la direction).	22 %	32 %	46 %	624
Rencontrer des élèves à son bureau pour les féliciter de leur succès, de leur bonne conduite et des progrès accomplis.	26 %	42 %	32 %	621
Communiquer avec les parents pour souligner les succès, les progrès ou la bonne conduite de leurs enfants.	39%	42 %	19 %	621

Dans l'ensemble, on observe des variations dans la fréquence d'application de ces mesures. 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 (59 %), reconnaître la réussite scolaire ou les comportements des élèves lors des soirées de méritas ou d'autres événements (47 %) et reconnaître formellement les élèves qui performant de manière remarquable (46 %). En contrepartie, près de deux directions sur cinq affirment rencontrer « parfois » des élèves à leur bureau pour les féliciter de leur succès, de leur bonne conduite et des progrès accomplis (42 %) et communiquer avec les parents pour souligner les succès, les progrès ou la bonne conduite de leurs enfants (42 %).

Relation entre la fréquence des activités de gestion liées à la dimension Créer un climat positif et les caractéristiques socioprofessionnelles des répondants

Comme précédemment avec les deux autres dimensions de la gestion centrée sur l'enseignement et l'apprentissage, une échelle est constituée à partir des scores aux vingt-cinq items liés à la

dimension *Créer un climat positif*. Les scores moyens des répondants sont comparés en fonction de leur statut d'emploi, du type d'établissement, de l'âge et du genre. Les conclusions de ces analyses comparatives montrent que la fréquence de réalisation des activités liées à cette dimension ne varie pas, de manière significative, en fonction du statut d'emploi, du type d'établissement ni de l'âge des répondants. Encore ici, une différence statistiquement significative est relevée entre les directrices et les directeurs. Les premières rapportent intervenir plus fréquemment que les seconds par rapport aux activités liées à cette dimension de la gestion éducative (respectivement 3,51 et 3,38; $F_{(1, 623)} = 6,96$; $p < 0,01$). 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.

3.4 STYLE DE LEADERSHIP DE LA DIRECTION

La reconnaissance de l'influence des directions sur le fonctionnement de l'établissement et de leur contribution au développement et à la réussite des élèves incite les concepteurs des enquêtes internationales à porter une attention particulière à l'identification des différentes facettes du leadership exercé par ces acteurs du monde scolaire (Ainley et Carstens, 2019).

Six questions tirées du questionnaire utilisé dans l'enquête TALIS 2018 (OCDE, 2020a) sont utilisées pour identifier le style de leadership des directions, conceptualisé dans cette étude selon deux modèles : le leadership pédagogique et le leadership distribué¹⁷. Quelques-unes de ces questions sont similaires à celles examinées dans la section précédente sur leadership centré sur l'enseignement et l'apprentissage, mais l'utilisation de questions identiques permet de comparer le point de vue des directions du Québec par rapport à celui de collègues d'autres pays ou de régions du monde.

¹⁷ Traduction libre de « instructional leadership » et « distributed leadership ».

3.4.1 LEADERSHIP PÉDAGOGIQUE

Cette section examine la fréquence à laquelle les directions rapportent avoir pris des mesures, au cours des 12 derniers mois, pour améliorer l'enseignement et l'apprentissage dans leur établissement. La formulation de ces questions est fortement inspirée des travaux de Hallinger sur le leadership des directions d'établissement (Hallinger et Wang, 2015). Comme l'indiquent les résultats présentés au tableau 36, de manière générale, une forte proportion de directions rapporte être très engagée dans des activités liées à l'exercice du leadership pédagogique.

Tableau 36. Pourcentage des directions qui rapportent avoir pris des mesures souvent ou très souvent pour améliorer l'enseignement et l'apprentissage dans leur établissement

Affirmations	Primaire (n = 429)	Secondaire (n = 126)	Total* (n = 624)
J'ai pris des initiatives favorisant la coopération entre enseignants pour élaborer des pratiques pédagogiques innovantes.	84 %	79 %	83 %
J'ai pris des mesures concrètes pour que les enseignants s'investissent dans l'amélioration de leurs compétences pédagogiques.	84 %	74 %	82 %
J'ai pris des mesures concrètes pour que les enseignants se sentent responsables des résultats de leurs élèves.	79 %	63%	76 %

* Le total inclut tous les types d'établissements.

En effet, un fort pourcentage de répondants rapporte avoir pris « souvent ou très souvent » des initiatives favorisant la coopération entre enseignants pour élaborer des pratiques pédagogiques innovantes (83 %), des mesures concrètes pour que les enseignants s'investissent dans l'amélioration de leurs compétences pédagogiques (82 %) et des mesures concrètes pour que les enseignants se sentent responsables des résultats de leurs élèves (76 %).

Relation entre la fréquence des interventions visant à améliorer l'enseignement et l'apprentissage et les caractéristiques socioprofessionnelles des répondants

Des analyses supplémentaires sont réalisées pour comparer l'évaluation des répondants en fonction du statut d'emploi, du type d'établissement, de l'âge, du genre et de l'expérience en enseignement. Les résultats montrent que la fréquence à laquelle les répondants rapportent avoir

pris des mesures pour améliorer l'enseignement et l'apprentissage dans leur établissement varie, de manière significative, selon le statut d'emploi, le type d'établissement et l'âge, mais non en fonction du genre. Comparativement aux directions adjointes, les directions déclarent être intervenues à une fréquence plus élevée par rapport aux trois types d'activités liées à l'exercice du leadership pédagogique.

Ainsi, les directions sont en proportion plus nombreuses que les directions adjointes à rapporter prendre souvent des mesures auprès des enseignants pour favoriser les pratiques pédagogiques innovantes (respectivement 85 % et 74 %) [χ^2 (1, N = 622) = 9,9; $p < 0,01$], pour améliorer leurs compétences pédagogiques (respectivement 85 % et 71 %) [χ^2 (1, N = 622) = 13,8; $p < 0,001$] et pour qu'ils se sentent responsables des résultats de leurs élèves (respectivement 78 % et 69 %) [χ^2 (1, N = 621) = 5,1; $p < 0,05$].

La fréquence d'intervention rapportée par les directions du primaire est supérieure à celle des directions du secondaire pour deux types d'activités, soit pour que les enseignants s'investissent dans l'amélioration de leurs compétences pédagogiques (respectivement 84 % et 74 %) [χ^2 (1, N = 555) = 7,0; $p < 0,01$] et pour qu'ils se sentent responsables des résultats de leurs élèves (respectivement 79 % et 63 %) [χ^2 (1, N = 554) = 13,8; $p < 0,001$]. Enfin, une différence est observée en fonction du groupe d'âge, selon laquelle les directions les plus jeunes, âgées de moins de 40 ans, par rapport aux 41-50 ans, sont en proportion moins nombreuses à rapporter souvent prendre des mesures pour que les enseignants se sentent responsables des résultats de leurs élèves (respectivement 65 % et 80 %) [χ^2 (2, N = 622) = 9,1; $p < 0,05$].

Comparativement à leurs homologues œuvrant au premier cycle du secondaire dans les pays de l'OCDE (OCDE, 2020a), un pourcentage plus élevé de directions du secondaire au Québec (incluant les directions adjointes) affirment avoir pris des initiatives favorisant la coopération entre enseignants pour élaborer des pratiques pédagogiques innovantes (Québec : 79 %; OCDE : 61 %) et des mesures pour que les enseignants s'investissent dans l'amélioration de leurs compétences pédagogiques (Québec : 74 %; OCDE : 62 %). Néanmoins, la fréquence des interventions des directions du Québec et des pays de l'OCDE par rapport à la mise en application de mesures

concrètes pour que les enseignants se sentent responsables des résultats des élèves est assez similaire (Québec : 67 %; OCDE : 69 %).

Une analyse supplémentaire examine si l'expérience en enseignement des directions est reliée à l'actualisation du leadership pédagogique. Les résultats pour l'échantillon de la présente étude montrent qu'il n'y a pas de relation significative entre le nombre d'années d'expérience en enseignement et la fréquence d'intervention des directions dans les activités examinées ici. Ces conclusions divergent de celles de l'enquête TALIS 2013 qui montraient des différences mineures entre les directions modérément expérimentées (3 à 10 années d'expérience) et celles très expérimentées (20 années ou plus). L'absence de différence entre les directrices et les directeurs québécois quant à la fréquence de leurs interventions dans ce domaine a toutefois aussi été constatée dans l'analyse des résultats de l'enquête TALIS 2013 (OCDE, 2016b).

3.4.2 LEADERSHIP DISTRIBUÉ

Le concept de leadership distribué a été mis de l'avant par les travaux de James Spillane (voir Spillane et al., 2008). Dans le contexte de l'institutionnalisation des politiques de reddition de comptes dans les systèmes d'éducation en Occident au cours des années 1990, Spillane soutient que l'engagement des acteurs scolaires dans l'amélioration du fonctionnement des établissements dépend, dans une large mesure, de la capacité de la direction à assurer un partage des responsabilités entre les membres de l'établissement. Dans ce but, la direction doit travailler à la mise en œuvre d'une communauté d'apprentissage dans laquelle les acteurs, notamment les enseignants, peuvent influencer la prise de décision (Du Four et Du Four, 2012).

Les questions suivantes sont inspirées de ce modèle de leadership. Le répondant indique son degré d'accord par rapport à trois affirmations au sujet de la participation aux décisions des membres du personnel, des parents et des élèves dans son établissement. Le tableau 37 présente les résultats de l'autoévaluation des 625 directions qui ont répondu à cette partie du questionnaire et déclaré être « d'accord » ou « tout à fait d'accord » avec ces affirmations.

Presque tous les répondants (99 %) affirment que dans leur établissement, les membres du personnel ont la possibilité de participer aux décisions. Près de quatre directions sur cinq (86 %)

déclarent que dans leur établissement, les parents d'élèves ou les tuteurs ont la possibilité de participer aux décisions. Enfin, dans une moindre mesure, 63 % des directions affirment que dans leur établissement, les élèves ont la possibilité de participer aux décisions.

Tableau 37. Pourcentage des directions qui rapportent être d'accord ou tout à fait d'accord avec des affirmations au sujet de la participation aux décisions des membres du personnel, des parents et des élèves

Affirmations	Primaire (n = 429)	Secondaire (n = 127)	Total* (n = 625)
Dans notre établissement, les membres du personnel ont la possibilité de participer aux décisions concernant l'établissement.	99 %	99 %	99 %
Dans notre établissement, les parents d'élèves ou les tuteurs ont la possibilité de participer aux décisions concernant l'établissement.	90 %	86 %	86 %
Dans notre établissement, les élèves ont la possibilité de participer aux décisions concernant l'établissement.	55 %	83 %	63 %

* Le total inclut tous les types d'établissements.

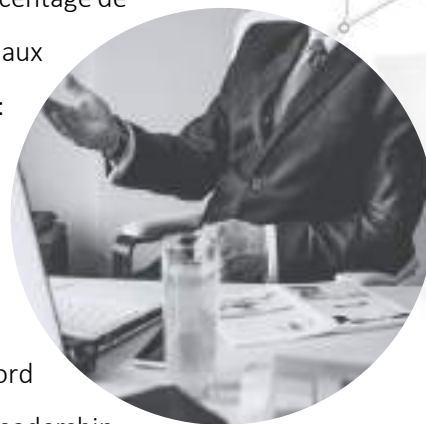
Relation entre la participation des membres de l'établissement et les caractéristiques socioprofessionnelles des répondants

La comparaison de l'appréciation des répondants met en évidence une seule différence significative de leur évaluation selon le type d'établissement, mais non en fonction du statut d'emploi, de l'âge ou du genre. Sans surprise, le pourcentage d'accord par rapport à l'affirmation que les élèves ont la possibilité de participer aux décisions concernant l'établissement est plus élevé chez les directions du secondaire (83%) comparé à celui des directions du primaire (55 %) [$\chi^2_{(1, N = 524)} = 31,4; p < 0,001$].

En examinant les résultats de l'enquête TALIS 2018 sur la participation aux décisions, on constate que l'opinion des directions du secondaire dans la présente étude (incluant les directions adjointes) est très similaire à celle de leurs collègues des pays de l'OCDE œuvrant au premier cycle du secondaire (OCDE, 2020a). Les comparaisons suivantes entre le pourcentage de répondants qui sont « d'accord » ou « très d'accord » par rapport aux trois affirmations examinées plus haut tendent à le démontrer :

- participation des enseignants (Québec = 99 %; OCDE = 98 %);
- participation des parents (Québec = 86 %; OCDE = 83 %)
- participation des élèves (Québec = 83 %; OCDE = 81 %).

Par ailleurs, selon les résultats de l'enquête TALIS 2018, il n'y a pas de différence entre les hommes et les femmes quant à leur degré d'accord par rapport à la réalisation des activités liées à l'exercice du leadership distribué. Dans cette dernière enquête, les enseignants ont aussi été invités à répondre aux mêmes questions. En moyenne, dans les pays et les régions de l'OCDE, 77 % des enseignants estiment avoir la possibilité de participer aux décisions de leur établissement. Selon Bowers et al. (2017), les différences d'appréciation du leadership de la direction entre les enseignants et les directions s'observent fréquemment et elles peuvent être liées aux perceptions différentes de chacun quant aux responsabilités attribuées aux directions.



En conclusion, cette partie du rapport jette un éclairage sur différentes facettes des activités de travail des directions. En premier lieu, elle nous renseigne sur le temps que les directions consacrent à leur travail et à la réalisation de différentes tâches de gestion. En bref, les résultats montrent que la plupart des directions accordent beaucoup de temps à leur vie professionnelle et qu'une part importante de ce temps est allouée à la réalisation de tâches administratives. En deuxième lieu, elle nous informe sur l'engagement des directions dans la réalisation d'activités de travail liées à l'exercice du leadership centré sur l'enseignement et l'apprentissage dont l'actualisation est fortement promue dans le réseau de l'éducation au Québec. À ce sujet, les résultats montrent que les directions sont engagées à des degrés variables dans les activités de gestion liées à la définition de la mission de l'école, la gestion du programme d'enseignement et la création d'un climat positif dans l'établissement. Enfin, les directions d'établissement du Québec

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

démontrent un engagement aussi soutenu que celui démontré par les directions des pays de l'OCDE dans la réalisation d'activités liées à l'exercice du leadership pédagogique et du leadership distribué.

4. QUALITÉ DE VIE AU TRAVAIL ET SANTÉ

Cette partie présente les résultats de l'autoévaluation des directions sur leur qualité de vie au travail et leur santé. En premier lieu, nous décrivons le modèle conceptuel adopté dans cette enquête pour rendre compte du phénomène de la santé au travail. Les trois sections suivantes analysent successivement les informations recueillies sur la satisfaction au travail, les demandes psychologiques (exigences et demandes liées au travail) et enfin, sur les ressources disponibles, c'est-à-dire l'autonomie au travail et l'utilisation des compétences, le soutien professionnel et la reconnaissance professionnelle. La quatrième section traite des habitudes de vie en lien avec la santé et de la prise de médicaments, considérées comme des indicateurs de santé. Par ailleurs, des analyses comparatives sur les indicateurs de la qualité de vie au travail et la santé en fonction des caractéristiques socioprofessionnelles des directions sont présentées à la fin de chaque section concernée.

4.1 MODÈLE CONCEPTUEL DE LA QUALITÉ DE VIE AU TRAVAIL ET LA SANTÉ

Pour analyser et interpréter les données recueillies, nous avons développé un modèle conceptuel inspiré de plusieurs autres modèles théoriques sur la santé reconnus dans la littérature scientifique. Dans un premier temps, considérant que la satisfaction au travail est un indicateur important de la qualité de vie au travail et de la santé en milieu scolaire (Amathieu et Chaliès, 2014), nous avons développé une échelle de satisfaction au travail composée de cinq items en nous inspirant notamment des travaux de Martel et Dupuis (2006) ainsi que de l'enquête sur les directions d'établissement d'enseignement australienne (Riley et al., 2020).

Nous nous sommes également appuyés sur le modèle Demande-Autonomie (Karasek, 1979) qui met l'accent sur le rapport entre la perception de l'exigence des demandes psychologiques au travail, d'une part, et la perception du contrôle sur la tâche et la latitude décisionnelle de l'employé dans son travail, d'autre part. Ce modèle de santé au travail correspond à une approche de type causaliste puisqu'il vise principalement à identifier les sources de nuisances pouvant provoquer des conséquences sur la santé des travailleurs (Vézina, 2002).

Comme le montrent Karasek et Theorell (1990), l'hypothèse de ce modèle repose sur quatre situations de travail distinctes. Dans un premier temps, Il est supposé que lorsque les demandes psychologiques du travail sont élevées et que la latitude décisionnelle est faible, les conséquences sur la santé sont importantes (par exemple, fatigue, anxiété, dépression et problèmes de santé physique). Une deuxième situation de travail permet de supposer que lorsque la personne a toute la latitude décisionnelle et donc une pleine autonomie, même si les demandes sont élevées, elle peut se développer et ne pas subir d'atteinte à sa santé. Les conséquences sur la santé, malgré de fortes exigences, peuvent même s'avérer positives en raison de la pleine latitude de la personne sur son travail. La troisième relation fait référence à la situation d'emploi où la demande psychologique est faible, mais dont la latitude décisionnelle est élevée. Contrairement à la relation précédente où la personne est en état de tension positive, il s'agit ici d'un état de détente où l'individu a le contrôle sur la situation. Selon le modèle, on suppose aussi, dans un tel cas, que les conséquences sur la santé sont positives. Finalement, la dernière relation de ce modèle met l'accent sur la passivité et la perte de motivation que le travailleur subit dans la situation où les demandes sont faibles, mais que l'autonomie sur la tâche l'est aussi.

C'est donc en considérant l'interaction entre les demandes de l'environnement et le contrôle sur les décisions que l'on peut avoir une mesure de la santé au travail. À son origine, ce modèle a permis de montrer que les risques pour la santé sont au niveau le plus élevé lorsque les demandes de travail sont importantes alors que le contrôle sur la tâche est faible. Par la suite, le rôle modérateur du soutien social a été pris en compte puisqu'à travers leurs relations interpersonnelles, les collègues et les supérieurs peuvent avoir un impact important sur la santé au travail (Karasek et Theorell, 1990). La dynamique qui s'établit entre les demandes de l'environnement, l'autonomie du travailleur et le soutien qu'il obtient au travail permet ainsi de rendre compte de sa santé. Les risques psychosociaux pour la santé sont au niveau le plus élevé lorsque les tâches sont lourdes, le contrôle faible et le soutien social quasi inexistant (Vézina et al., 2006). Inspirés des travaux de Siegrist (1996) et Siegrist et al., (2004) nous avons aussi tenu compte de la reconnaissance professionnelle dans notre modèle.

Comme il est possible de le constater à la figure 3, le modèle que nous avons adopté s'appuie sur ces fondements. Nous postulons que la santé au travail peut se comprendre dans la dynamique qui s'établit entre les demandes psychologiques et les ressources disponibles pour y faire face.

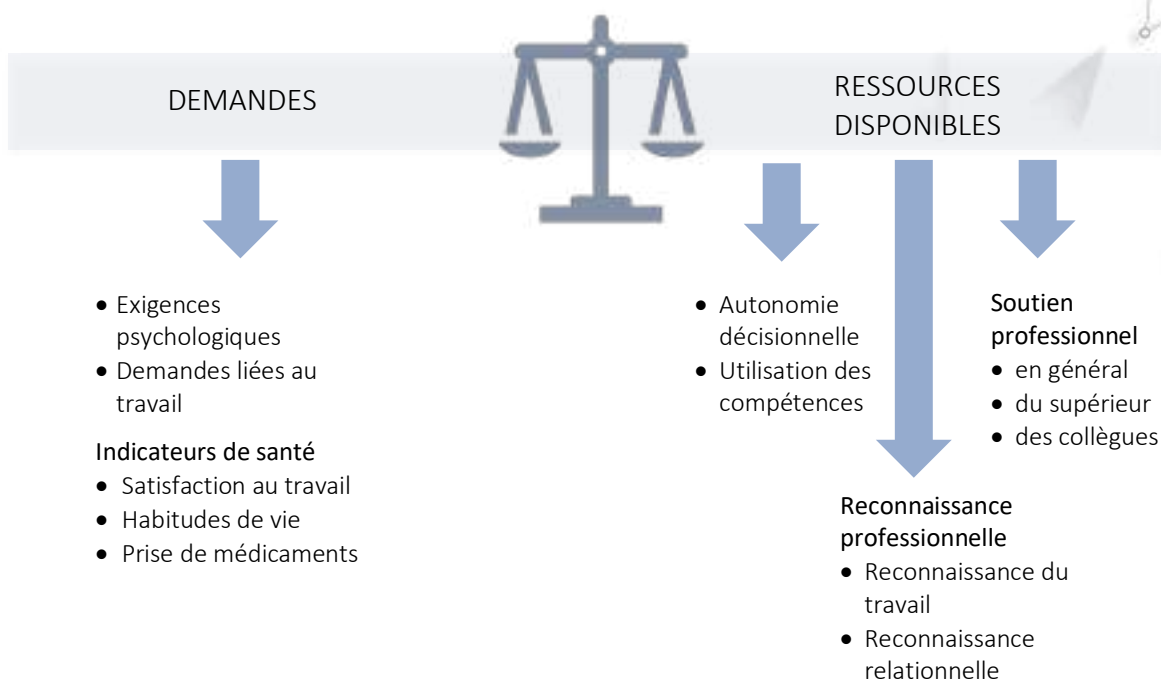


Figure 3. *Modèle conceptuel de la santé au travail*

Selon notre modèle, les ressources sont considérées comme pouvant compenser¹⁸ les demandes liées au travail diminuant conséquemment les risques pour la santé et pouvant même favoriser le bien-être et une meilleure qualité de vie au travail, d'où l'analogie relative à la balance. Ainsi l'équilibre se mesure d'un côté par le poids des demandes psychologiques, ce qui comprend deux sous-dimensions (exigences psychologiques et demandes liées au travail), et de l'autre par le poids des ressources disponibles comprenant trois sous-dimensions (l'autonomie décisionnelle et l'utilisation des compétences, le soutien professionnel et la reconnaissance professionnelle).

¹⁸ Selon le dictionnaire Larousse, le terme compenser est défini comme suit : contrebalancer, équilibrer un effet par un autre, neutraliser un inconvénient, un préjudice par un avantage, un dédommagement. <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/compenser/17642>

Finalement, la satisfaction au travail, les habitudes de vie ainsi que la prise de médicament peuvent être considérées comme des indicateurs de santé.

4.2 SATISFACTION AU TRAVAIL

La section sur la satisfaction au travail se divise en deux parties. Dans un premier temps, la répartition en pourcentage des réponses des directions est présentée pour chaque item. Dans un deuxième temps, des analyses comparatives sur le score agrégé de l'échelle de la satisfaction au travail sont menées en fonction de caractéristiques socioprofessionnelles des répondants et de leur établissement.

Tableau 38. Pourcentage des directions selon le degré d'accord avec des affirmations sur la satisfaction au travail

Affirmations	Pas du tout d'accord / pas d'accord	D'accord / tout à fait d'accord	N
Je suis satisfait de ma sécurité d'emploi.	11 %	89 %	608
Je suis satisfait de ma qualité de vie personnelle.	36 %	64 %	607
Je suis satisfait de ma qualité de vie au travail.	39 %	61 %	607
Je suis satisfait de ma rémunération.	61 %	39 %	608
Je suis satisfait de l'équilibre que je réussis à maintenir entre ma vie personnelle et professionnelle.	64 %	36 %	607

Selon les renseignements fournis au tableau 38, on observe que près des deux tiers (61 %) des directions sont insatisfaites de leur rémunération et 64 % de l'équilibre qu'elles réussissent à maintenir entre leur vie personnelle et professionnelle. Malgré cela, la majorité (89 %) des

directions sont satisfaites de leur sécurité d'emploi, les deux tiers (64 %) sont satisfaites de leur qualité de vie personnelle et 61 % de leur qualité de vie au travail.¹⁹

Selon les données de l'enquête TALIS 2018 (OCDE, 2020a), le pourcentage de directions d'établissement du premier cycle de l'enseignement secondaire qui sont « d'accord » ou « tout à fait d'accord » pour dire qu'elles sont satisfaites du salaire qu'elles perçoivent pour leur travail s'élève à 46 % (moyenne des 30 pays de l'OCDE), contre 34 % des directions du secondaire²⁰ dans la présente enquête. Par ailleurs, l'enquête australienne (Riley et al., 2020) rapporte que les conflits travail-famille (conséquences possibles du travail sur la vie familiale et personnelle) sont nettement plus présents chez les directions d'établissement comparativement à la population en général. Cela correspond à ce qu'on observe dans la présente étude, soit le faible pourcentage de directions satisfaites de l'équilibre entre leur vie personnelle et professionnelle (36 %).

Enfin, l'enquête australienne auprès de 1320 directions d'établissement scolaire, citée plus haut, montre que la satisfaction au travail des directions est supérieure à celle des enseignants (Maxwell et Riley, 2017). Ces résultats sont comparables à la situation du Québec considérant que 61 % des directions de la présente enquête indiquent être satisfaites de leur qualité de vie au travail, comparativement à l'enquête de Houlford et Sauvé (2010) qui montre que la satisfaction au travail des enseignants s'élève à 35 %.

Relation entre la satisfaction au travail et les caractéristiques socioprofessionnelles des répondants

Le score agrégé de l'échelle *Satisfaction au travail* est utilisé pour analyser les variations de la satisfaction au travail en fonction de caractéristiques socioprofessionnelles des répondants et de leur établissement. Les analyses comparatives indiquent que la satisfaction au travail ne varie pas selon le statut d'emploi, le type d'établissement, ni le groupe d'âge des directions. Toutefois, on

¹⁹ Les résultats détaillés de tous les tableaux inclus dans cette partie du rapport sont présentés à l'annexe D.

²⁰ Tel que précisé précédemment, plusieurs résultats rapportés dans le rapport TALIS 2017 portent sur les dirigeants des écoles du premier cycle du secondaire.

observe que globalement, les hommes sont plus satisfaits de leur emploi comparativement aux femmes (respectivement 2,80 et 2,62; $F_{(1, 604)} = 17,48, p < 0,001$).

En somme, les analyses sur la satisfaction au travail montrent que les directions de notre échantillon sont, dans l'ensemble, moins satisfaites de leur salaire et de l'équilibre qu'elles parviennent à maintenir entre leur vie personnelle et professionnelle comparativement à d'autres directions d'établissement d'enseignement. Par ailleurs, le niveau de satisfaction globale au travail (excluant la satisfaction salariale) est légèrement moins élevé chez les directrices que chez les directeurs d'établissement.

4.3 DEMANDES PSYCHOLOGIQUES

Les demandes psychologiques se composent de deux dimensions, soit les *Exigences psychologiques* et les *Demandes liées au travail*. Dans un premier temps, pour chacune de ces dimensions, la répartition en pourcentage des réponses des directions est présentée pour chaque item. Dans un deuxième temps, des analyses comparatives à partir du score agrégé de ces échelles sont menées en fonction de caractéristiques socioprofessionnelles des répondants et de leur établissement.

4.3.1 EXIGENCES PSYCHOLOGIQUES DU TRAVAIL

En ce qui concerne les exigences psychologiques du travail, comme il est possible de le constater au tableau 39, le travail des directions est très exigeant; 98 % disent travailler intensément; 92 % des directions disent travailler très vite; et 88 % indiquent travailler pendant de longues périodes de concentration intense. Pour 85 % des directions interrogées, la quantité de travail demandé est excessive et 81 % d'entre elles rapportent n'avoir pas assez de temps pour effectuer correctement leur travail. Par ailleurs, le fait de recevoir des ordres contradictoires de la part d'autres personnes n'apparaît pas comme une contrainte importante à l'exécution de leur travail puisque 72 % des directions rapportent n'être pas d'accord avec cette affirmation.

Tableau 39. Pourcentage des directions selon le degré d'accord avec des affirmations sur les exigences psychologiques du travail

Affirmations	Pas du tout d'accord / pas d'accord	D'accord / tout à fait d'accord	N
Mon travail demande de travailler intensément.	2 %	98 %	609
Mon travail me demande de travailler très vite.	8 %	92 %	609
Mon travail nécessite de longues périodes de concentration intense.	12 %	88 %	609
On me demande d'effectuer une quantité de travail excessive.	15 %	85 %	610
Je reçois des ordres contradictoires de la part d'autres personnes.	72 %	28 %	608
Je dispose du temps nécessaire pour effectuer correctement mon travail. *	81 %	19 %	609

*Item inversé pour la mesure du score agrégé.

À titre comparatif, l'enquête australienne sur les directions d'établissement aboutit à des conclusions similaires, les exigences psychologiques du travail sont supérieures chez les directions comparativement à la population générale et au personnel enseignant du primaire et du secondaire (Maxwell et Riley, 2017). Enfin, la perception des directions quant à l'intensité excessive de leur charge de travail a été rapportée dans d'autres études canadiennes, dont celle de St-Germain et Poirel (2013) menée auprès de directions du primaire et du secondaire au Québec et en Ontario.

4.3.2 DEMANDES LIÉES AU TRAVAIL

Au sujet des demandes liées au travail, selon les résultats présentés au tableau 40, toutes les directions rapportent que leurs tâches sont constamment interrompues avant d'être terminées et presque toutes (91 %) jugent que leur travail est très bousculé.

Tableau 40. Pourcentage des directions selon le degré d'accord avec des affirmations sur les demandes liées au travail

Affirmations	Pas du tout d'accord / pas d'accord	D'accord / tout à fait d'accord	N
Mes tâches sont souvent interrompues avant d'être achevées, nécessitant de les reprendre plus tard.	0 %	100 %	611
Mon travail est « très bousculé ».	9 %	91 %	611
Mon travail est très exigeant émotionnellement.	13 %	87 %	611
J'ai trop de demandes de la part de la commission scolaire.	29 %	71 %	608
J'ai trop de demandes qui viennent directement du ministère de l'Éducation.	39 %	61 %	609
Attendre le travail de collègues ralentit souvent mon propre travail.	57 %	44 %	610

Pour la majorité des directions (87 %), l'exigence émotionnelle du travail est très importante. De plus, une proportion importante de directions est d'avis que trop de demandes proviennent de leur commission scolaire (71 %) ou directement du ministère (61 %). Par ailleurs, le ralentissement de leur travail causé par l'attente de celui de collègues est rapporté par moins de la moitié des directions (44 %).

En ce qui a trait à l'exigence du travail sur le plan émotionnel, selon l'enquête australienne (Riley et al., 2020), deux sous-échelles de nature émotionnelle issues de leur dimension demande au travail se démarquent des autres. Ainsi, comparés à la population générale, les chefs d'établissement ont un score nettement plus élevé de demandes émotionnelles (être confronté à des situations émotionnelles exigeantes avec autrui) et de demandes de dissimulation d'émotions (dissimuler ses propres émotions, agir en surface). Ces résultats vont dans le même sens que ceux observés dans la présente enquête concernant le pourcentage élevé (87 %) de directions en accord avec l'énoncé selon lequel leur travail est très exigeant émotionnellement.

En parallèle, selon la moyenne de 30 pays rapportée dans l'enquête TALIS 2018 (OCDE, 2020a), 56 % des directions d'établissement du premier cycle du secondaire rapportent être stressées « dans une certaine mesure » ou « dans une grande mesure » par le fait de devoir suivre l'évolution des exigences des autorités locales, municipales, régionales, nationales ou fédérales. Dans la présente enquête, on observe une tendance plus élevée chez les directions du secondaire, 72 % d'entre elles rapportent recevoir trop de demandes de la commission scolaire et 60 % estiment être trop sollicités par le ministère de l'Éducation. St-Germain et Poirer (2013) rapportent des résultats similaires, les directions du primaire et du secondaire au Québec et en Ontario jugent particulièrement excessives les demandes provenant de leur commission scolaire.

Relation entre les demandes et les caractéristiques socioprofessionnelles des répondants

Le score agrégé de chacune des échelles, *Exigences psychologiques* et *Demandes liées au travail*, est utilisé pour analyser les variations des demandes psychologiques en fonction de caractéristiques socioprofessionnelles des répondants et de leur établissement.

Les conclusions de ces analyses comparatives montrent des différences selon le statut d'emploi. Les directions sont plus enclines à trouver leur travail exigeant comparativement aux directions adjointes, tant sur le plan des exigences psychologiques du travail (respectivement 3,29 et 3,16) [$F_{(1, 606)} = 9,03, p < 0,01$] que des demandes liées au travail (respectivement 3,29 et 3,04) [$F_{(1, 607)} = 40,51, p < 0,001$].

Par ailleurs, la perception des demandes psychologiques varie selon les trois groupes d'âge retenus. En ce qui a trait aux exigences psychologiques du travail [$F_{(2, 608)} = 4,29, p < 0,05$], le test de comparaison multiple indique que les directions âgées de 51 ans et plus ont des scores moins élevés que leurs collègues de 40 à 50 ans (respectivement 3,19 et 3,31). Par contraste, concernant les demandes liées au travail [$F_{(2, 609)} = 5,59, p < 0,01$], les comparaisons multiples indiquent que les directions les plus jeunes (moins de 40 ans) obtiennent des scores les moins élevés comparés aux 40-50 ans et aux 50 ans et plus (respectivement 3,11, 3,27 et 3,23). Il n'y a pas de différence statistiquement significative entre les scores moyens à ces deux échelles en fonction du genre et du type d'établissement.

En somme, il apparaît que les demandes psychologiques de la fonction de direction sont très exigeantes selon ce que rapportent les répondants à notre questionnaire. En particulier, la très grande majorité des directions de notre échantillon 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 en souffrent davantage que les directions adjointes. Les directions les plus âgées (51 ans et plus) en souffrent toutefois moins, tout comme les plus jeunes (moins de 40 ans). Il semble donc que ce serait chez les 41-50 ans que les demandes psychologiques de la fonction seraient perçues comme étant plus importantes. Deux hypothèses permettent d'expliquer ce constat. D'abord, tel que rapporté dans la section sur le profil socioprofessionnel des directions, davantage de directions que de directions adjointes sont âgées de 41 à 50 ans et les directions adjointes sont davantage représentées chez les moins de 40 ans. Deuxièmement, il est possible que les années d'expérience et conséquemment l'âge aient un effet favorable sur la perception des exigences psychologiques du travail. C'est d'ailleurs ce que rapportent Leithwood et ses collègues (2014) dans leur rapport d'une enquête menée auprès de directions du primaire en Ontario. L'expérience dans un poste de direction est un attribut personnel rapporté par plusieurs directions comme ayant une influence positive sur la charge de travail. « Une longue expérience à titre de direction d'école suscite chez la personne la confiance en sa capacité à remplir cette fonction, oriente les pratiques et accroît son autonomie nécessaire pour prendre des décisions, en plus de procurer un équilibre travail-famille » (Leithwood et al., 2014, p. 23).

4.4 RESSOURCES DISPONIBLES

L'examen des ressources disponibles est structuré en fonction des trois grandes dimensions identifiées dans notre modèle conceptuel, soit l'autonomie et les compétences, le soutien professionnel et la reconnaissance professionnelle. Dans un premier temps, pour chaque dimension, la répartition en pourcentage des réponses des directions est présentée selon les items. Dans un deuxième temps, des analyses comparatives sont menées en fonction de caractéristiques socioprofessionnelles des répondants et de leur établissement.

4.4.1 AUTONOMIE DÉCISIONNELLE ET UTILISATION DES COMPÉTENCES

La dimension des ressources disponibles concernant l'exécution du travail distingue deux sous-dimensions : l'autonomie décisionnelle et l'utilisation des compétences.

Autonomie décisionnelle

En ce qui a trait à l'autonomie décisionnelle, le tableau 41 montre que 90 % des directions sont « d'accord » ou « tout à fait d'accord » avec l'affirmation selon laquelle ils ont la possibilité d'influencer le déroulement de leur travail, 85 % affirment que leur travail leur permet souvent de prendre des décisions et conséquemment, seulement 16 % des répondants estiment avoir peu de liberté pour décider de la manière de faire leur travail.

Par ailleurs, selon les données de l'enquête TALIS 2018 (OCDE, 2020a), 33 % des chefs d'établissement du premier cycle de l'enseignement secondaire rapportent être « d'accord » ou « tout à fait d'accord » avec l'affirmation suivante : « Je n'ai aucun contrôle sur les décisions importantes liées à mon travail ». En comparaison, seulement 13 % des directions du secondaire dans la présente étude affirment avoir peu de liberté décisionnelle, ce qui laisse croire que leur situation à ce sujet est plus avantageuse que celle de leurs collègues de l'OCDE.

Tableau 41. Pourcentage des directions selon le degré d'accord avec des affirmations sur l'autonomie décisionnelle

Affirmations	Pas du tout d'accord / pas d'accord	D'accord / tout à fait d'accord	N
J'ai la possibilité d'influencer le déroulement de mon travail.	10 %	90 %	611
Mon travail me permet souvent de prendre des décisions moi-même.	15 %	85 %	612
Dans ma tâche, j'ai très peu de liberté pour décider comment je fais mon travail.*	84 %	16 %	610

*Item inversé pour la mesure du score agrégé.

Utilisation des compétences

En ce qui concerne l'utilisation des compétences professionnelles, comme le montre le tableau 42, l'ensemble des directions considèrent que leur travail exige un haut niveau de compétences (100 %), qu'elles ont d'ailleurs l'occasion de développer dans leur travail (94 %). Les directions estiment également réaliser des activités variées dans leur travail (99 %), apprendre de nouvelles choses (99 %) et devoir user de créativité (96 %). Toutefois, les opinions des directions divergent quant à l'évaluation du degré de répétitivité de leurs tâches. Ainsi, 43 % des répondants affirment que leur travail implique la réalisation de tâches répétitives tandis que 57 % expriment une opinion contraire.

Tableau 42. Pourcentage des directions selon le degré d'accord avec des affirmations sur l'utilisation des compétences

Affirmations	Pas du tout d'accord / pas d'accord	D'accord / tout à fait d'accord	N
Mon travail me demande un haut niveau de compétence.	0 %	100 %	611
Dans mon travail, j'ai des activités variées.	1 %	99 %	612
Dans mon travail, je dois apprendre des choses nouvelles.	2 %	99 %	611
Mon travail me demande d'être créatif.	4 %	96 %	612
J'ai l'occasion de développer mes compétences professionnelles.	6 %	94 %	612
Dans mon travail j'effectue des tâches répétitives. *	57 %	43 %	610

*Item inversé pour la mesure du score agrégé.

4.4.2 SOUTIEN PROFESSIONNEL

Le soutien professionnel est une autre ressource qui permet aux directions de compenser les difficultés vécues au travail et ainsi diminuer les risques pour leur santé. La dimension du soutien perçu par les directions dans leur travail est évaluée ici par trois sous-dimensions : le soutien en général, le soutien du supérieur et le soutien des collègues.

Soutien en général

Comme le montre le tableau 43, les directions rapportent en grande majorité recevoir du soutien de la part des membres du personnel de leur établissement (89 %), des directions d'autres établissements (88 %) et de leurs supérieurs (82 %).

Tableau 43. Pourcentage des directions selon le degré d'accord avec des affirmations sur le soutien en général

Affirmations	Pas du tout d'accord / pas d'accord	D'accord / tout à fait d'accord	N
J'ai du soutien de la part de mon personnel (enseignant, professionnel, soutien).	11 %	89 %	611
J'ai du soutien de la part d'autres directions en dehors de mon milieu (par exemple, association professionnelle, mentorat).	12 %	88 %	612
J'ai du soutien de la part de mes supérieurs.	18 %	82 %	611

Selon les données de l'enquête TALIS 2018 (OCDE, 2020a), de manière semblable à la présente enquête, 91 % (moyenne des 30 pays de l'OCDE) des directions d'établissement du premier cycle du secondaire rapportent être « d'accord » ou « tout à fait d'accord » avec l'affirmation suivante : « Je suis satisfait(e) du soutien que je reçois de la part du personnel de cet établissement ». Dans la présente enquête, 86 % des directions du secondaire déclarent bénéficier de ce type de soutien.

Soutien du supérieur

Les résultats présentés au tableau 44 montrent que dans l'ensemble, les directions se disent satisfaites du soutien de leur supérieur. En effet, près de quatre directions sur cinq sont « d'accord » ou « tout à fait d'accord » à affirmer que leur supérieur est attentif envers elles (85 %), soucieux de leur bien-être (80 %) et en mesure de faire collaborer leurs subordonnés (80 %). Néanmoins, une frange non négligeable des répondants exprime une opinion contraire (15 % à 20 %) et un peu plus d'un répondant sur quatre (28 %) considère que leur supérieur ne les aide pas à mener à bien leur tâche.

Tableau 44. Pourcentage des directions selon le degré d'accord avec des affirmations sur le soutien de la part du supérieur

Affirmations	Pas du tout d'accord / pas d'accord	D'accord / tout à fait d'accord	N
Mon supérieur prête attention à ce que je dis.	15 %	85 %	611
Mon supérieur se sent concerné par le bien-être de ses subordonnés.	20 %	80 %	611
Mon supérieur réussit facilement à faire collaborer ses subordonnés.	20 %	80 %	606
Mon supérieur m'aide à mener ma tâche à bien.	28 %	72 %	599

Soutien des collègues

En grande majorité, les directions sont satisfaites du soutien que leurs collègues manifestent envers elles, selon les résultats rapportés au tableau 45. Plus précisément, les directions perçoivent leurs collègues comme étant amicaux (99 %), professionnellement compétents (98 %) et que ces derniers démontrent de l'intérêt à leur égard (96 %). Toutefois, bien que la majorité des répondants jugent que leurs collègues les aident à mener les tâches à bien, il demeure que 14 % croient que ces derniers ne les aident pas suffisamment.

Tableau 45. Pourcentage des directions selon le degré d'accord avec des affirmations sur le soutien de la part des collègues

Affirmations	Pas du tout d'accord / pas d'accord	D'accord / tout à fait d'accord	N
Les collègues avec qui je travaille sont amicaux.	1 %	99 %	611
Les collègues avec qui je travaille sont des gens professionnellement compétents.	2 %	98 %	610
Les collègues avec qui je travaille me manifestent de l'intérêt.	4 %	96 %	609
Les collègues avec qui je travaille m'aident à mener les tâches à bien.	14 %	86 %	610

4.4.3 RECONNAISSANCE PROFESSIONNELLE

La reconnaissance professionnelle est un autre type de ressources pouvant agir comme prévention des risques psychosociaux. Cette dimension de la santé au travail comporte deux sous-dimensions soit la reconnaissance du travail et la reconnaissance relationnelle.

Reconnaissance du travail

Le tableau 46 montre que si une nette minorité des directions considère être traitée avec injustice (8 %) ou souffrir d'une insécurité d'emploi (3 %) et si une majorité (89 %) juge avoir une position professionnelle qui correspond à leur formation, c'est le rapport aux efforts investis qui témoigne davantage du manque de reconnaissance perçue par certaines directions. Ainsi, près du quart des directions (24 %) considèrent mériter davantage de respect et d'estime compte tenu des efforts qu'elles fournissent; près du tiers (31 %) ne sont pas satisfaites quant à leurs perspectives de promotion; et plus des deux tiers (70 %) considèrent leur salaire insatisfaisant compte tenu des efforts qu'elles fournissent.

Tableau 46. Pourcentage des directions selon le degré d'accord avec des affirmations sur la reconnaissance du travail

Affirmations	Pas du tout d'accord / pas d'accord	D'accord / tout à fait d'accord	N
Ma position professionnelle actuelle correspond bien à ma formation.	11 %	89 %	612
Vu tous mes efforts, je reçois le respect et l'estime que je mérite.	24 %	76 %	609
Vu tous mes efforts, mes perspectives de promotion sont satisfaisantes.	31 %	69 %	608
Vu tous mes efforts, mon salaire est satisfaisant.	70 %	31 %	607
On me traite injustement dans mon travail. *	92 %	8 %	610
Ma sécurité d'emploi est menacée. *	97 %	3 %	610

*Item inversé pour la mesure du score agrégé

Reconnaissance relationnelle

La reconnaissance relationnelle perçue par les directions renvoie à la valeur accordée à leur égard par les acteurs qui interagissent avec elles, comme les collègues, les parents, les membres du personnel et les élèves. Selon les résultats rapportés au tableau 47, dans l'ensemble, la majorité des directions se sentent reconnues par les acteurs avec qui elles sont en relation dans leur travail, les pourcentages de répondants en accord avec ces affirmations se situant entre 84 % et 95 % selon les affirmations.

Tableau 47. Pourcentage des directions selon le degré d'accord sur la reconnaissance obtenue par des acteurs dans l'école

Affirmations	Pas du tout d'accord / pas d'accord	D'accord / tout à fait d'accord	N
Je me sens reconnu à ma juste valeur par les élèves.	5 %	95 %	607
Je me sens reconnu à ma juste valeur par mes collègues directions.	12 %	88 %	609
Je me sens reconnu à ma juste valeur par mon personnel (enseignant, professionnel, soutien).	12 %	88 %	610
Je me sens reconnu à ma juste valeur par les parents.	16 %	84 %	602

Relation entre les ressources et les caractéristiques socioprofessionnelles des répondants

Nous avons effectué des analyses à partir des scores agrégés des échelles liées aux ressources disponibles pour les directions : l'autonomie et les compétences, le soutien professionnel et la reconnaissance professionnelle. Les scores moyens des répondants sur ces échelles sont ainsi comparés en fonction de leurs caractéristiques socioprofessionnelles et des caractéristiques de leur établissement.

Les analyses comparatives sur l'autonomie et les compétences indiquent que l'autonomie décisionnelle ne varie pas selon le statut d'emploi, le genre, le type d'établissement, ni le groupe d'âge des directions. Des différences apparaissent toutefois en ce qui concerne l'utilisation des compétences selon le type d'établissement et l'âge des répondants. Ainsi, on observe une impression plus marquée de l'utilisation des compétences chez les directions du secondaire, comparées à celles du primaire [respectivement 3,54 et 3,46; $F_{(1, 543)} = 5,03, p < 0,05$]. On relève aussi une différence selon les groupes d'âge des directions ($F_{(2, 610)} = 4,07, p < 0,05$). Les tests de comparaisons multiples indiquent que les directions âgées de 41 à 50 ans ont un score plus élevé comparativement à celles de 51 ans et plus (respectivement 3,51 et 3,42).

Les analyses sur le soutien professionnel portent sur les scores agrégés du soutien du supérieur et des collègues et sur les trois items du soutien en général, puisque ces items n'ont pas été agrégés en raison de la cohérence interne trop faible. Les résultats montrent que les directions adjointes perçoivent davantage de soutien de leur supérieur comparativement aux directions, et ce, tant pour le score agrégé de soutien du supérieur [respectivement 3,26 et 2,96; $F(1, 607) = 23,91$, $p < 0,001$] que pour l'énoncé de soutien général des supérieurs [respectivement 39 % et 28 % tout à fait d'accord; $\chi^2(2, N = 609) = 26,5$; $p < 0,05$]. De même, le score agrégé des directions adjointes l'échelle soutien des collègues est supérieur à celui des directions [respectivement 3,32 et 3,22; $F(1, 607) = 5,48$, $p < 0,05$]. Ces différences pourraient être attribuables à une réalité propre à chaque statut d'emploi. Par exemple, pour les directions adjointes, le supérieur est la direction tandis que pour la direction, il s'agit du directeur général ou du directeur général adjoint de la commission scolaire.

Par ailleurs, on observe une différence en fonction du groupe d'âge à l'examen des scores agrégés à l'échelle de soutien du supérieur ($F_{(2, 609)} = 5,47$, $p < 0,01$). Les tests de comparaisons multiples indiquent que les directions âgées de 51 ans et plus rapportent un niveau moins élevé de soutien de la part de leur supérieur comparés aux plus jeunes, tant chez les 40-50 ans que chez les moins de 40 ans (respectivement 2,91 et 3,06 et 3,15). Il pourrait s'agir de la même différence liée au statut d'emploi mentionnée précédemment, puisque les directions adjointes sont en général plus jeunes que les directions. Aucune différence n'est observée quant au genre ni au type d'établissement.

Les analyses concernant la reconnaissance professionnelle ne montrent aucune différence statistiquement significative quant au statut, au genre, au type d'établissement ni au groupe d'âge, tant pour les scores agrégés de l'échelle *Reconnaissance du travail* que ceux de l'échelle *Reconnaissance relationnelle*.

En somme, les résultats sur les ressources disponibles montrent que les directions ont des ressources pour faire face aux exigences de leur travail. À la lumière des réponses au questionnaire, on peut constater que la très grande majorité des directions de notre échantillon considère avoir de l'influence sur leur travail, avoir du pouvoir décisionnel et de la liberté dans l'exécution de leur

tâche. Si toutes 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. De plus, l'âge semble aussi jouer; les directions âgées de 40 à 50 ans utilisent davantage leurs compétences que celles de 51 ans et plus.

En ce qui concerne le soutien professionnel, si la très grande majorité des directions considèrent qu'elles reçoivent du soutien de leur supérieur et de leurs collègues, un peu plus du quart disent ne pas avoir suffisamment de soutien de leur supérieur pour mener leur tâche à bien. Là aussi des différences existent; les adjoints jugent recevoir davantage de soutien que les directions et les directions âgées de 51 ans et plus sont celles qui rapportent le niveau de soutien de la part de leur supérieur le moins élevé. Ces résultats peuvent s'expliquer par les différentes réalités liées au statut d'emploi.

Dans l'ensemble, les directions se sentent aussi reconnues dans leur travail, par les élèves, par les collègues directions, par les membres du personnel de l'établissement et par les parents. Toutefois, si elles se sentent en sécurité et traitées avec justice, le quart des directions estime manquer de reconnaissance étant donné les efforts fournis et près du tiers sont insatisfaites de leurs perspectives de promotion et de leur salaire en raison des efforts qu'elles déploient.

4.5 HABITUDES LIÉES À LA SANTÉ

Les habitudes liées à la santé sont conceptualisées selon deux dimensions : les habitudes de vie et la prise de médicaments. Dans un premier temps, la répartition en pourcentage des réponses des directions est présentée pour chaque affirmation à ce sujet. Dans un deuxième temps, des analyses comparatives sur chaque affirmation sont menées en fonction de caractéristiques socioprofessionnelles des répondants et de leur établissement.

4.5.1 HABITUDES DE VIE

Comme le montre le tableau 48, très peu de directions rapportent avoir de mauvaises habitudes de vie comme fumer tous les jours (5 %) ou consommer plus d'une consommation d'alcool tous les jours (6 %) et plus des trois quarts (78 %) déclarent faire attention à leur alimentation. Toutefois, la moitié seulement des directions rapportent faire régulièrement de l'exercice (52 %) et près des deux tiers ne se sentent pas reposés au réveil (59 %).

En comparant ces chiffres avec ceux d'enquêtes populationnelles canadiennes, on constate que dans l'ensemble les directions ont de saines habitudes de vie. Au Québec, en 2019, on dénombrait 17 % de fumeurs réguliers parmi la population adulte (Statistique Canada, 2019a) et 20 % de consommateurs abusifs d'alcool (Statistique Canada, 2019b). En 2018, 51 % rapportaient effectuer chaque semaine au moins 150 minutes d'exercice physique en aérobic d'intensité modérée à élevée (Statistique Canada, 2018) et 35 % déclaraient consommer des fruits et des légumes au moins 5 fois par jour (Statistique Canada, 2017).

Toutefois, en ce qui a trait au sommeil, un rapport de Statistique Canada (Chaput et al., 2017) révèle qu'en moyenne, de 2007 à 2013 au Canada, 59 % des hommes et 52 % des femmes rapportaient avoir un sommeil réparateur, tout le temps ou la plupart du temps. Ces indicateurs sont plus élevés que ceux de la présente enquête (41 %). Ces résultats tendent à s'accorder avec ceux de l'enquête australienne (Riley et al., 2020), montrant que les directions d'établissement sont plus enclines à rapporter des troubles du sommeil comparativement à la population en général.

Tableau 48. Pourcentage des directions selon le degré d'accord avec des affirmations sur les habitudes de vie liées à la santé

Affirmations	Pas du tout d'accord / pas d'accord	D'accord / tout à fait d'accord	N
Je fais attention à mon alimentation (fruits/légumes, sucres, sel, gras...) tous les jours.	22 %	78 %	591
Je fais au moins 30 minutes d'activités physiques légères tous les jours ou 3 fois par semaine de l'exercice physique modéré à intense.	48 %	52 %	594
Je me lève reposé (sommeil récupérateur) tous les jours.	59 %	41 %	593
Je bois plus d'une consommation d'alcool tous les jours.	94 %	6 %	591
Je fume tous les jours.	95 %	5 %	594

4.5.2 PRISE DE MÉDICAMENTS

Comme indiqué au tableau 49, près du tiers des directions (30 %) rapportent 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.

Tableau 49. Pourcentage des directions selon le degré d'accord avec des affirmations sur la prise de médicaments

Affirmations	Oui	Non	N
Je prends des médicaments pour un problème de santé physique sur une base régulière (ex. : cholestérol, diabète, hypertension, thyroïde, etc.).	30 %	70 %	592
Je prends des médicaments pour un problème de santé psychologique sur une base régulière (ex. : antidépresseur, anxiolytique, somnifère, etc.).	16 %	84 %	591

Dans la population générale, en 2017, on estimait à 23 % la proportion de Canadiens âgés de 25 ans et plus qui consommaient au moins un médicament de tout type (INSPQ, 2017). Il est possible

que la consommation de médicaments pour la santé physique soit plus élevée chez les directions (30 %) en raison de l'âge, la majorité des directions étant âgées de plus de 40 ans.

Par ailleurs, en ce qui a trait à la prise de médicament pour un problème de santé psychologique, il est rapporté que 14 % des adultes québécois bénéficiaires du régime public d'assurance médicaments du Québec avaient reçu une prescription d'antidépresseurs en 2009 (Conseil de médicament, 2011) et 13 % de Canadiens âgés de 25 ans et plus consommaient des sédatifs ou des tranquillisants en 2017 (INSPQ, 2017). Ces chiffres se rapprochent de ceux de la présente enquête.

Relation entre les habitudes liées à la santé et les caractéristiques socioprofessionnelles des répondants

Les analyses comparatives sur les habitudes liées à la santé portent sur chaque item puisqu'il n'y a pas d'échelle pour cette section. Des analyses chi carré ont été menées. En raison d'un nombre trop restreint de répondants dans certaines catégories, les réponses ont été regroupées en deux catégories, soit (1) « pas du tout ou pas d'accord » et (2) « d'accord ou tout à fait d'accord ».

On observe deux différences liées au genre en ce qui concerne les habitudes de vie chez les directions. Les femmes, comparativement aux hommes, sont en proportion moins enclines à faire de l'activité physique régulièrement [respectivement 46 % et 64 %; $\chi^2_{(1, N = 592)} = 16,64, p < 0,001$], mais plus enclines à faire attention à leur alimentation [respectivement 81 % et 72 %; $\chi^2_{(1, N = 589)} = 5,53, p < 0,05$].

En ce qui a trait à la médication, sans surprise, les directions les plus âgées (51 ans et plus) sont en proportion plus nombreuses à rapporter prendre des médicaments pour des raisons de santé physique, comparées aux plus jeunes, tant les 40-50 ans que les moins de 40 ans [respectivement 44 %, 27 % et 14 %; $\chi^2_{(2, N = 591)} = 30,00, p < 0,001$]. Par ailleurs, les femmes sont plus enclines à rapporter prendre des médicaments pour des problèmes de santé psychologique comparées aux hommes [respectivement 19 % et 12 %; $\chi^2_{(1, N = 589)} = 4,58, p < 0,05$]. Aussi, les directions des écoles primaires sont plus enclines à rapporter prendre des médicaments pour des problèmes de santé psychologique comparativement directions des écoles secondaires [respectivement 18 % et 10 %;

$\chi^2_{(1, N = 525)} = 4,45, p < 0,05]$. La plus grande proportion de femmes dans les écoles primaires pourrait expliquer cette différence.

5. FORMATION ET DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL

Cette dernière partie du rapport dresse un état de la situation de la formation des directions d'établissement d'enseignement du Québec. En premier lieu, l'analyse rend compte de la scolarité des directions au niveau universitaire. Les trois sections suivantes traitent respectivement de l'appréciation des directions à l'égard de leurs activités de formation initiale obligatoire, d'insertion professionnelle et de formation continue.

5.1 SCOLARITÉ DES DIRECTIONS

Cette section brosse un tableau de la formation universitaire des répondants au niveau du 1^{er}, 2^e et 3^e cycle. Parmi les exigences de qualification à l'engagement, les directions d'établissement d'enseignement doivent détenir un baccalauréat en sciences de l'éducation ou un grade universitaire de 1^{er} cycle dans un champ d'études approprié (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2017). Selon les informations fournies par 734 répondants à ce sujet, 88 % ont complété une formation de 1^{er} cycle dans le domaine de l'enseignement et 12 % dans un autre domaine²¹. En comparaison, seulement 68 % des directions d'établissement du 1^{er} cycle du secondaire dans les pays de l'OCDE rapportaient avoir complété une formation ou un cours en enseignement avant leur entrée en fonction dans la dernière enquête TALIS (OCDE, 2019).

Comme l'indique le tableau 50, parmi les 636 répondants ayant fourni des renseignements sur leur formation au 2^e cycle, 30 % rapportent avoir complété un programme de maîtrise principalement en administration de l'éducation ou en éducation (45 crédits). Près de deux répondants sur trois (61 %) ont complété un programme d'études spécialisées (DESS) notamment en administration de l'éducation (30 crédits).

²¹ Les résultats détaillés de tous les tableaux inclus dans cette partie du rapport sont présentés à l'annexe E. Le tableau 1 présente la répartition des répondants selon les programmes de formation complétée au 1^{er} cycle.

Tableau 50. Pourcentage des directions selon la formation complétée au 2^e cycle

Formation complétée au 2 ^e cycle	Pourcentage (N = 636)
Maîtrise (45 crédits)	30 %
Diplôme d'études supérieures spécialisées (30 crédits)	61 %
Microprogramme (15 crédits)	9 %

Enfin, au moment de la collecte de données, 9 % des répondants avaient complété un microprogramme (15 crédits) principalement en administration de l'éducation. Seulement deux répondants indiquent avoir complété un programme de doctorat en administration de l'éducation ou en éducation.

À titre comparatif, un plus grand pourcentage de directions québécoises que de directions du 1^{er} cycle du secondaire des pays de l'OCDE (2019) détiennent un diplôme universitaire de 2^e cycle (respectivement 91 % et 63 %).

5.2 FORMATION INITIALE OBLIGATOIRE

De manière détaillée, cette section précise à quelle étape les répondants se situent dans leur formation initiale obligatoire de 2^e cycle en administration de l'éducation. De même, elle rend compte de leur appréciation par rapport à leurs activités de formation initiale. À cette fin, elle fournit des informations sur l'usage des référentiels de compétences dans ces activités, le degré de satisfaction des répondants à l'égard de ces activités et la contribution de celles-ci au développement de leurs compétences comme direction.

5.2.1 PARTICIPATION À LA FORMATION

Dans les pays de l'OCDE, selon Schleicher (2015), il n'y a pas de consensus entre les responsables des systèmes d'éducation quant à savoir si la formation initiale des directions d'établissement doit être obligatoire et si elle doit être complétée ou amorcée avant l'entrée en fonction. Par ailleurs, des différences interrégionales importantes sont observées quant à la nature et à l'envergure des programmes de formation destinés aux directions d'établissement. En collaboration avec les

responsables des systèmes éducatifs de dix-neuf pays de l'OCDE, Pont et al. (2008) ont recensé et analysé les programmes de formation initiale des directions d'établissement. Ces auteurs rapportent l'existence de programmes initiaux axés sur le développement des compétences de direction dans la moitié de ces pays, dont la plupart sont sanctionnés par un diplôme universitaire ou une qualification spécialisée. Dix années plus tard, l'enquête TALIS 2018 (OCDE, 2019) révèle que 87 % des directions du premier cycle du secondaire auraient suivi un programme ou un cours en administration de l'éducation avant, pendant ou après leur entrée en fonction. Ces constats et d'autres rapportés par Oleszewski et al. (2012) sur la situation aux États-Unis d'Amérique tendent à confirmer que pendant les deux dernières décennies les exigences en matière de formation initiale ont été relevées, de manière significative. Toutefois, compte tenu des informations à notre disposition, il apparaît difficile et même hasardeux d'établir des comparaisons entre le parcours de formation des directions du Québec et celui de leurs collègues des autres pays ou régions du monde.

Au Québec, depuis 2001, les personnes en poste de direction doivent détenir un diplôme de 2^e cycle comportant un minimum de 30 crédits en gestion pertinent à l'emploi de cadre d'école (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2017). Selon les informations présentées au tableau 51, la majorité des répondants (82 %) ont complété cette formation initiale obligatoire en administration de l'éducation, soit avant (14 %) ou pendant qu'ils étaient en poste (68 %). Seulement 4 % des répondants ne l'ont pas complété parce qu'ils ont été engagés avant l'entrée en vigueur des exigences de qualification établies en 2001.

Près de la moitié des répondants (45 %) suivent ou ont complété la majeure partie de cette formation à l'Université de Sherbrooke et un peu plus du quart (25 %) à l'Université de Montréal. Parmi les autres répondants inscrits ou finissants à un programme similaire, au moment de la collecte de données, 23 % étudiaient dans l'un ou l'autre des établissements du réseau de l'Université du Québec et 7 % à l'Université Laval. Parmi les répondants ayant complété le programme de formation initiale, 32 % l'ont achevé il y a plus de 10 ans, 33 % il y a 6 à 10 ans et 35 % au cours des cinq dernières années.

Tableau 51. Pourcentage des directions ayant complété la formation initiale obligatoire

Caractéristiques	Pourcentage (N = 592)
Oui, je l'ai complétée avant d'entrer en poste	14 %
Oui, je l'ai entamée avant d'entrer en poste et l'ai complétée par la suite	43 %
Oui, je l'ai entamée pendant que j'étais en poste	25 %
Non, je suis en train de la compléter	14 %
Non, je suis entré en poste avant septembre 2001	4 %

Selon leurs conditions de travail, les directions doivent avoir acquis un minimum de six crédits avant leur première affectation et le solde, au cours des cinq années suivant cette affectation. Toutefois, un cadre qui ne complète pas la scolarité de 30 crédits en gestion dans le délai prescrit peut exceptionnellement bénéficier d'une prolongation (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2017). Les données de l'enquête permettent d'estimer la proportion de directions qui bénéficient de cette mesure exceptionnelle. Lorsqu'on met en commun les données sur le nombre d'années d'expérience, à titre de direction ou de direction adjointe, et celles sur la formation, on observe que parmi les 80 répondants qui sont en train de compléter la formation initiale obligatoire, 15 d'entre eux (19 %) cumulent plus de cinq années d'expérience.

5.2.2 USAGE DES RÉFÉRENTIELS DE COMPÉTENCES

En 2008, le ministère de l'Éducation publiait le document *La formation à la gestion d'un établissement d'enseignement : les orientations et les compétences professionnelles* (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2008). De la sorte, l'État québécois s'inscrivait dans une tendance générale, comme celle observée ailleurs dans le monde, de déploiement de référentiels de compétences, c'est-à-dire de cadres normatifs visant à encadrer à la fois la formation initiale, l'insertion professionnelle et la formation continue des directions (D'Arrisso, 2013).

La présente enquête permet d'examiner l'usage de ces référentiels dans la formation initiale obligatoire en administration de l'éducation. Le répondant est invité à répondre à la question suivante : cette formation initiale obligatoire était-elle orientée par un ou des référentiels de

compétences destinées aux directions? Rappelons qu'à l'instar du ministère de l'Éducation, certains départements d'administration de l'éducation en milieu universitaire et des commissions scolaires ont mis au point leurs propres référentiels de compétences.

Dans cette analyse, les répondants ayant complété leur formation initiale en 2008-2009 ou avant sont exclus parce qu'il est plausible de croire que les étudiants finissants durant cette période étaient peu ou pas du tout familiers avec les référentiels de compétences. Le tableau 52 présente les avis à ce sujet de 240 répondants qui ont complété leur formation entre les années 2009-2010 et 2019-2020 en excluant ceux qui ont répondu « je ne sais pas » pas à cette question (n = 90).

Tableau 52. Pourcentage des directions selon leur avis sur l'usage des référentiels de compétences dans la formation initiale

Usage des référentiels	2009-10 et plus (N = 240)
Oui, par le référentiel du ministère de l'Éducation (MELS, 2008)	58 %
Oui, par un référentiel spécifique au programme	22%
Oui, mais ce référentiel variait selon les activités du programme	7 %
Oui, par un référentiel spécifique à ma commission scolaire	10 %
Non	3 %

La grande majorité des directions qui ont fourni des informations à ce sujet (94 %) sont d'avis que la formation initiale obligatoire qu'elles ont reçue était orientée par un ou des référentiels de compétences destinés aux directions, dont principalement celui du ministère de l'Éducation (58 %). L'usage d'un référentiel spécifique au programme est rapporté par 22 % des répondants tandis que 7 % indiquent que cet usage variait selon les activités du programme. Enfin, 10 % des répondants rapportent que leur formation était orientée par un référentiel spécifique de leur commission scolaire. Notons toutefois que près d'un répondant sur trois (29 %) a répondu « je ne sais pas » à cette question. Cela pourrait être interprété comme le fait qu'il n'y avait pas de référentiel ou que celui-ci n'était pas mentionné explicitement dans les activités de formation initiale.

Malgré tout, ces résultats laissent croire que l'approche par compétences dans les programmes de formation initiale des directions est assez bien implantée au Québec. Par ailleurs, bien que l'utilisation du référentiel de compétences du ministère de l'Éducation par les universités demeure volontaire (D'Arrisso, 2015), nos analyses suggèrent que les universités se sont approprié ce référentiel dans leurs programmes de formation initiale.

5.2.3 SATISFACTION À L'ÉGARD DES ACTIVITÉS DE FORMATION INITIALE

Les répondants ont signifié leur niveau de satisfaction à l'égard de leurs activités de formation initiale obligatoire. À ce propos, le tableau 53 montre que plus des deux tiers (70 %) des directions affirment être « entièrement satisfaits » ou « plutôt satisfaits ».

Tableau 53. Pourcentage des directions selon le niveau de satisfaction à l'égard des activités de formation initiale obligatoire

Niveau de satisfaction	Pourcentage (N = 563)
Entièrement satisfait	9 %
Plutôt satisfait	61 %
Plutôt insatisfait	27 %
Entièrement insatisfait	4 %

La réalisation d'analyses comparatives permet d'examiner si le degré de satisfaction par rapport à la formation initiale obligatoire varie en fonction des caractéristiques socioprofessionnelles des répondants. Les résultats montrent qu'il n'y a pas de différence significative de l'appréciation des répondants à ce sujet selon le statut d'emploi (direction, direction adjointe), le genre (homme, femme), le type d'établissement (primaire, secondaire) et le groupe d'âge (moins de 40 ans, 40-50 ans, 51 ans et plus).

5.2.4 CONTRIBUTION AU DÉVELOPPEMENT DES COMPÉTENCES

En plus de signifier leur satisfaction générale par rapport aux activités de la formation initiale, les répondants donnent leur avis sur la contribution potentielle de celles-ci sur le développement de

leurs compétences en tant que direction. Par ailleurs, ils évaluent dans quelle mesure les modes d'enseignement et les travaux exigés ont pu contribuer au développement de leurs compétences.

Comme l'indique le tableau 54, plus des trois quarts des directions (81 %) jugent que cette formation a contribué au développement de leurs compétences en tant que direction dans « une certaine mesure » ou « une large mesure ». Par contre, près d'une direction sur cinq (19 %) estime que la formation a « peu » ou « pas du tout » contribué au développement de leurs compétences.

Tableau 54. Pourcentage des directions selon l'appréciation de la contribution de la formation sur le développement des compétences

Niveau de contribution	Pourcentage (N = 563)
Dans une large mesure	20 %
Dans une certaine mesure	61 %
Peu	18 %
Pas du tout	1 %

Modes d'enseignement

Les répondants portent un jugement sur la contribution des modalités d'enseignement adoptées dans la formation initiale au regard du développement de leurs compétences. Selon les résultats présentés au tableau 55²², les discussions de groupe sont de loin jugées les plus pertinentes puisque 94 % rapportent que cette modalité a contribué dans « une certaine mesure » ou « une large mesure » au développement de leurs compétences. Près de quatre répondants sur cinq jugent que les modalités comme la résolution de problèmes (84 %), les travaux de groupe (82 %), le regroupement sous forme de cohortes (81 %) et les études cas (81 %) ont aussi contribué au développement de leurs compétences. Les conférences d'experts et les exposés magistraux sont jugés pertinents par les deux tiers des directions (68 % et 64 %, respectivement). Toutefois, seulement près de la moitié d'entre elles jugent pertinentes les activités impliquant des simulations, des débats et des jeux de rôle (57 %, 51 % et 43 %, respectivement). Enfin, les activités

²² Les résultats détaillés de tous les tableaux inclus dans cette partie du rapport sont présentés à l'annexe E.

de formation à distance sont des modalités d'enseignement jugées pertinentes par seulement le quart des directions (26 %).

Tableau 55. Pourcentage des directions selon leur avis sur la contribution des modalités d'enseignement de la formation initiale au développement des compétences

Modalités d'enseignement	Pas du tout / peu	Dans une certaine mesure / dans une large mesure	N*
Discussions de groupe	6 %	94 %	557
Résolution de problèmes	16 %	84 %	529
Travaux de groupe	18 %	82 %	547
Regroupement sous forme de cohortes	19 %	81 %	533
Études de cas	19 %	81 %	532
Conférences d'experts	32 %	68 %	540
Exposés magistraux	36 %	64 %	545
Simulations	43 %	57 %	494
Débats	50 %	50 %	501
Jeux de rôles	57 %	43 %	495
Activités de formation à distance	74 %	26 %	466

*Une réponse est attendue seulement lorsque la modalité s'applique.

Ces résultats montrent clairement que les directions d'établissement apprécient les modalités d'enseignement qui favorisent les interactions entre pairs, le partage d'expertise et l'analyse des pratiques de gestion. Les activités de formation sont des occasions pour les directions en exercice, notamment pour celles qui travaillent seules dans un établissement, de rencontrer des collègues et de discuter librement des enjeux et de défis de leur travail au quotidien.

Travaux exigés

Les répondants donnent aussi leur avis sur les travaux exigés dans les activités de formation initiale. Selon les résultats rapportés au tableau 56, les travaux impliquant une démarche d'analyse réflexive sont ceux pour lesquels un plus grand nombre de répondants estiment qu'ils contribuent dans « une certaine mesure » ou « une large mesure » au développement de leurs compétences

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

(93 %). Plus de 70 % des répondants portent un jugement similaire par rapport aux projets d'intervention liés à la pratique (82 %), l'observation sur le terrain (80 %), les groupes de développement professionnel (79 %), les entretiens avec les acteurs (73 %) et l'accompagnement de type mentorat ou coaching (71 %).

Tableau 56. Pourcentage des directions selon leur avis sur la contribution des travaux exigés dans la formation initiale au développement des compétences

Travaux exigés	Pas du tout / peu	Dans une certaine mesure / dans une large mesure	N*
Démarche d'analyse réflexive	7 %	93 %	556
Projets d'intervention liés à la pratique	18 %	82 %	492
Observations sur le terrain	20 %	80 %	525
Groupe de développement professionnel	21 %	79 %	504
Entretien(s) avec des acteurs	27 %	73 %	497
Accompagnement	29 %	71 %	504
Rédaction d'un essai ou d'un projet professionnel	42 %	58 %	466
Pratique supervisée	48 %	52 %	460
Portfolio	50 %	50 %	478
Participation à des projets de recherche	64 %	37 %	416

*Une réponse est attendue seulement lorsque la modalité s'applique

La rédaction d'un essai ou d'un projet professionnel, la pratique supervisée et la réalisation d'un portfolio témoignant des apprentissages et des compétences développées sont aussi jugées pertinentes par la moitié des directions (58 %, 52 % et 50 %, respectivement). Enfin, seulement le tiers des directions (37 %) jugent que la participation à des projets de recherche contribue au développement de leurs compétences en tant que direction.

Le jugement des directions sur la contribution potentielle de divers travaux exigés au développement de leurs compétences apparaît assez cohérent avec celui qu'elles portent sur les modes d'enseignement. Ici encore, les travaux orientés sur l'analyse des pratiques et le partage d'expertise sont jugés pertinents par une majorité de répondants.

En somme, les analyses présentées dans cette section permettent de brosser un portrait de l'état de la formation initiale obligatoire des directions d'établissement d'enseignement au Québec. La majorité des répondants ont complété cette formation en administration de l'éducation. Une forte proportion d'entre eux sont plutôt satisfaits ou entièrement satisfaits de cette formation et plus des trois quarts considèrent que celle-ci a contribué au développement de leurs compétences en tant que direction. 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. Au regard des modalités d'enseignement et des travaux exigés dans la formation, les répondants rapportent que les activités de groupe axées sur l'analyse des pratiques professionnelles de même que les travaux à ce sujet sont celles qui contribuent le plus au développement de leurs compétences.

5.3 INSERTION PROFESSIONNELLE

Cette section présente une évaluation des activités d'insertion professionnelle par les directions. L'insertion professionnelle correspond approximativement aux cinq premières années d'exercice à la fonction. Comme les directions peuvent diriger un établissement d'enseignement tout en étant inscrites dans un programme de formation initiale en administration de l'éducation, elles se trouvent parfois engagées simultanément dans des activités de formation initiale et d'insertion professionnelle dans leur milieu de travail.

L'examen vise ici à déterminer dans quelle mesure ces activités s'inscrivent en continuité avec les activités de formation initiale obligatoire et font usage des référentiels de compétences. Ensuite, l'analyse met en exergue la satisfaction exprimée par les directions à l'égard de ces activités. Enfin, la contribution potentielle de ces activités sur le développement des compétences en tant que direction est évaluée, notamment en fonction de la nature des activités de formation offertes.

5.3.1 CONTINUITÉ AVEC LA FORMATION INITIALE ET RÉFÉRENTIELS DE COMPÉTENCES

Selon la moitié des directions (51 % des 585 réponses), les activités d'insertion professionnelle ou une partie de ces dernières étaient intégrées à leur formation initiale obligatoire à la fonction de direction. Ces résultats mettent en évidence le degré d'interrelation entre les programmes de formation universitaire et les activités d'insertion professionnelle pendant les premières années suivant l'entrée en fonction.

Selon la moitié des directions (51 % des 585 réponses), les activités d'insertion professionnelle ou une partie de ces dernières étaient intégrées à leur formation initiale obligatoire à la fonction de direction.

Les répondants se prononcent quant à savoir si les activités d'insertion professionnelle auxquelles elles ont participé étaient orientées par un référentiel de compétences destiné aux directions. Le tableau 57 présente les avis à ce sujet de 333 répondants qui ont complété leur formation entre les années 2009-2010 et 2019-2020.

Tableau 57. Pourcentage des directions selon leur avis sur l'usage des référentiels de compétences dans les activités d'insertion professionnelle

Usage des référentiels	2009-10 et plus (N = 333)
Oui, par un référentiel spécifique à ma commission scolaire	36 %
Oui, par le référentiel du ministère de l'Éducation (MELS, 2008)	34 %
Oui, mais ce référentiel variait selon les activités	12 %
Non	18 %

Près de quatre répondants sur cinq (82 %) estiment que les activités d'insertion professionnelle étaient orientées par un référentiel de compétences. L'usage d'un référentiel spécifique à la commission scolaire ou du référentiel du ministère de l'Éducation est mentionné par un pourcentage équivalent de répondants (respectivement 36 % et 34 %). Par ailleurs, un répondant sur cinq indique que ses activités d'insertion professionnelle n'étaient pas orientées par un référentiel de compétences (18 %). Enfin, cette analyse exclut 30 % des répondants (103) qui ont répondu « je ne sais pas » à cette question. Encore ici, ces constats peuvent être interprétés

comme le fait qu'il n'y avait pas de référentiel ou que celui-ci n'était pas mentionné explicitement dans les activités d'insertion professionnelle. Malgré tout, en incluant les répondants qui jugent que ces activités n'étaient pas orientées par un référentiel ou qui l'ignorent, 56 % de l'ensemble (au lieu de 82 %) reconnaît que leurs activités étaient effectivement orientées par un référentiel.

En comparaison aux observations précédentes sur l'usage des référentiels de compétences dans les activités de formation initiale obligatoire, on relève ici que l'utilisation d'un référentiel spécifique à la commission scolaire est plus fréquente dans les activités d'insertion professionnelle (36 %) qu'elle ne l'est dans les activités de formation initiale (10 %). Ces résultats montrent l'importance accordée aux référentiels de compétences élaborés par les commissions scolaires dans les activités de ce type. Rappelons que les commissions scolaires sont responsables de l'organisation des activités d'insertion professionnelle qu'elles déterminent en fonction des besoins de formation de leur personnel de direction et des orientations institutionnelles en cette matière.

5.3.2 SATISFACTION À L'ÉGARD DES ACTIVITÉS D'INSERTION PROFESSIONNELLE

Les répondants signifient leur niveau de satisfaction à l'égard de leurs activités d'insertion professionnelle. Le tableau 58 montre qu'un peu plus des deux tiers (67 %) rapportent être « entièrement satisfaits » ou « plutôt satisfaits » de leurs activités d'insertion professionnelle. Inversement, un répondant sur trois affirme être « plutôt insatisfait » ou « entièrement insatisfait » de ce type d'activités de formation.

Des analyses comparatives sur la satisfaction par rapport aux activités d'insertion professionnelle ont été menées en fonction du statut d'emploi, du genre, du type d'établissement et du groupe d'âge. À cette fin, les réponses ont été recodées en deux catégories : (1) « entièrement ou plutôt insatisfait » (2) « plutôt ou entièrement satisfait ». On observe une seule différence statistiquement significative dans le jugement des répondants en fonction de leur statut d'emploi. Comparativement aux directions adjointes, une plus grande proportion de directions manifeste de l'insatisfaction par rapport aux activités d'insertion professionnelle [respectivement 3 % et 22 % entièrement ou plutôt insatisfaites) $\chi^2 (2, N = 575) = 7,67, p < 0,01$].

Tableau 58. Pourcentage des directions selon le niveau de satisfaction à l'égard des activités d'insertion professionnelle

Niveau de satisfaction	Pourcentage (N = 576)
Entièrement satisfait	6 %
Plutôt satisfait	61 %
Plutôt insatisfait	27 %
Entièrement insatisfait	6 %

5.3.3 CONTRIBUTION AU DÉVELOPPEMENT DES COMPÉTENCES

En plus de signifier leur satisfaction générale par rapport aux activités d'insertion professionnelle, les répondants donnent leur avis sur la contribution potentielle de ces activités sur le développement de leurs compétences en tant que direction. Par ailleurs, à partir d'une liste d'activités, ils évaluent la contribution de celles-ci au développement de leurs compétences.

Selon les résultats présentés au tableau 59, un peu plus des deux tiers (71 %) des directions sont d'avis que les activités d'insertion professionnelle ont contribué au développement de leurs compétences, dans « une certaine mesure » ou « une large mesure ». Inversement, 29 % expriment un avis contraire c'est-à-dire que ces activités ont « peu » ou « pas du tout » contribué à leur développement professionnel.

Tableau 59. Pourcentage des directions selon l'appréciation de la contribution des activités d'insertion professionnelle au développement des compétences

Niveau de contribution	Pourcentage (N = 574)
Dans une large mesure	15 %
Dans une certaine mesure	56 %
Peu	24 %
Pas du tout	5 %

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

Le tableau 60 montre que dans l'ensemble, les directions jugent pertinentes les activités d'insertion professionnelle pour le développement de leurs compétences. Plus particulièrement, autour des trois quarts trouvent pertinentes les activités de formation sous forme de cours, de conférences ou d'ateliers (78 %), de groupe de développement professionnel (77 %) et d'accompagnement (75 %).

Tableau 60. Pourcentage des directions selon leur avis sur la contribution des modalités des activités d'insertion professionnelle par rapport au développement des compétences

Activités	Pas du tout / peu	Dans une certaine mesure / dans une large mesure	N*
Activités de formation (cours, conférences, ateliers)	22 %	78 %	560
Groupe de développement professionnel (par ex., communauté d'apprentissage professionnelle, communauté de pratique)	23 %	77 %	516
Accompagnement (par ex., coaching ou mentorat)	25 %	75 %	523
Intégration dans un bassin de relève (financement de la formation, libération de jour, stages)	40 %	60 %	460
Rencontre(s) d'information (par ex. sur les exigences du travail et les profils recherchés, les programmes de formation)	45 %	55 %	508
Accueil (documentation, activités)	49 %	51 %	510

*Une réponse est attendue seulement lorsque la modalité s'applique

Dans une moins grande mesure, un peu plus de la moitié des directions jugent pertinentes les activités d'intégration dans un bassin de relève (60 %). Enfin, elles sont plus partagées quant à la contribution des rencontres d'information et des activités d'accueil sur le développement de leurs compétences. Près de la moitié des répondants jugent que ces activités y ont contribué (respectivement 55 % et 51 %) tandis que l'autre moitié estime qu'elles y ont peu ou pas du tout contribué.

En somme, si plus de la moitié des directions sont d'avis que les activités d'insertion professionnelle ou une partie de ces dernières sont intégrées à leur formation initiale obligatoire à la fonction, elles jugent dans l'ensemble pertinentes les activités d'insertion professionnelle pour le développement de leurs compétences. Plus particulièrement, elles apprécient les activités de formation, les groupes de développement professionnel et l'accompagnement de type mentorat ou coaching. Toutefois le tiers des directions sont plutôt ou entièrement insatisfaites de leurs activités d'insertion professionnelle et près du quart considèrent que les activités d'insertion professionnelle auxquelles elles ont participé n'ont pas contribué au développement de leurs compétences. Ces différences doivent être interprétées en considérant que les directions sont davantage insatisfaites de leurs activités d'insertion professionnelle que les adjoints.

5.4 FORMATION CONTINUE

La formation continue des directions d'établissement d'enseignement au Québec est prescrite par le ministère de l'Éducation. Le référentiel de compétences des directions comprend la compétence : « assurer le développement de ses compétences et de celles de tous les membres du personnel » (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2008). Plus précisément, l'une des actions clés relatives à cette compétence stipule que la compétence se réalise « en s'engageant dans une démarche individuelle et collective de formation continue ». Le Ministère définit la formation continue des directions comme étant : [...] le développement de l'expertise de la pratique professionnelle de la direction par la mise à jour de ses ressources et la mise à profit de son expérience.

Dans la présente enquête, la formation continue correspond à des activités réalisées en dehors des activités de la formation initiale obligatoire et des activités d'insertion professionnelle. Selon une séquence similaire aux sections précédentes, l'examen porte d'abord sur la continuité du processus de formation et l'usage des référentiels. Ensuite, l'analyse rend compte de la satisfaction des directions à l'égard de leurs activités de formation continue, puis de la contribution de ces activités au développement des compétences et au maintien en poste de direction. Enfin, des facteurs pouvant représenter des barrières à l'engagement des directions dans les activités de formation continue sont identifiés.

5.4.1 PLAN DE DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL ET RÉFÉRENTIELS DE COMPÉTENCES

Selon près des deux tiers des répondants (63 % sur 580 réponses), les activités de formation continue s'intègrent à un plan de développement professionnel. En outre, comme le montre le tableau 61, près des trois quarts des répondants (72 %), ayant complété leur formation initiale après la publication du référentiel de compétences par le ministère de l'Éducation, sont d'avis que la formation continue qu'elles ont reçue était orientée par un référentiel de compétences destiné aux directions, notamment par celui de leur commission scolaire (34 %). Comme précédemment, en réponse à la même question sur la formation initiale et les activités d'insertion professionnelle, près du quart des répondants ont répondu « je ne sais pas » à cette question.

Tableau 61. Pourcentage des directions selon leur avis sur l'usage des référentiels dans la formation continue

Usage des référentiels	2009-10 et plus (N = 254)
Oui, par un référentiel spécifique à ma commission scolaire	34 %
Oui, par le référentiel du ministère de l'Éducation (MELS, 2008)	24 %
Oui, mais ce référentiel variait selon les modalités	14 %
Non	28 %

De manière plus marquée que dans le cas des activités d'insertion professionnelle, l'usage des référentiels de compétences des commissions scolaires est ici plus fréquent que l'emploi du référentiel de compétences du Ministère (respectivement 34% et 24 %). Cette situation peut s'expliquer par le fait que les activités de formation continue sont exclusivement sous la responsabilité des commissions scolaires, que ces dernières disposent de leur propre référentiel de compétences et qu'elles peuvent en privilégier l'utilisation dans ce type d'activités de formation. Ces constats concordent avec les observations de Lalancette (2014) au terme d'une enquête auprès des membres de la Fédération québécoise des directions d'établissement d'enseignement. Selon les témoignages des directions, le référentiel de compétences du ministère de l'Éducation est peu ou pas utilisé par les structures d'encadrement, notamment dans les activités de formation continue.

5.4.2 SATISFACTION À L'ÉGARD DES ACTIVITÉS DE FORMATION CONTINUE

Plus de quatre répondants sur cinq (83 %) rapportent être plutôt ou entièrement satisfaits de leurs activités de formation continue (tableau 62). Ces résultats tendent à démontrer que l'offre de formation dans ce domaine répond aux attentes d'une grande partie des directions en matière de développement professionnel.

Tableau 62. Pourcentage des directions selon le niveau de satisfaction à l'égard des activités de formation continue

Niveau de satisfaction	Pourcentage (N = 578)
Entièrement satisfait	9 %
Plutôt satisfait	74 %
Plutôt insatisfait	16 %
Entièrement insatisfait	1 %

Des analyses comparatives sur la satisfaction par rapport à la formation continue ont également été menées en fonction du statut d'emploi, du genre, du type d'établissement et du groupe d'âge. À cette fin, les réponses ont été recodées en deux catégories : (1) « entièrement ou plutôt insatisfait » (2) « plutôt ou entièrement satisfait ». Les analyses ne montrent pas de différences statistiquement significatives quant à la satisfaction des répondants en fonction de ces caractéristiques socioprofessionnelles.

5.4.3 CONTRIBUTION AU DÉVELOPPEMENT DES COMPÉTENCES

L'appréciation de la contribution des activités de formation continue au développement des compétences des directions est examinée sous deux angles. En premier lieu, les répondants indiquent dans quelle mesure ces activités contribuent au développement de leurs compétences. Ensuite, en fonction de l'organisme responsable de l'offre de formation ou du type d'activités proposées, les répondants précisent dans quelle mesure leur participation à ces formations a influencé leur décision de demeurer en poste de direction.

Comme le montre le tableau 63, la majorité des directions (86 %) estiment que ces activités contribuent, dans une large mesure ou une certaine mesure, au développement de leurs compétences en tant que direction.

Tableau 63. Pourcentage des directions selon l'appréciation de la contribution des activités de formation continue au développement des compétences

Niveau de contribution	Pourcentage (N = 577)
Dans une large mesure	22 %
Dans une certaine mesure	64 %
Peu	13 %
Pas du tout	1 %

Le tableau 64 montre que les formations offertes par la commission scolaire sont celles qui incitent le plus les directions à demeurer en poste (70 %), suivies par les formations de leur association professionnelle (60 %) et des cours à l'université (53 %). Par ailleurs, les formations du ministère de l'Éducation n'exercent pas un rôle important à cet égard puisque seulement 17 % des directions jugent que leur participation à celles-ci a influencé leur décision de demeurer en poste.

Tableau 64. Pourcentage des directions selon le degré d'influence des activités de formation offertes par les organismes sur le maintien en poste

Organisme responsable	Pas du tout / peu	Dans une certaine mesure / dans une large mesure	N*
Formations de la commission scolaire	30 %	70 %	570
Formations de votre association professionnelle	40 %	60 %	535
Cours à l'université	47 %	53 %	529
Formations du ministère de l'Éducation	83 %	17 %	390

*Une réponse est attendue seulement lorsque le cas s'applique.

Comme indiqué au tableau 65, différents types d'activités de formation continue incitent une majorité de directions à demeurer en poste. En ordre d'importance, les discussions avec des

acteurs de l'éducation (87 %) viennent en premier, suivies des groupes de développement professionnel (78 %), des activités d'accompagnement (71 %) et, dans une moins grande mesure, les conférences (60 %).

Tableau 65. Pourcentage des directions selon le degré d'influence du type d'activités de formation offertes sur le maintien en poste

Types d'activités	Pas du tout / peu	Dans une certaine mesure / dans une large mesure	N*
Discussions avec des acteurs de l'éducation (par ex., direction générale, autres directions d'établissement, enseignants)	13 %	87 %	574
Groupe de développement professionnel (par ex., communauté d'apprentissage professionnelle, communauté de pratique, groupe de discussion)	22 %	78 %	533
Accompagnement (par ex., mentorat et coaching)	29 %	71 %	514
Conférences	41 %	60 %	556

*Une réponse est attendue seulement lorsque l'activité s'applique.

5.4.4 BARRIÈRES À LA PARTICIPATION AUX ACTIVITÉS DE FORMATION

Considérant que la participation à des activités de formation continue peut inciter les directions à demeurer en poste, l'analyse suivante examine les contraintes qui peuvent limiter cette participation.

Comme l'indique le tableau 66, le manque de temps est la principale contrainte identifiée par les répondants à leur engagement dans des activités de formation continue. En effet, la quasi-totalité des directions (92 %) rapporte qu'il manque de temps compte tenu de leurs responsabilités professionnelles et les deux tiers (67 %) en raison de leurs responsabilités familiales.

Tableau 66. Pourcentage des directions selon leur avis sur les contraintes à leur participation aux activités de formation continue

Obstacles à la participation	Pas du tout/peu	Dans une certaine mesure/dans une large mesure	N*
Le temps dont je dispose étant donné mes responsabilités professionnelles.	8 %	92 %	573
Le temps dont je dispose étant donné mes responsabilités familiales.	33 %	67 %	563
L'absence d'incitations à participer à des formations.	54 %	46 %	556
La pertinence des activités de formation continue proposées.	54 %	46 %	555
La faible reconnaissance de vos acquis expérientiels.	56 %	44 %	556
L'éloignement géographique.	70 %	30 %	548
Le coût des formations.	72 %	28 %	548
Le manque de soutien de mon employeur.	75 %	25 %	559
Le refus de libération.	90 %	10 %	508
Les critères d'admission aux formations.	96 %	4 %	529

*Une réponse est attendue seulement lorsque l'élément s'applique

Près de la moitié des directions jugent que les éléments suivants sont des barrières, « dans une certaine mesure » ou « une large mesure », à leur engagement dans des activités de formation continue, soit l'absence d'incitations à participer à des formations (46 %), la pertinence des activités de formation proposées (46 %) et la faible reconnaissance des acquis expérientiels (44 %). En outre, l'accessibilité aux activités de formation continue ne constitue pas un problème général puisque moins du tiers des directions rapportent être confrontées, dans une certaine ou une large mesure, aux contraintes suivantes : l'éloignement géographique (30 %), le coût des formations (28 %), le manque de soutien de l'employeur (25 %), le refus de libération (10 %) ou les critères d'admission aux formations (4 %).

De manière similaire, l'enquête TALIS 2018 (OCDE, 2020a) inclut une série de questions sur les contraintes à la formation. Le tableau 67 présente les résultats pour la moyenne des pays de l'OCDE des directions d'établissement du premier cycle du secondaire qui sont d'accord ou tout à fait

d'accord pour affirmer que certains facteurs constituent des obstacles à leur participation aux activités de développement professionnel. Nous comparons ici ces résultats avec ceux de la présente enquête concernant les directions du secondaire du Québec qui ont signifié que ces facteurs limitent, dans une certaine mesure ou dans une large mesure, leur participation à ce type d'activités.

Tableau 67. Contraintes à la participation aux activités de formation : comparaison entre les directions du secondaire des pays de l'OCDE et du Québec

Types de contraintes	OCDE	Québec
Manque de temps en raison des responsabilités professionnelles	48 %	92 %
Manque de temps à cause des responsabilités familiales.	18 %	71 %
Les activités de formation proposées ne sont pas pertinentes.	27 %	45 %
L'absence d'incitatifs à la participation aux formations.	35 %	44 %
Les activités de développement professionnel sont trop onéreuses.	35 %	26 %
Manque de soutien de la part de l'employeur.	21 %	21 %

Cet examen comparatif montre que le manque de temps en raison des responsabilités professionnelles (OCDE : 48 %; Québec : 92 %) ou des responsabilités familiales (OCDE : 35 %; Québec : 44 %) sont des facteurs nettement plus contraignants pour les directions québécoises que pour leurs collègues des pays de l'OCDE. De même, le manque d'attrait du contenu des activités de formation (OCDE : 27 %; Québec : 45 %) et dans une moindre mesure, le manque d'incitation à y participer (OCDE : 35 %; Québec : 44 %) sont des contraintes plus importantes à la participation des directions du Québec qu'elles ne le sont pour les directions des pays de l'OCDE.

5.4.5 DÉVELOPPEMENT DES COMPÉTENCES ET EXERCICE DU LEADERSHIP

À titre exploratoire, des analyses sont menées pour examiner s'il y a une relation entre la perception de la contribution des activités de formation continue sur le développement des compétences et l'exercice du leadership tel que rapporté par les directions. À cette fin, les catégories de réponse de la perception de la contribution de la formation sont recodées comme suit en raison du nombre trop restreint de répondants dans la catégorie : « pas du tout » : (1) pas du tout/peu, (2) dans une certaine mesure, (3) dans une large mesure. En ce qui concerne l'exercice

du leadership, les mesures utilisées sont les scores individuels aux trois échelles correspondant aux dimensions du modèle du leadership centré sur l'enseignement et l'apprentissage : définir la mission, gérer le programme et créer un climat positif.

Les résultats de ces analyses mettent en évidence des liens statistiquement significatifs entre l'impact perçu des activités de formation continue sur le développement des compétences et deux des trois indicateurs sur l'exercice du leadership. Ainsi, les tests post hoc de comparaisons multiples des analyses de variance montrent que les directions qui considèrent que la formation continue contribue « dans une large mesure » au développement de leurs compétences, comparées à celles qui ont répondu « dans une certaine mesure » ou « pas du tout/peu », ont un score plus élevé sur les échelles Définir la mission [respectivement 3,57, 3,50 et 3,35 ; $F(2, 573) = 3,74$, $p < 0,05$] et Créer un climat positif [respectivement 3,58, 3,46 et 3,41 ; $F(2, 575) = 4,71$, $p < 0,01$]. Aucun lien statistiquement significatif n'est établi avec l'échelle Gérer le programme. Une explication plausible de ces résultats serait que les directions qui croient plus que leurs collègues tirer profit de leurs activités de formation tendent aussi à s'engager plus activement dans des interventions visant à définir la mission de leur établissement et à créer un climat propice à l'enseignement et à l'apprentissage. Ces résultats convergent avec ceux de l'enquête TALIS 2013 à savoir que les directions ayant acquis des compétences d'encadrement pédagogique à la suite d'une formation prennent davantage d'initiatives en cette matière dans leur établissement (OCDE, 2016c).

En somme, les résultats de l'enquête présentés dans cette section fournissent des renseignements inédits sur la participation des directions aux activités de formation continue. Si les deux tiers des directions considèrent que ces activités de formation s'intègrent à un plan de développement professionnel, il n'est pas étonnant de constater que la très grande majorité d'entre elles estiment que leur participation à ces activités contribue au développement de leurs compétences. Ces résultats sont cohérents avec le fait que les directions sont aussi en grande majorité satisfaites de ces activités de formation et que plus de la moitié d'entre elles estiment que celles-ci contribuent à leur intention de demeurer en poste.



Dans l'ordre, ce sont les formations de la commission scolaire, de leur association professionnelle et des universités 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.

Il y a toutefois des barrières à la formation continue qui peuvent affaiblir l'intérêt et la motivation des directions à s'engager dans ce type d'activités. L'absence de mesures incitatives à y participer, le manque de pertinence des activités proposées et la faible reconnaissance des acquis expérientiels sont identifiés comme des barrières. Mais c'est le manque de temps, en raison des responsabilités professionnelles et familiales, que la quasi-totalité des directions cible comme la principale barrière à leur engagement dans ces activités. Ce constat semble refléter une particularité chez les directions d'établissement d'enseignement du Québec qui divergent de façon assez importante par rapport aux directions d'établissement des autres régions et pays de l'OCDE quant à la reconnaissance du manque de disponibilité comme un frein principal à leur participation aux activités de formation continue.

CONCLUSION

La réalisation de cette enquête constitue l'aboutissement d'un projet de longue haleine initié par les membres du Groupe de recherche interrégional sur l'organisation du travail des directions d'établissement d'enseignement du Québec (GRIDE). Au cours des trois dernières années, des praticiens et des chercheurs ont mis en commun leur expertise pour concevoir et expérimenter le questionnaire utilisé dans cette enquête. Au fil de ces activités de concertation, ces partenaires ont pu partager leurs connaissances, amorcer des projets de formation et de recherche, et de surcroît, consolider la collaboration et la confiance entre les praticiens et les universitaires dans le réseau de l'éducation au Québec.

Cette enquête fournit des renseignements inédits sur l'organisation du travail des directions d'établissement au Québec. En outre, elle permet de comparer les points de vue des directions québécoises avec ceux de directions d'établissement ailleurs dans le monde sur plusieurs aspects de leur travail. La constitution de cette banque de données est un jalon important dans la réalisation du programme scientifique du GRIDE. De la sorte, les chercheurs, les praticiens et les étudiants peuvent tirer profit des données recueillies dans cette enquête pour enrichir leurs connaissances sur le travail des directions, identifier des problématiques particulières et par leurs propres travaux, contribuer à la validation des résultats présentés dans ce rapport de recherche. Pour alimenter cette démarche d'approfondissement des cinq thèmes traités dans cette enquête, la partie conclusive de ce rapport suggère des questions et des pistes de réflexion à explorer dans des études ultérieures à la lumière de notre interprétation des résultats de la présente enquête.

Caractéristiques socioprofessionnelles des directions

Deux constats ressortent à l'examen des caractéristiques socioprofessionnelles des répondants à l'enquête. Au cours des dix dernières années, la représentation des femmes chez les directions a progressé, mais les femmes demeurent sous-représentées dans les postes de direction, notamment au secondaire. La proportion de femmes parmi le personnel de direction (67 %) est inférieure à celle observée chez le personnel enseignant (78 %). En rapport avec ce constat, la question suivante se pose : comment accroître la représentation des femmes dans les postes de direction?

En comparant les résultats de l'enquête avec les relevés officiels, on observe un phénomène de rajeunissement du personnel de direction au cours des quinze dernières années. La majorité des directions adjointes sont âgées de 50 ans ou moins, en conséquence, le remplacement des directions partant à la retraite dans les prochaines années apparaît assuré. Par contre, l'enquête ne permet pas de documenter la problématique du recrutement des directions adjointes parmi les enseignants. En l'absence de données tangibles à ce sujet, il est légitime de soulever la question suivante : existe-t-il un problème généralisé dans le recrutement du personnel de direction dans le réseau de l'éducation au Québec? Les résultats de l'enquête menée par St-Germain et Boucher (2013) tendent à soutenir cette hypothèse. Tout en reconnaissant la difficulté à obtenir des données exactes à ce sujet, ces auteurs rapportent que parmi 335 directions interrogées, 80 % d'entre elles croient qu'il y a des problèmes de recrutement dans leur commission scolaire. Des travaux subséquents devraient poursuivre l'examen de cette problématique en recueillant des données directement auprès des responsables du recrutement du personnel de direction dans les commissions scolaires.

Contexte de travail

Pour mieux comprendre l'organisation du travail des directions, l'enquête fournit des renseignements sur leur contexte de travail. L'examen des renseignements colligés sur les effectifs du personnel et des élèves dans chaque établissement met en évidence des différences importantes entre les caractéristiques du milieu de travail des directions du primaire et celles des directions du secondaire. À ce propos, il apparaît clairement que comparativement aux directions



du primaire, les directions du secondaire (incluant les directions adjointes) évoluent dans des établissements où il y a plus d'intervenants, plus d'élèves et une plus grande proportion d'élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage. Dans un effort d'approfondissement des résultats de cette enquête, nous devrions accorder une attention particulière à cette réalité et examiner comment l'organisation du travail des directions varie en fonction de la taille des effectifs du personnel et des caractéristiques des

élèves de leur établissement.

Les répondants à l'enquête se sont aussi prononcés sur la qualité du fonctionnement de leur établissement en portant un jugement sur le climat dans l'établissement, les habitudes de vie des élèves et des enseignants, les rapports avec les parents et les membres de la communauté ainsi que sur la disponibilité des ressources humaines et matérielles.

Climat. Au sujet du climat dans l'établissement, leur jugement est plutôt positif notamment en ce qui concerne la qualité des relations interpersonnelles entre les membres de leur établissement. Toutefois, plusieurs jugent que la coopération entre l'établissement et la collectivité locale est limitée. Pour mieux apprécier ces résultats, nous pourrions examiner comment l'évaluation des directions à ce sujet varie en fonction des caractéristiques socioéconomiques des populations desservies par les établissements. Près de la moitié des directions du secondaire estiment que le personnel de leur établissement ne partage pas une même vision de l'enseignement et de l'apprentissage. À lui seul, ce résultat mérite notre attention. Quelles sont les visions ou les conceptions de l'enseignement et de l'apprentissage des enseignants et des directions au Québec? La qualité de l'apprentissage des élèves varie-t-elle en fonction du degré d'accord entre les membres de l'établissement quant à leur vision de l'enseignement et de l'apprentissage?

Habitudes de vie des élèves et des enseignants. Les directions se prononcent sur l'impact de certains comportements des élèves et des enseignants sur la qualité de l'apprentissage des élèves. Les opinions des répondants à ce sujet fournissent des pistes à explorer dans des travaux ultérieurs. Par exemple, les trois quarts des directions du secondaire sont d'avis que les absences non autorisées des élèves gênent leur apprentissage. Pour mieux saisir l'ampleur de ce phénomène, nous pourrions analyser les données colligées par les établissements sur le taux d'absentéisme des élèves et les mettre en relation avec des indicateurs sur la réussite des élèves. De même, nous pourrions utiliser des données de sondage auprès des élèves pour mieux apprécier le phénomène de la consommation de drogues et son impact sur l'apprentissage des élèves. À l'instar de leurs homologues des pays de l'OCDE, les directions du Québec estiment que la résistance du personnel au changement constitue le facteur qui gêne le plus l'apprentissage des élèves. Cependant, près de deux fois plus de directions québécoises que de directions des pays de l'OCDE déclarent être en accord avec cette affirmation. D'emblée, ce résultat suggère que plusieurs directions au Québec

croient qu'une frange importante des enseignants manifeste de la résistance dans la mise en œuvre de nouvelles politiques en éducation et que cela nuit aux apprentissages des élèves. Pour mieux comprendre ce phénomène, il serait utile d'examiner les processus d'appropriation des politiques éducatives par les enseignants et les directions ainsi que les rapports de force entre ces deux protagonistes aux différentes phases de leur mise en œuvre.

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. Pour poursuivre la réflexion à ce sujet et ultimement améliorer les rapports entre les parents, les collectivités et les établissements d'enseignement, nous pourrions comparer les mesures prises par les établissements à ce sujet et en apprécier les retombées.

Disponibilité des ressources humaines et matérielles. Concernant les problèmes relatifs aux ressources en matière de personnel, de matériel pédagogique et d'infrastructures, la majorité des répondants désignent le manque de personnel (enseignant, professionnel ou soutien) comme un problème qui affecte la qualité de l'enseignement dans leur établissement. Ces résultats concordent avec les avis de plusieurs spécialistes en éducation rapportées régulièrement dans l'actualité des médias; ils renvoient à une problématique avec laquelle les directions doivent composer, à défaut de pouvoir la contrer. L'examen des opinions des directions sur la disponibilité et la qualité des infrastructures conduit à un constat similaire. Près de la moitié des directions jugent que le manque d'infrastructures ou la qualité de celles-ci entravent l'enseignement dans leur établissement.

En outre, l'analyse comparative des opinions des directions du Québec et des directions des pays de l'OCDE montre que les premières portent un jugement beaucoup plus défavorable que les secondes sur la disponibilité des ressources. Par exemple, près de la moitié des répondants à notre enquête estiment que la présence d'un personnel enseignant inadéquat ou peu qualifié dans les

établissements affecte la qualité de l'enseignement alors qu'une minorité de directions dans les pays de l'OCDE partagent cet avis. Ces derniers résultats sont surprenants et ils méritent d'être validés par des travaux supplémentaires pour analyser plus en profondeur l'opinion des directions sur les compétences des enseignants et comment, en tant que gestionnaires, ils contribuent à leur développement.

Activités de travail et exercice du leadership

Cette partie de l'enquête porte sur le cœur du travail des directions. Elle fournit des renseignements inédits sur la répartition du temps de travail des directions entre les tâches administratives et éducatives. En outre, elle met en relief leur engagement dans la réalisation d'activités liées à l'exercice du leadership centré sur l'enseignement et l'apprentissage qui constitue le modèle de gestion dominant dans la littérature scientifique et professionnelle contemporaine en administration de l'éducation.

Répartition du temps de travail des directions

L'enquête montre que l'exercice de la fonction de direction d'établissement d'enseignement au Québec exige un investissement important de temps de travail. Selon nos résultats, la durée du travail réelle des directions d'établissement est supérieure à celle des gestionnaires québécois. Cette condition du travail des directions constitue un frein à leur recrutement puisque c'est l'une des principales raisons invoquées par les enseignants qui tergiversent à l'idée de soumettre leur candidature à un poste de direction.

Bien que des variations notables apparaissent en fonction du statut d'emploi (direction/direction adjointe) et du type d'établissement (primaire/secondaire), près de la moitié du temps de travail des directions est alloué à des réunions ou des tâches administratives. En ordre d'importance, le temps restant est consacré à la réalisation d'activités liées à la gestion de l'enseignement, les relations avec les élèves, les relations avec les parents et les relations avec la collectivité. Un cinquième du temps de travail des directions est imparti à la gestion de l'enseignement c'est-à-dire la planification de l'enseignement, l'observation en classe, l'évaluation des élèves, l'encadrement des enseignants et la formation continue des enseignants. Compte tenu de l'importance reconnue

à cette fonction de gestion au regard de l'amélioration des apprentissages des élèves, ces résultats sont surprenants.

Deux hypothèses peuvent être avancées pour expliquer cette situation. D'une part, il est plausible de croire que les directions interviennent moins souvent dans les domaines de gestion qui touchent plus directement l'apprentissage et l'enseignement parce qu'elles manquent de temps et qu'elles doivent exercer constamment d'autres responsabilités, notamment celles liées à l'intendance de l'établissement, mais aussi celles relatives au soutien des élèves en difficulté et aux relations avec les parents. Selon Archambault et Harnois (2010), plusieurs directions évoquent ce motif lorsqu'elles tentent d'expliquer pourquoi elles consacrent relativement peu de temps de travail à la gestion de l'enseignement et de l'apprentissage. D'autre part, il se peut que les directions hésitent à intervenir dans ces domaines de gestion qui touchent directement la sphère d'autonomie professionnelle des enseignants. En effet, les interventions en cette matière exigent, de la part de la direction, une capacité à maintenir un équilibre entre le soutien et le contrôle, tout en faisant en sorte de préserver une relation de confiance. Dans des études ultérieures, la cueillette et l'analyse de données d'entrevue et d'observation directe devraient permettre d'approfondir le questionnement à ce sujet et de valider ces hypothèses de travail.

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 cinquante activités de gestion éducative jugées importantes pour favoriser la réussite des élèves. Ce modèle de leadership met l'accent sur le rôle de la direction par rapport au contrôle et à la coordination des actions dans l'établissement pour faire progresser les élèves. À la différence de l'évaluation précédente sur la répartition du temps de travail en fonction de cinq domaines de gestion, cette seconde évaluation porte principalement sur les activités de travail liées à la gestion de l'enseignement et de l'apprentissage. Dans le contexte québécois, ces activités de gestion visent, entre autres, à assurer la mise en application des politiques de gestion axée sur les résultats et à inciter les enseignants à s'engager dans une démarche d'amélioration de la réussite des élèves.

Les résultats de cette autoévaluation montrent que les directions interviennent, à une fréquence très variable, dans différentes activités de gestion en vue de définir la mission de l'établissement, gérer le programme et créer un climat positif. On observe une tendance générale à savoir que la fréquence des interventions des directions varie en fonction de la nature des activités de gestion répertoriées aux fins de cette évaluation. À titre d'exemple, des variations importantes sont relevées entre les activités de gestion par rapport aux pratiques d'enseignement.

En effet, les directions tendent à intervenir souvent dans des activités de gestion liée à la promotion du développement professionnel des enseignants. Cette fonction comprend des interventions comme celles de veiller à ce que les activités de perfectionnement des membres du personnel correspondent aux objectifs de l'établissement ou à obtenir la participation de l'ensemble du personnel aux activités importantes de perfectionnement. De manière indirecte, ces interventions visent à influencer et orienter les pratiques d'enseignement dans l'établissement. En comparaison, les directions interviennent beaucoup moins souvent dans des activités de gestion liées à la supervision des enseignants. Cette fonction renvoie à des activités visant à s'assurer que les priorités des enseignants correspondent aux objectifs de l'établissement, à observer les enseignants en classe et à les rencontrer pour examiner les forces et les points faibles de leurs pratiques. Ces activités correspondent à des interventions directes sur les pratiques d'enseignement.

Comment expliquer ces différences? Une explication plausible serait que les directions modulent leurs interventions en fonction des normes reconnues dans la culture organisationnelle du système d'éducation québécois. En conséquence, les interventions visant à orienter les activités de perfectionnement peuvent être mieux reçues par les enseignants comparativement à celles visant à évaluer leurs pratiques en classe parce qu'elles sont perçues comme une atteinte moins grave à leur autonomie professionnelle. Des travaux subséquents devraient permettre d'explorer davantage les logiques qui orientent les directions dans le choix de leurs stratégies d'intervention. Pour soutenir cet effort, les données du questionnaire sur l'exercice du leadership centré sur l'enseignement et l'apprentissage pourront être analysées en vue d'établir une typologie des stratégies d'intervention privilégiées par les directions dans ce domaine.

Finalement, les résultats de l'enquête tendent à montrer que les directions d'établissement du Québec comme leurs homologues des pays de l'OCDE sont très engagées dans la réalisation d'activités liées à l'exercice du leadership pédagogique et du leadership distribué. En cela, les réponses des directions sont cohérentes avec les normes dictées par les systèmes d'éducation en Occident à l'effet qu'elles doivent communiquer au personnel, de manière forte, claire et insistante, les buts de l'organisation en matière d'enseignement et d'apprentissage (leadership pédagogique), mais aussi prendre en compte le pouvoir d'influence des membres de l'établissement et en conséquence, adopter des stratégies axées sur la collaboration plutôt que la contrainte pour susciter leur engagement (leadership distribué).

Qualité de vie au travail et bien-être

La qualité de vie au travail et la santé sont examinées en nous basant sur le rapport qui existe entre le poids des demandes professionnelles et les ressources pour y faire face. Selon notre approche théorique, on peut supposer que lorsque la personne a de multiples ressources devant les exigences de son travail (par exemple, autonomie, compétences, soutien, reconnaissance, bonnes habitudes de vie), même si les demandes sont très élevées, elle peut se développer et ne pas subir d'atteinte à sa santé, voire, elle peut développer une meilleure santé. Il serait ainsi possible de compenser les difficultés professionnelles lorsque la personne a les ressources nécessaires. Dans notre modèle, la satisfaction au travail, certaines habitudes de vie ainsi que la prise de médicaments peuvent être considérées comme des indicateurs de santé.

Demandes et exigences professionnelles

Sur cette base, les résultats de l'autoévaluation des directions quant à leur qualité de vie au travail et leur santé montrent que le travail est très exigeant; 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. Si ce résultat, appuyé par d'autres recherches, n'est pas surprenant, il apparaît que les directions de notre échantillon se plaignent davantage que les directions adjointes des exigences de leur travail. Comment expliquer ce résultat considérant que les directions comparativement aux adjoints ont

pourtant davantage d'expérience et de compétences pour faire face aux exigences de leur travail? Ceci pourrait s'expliquer notamment par le poids des responsabilités et la reddition de compte qui pèsent davantage sur les directions que sur les adjoints.

Ressources

En ce qui concerne, les ressources dont disposent les participants de notre recherche, les autoévaluations montrent que les directions et les adjoints ont des ressources pour faire face aux exigences de leur travail. La très grande majorité considère avoir de l'influence sur leur travail, du pouvoir décisionnel et de l'autonomie dans l'exécution de leur tâche. Si leur travail demande un haut niveau de compétence, leur travail leur permet d'apprendre de nouvelles choses, d'être créatives et de développer leurs compétences professionnelles. Toutefois, il semble que les directions du secondaire sont davantage sollicitées en termes d'utilisation des compétences que celles du primaire et que les directions âgées de 40 à 50 ans rapportent utiliser davantage leurs compétences que celles de 51 ans et plus. Des travaux subséquents devraient permettre d'explorer les différences en termes de compétences nécessaires, selon le type d'établissement, tout comme l'apport de l'expérience professionnelle sur le développement des compétences.

Les résultats de l'enquête montrent également que les directions perçoivent en général avoir du soutien de leur supérieur et de leurs collègues et se sentir reconnues dans leur travail, par leurs élèves, leurs collègues directions, leur personnel et les parents. Sans surprise, il apparaît que ce sont les adjoints et les plus jeunes qui obtiennent le plus de soutien. On note cependant qu'un peu plus du quart des répondants rapportent ne pas recevoir suffisamment de soutien de leur supérieur pour mener leur tâche à bien et estiment manquer de reconnaissance en relation avec les efforts qu'elles fournissent. Le tiers des directions sont également insatisfaites de leurs perspectives de promotion et de leur salaire en raison des efforts consentis. À cet égard, considérant le niveau d'exigence de la fonction, d'autres recherches devraient examiner la relation qui existe entre le soutien et la reconnaissance sur la base des efforts investis dans la tâche.

Indicateurs de santé

En ce qui a trait aux indicateurs de santé, il apparaît selon les autoévaluations que les directions ont dans l'ensemble de saines habitudes de vie en comparaison à la moyenne populationnelle

canadienne. Elles fument très peu, leur consommation d'alcool est très raisonnable, elles font attention à leur alimentation et elles ne prennent pas plus de médicaments pour des problèmes de santé physique ou psychologique que dans la population générale. Toutefois, la moitié seulement rapporte faire régulièrement de l'activité physique et près des deux tiers ne se sentent pas reposées au réveil. Considérant les recommandations de Santé Canada en termes de fréquence d'activités physiques, tout comme l'importance du sommeil pour la santé, de futures recherches devraient s'intéresser à ces dimensions chez les gestionnaires scolaires, mais aussi dans une perspective plus élargie de promotion de la santé en milieu scolaire.

Finalement, les directions d'établissement d'enseignement du Québec qui ont participé à cette enquête sont globalement satisfaites de leur qualité de vie au travail, hormis le salaire et l'équilibre qu'elles parviennent à maintenir entre leur vie personnelle et leur vie professionnelle, qui paraissent insatisfaisants pour un nombre non négligeable d'entre elles. Considérant la difficulté pour plusieurs directions de maintenir l'équilibre entre leur vie personnelle et professionnelle, et le fait que le niveau de satisfaction globale au travail (excluant la satisfaction salariale) est légèrement moins élevé chez les directrices que chez les directeurs, la question du genre devrait demeurer d'intérêt pour la recherche d'autant plus que la proportion de femmes occupant cette fonction tend légèrement à augmenter avec le temps.

La formation et le développement professionnel

Enfin, cette enquête fournit une évaluation des activités de formation professionnelle des directions d'établissement au Québec. À partir d'un grand échantillon de répondants, elle met en évidence les perceptions des directions quant à l'impact des activités de formation offertes par les universités et les organisations professionnelles sur le développement de leurs compétences et elle signale leurs préférences quant aux modalités d'encadrement adoptées dans ces formations.

L'enquête montre que les directions québécoises possèdent une formation de haut niveau dans leur domaine de compétence. Toute proportion égale, comparativement aux directions des pays de l'OCDE, elles sont plus nombreuses à détenir un diplôme de premier cycle en enseignement et une formation universitaire de deuxième cycle en administration de l'éducation.

Trois types de formation sont distingués dans cette évaluation : la formation initiale obligatoire, la formation en insertion professionnelle et la formation continue. L'enquête montre que la majorité des directions au Québec complètent leur formation obligatoire en administration de l'éducation au cours des cinq années suivant leur entrée en fonction. Elle met aussi en relief le degré d'interrelation entre les programmes de formation universitaire et les activités d'insertion professionnelle puisque plusieurs directions sont simultanément engagées dans ces deux types d'activités durant les premières années suivant leur entrée en fonction. En conséquence, l'organisation des activités de formation initiale et de formation en insertion professionnelle exige un travail de concertation de longue haleine entre les responsables de la formation des universités, des commissions scolaires et des associations professionnelles.

En majorité, les répondants manifestent leur satisfaction par rapport à ces activités de formation et ils jugent que celles-ci ont contribué au développement de leurs compétences. Par contre, près de 30 % d'entre eux expriment de l'insatisfaction par rapport aux activités de formation initiale et d'insertion professionnelle. Dans une certaine mesure, ces résultats montrent que les programmes universitaires de formation initiale répondent aux attentes et aux besoins d'une majorité d'étudiants. En vue de maintenir et d'améliorer la qualité de l'offre de services éducatifs, des travaux ultérieurs devraient documenter davantage les sources d'insatisfaction des étudiants. À cette fin, les données de l'évaluation de l'enseignement complétée par les étudiants à la fin de chaque cours des programmes de formation en administration de l'éducation pourraient fournir des renseignements précieux. En outre, les répondants à l'enquête estiment que les modes de formation qui contribuent le plus au développement de leurs compétences mettent l'accent sur les échanges entre pairs, le partage d'expertise et l'analyse des pratiques de gestion. Ainsi, les activités de formation universitaire privilégiées par les répondants sont celles qui s'inscrivent résolument dans un processus de professionnalisation.

L'enquête montre que plusieurs référentiels de compétences sont utilisés dans les activités de formation des directions. L'emploi du référentiel du ministère de l'Éducation est privilégié dans les programmes de formation initiale obligatoire tandis que les référentiels des commissions scolaires sont fréquemment utilisés dans les activités de formation en insertion professionnelle et en

formation continue. Puisque les référentiels de compétences servent à définir la fonction des directions d'établissement et à orienter leur formation, la question suivante se pose : les référentiels en usage au Québec véhiculent-ils une conception similaire du travail des directions? Si ce n'est pas le cas, cela pourrait nuire à la cohérence entre les diverses activités de formation des directions. Pour se prononcer à ce sujet, il faudrait recenser et analyser le contenu des référentiels de compétences en usage au Québec.

Finalement, les répondants estiment que le manque de temps et les responsabilités familiales sont les principaux obstacles à leur participation à des activités de formation continue. On peut supposer que ces mêmes contraintes entravent aussi la participation des directions à des activités de formation initiale obligatoire et de formation en insertion professionnelle. En raison de l'importance à accorder à la formation des directions pour assurer la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage, les responsables de la formation des directions doivent prendre en compte ces réalités et faire en sorte que les directions bénéficient de conditions propices pour acquérir et développer des compétences tout au long de leur carrière.

À partir de l'analyse des données de cette enquête, il sera possible de déterminer d'autres pistes de travail à explorer dans des études ultérieures avec de nouvelles sources d'information (par exemple, les témoignages des enseignants et des directions générales des centres de services éducatifs) et d'autres techniques de cueillette de données (par exemple, observations et entrevues). De même, les résultats de cette recherche pourront être utilisés dans des activités de formation et des interventions auprès des directions d'établissement et des responsables des centres de services éducatifs, des associations professionnelles et du ministère de l'Éducation.

On retrouve dans les écrits scientifiques et professionnels sur le travail des directions de nombreuses généralisations qui souvent ne sont pas fondées sur une base empirique solide. Dans la présente enquête, nous avons fait un effort pour éviter ces pièges en explorant les différences de l'organisation du travail des directions en fonction du genre, de l'âge, du statut d'emploi (direction/direction adjointe) et du lieu de travail (primaire/secondaire). Néanmoins, faute de données suffisantes, nous n'avons pas été en mesure de bien rendre compte des particularités du

travail des directions dans les centres de formation professionnelle et les centres d'éducation des adultes.

Cette enquête met en évidence des traits communs de l'organisation du travail des directions, mais elle révèle aussi l'existence de plusieurs différences quant à la manière d'exercer la fonction de direction. Pour bien rendre compte de la diversité des pratiques des directions, nous devons continuer à recueillir des informations précises dans plusieurs contextes auprès d'échantillons représentatifs. Outre l'objectif d'informer et d'orienter des décisions relatives à l'organisation du travail et au développement professionnel, produire de tels portraits, à intervalle régulier, permet de voir sur une ligne du temps, l'évolution de la fonction.

Au moment d'écrire ces lignes, la pandémie fait toujours rage au Québec et nos espoirs d'en connaître la fin pendant l'année 2021 reposent essentiellement sur le succès anticipé de la campagne de vaccination en marche. En raison de cette situation inédite, les conditions de vie et de travail des individus sont bouleversées et tant les citoyens que les travailleurs doivent constamment adapter leurs comportements en fonction des contraintes imposées par les mesures d'urgence sanitaire.

Au terme de la collecte de données pour cette enquête, en janvier 2020, rien ne laissait présager les bouleversements actuels dans l'administration du système d'éducation et le fonctionnement des établissements d'enseignement au Québec. Actuellement, les directions d'établissement comme les autres personnels scolaires sont en première ligne pour maintenir coûte que coûte des services éducatifs à la population. Cela entraîne la mise en place de pratiques inédites de gestion de l'enseignement (par exemple, enseignement en ligne, recomposition des groupes-classes, fréquentation scolaire par alternance, etc.). Qu'advient-il de ces changements après la pandémie? Il serait bien téméraire de le prédire à ce moment-ci, mais il est plausible de croire que ces changements sont temporaires puisqu'ils visent essentiellement à maintenir le système en vie et non à en améliorer le fonctionnement.

Cette hypothèse pourra être mise à l'épreuve dans une deuxième enquête sur le travail des directions d'établissement dont la réalisation est prévue à la programmation scientifique du GRIDE en 2022. À cette fin, les résultats de la présente enquête pourront nous être très utiles puisqu'ils illustrent le travail des directions en situation pré-épidémique. En comparant les témoignages des directions avant et après la pandémie, il sera possible d'examiner si l'organisation de leur travail s'est transformée de manière significative à la suite de cette crise sanitaire. En outre, la prochaine enquête permettra d'évaluer l'impact sur le travail des directions des modifications apportées à la Loi sur l'instruction publique relativement à l'organisation et la gouvernance scolaires. Cette nouvelle politique instaure les centres de services éducatifs, en abolissant les commissions scolaires, et elle modifie sensiblement les rapports de pouvoir entre les acteurs dans le système d'éducation au Québec.

RÉFÉRENCES

- Ainley, J. et Carstens, R. (2019). Enquête internationale sur l'enseignement et l'apprentissage (TALIS) : cadre conceptuel. Documents de travail de l'OCDE sur l'éducation, n° 187, Éditions OCDE. <https://dx.doi.org/10.1787/85ec78d8-fr>
- Alliance des professeures et de professeurs de Montréal (2012). La supervision pédagogique. Fiche syndicale. https://www.allianceprof.gc.ca/fileadmin/user_upload/APPM/Information/Publication/s/Fiches_syndicales/Supervision_pedagogique_2012-10.pdf
- Amathieu, J. et Chaliès, S. (2014). Satisfaction professionnelle, formation et santé au travail des enseignants. *Carrefours de l'éducation*, 38(2), 211-238. <https://doi.org/10.3917/cdle.038.0211>
- Archambault, J., et Garon, R. (2013). How Principals Exercise Transformative Leadership in Urban Schools in Disadvantaged Areas in Montréal, Canada. *International Studies in Educational Administration*, 41(2), 49-66.
- Archambault, J., et Harnois, L. (2010). Les réactions de directions d'écoles de milieux défavorisés aux caractéristiques des écoles performantes de milieux défavorisés. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 13(2), 109-126.
- Arlestig, H., Day, C., et Johansson, O. (dir.). 2015. A decade of research on school principals: Case from 24 countries. Springer.
- Barnabé, C. et Toussaint, P. (2002). L'administration de l'éducation : une perspective historique. Presses universitaires du Québec.
- Barrère, A. (2006). Sociologie des chefs d'établissement : les managers de la République. Presses Universitaires de France.
- Beaud, J. P. (2016). L'échantillonnage. Dans B. Gauthier et I. Bourgeois (dir.), *Recherche sociale, de la problématique à la collecte de données*, 6^e éd. (p. 251-288). Presses de l'Université du Québec.
- Bernatchez, J. (2011). La formation des directions d'établissement scolaire au Québec : apprendre à développer un savoir-agir complexe. *Télescope*, 17(3), 158-175.
- Bernatchez, J. (2016). En dépit de l'accélération du temps social, les directions d'établissements imaginent l'école de demain. *Chemin de formation*, 21.
- Blais, A. et Durand, C. (2016). Le sondage. Dans B. Gauthier, (dir.), *Recherche sociale, de la problématique à la collecte de données*, 6^e éd. (p. 455-502). Presses de l'Université du Québec.
- Blase, J., et Kirby, P. C. (2010). Des stratégies pour une direction scolaire efficace, motiver et inspirer les enseignants. Chenelière Éducation.
- Bonneville-Hébert, N. (2014). L'interrelation entre la qualité de vie au travail et la qualité de vie personnelle : son rôle dans l'épuisement professionnel et la détresse psychologique [thèse de doctorat, Université du Québec à Montréal]. <http://www.archipel.uqam.ca/8593/1/D2701.pdf>

- Bossert, S.T., Dwyer, D.C., Rowan, B. et Lee, G.V. (1982). The instructional management role of principals. *Educational Administration Quarterly*, 18(3), 34-64.
- Bowers, A. J., Blitz, M., Modeste, M., Salisbury, J. et Halverson, R. R. (2017). Is there a typology of teacher and leader responders to CALL, and do they cluster in different types of schools? A two-level latent class analysis of CALL survey data. *Teachers College Record*, 119(4), 1-66. <https://www.tcrecord.org/Content.asp?ContentId=21677>.
- Boyer, M., Corriveau, L., et Pelletier, G. (2007). Innovation collective et formation des dirigeants de l'éducation. Dans F. Cros (dir.), *L'agir innovatif : entre créativité et formation* (pp. 17-30). De Boeck.
- Boyland, L. (2011). Job Stress and Coping Strategies of Elementary Principals: A Statewide Study. *Current Issues in Education*, 14(3), 1-11.
- Brassard, A., Brunet, L., Corriveau, L., Pépin, R. et Martineau, G. (1985). Les rôles des directions d'école au Québec : l'exercice des rôles et l'efficacité organisationnelle, 2^e partie. Rapport interne. Université de Montréal.
- Brassard, A. (2000). L'institutionnalisation du champ d'études de l'administration de l'éducation : une analyse critique de l'expérience québécoise. *Revue française de pédagogie*, 130, 15-28.
- Brassard, A., Cloutier, M., De Saedeleer, S., Corriveau, L., Fortin, R., Gélinas, A. et Savoie-Zajc, L. (2004). Rapport à l'activité éducative et identité professionnelle chez les directeurs d'établissement des ordres d'enseignement préscolaire et primaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 30(3), 487-508.
- Brassard, A. (2004). La professionnalisation de la fonction de direction d'un établissement scolaire et le développement du champ d'études de l'administration de l'éducation. *Éducation et Francophonie*, 32(2), 36-61.
- Brassard, A. (2014). La commission scolaire comme lieu de gouvernance autonome (1959-2013)? *Télescope*, 20(2), 17-34.
- Brassard, A. et Lapointe, P. (2018). Le leadership associé à l'exercice de la fonction de dirigeant d'une organisation : de quoi s'agit-il ? *Éducation et Francophonie*, 46(1), 11-32.
- Brun, J. P., Biron, C., Martel, J., et Ivers, H. (2003). Évaluation de la santé mentale au travail : une analyse des pratiques de gestion des ressources humaines. IRSST, Rapport de recherche, Montréal.
- 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.
- Brunet, L. et Savoie, A. (2016, juillet). La santé psychologique des chefs d'établissement scolaire. Communication présentée au Symposium dans le cadre du Congrès de l'AIPTLF, Bruxelles, Belgique.
- Buckingham, D. A. (2004). Associations among stress, work overload, role conflict, and self-efficacy in Maine principals [thèse de doctorat, The University of Maine]. <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.428.2649&rep=rep1&type=pdf>
- Bush, T. (2011). *Theories of Educational Leadership and Management* (4^e Ed.). Sage.

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

- Carr, N. (2003). An ASBJ Special report: Education Vital Signs 2003. <http://www.asbj.com/MainMenuCategory/Supplements/EVS/EVS-Print-Archives/2002EVS.pdf>
- Cattonar, B., Lessard, C., Blais, J. G., Larose, F., Riopel, M. C., Tardif, M. et Bourque, J. (2007). Les directeurs et les directrices d'école au Canada : contexte, profil et travail. Enquêtes pancanadiennes auprès des directions et des enseignants d'écoles primaires et secondaires (2005-2006). Rapport de recherche. Statistique Canada, Chaire de recherche du Canada sur le personnel et les métiers de l'Éducation et Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante.
- Chaput, J. P., Wong, S. L. et Michaud, I. (2017). Durée et qualité du sommeil chez les Canadiens âgés de 18 à 79 ans. Rapports sur la santé, 28(9), 30-35. Statistique Canada. <https://www150.statcan.gc.ca/n1/pub/82-003-x/2017009/article/54857-fra.htm>
- Cohen, J. (1988). Statistical power analysis for the behavioral sciences (2^e éd.). Lawrence Erlbaum Associates. <http://www.utstat.toronto.edu/~brunner/oldclass/378f16/readings/CohenPower.pdf>
- Conseil du médicament (2011). Portrait de l'usage des antidépresseurs chez les adultes assurés par le régime public d'assurance médicaments du Québec. Gouvernement du Québec. <https://www.inesss.qc.ca/fileadmin/doc/CDM/Etudes/CdM-Portrait-antidepresseurs-201101.pdf>
- Conseil supérieur de l'éducation (CSÉ). (2014). Le développement professionnel, un enrichissement pour toute la profession enseignante. Gouvernement du Québec. <https://www.cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/Avis/50-0483.pdf>
- Corriveau, L. (2004). Identification professionnelle ou suridentification à la profession ? La situation de directrices et de directeurs d'établissements scolaires québécois. Éducation et francophonie, 32(2), 95-110.
- Corriveau, L. et Boyer, M. (2011). De l'élaboration d'un référentiel de compétences des directrices et des directeurs d'établissement scolaire à la mise en œuvre d'un parcours de formation situé. Dans M. Moldoveanu (dir.), Les compétences des acteurs de l'éducation. Perspectives internationales (p. 213-230). Éditions Peisaj.
- Crespo, M., D'Arrisso, D., Émond, A.M., Loye, N., Loiola, F. et Lapointe, P. (2010). Rapport final d'évaluation des microprogrammes et DESS de la Faculté des sciences de l'éducation. Université de Montréal.
- Darling-Hammond, L., Lapointe, M., Meyerson, D. et Orr, M. T. (2007). Preparing school leaders for a changing world: Executive summary. Stanford Educational Leadership Institute.
- D'Arrisso, D. (2013). Pressions et stratégies dans la formation professionnelle universitaire : le cas de la formation des directions d'établissement scolaire du Québec (1988-1989 à 2008-2009) [thèse de doctorat, Université de Montréal]. <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/10219>
- D'Arrisso, D. (2015). La place du leadership dans la restructuration de la formation des directions d'établissement scolaire du Québec. Dans Y. Dutercq, M. G. Thurler et G. Pelletier (dir.), Le leadership éducatif : entre défi et fiction (p. 87-102). De Boeck Supérieur.

- Datnow, A. et Castellano, M.E. (2001). Managing and Guiding School Reform: Leadership in Success for All Schools. *Educational Administration Quarterly*, 37(2), 219-249.
- Demers, J. (2015). Vérification empirique et extension du modèle "demandes-ressources du travail" auprès des professionnels en ressources humaines du Québec [thèse de doctorat, Université du Québec à Montréal]. <https://archipel.uqam.ca/7626/1/D2868.pdf>
- DuFour, R. et DuFour, R. (2012). *Essentials for Principals: School Leader's Guide to Professional Learning at Work*. Solution Tree Press.
- Dumay, X. (2009). Que sait-on de l'efficacité des écoles? Dans X. Dumay et V. Dupriez (dir.), *L'efficacité dans l'enseignement. Promesses et zones d'ombre* (p. 73-88). De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.dumay.2009.01.0073>
- Dutercq, Y., Thurler, M. G. et Pelletier, G. (2015). *Le leadership éducatif. Entre défi et fiction*. De Boeck Supérieur.
- Fortin, R. (2006). L'insertion professionnelle des nouvelles directions d'établissement d'enseignement. Anjou : FQDE. <http://fqde.qc.ca/wp-content/uploads/2013/09/Insertionjanvier2006.pdf>
- Fullan, M. (2015). *Le leadership moteur*. Presses de l'Université du Québec.
- Garon, R., Théorêt, M., Hrimech, M. et Carpentier, A. (2006). Résilience et vulnérabilité chez des chefs d'établissement scolaire : une étude exploratoire. *Psychologie du travail et des organisations*, 12(4), 327-337.
- Gouvernement du Québec (2020). *Effectif scolaire handicapé ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage et effectif scolaire ordinaire de la formation des jeunes*. Banque de données des statistiques officielles du Québec. Gouvernement du Québec.
- Gravelle, F. (2009). *Analyse de l'épuisement professionnel chez les directions d'établissement des commissions scolaires francophones du Québec* [thèse de doctorat, Université de Paris-Est]. <http://doxa.u-pec.fr/theses/th2009PEST0058-Tome1.pdf>
- Grogan, M., Bredeson, P. V., Sherman, W. H., Preis, S. et Beaty, D. A. (2009). The design and delivery of leadership preparation. Dans M. Young, G. Crow, J. Murphy, et R. Ogawa (dir.), *The handbook of research on the education of school leaders* (p. 395-416). Routledge.
- Gronn, P. (2003). Special issue: principal recruitment introduction by the guest editor: a matter of principals. *Australian Journal of Education*, 47(2), 115-117.
- Gunter, H.M. (2016). *An intellectual history of school leadership practice and research*. Bloomsbury Academic.
- Hallinger, P. (1983). *Assessing the instructional management behavior of principals* [thèse de doctorat inédite]. Stanford University.
- Hallinger, P. (2005). Instructional leadership and the school principal: A passing fancy that refuses to fade away. *Leadership and policy in schools*, 4(3), 221-239.
- Hallinger, P. (2018). Bringing context out of the shadows of leadership. *Educational Management Administration and Leadership*, 46(1), 5-24.
- Hallinger, P. et Heck, R. H. (1998). Exploring the principal's contribution to school effectiveness: 1980-1995. *School effectiveness and school improvement*, 9(2), 157-191.

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

- Hallinger, P. et Murphy, J. (1985). Assessing the Instructional Management Behavior of Principals. *The Elementary school Journal*, 86(2), 217-247.
- Hallinger, P. et Wang, W.C. (2015) Assessing Instructional Leadership with the Principal Instructional Management Rating Scale. Springer Cham.
- Hallinger, P., Wang, W.C. et Chen, C.W. (2013). Assessing the measurement properties of the principal instructional management rating scale: a meta-analysis of reliability studies. *Educational Administration Quarterly*, 49(2), 272-309.
- Hargreaves, A. et Fink, D. (2011). Succeeding leaders: Supply and demand. Dans R.E. White et K. Cooper (dir.), *Principals in succession. Transfer and rotation in educational administration. Studies in educational leadership* (vol. 13, p. 11-26). 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.
- Houfourt, N. et Sauvé, F. (2010). Santé psychologique des enseignants de la Fédération autonome de l'enseignement. *École nationale d'administration publique*.
- Huber, S. G. et Muijs, D. (2010). School leadership effectiveness: The growing insight in the importance of school leadership for the quality and development of schools and their pupils. In *School leadership-international perspectives* (p. 57-77). Springer Netherlands.
- Huot, A., Lauzon, N., et Poirel, E. (2018). Attraction et rétention du personnel scolaire. 15e Journée scientifique de l'Association pour le développement de l'enseignement et de la recherche en administration de l'éducation ADERAE, Trois-Rivières, Canada, 2 novembre 2018.
- IBM Corp. (2016). Statistical Package for the Social Sciences (2016). IBM SPSS Statistics for Windows, Version 24.0. Armonk, IBM Corporation.
- Institut de la statistique du Québec (2013). Durée du travail annuelle au Québec et en Ontario : quels sont les écarts? Flash-info, 14(2). Gouvernement du Québec.
- Institut de la statistique du Québec (2020a). 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 (29 septembre 2020). Gouvernement du Québec. <https://www.bdso.gouv.qc.ca/>
- Institut de la statistique du Québec (2020b). Nombre d'écoles, selon l'ordre d'enseignement et le réseau d'enseignement, Québec, années 2012-2013 à 2018-2019 (25 septembre 2020). Gouvernement du Québec. <https://www.bdso.gouv.qc.ca/>
- Institut national de santé publique (2017). Consommation de médicaments d'ordonnance chez la population générale. <https://www.inspq.qc.ca/substances-psychoactives/opioides/consommation-population-generale>
- Isabelle, C., Lapointe, C., Bouchamma, Y., Clarke, P., Langlois, L. et Leurebourg, R. (2008). Contextes de formation chez les directions d'écoles francophones au Canada. *Revue de recherche appliquée sur l'apprentissage*, 2(1), 1-20.

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

- IsaBelle, C., Gélinas-Proulx, A., et Meunier, H. (2014). Contextes de formation formels, non formels ou informels : développement de compétences des directions d'école de langue française au Canada. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 36(3), 501-521.
- Karasek, R. (1985). *Job Content Instrument: Questionnaire and User's Guide*, revision 1.1. University of Southern California.
- Karasek R. et Theorell T. (1990). *Healthy work: productivity and the reconstruction of working life*. Basic Books.
- Kirby, E. A. (2003). *Implications for educational administration through analysis of environmental context and symptoms of stress experienced by high school principals*. [thèse de doctorat, Central Michigan University].
- Kresyman, S. (2010). *Principal stress: Working in conflicting paradigms from newtonian to new science* [thèse de doctorat, University of Nevada].
<https://digitalscholarship.unlv.edu/thesesdissertations/316/>
- Lalancette, L. (2014). *Gouvernance scolaire au Québec : Représentations chez les directions d'établissement d'enseignement et modélisation*. Fédération québécoise des directions d'établissement d'enseignement.
- Landry, C. et Larocque, M.-J. (2013). *Le programme de soutien à la formation continue du personnel scolaire. Genèse, bilan et perspectives*. Dans Landry, C. et Garant, C. (dir.), *Formation continue, recherche et partenariat. Pour construire la collaboration entre l'université et le milieu scolaire*. Presses de l'Université du Québec.
- Lapointe, P. et Archambault, J. (2014). *Regards sur la gestion éducative des directions d'établissement d'enseignement primaire au Québec*. M. Garant et C. Leroy (dir.), *Encadrement et leadership : nouvelles pratiques en éducation et formation* (p. 34-55). De Boeck Supérieur.
- Lapointe, P., Poirel, E. et Brassard, A. (2013). *Les conceptions et les responsabilités des intervenants scolaires par rapport à la réussite des élèves et le leadership des directions d'établissement*. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*, 142, 183-202.
- Lapointe, P. et Poirel, E. (2019). *Résultats de l'étude pilote sur l'organisation du travail des directions d'établissement d'enseignement du Québec*. Document interne. Groupe de recherche interuniversitaire sur les directions d'école (GRIDE). Université de Montréal.
- Lapointe, P., Poirel, E. et D'Arrisso, D. (2018). *Enquête sur l'organisation du travail des directions d'établissement d'enseignement du Québec : rapport préliminaire sur la constitution du questionnaire*. Document interne. Groupe de recherche interuniversitaire sur les directions d'école (GRIDE). Université de Montréal.
- Lavigne, H. J., Shakman, K., Zweig, J., et Greller, S. L. (2016). *Principals' time, tasks, and professional development: An analysis of Schools and Staffing Survey data (REL 2017–201)*. U.S. Department of Education, Institute of Education Sciences, National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Regional Educational Laboratory Northeast & Islands.
<https://ies.ed.gov/ncee/edlabs/>

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

- Leithwood, K., Azah, V. N., Harris, T., Slater, C. et Jantzi, D. (2014). Étude portant sur la charge de travail des directions d'école et des directions adjointes du palier élémentaire. Rapport de recherche final pour le ministère de l'Éducation de l'Ontario. http://www.edu.gov.on.ca/fre/policyfunding/memos/nov2014/FullElementaryReportOctober7_FR.pdf
- Leithwood, K., Harris, A., et Hopkins, D. (2008). Seven strong claims about successful school leadership. *School Leadership & Management*, 28(1), 27-42.
- Leithwood, K., et Sun, J. (2012). The nature and effects of transformational school leadership: a meta-analytic review of unpublished research. *Educational Administration Quarterly*, 48(3), 387-423.
- Lesage, A., Rhéaume, J., et Vasiliadis, H.-M. (2008). Utilisation de services et consommation de médicaments liées aux problèmes de santé mentale chez les adultes québécois. Enquête sur la santé dans les collectivités canadiennes (cycle 1.2). Institut de la statistique du Québec. <https://www.stat.gouv.qc.ca/statistiques/sante/etat-sante/mentale/medicaments-sante-mentale.pdf>
- Liming, R. W. (1998). Stress: sources and coping strategies of secondary public school principals [thèse de doctorat, University of Denver].
- Lumby, J., Walker, A., Bryant, M., Bush, T. et Bjork, L.G. (2009). Research on leadership preparation in a global context. Dans M. Young, G. Crow, J. Murphy, et R. Ogawa (dir.), *Handbook of Research on the Education of School Leaders* (p. 157-194). Routledge, Taylor and Francis.
- Lynch, M. (2012). *A guide to effective school leadership theories*. Routledge.
- Martel, J. P., Dupuis, G. (2006). Quality of Work Life: Theoretical and Methodological Problems, and Presentation of a New Model and Measuring Instrument. *Social Indicators Research*, 77(2), 333-368.
- Martel, R., Ouellette, R. et Bousquet, J. C. (2005). Qu'est-ce qui a changé chez le personnel des commissions scolaires depuis 1998? *Le Point en administration*, 8(2), 12-13.
- Maxwell, A. et Riley, P. (2017). Emotional demands, emotional labour and occupational outcomes in school principals: Modelling the relationships. *Educational Management Administration & Leadership*, 45(3) 484-502.
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (2020). Indice de défavorisation. Gouvernement du Québec. <http://www.education.gouv.qc.ca/references/indicateurs-et-statistiques/indices-de-defavorisation/>
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (2017). Règlement déterminant certaines conditions de travail des cadres des commissions scolaires et du comité de gestion de la taxe scolaire de l'île de Montréal. Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (2016). *Diplomation et qualification par commission scolaire*. Édition 2016. Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2012). Règlement déterminant certaines conditions de travail des cadres des commissions scolaires et du comité de gestion de la taxe scolaire de l'île de Montréal. Gouvernement du Québec.

- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2009). La convention de partenariat. Outil d'un nouveau mode de gouvernance. Guide d'implantation. Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2008). La formation à la gestion d'un établissement d'enseignement. Les orientations et les compétences professionnelles. Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2006). Indicateurs de l'éducation – Édition 2006. Gouvernement du Québec.
- 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>
- Niedhammer I, Siegrist J, Landre MF, Goldberg M, Leclerc A. (2000). Étude des qualités psychométriques de la version française du modèle du Déséquilibre Efforts/Récompenses. *Revue d'Epidémiologie et de Santé Publique*, 48, 419-437.
- OCDE (2011). Résultats du PISA 2009 : Les clés de la réussite des établissements d'enseignement : Ressources, politiques et pratiques (Volume IV), PISA. Éditions OCDE. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264091573-fr>
- OCDE (2013). Enquête internationale sur les enseignants, l'enseignement et l'apprentissage (TALIS) 2013. Questionnaire à l'intention des chefs d'établissement. Éditions OCDE. <http://www.oecd.org/fr/education/scolaire/TALIS2013-Questionnaire-Chefs-detablissement.pdf>
- OCDE (2014). Résultats de TALIS 2013 : Une perspective internationale sur l'enseignement et l'apprentissage. Éditions OCDE. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264214293-fr>
- OCDE (2015). Perspectives des politiques de l'éducation 2015 : les réformes en marche. Éditions OCDE. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264227330-fr>
- OCDE (2016a). La direction d'établissement : un atout pour le développement des communautés d'apprentissage professionnel. *L'enseignement sous la loupe*, 15, 1-4.
- OCDE (2016b). Cadre d'évaluation et d'analyse de l'enquête PISA 2015 : Compétences en sciences, en compréhension de l'écrit, en mathématiques, en matières financières et en résolution collaborative de problèmes, PISA. Éditions OCDE. <https://doi.org/10.1787/9789264259478-fr>
- OCDE (2016c). School Leadership for Learning: Insights from TALIS 2013, TALIS. Éditions OCDE, Paris. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264258341-en>
- OCDE (2019). Résultats de TALIS 2018 (Volume I) : Des enseignants et chefs d'établissement en formation à vie, TALIS. Éditions OCDE. <https://doi.org/10.1787/5bb21b3a-fr>
- OCDE (2020a). Résultats de TALIS 2018 (Volume II) : Des enseignants et chefs d'établissement comme professionnels valorisés, TALIS. Éditions OCDE. <https://doi.org/10.1787/ec30bc50-fr>
- OCDE (2020b). Programme for international student assessment. PISA 2018 Data base. Éditions OCDE. <https://www.oecd.org/pisa/data/2018database/>
- OCDE (2020c). Programme for international student assessment. PISA 2015 Data base. Éditions OCDE. <https://www.oecd.org/pisa/data/2015database/>

- Oleszewski, A., Shoho, A., et Barnett, B. (2012). The development of assistant principals: a literature review. *Journal of Educational Administration*, 50(3), 264-286.
- Oplatka, I. (2010). *The legacy of educational administration: a historical analysis of an academic field*. Peter Lang.
- Parent-Thirion, A. Macias, E.F. Hurley, J. et Vermeulen, G. (2007). Fourth European Working Conditions Survey. European Foundation for the Improvement of Living and Working Conditions.
- Pelletier, D., Colletette, P. et Turcotte, G. (2015). Les pratiques de gestion des directions d'école secondaire sont-elles liées à la réussite des élèves? *Canadian Journal of Education*, 38(1), 1-23.
- Poirel, E. D'Arrisso, D., Lapointe, P. et Drouin, H. (2021). La formation continue des directions d'établissement d'enseignement au Québec: construire un partenariat entre l'université et le milieu scolaire. Dans : Progin, L., Letor, C., Etienne, R. et Pelletier, G. (dir.), *Les directions d'établissement au cœur du changement. Pilotage, collaboration et accompagnement des équipes éducatives* (p. 62-73). De Boeck Supérieur.
- Poirel, E., Lapointe, P. et Yvon, F. (2012). Coping with administrative constraints in Québec school principals. *Canadian Journal of School Psychology*, 27(4), 300-316.
- Poirel, E., Sénéchal, C., Savoie, A., Brunet, L., Théorêt, M., St-Germain, M. et Durand, J.C. (2016). Professionnalisation et santé chez les directions d'établissement scolaire : entre tension du métier et construction d'une identité professionnelle. Dans G. Fournier, E. Poirel et L. Lachance (dir.), *Éducation et vie au travail : Perspectives contemporaines sur les parcours de vie professionnelle* (p. 215-252). Les Presses de l'Université Laval.
- Poirel, E. et Yvon, F. (2011). Les sources de stress, les émotions vécues et les stratégies d'ajustement des directions d'école au Québec. *Revue des sciences de l'éducation*, 37(3), 595-615.
- Poirel, E. et Yvon, F. (2012a). Le leadership distribué : l'épreuve des réformes éducatives. *Éducation et francophonie*, 40(1), 94-118.
- Poirel, E. et Yvon, F. (2020). La formation des directions d'établissement au Québec : Modalités et Défis. Dans J. Y. Bodergat, B. Savarieau et R. Wittorski (dir.), *L'accompagnement et l'apprentissage du métier d'encadrant*. ISTE Editions Ltd. Collection innovation en science de l'éducation.
- Poirel, E., Yvon, F., Lapointe, P. et Denecker, C. (2017). La fonction de direction scolaire adjointe : une comparaison des sources de stress entre adjoints et directions. *Revue des sciences de l'éducation*, 43(2), 231-260. doi:10.7202/1043031ar
- Pont, B., Nusche, D. et Moorman, H. (2008). Améliorer la direction des établissements scolaires (Vol. 1) : Politiques et pratiques. Éditions OCDE. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264044739-fr>
- Pounder, D.G. (2011). Leader preparation special issues: Implications for policy, practice and research. *Educational Administration Quarterly*, 47(1), 258-267.

- Ramdé, P. et Lapointe, P. (2017). Description d'une recherche documentaire pour l'élaboration d'un questionnaire. Document interne. Groupe de recherche interuniversitaire sur les directions d'école (GRIDE). Université de Montréal.
- Riley, P. (2019). The Australian principal occupational health, safety and wellbeing survey, 2018 data. Australian Catholic University.
- Riley, P., See, S.-M., Marsh, H. et Dicke, T. (2020). The Australian Principal Occupational Health, Safety and Wellbeing Survey (IPPE Report). Institute for Positive Psychology and Education, Australian Catholic University.
<https://www.healthandwellbeing.org/reports/AU/2019%20ACU%20Australian%20Principal%20Report.pdf>
- Roesch, M. B. (1979). A study of the relationship between degree of stress and coping preferences among elementary school principals [thèse de doctorat inédite, George Peabody College for Teachers].
- Scheerens, J. (2014). Evidence-based educational policy and practice: The case of applying the educational effectiveness knowledge base. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies (ECPS Journal)*, 9, 83-99.
- Scheerens, J. (2015). Theories on educational effectiveness and ineffectiveness. *School Effectiveness and School Improvement*, 26(1), 10-31.
- Schleicher, A. (2012). Preparing Teachers and Developing School Leaders for the 21st Century: Lessons from around the World. OECD Publishing.
<http://dx.doi.org/10.1787/9789264xxxxx-en>
- Schleicher, A. (2015). Schools for 21st-century learners: Strong leaders, confident teachers, innovative approaches. International Summit on the Teaching Profession. OECD Publishing.
<http://dx.doi.org/10.1787/9789264231191-en>
- Sénéchal, C., Savoie, A., Brunet, L., St-Germain, M., Théorêt, M. et Poiré, E. (2013). La santé psychologique des directions d'établissement du Québec et de l'Ontario [document inédit]. Subvention CRSH.
- Siegrist, J. (1996). Adverse health effects of high-effort/low-reward conditions. *Journal of Occupational Health Psychology*, 1(1), 27-41.
- Siegrist, J., Starke, D., Chandola, T., Godin, I., Marmot, M., Niedhammer, I., Peter, R. (2004). The measurement of effort-reward imbalance at work: European comparisons. *Social Science and Medicine*, 58(8), 1483-1499.
- Spillane, J. P., Camburn, E. M., et Pareja, A. S. (2007). Taking a distributed perspective to the school principal's workday. *Leadership and Policy in Schools*, 6(1), 103-125.
- Spillane, J. P., Diamond, J. B., Burch, P., Hallett, T., Jita, L. et Zoltners, J. (2002). Managing in the middle: School leaders and the enactment of accountability policy. *Educational Policy*, 16, 731-762.
- Spillane, J. P., Halverson, R. R. et Diamond, J. B. (2008). Théorisation du leadership en éducation : une analyse en termes de cognition située. *Éducation et sociétés*, 1(21), 121-149. DOI : 10.3917/es.021.0121

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

- Statistique Canada (2014). Directeurs d'école et administrateurs au primaire et au secondaire. http://www.servicecanada.gc.ca/fra/qc/emploi_avenir/statistiques/0313.shtml#stats
- Statistique Canada (2017). Tableau 13-10-0096-12 Consommation de fruits et légumes, cinq fois ou plus par jour, selon le groupe d'âge. <https://doi.org/10.25318/1310009601-fra>
- Statistique Canada (2018). Tableau 13-10-0096-13 Activité physique, autodéclaré chez les adultes, selon le groupe d'âge. <https://doi.org/10.25318/1310009601-fra>
- Statistique Canada (2019a). Tableau 13-10-0096-10 Fumeurs, selon le groupe d'âge. <https://doi.org/10.25318/1310009601-fra>
- Statistique Canada (2019b). Tableau 13-10-0096-11 Consommation abusive d'alcool, selon le groupe d'âge. <https://doi.org/10.25318/1310009601-fra>
- St-Germain, M. (2001). Une conséquence de la nouvelle gestion publique. L'émergence d'une pensée comptable en éducation. *Éducation et francophonie*, 29, 10-44.
- St-Germain, M. (2013). Étude des divergences entre le temps de travail réel et le temps de travail souhaité chez les directions d'établissement d'enseignement. Fédération québécoise des directions d'établissement d'enseignement.
- St-Germain, M. et Boucher, M. (2016). Les facteurs incitatifs et dissuasifs influençant le personnel enseignant dans sa décision de postuler ou non à la fonction de direction ou de direction adjointe. Fédération québécoise des directions d'établissement d'enseignement. http://fqde.qc.ca/wp-content/uploads/2013/09/D030971_FED785_bro.pdf
- St-Germain, M. et Poirel, E. (2013). Une analyse comparative Ontario-Québec de la vie et la santé au travail des chefs d'établissement. 10^e Journée scientifique de l'ADERAE, Trois-Rivières, 1^{er} novembre 2013.
- Thapa, A., Cohen, J., Guffet, S. et Higgins-D'Allesandro, A. (2013). A review of school climate research. *Review of Educational Research*, 83(3), 357-385.
- Turnbull, B. J., Riley, D. L., et MacFarlane, J. R. (2013). *Cultivating Talent Through a Principal Pipeline*. Policy studies associates, INC. Building a Stronger Principalship: Volume 2. Wallace Foundation et Rand Education.
- Teddie, C. et Stringfield, S. (2007). The history of the school effectiveness and improvement research in the USA focusing on the past quarter century. Dans T. Townsend (dir.), *International handbook of school effectiveness and improvement: Review, reflection and reframing* (p. 131-166). Springer.
- UNESCO (2006). *Les nouveaux rôles des directions d'établissement dans l'enseignement secondaire*. UNESCO.
- Urlick, A. et Bowers, A. J. (2014). What are the different types of principals across the United States? A latent class analysis of principal perception of leadership. *Educational Administration Quarterly*, 50(1), 96-134.
- Vézina, M. (2002). Stress au travail et santé psychique : rappel des différentes approches. Dans M. Neboit et M. Vézina (Ed.) *Stress au travail et santé psychique* (p. 47-58). Octarès

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

- Vézina, M., Bourbonnais, R., Brisson, C. et Trudel, L. (2006). Définir les risques: Note de recherche : Sur la prévention des problèmes de santé mentale. Actes de la recherche en sciences sociales, 163(3), 32-38. <https://doi.org/10.3917/arss.163.0032>
- Ylimaki, R. et Uljens, M. (2017) Theorizing educational leadership studies, curriculum, and didaktik: non-affirmative education theory in bridging disparate fields. Leadership and Policy in Schools, 16(2), 175-227.
- Yvon, F., Poirel, E. et Gamelin, K. (2020). Quebec: Past, Present and Future Perspectives in Educational Leadership Training. (chapter 3). Dans V. Wang (dir.) Educational Leadership: Perspectives, Management and Challenges. Nova Publishers.

Images : Pixabay

ANNEXE A. DÉSIGNATION DES ÉCHELLES ET COHÉRENCE INTERNE

Annexe A. Désignation des échelles et cohérence interne

ITEMS DES ÉCHELLES	COHÉRENCE INTERNE
DÉFINIR LA MISSION 1. Développer un ensemble ciblé d'objectifs annuels, à l'échelle de l'établissement. 2. Définir les objectifs de l'établissement en termes de responsabilité du personnel pour les atteindre. 3. 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. 4. Utiliser les données sur les résultats des élèves lors de l'élaboration des objectifs de l'établissement. 5. Développer des objectifs qui sont compris et utilisés facilement par les enseignants de l'établissement. 6. Communiquer efficacement la mission de l'établissement aux membres de la communauté de l'établissement. 7. Discuter des objectifs académiques de l'établissement avec les enseignants lors des réunions. 8. Faire référence aux objectifs académiques de l'établissement lors de la prise de décisions concernant les programmes avec les enseignants. 9. S'assurer que les objectifs académiques sont mis en évidence dans l'établissement (par exemple, affiches et tableaux d'affichage soulignant les progrès scolaires). 10. Faire référence aux objectifs ou à la mission de l'établissement dans les forums avec les élèves (par exemple, lors d'assemblées ou de discussions).	N = 617 Alpha = 0,84
GÉRER LE PROGRAMME 1. Veiller à ce que les priorités des enseignants en classe correspondent aux objectifs et à la direction prise par l'établissement. 2. Prendre connaissance des travaux des élèves lors des évaluations de l'enseignement. 3. Faire régulièrement de l'observation dans les classes (les observations informelles sont imprévues, durent au moins 5 minutes et peuvent impliquer ou non une rétroaction écrite ou une rencontre formelle). 4. Indiquer les points forts des pratiques pédagogiques de l'enseignant dans une rétroaction postérieure à l'observation (par exemple, lors de rencontres formelles ou informelles ou par écrit). 5. Signaler les faiblesses spécifiques des pratiques pédagogiques des enseignants dans une rétroaction postérieure à l'observation (par exemple, lors de rencontres formelles ou informelles ou par écrit).	N = 612 Alpha = 0,88

6. Indiquer clairement qui est responsable de la coordination du programme d'études à tous les niveaux (par exemple, la direction, la direction adjointe ou l'enseignant responsable).
7. Prendre en compte les résultats scolaires dans l'ensemble de l'établissement pour prendre des décisions relatives aux programmes et à l'enseignement.
8. S'assurer que l'enseignement couvre les objectifs des programmes.
9. S'assurer d'une cohérence entre les objectifs des programmes et les outils d'évaluation utilisés.
10. Participer activement à la révision du matériel pédagogique.
11. Rencontrer individuellement les enseignants pour faire le point sur le cheminement des élèves en vue d'identifier leurs forces et leurs faiblesses.
12. Discuter avec l'équipe-école des résultats des élèves.
13. Utiliser les résultats scolaires ou d'autres indicateurs de rendement pour évaluer les progrès vers l'atteinte des objectifs de l'établissement.
14. Informer les enseignants des résultats scolaires de l'établissement sous forme écrite (par exemple, mémo, infolettre).
15. Informer les élèves des progrès scolaires de l'établissement.

CRÉER UN CLIMAT POSITIF

N = 594

Alpha = 0,84

1. Limiter les interruptions du temps d'enseignement par des annonces à tous.
2. S'assurer que les élèves n'aient pas à s'absenter pendant les périodes d'enseignement (par exemple, rencontres au bureau de la direction, au secrétariat).
3. Veiller à ce que les élèves en retard ou absents subissent les conséquences appropriées pour la perte de temps d'enseignement.
4. Encourager les enseignants à utiliser leur temps d'enseignement pour enseigner et mettre en pratique de nouvelles compétences et de nouveaux concepts.
5. Faire en sorte que les activités para et extra scolaires n'empiètent pas sur le temps d'enseignement.
6. Prendre le temps de parler de manière informelle avec les élèves et les enseignants pendant les récréations et les pauses.
7. Visiter les classes pour discuter des problèmes vécus dans l'établissement avec les enseignants et les élèves.
8. Assister ou participer à des activités para et extra scolaires.
9. Assurer une présence dans les classes lorsque des enseignants sont en retard ou jusqu'à ce qu'un suppléant se présente.
10. Offrir des périodes de tutorat aux élèves ou enseigner directement en classe.
11. Reconnaître la performance remarquable de certains enseignants lors de rencontres du personnel, par des bulletins d'information ou des mémos.
12. Complimenter les enseignants en privé pour leurs efforts ou leur rendement.

... suite à la page suivante

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

Annexe A. Désignation des échelles et cohérence interne (suite)

ITEMS DES ÉCHELLES	COHÉRENCE INTERNE
--------------------	-------------------

CRÉER UN CLIMAT POSITIF (suite)

13. Reconnaître les performances exceptionnelles des enseignants en rédigeant des mémos pour leurs dossiers personnels.
14. Récompenser les efforts particuliers des enseignants par des occasions d'être reconnus professionnellement.
15. Offrir la possibilité à des enseignants de participer à des activités de développement professionnel afin de les récompenser pour leur contribution exceptionnelle.
16. Veiller à ce que les activités de perfectionnement auxquelles assistent les membres du personnel correspondent aux objectifs de l'établissement.
17. Soutenir activement l'utilisation en classe des compétences acquises lors des activités de perfectionnement.
18. Obtenir la participation de l'ensemble du personnel aux activités importantes de perfectionnement.
19. Animer ou assister à des activités de perfectionnement relatives à l'enseignement.
20. Réserver du temps aux enseignants pour partager des idées ou des informations issues de leurs activités de perfectionnement.
21. Reconnaître formellement les élèves qui performent de manière remarquable (par exemple, tableau d'honneur, mention dans l'infolettre de la direction).
22. Reconnaître la réussite scolaire ou les comportements des élèves lors des soirées de méritas ou d'autres événements.
23. Rencontrer des élèves à son bureau pour les féliciter de leur succès, de leur bonne conduite et des progrès accomplis.
24. Communiquer avec les parents pour souligner les succès, les progrès ou la bonne conduite de leurs enfants.
25. Soutenir activement les enseignants qui reconnaissent ou récompensent les élèves pour leur participation et leurs réalisations.

SATISFACTION AU TRAVAIL

1. Je suis satisfait de ma rémunération.
2. Je suis satisfait de ma sécurité d'emploi.
3. Je suis satisfait de l'équilibre que je réussis à maintenir entre ma vie personnelle et professionnelle.
4. Je suis satisfait de ma qualité de vie au travail.
5. Je suis satisfait de ma qualité de vie personnelle.

N = 605

Alpha = 0,67

Note : l'item 1 est exclu.

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

EXIGENCES PSYCHOLOGIQUES DU TRAVAIL

1. Mon travail me demande de travailler très vite.
2. Mon travail demande de travailler intensément.
3. On me demande d'effectuer une quantité de travail excessive.
4. Je dispose du temps nécessaire pour effectuer correctement mon travail.
5. Je reçois des ordres contradictoires de la part d'autres personnes.
6. Mon travail nécessite de longues périodes de concentration intense.

N = 606

Alpha = 0,74

Note : la valeur de l'item 4 est inversée et l'item 5 est exclu.

DEMANDES LIÉES AU TRAVAIL

1. Mes tâches sont souvent interrompues avant d'être achevées, nécessitant de les reprendre plus tard.
2. Mon travail est « très bousculé ».
3. Attendre le travail de collègues ralentit souvent mon propre travail.
4. Mon travail est très exigeant émotionnellement.
5. J'ai trop de demandes de la part de la commission scolaire.
6. J'ai trop de demandes qui viennent directement du ministère de l'Éducation.

N = 608

Alpha = 0,63

Note : l'item 3 est exclu.

AUTONOMIE DÉCISIONNELLE

1. Mon travail me permet souvent de prendre des décisions moi-même.
2. Dans ma tâche, j'ai très peu de liberté pour décider comment je fais mon travail.
3. J'ai la possibilité d'influencer le déroulement de mon travail.

N = 609

Alpha = 0,69

Note : la valeur de l'item 2 est inversée.

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

Annexe A. Désignation des échelles et cohérence interne (suite)

ITEMS DES ÉCHELLES	COHÉRENCE INTERNE
UTILISATION DES COMPÉTENCES N = 610 Alpha = 0,66 Note : l'item 2 est exclu. 1. Dans mon travail, je dois apprendre des choses nouvelles. 2. Dans mon travail j'effectue des tâches répétitives. 3. Mon travail me demande d'être créatif. 4. Mon travail me demande un haut niveau de compétence. 5. Dans mon travail, j'ai des activités variées. 6. J'ai l'occasion de développer mes compétences professionnelles.	
SOUTIEN DU SUPÉRIEUR N = 594 Alpha = 0,90 1. Mon supérieur se sent concerné par le bien-être de ses subordonnés. 2. Mon supérieur prête attention à ce que je dis. 3. Mon supérieur m'aide à mener ma tâche à bien. 4. Mon supérieur réussit facilement à faire collaborer ses subordonnés.	
SOUTIEN DES COLLÈGUES N = 607 Alpha = 0,84 1. Les collègues avec qui je travaille sont des gens professionnellement compétents. 2. Les collègues avec qui je travaille me manifestent de l'intérêt. 3. Les collègues avec qui je travaille sont amicaux. 4. Les collègues avec qui je travaille m'aident à mener les tâches à bien.	
RECONNAISSANCE DU TRAVAIL N = 599 Alpha = 0,66 Note : la valeur des items 1 et 2 est inversée. 1. On me traite injustement dans mon travail. 2. Ma sécurité d'emploi est menacée. 3. Ma position professionnelle actuelle correspond bien à ma formation. 4. Vu tous mes efforts, je reçois le respect et l'estime que je mérite. 5. Vu tous mes efforts, mes perspectives de promotion sont satisfaisantes. 6. Vu tous mes efforts, mon salaire est satisfaisant.	
RECONNAISSANCE RELATIONNELLE N = 595 Alpha = 0,70 1. Je me sens reconnu à ma juste valeur par mes collègues directions. 2. Je me sens reconnu à ma juste valeur par les parents. 3. Je me sens reconnu à ma juste valeur par mon personnel (enseignant, professionnel, soutien). 4. Je me sens reconnu à ma juste valeur par les élèves.	

ANNEXE B. TABLEAUX DES RÉSULTATS DÉTAILLÉS SUR LE CONTEXTE DE TRAVAIL

CLIMAT DANS L'ÉTABLISSEMENT

Tableau 17a. Pourcentage des directions selon le degré d'accord avec des affirmations sur le climat dans l'établissement

Affirmations	Pas du tout d'accord	Pas d'accord	D'accord	Tout à fait d'accord	N
Le personnel de l'établissement partage la même vision de l'enseignement et de l'apprentissage.	2 %	33 %	59 %	6 %	590
L'établissement et la collectivité locale coopèrent étroitement.	3 %	32 %	57 %	8 %	589
Le personnel de l'établissement parle ouvertement des difficultés vécues.	1 %	11 %	70 %	18 %	591
Les idées des collègues sont accueillies avec respect.	1 %	10 %	76 %	13 %	592
Dans la culture de l'établissement, la contribution de chacun est reconnue.	1 %	16 %	66 %	17 %	591
Les relations entre les enseignants et les élèves sont bonnes.	0 %	4 %	70 %	26 %	591
Les relations avec le ou les syndicats sont bonnes.	4 %	13 %	71 %	12 %	592
Les relations entre le personnel de l'établissement et la direction sont bonnes.	1 %	2 %	67 %	30 %	592
La composition des groupes-classes est bien équilibrée.	2 %	20 %	67 %	11 %	589

HABITUDES DE VIE DES ÉLÈVES ET DES ENSEIGNANTS

Tableau 18a. Pourcentage des directions selon leur jugement sur des facteurs qui gênent l'apprentissage des élèves

Caractéristiques	Pas du tout	Très peu	Dans une certaine mesure	Beaucoup	N
Comportements des élèves					
• Les absences non autorisées des élèves.	11 %	32 %	42 %	15 %	593
• Les élèves qui menacent ou brutalisent d'autres élèves.	17 %	54 %	23 %	6 %	593
• Le manque de respect des élèves envers les enseignants.	18 %	51 %	25 %	6 %	587
• Les élèves qui sèchent certains cours dans la journée.	61 %	17 %	15 %	7 %	589
• La consommation d'alcool ou de substances illicites par les élèves.	73 %	13 %	12 %	2 %	593
Comportements des enseignants					
• La résistance du personnel au changement.	7 %	33 %	46 %	14 %	594
• Les enseignants qui ne répondent pas aux besoins individuels des élèves.	12 %	46 %	38 %	4 %	593
• L'absentéisme des enseignants.	18 %	52 %	27 %	3 %	593
• La sévérité excessive des enseignants envers les élèves.	21 %	56 %	21 %	2 %	588
• Les enseignants qui ne sont pas assez bien préparés pour leurs cours.	17 %	61 %	20 %	2 %	595

IMPLICATION DES PARENTS ET DE LA COLLECTIVITÉ

Tableau 19a. Pourcentage des directions selon le degré d'accord avec des affirmations sur l'implication des parents et de la collectivité

Affirmations	Pas du tout d'accord	Pas d'accord	D'accord	Tout à fait d'accord	N
L'ambiance conviviale et ouverte de notre établissement favorise l'implication des parents.	1 %	6 %	67 %	26 %	732
Notre établissement implique les parents dans ses prises de décision.	1 %	12 %	72 %	15 %	729
Notre établissement a mis au point une communication bilatérale efficace entre l'établissement et les parents sur les programmes scolaires et les progrès des élèves.	2 %	15 %	69 %	14 %	734
Notre établissement fournit des informations et des idées aux familles pour aider les élèves dans leurs devoirs à la maison et sur d'autres activités, décisions et projets concernant le programme.	2 %	18 %	66 %	14 %	731
Les parents sont impliqués dans les activités de l'établissement.	4 %	24 %	55 %	17 %	732
Notre établissement identifie et intègre des ressources et des services de la collectivité pour renforcer le programme scolaire, les pratiques familiales, ainsi que l'apprentissage et le développement des élèves.	3 %	28 %	54 %	15 %	733

DISPONIBILITÉ DES RESSOURCES HUMAINES ET MATÉRIELLES

Tableau 21a. Pourcentage des directions selon leur jugement sur des problèmes de ressources dans leur établissement qui affectent l'enseignement

Problèmes	Pas du tout	Très peu	Dans une certaine mesure	Beaucoup	N
Ressources humaines					
Manque de personnel enseignant.	7 %	23 %	48 %	22 %	748
Personnel enseignant inadéquat ou peu qualifié.	12 %	41 %	41 %	6 %	749
Manque de personnel professionnel ou de soutien.	10 %	19 %	43 %	28 %	718
Personnel professionnel ou de soutien inadéquat ou peu qualifié.	31 %	35 %	27 %	7 %	751
Matériel pédagogique					
Manque de matériel pédagogique.	34 %	39 %	22 %	5 %	753
Matériel pédagogique inadéquat ou de mauvaise qualité.	32 %	41 %	22 %	5 %	752
Infrastructures					
Manque d'infrastructures.	22 %	32 %	32 %	14 %	750
Infrastructures inadéquates ou de mauvaise.	21 %	35 %	32 %	12 %	753

ANNEXE C. TABLEAUX DES RÉSULTATS DÉTAILLÉS SUR LES ACTIVITÉS DE TRAVAIL
EXERCICE DU LEADERSHIP CENTRÉ SUR L'ENSEIGNEMENT ET L'APPRENTISSAGE

Tableau 26a. Pourcentage des directions selon la fréquence de réalisation des activités liées à la fonction *Définir les objectifs de l'établissement*

Activités	Jamais	Rarement	Parfois	Souvent	Très souvent	N
Développer des objectifs qui sont compris et utilisés facilement par les enseignants de l'établissement.	0 %	4 %	25 %	55 %	16 %	627
Utiliser les données sur les résultats des élèves lors de l'élaboration des objectifs de l'établissement.	1 %	7 %	26 %	46 %	21 %	627
Développer un ensemble ciblé d'objectifs annuels, à l'échelle de l'établissement.	1 %	6 %	33 %	49 %	11 %	628
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.	1 %	9 %	34 %	45 %	10 %	628
Définir les objectifs de l'établissement en termes de responsabilité du personnel pour les atteindre.	1 %	9 %	36 %	46 %	8 %	627

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

Tableau 27a. Pourcentage des directions selon la fréquence de réalisation des activités liées à la fonction Communiquer les objectifs scolaires

Activités	Jamais	Rarement	Parfois	Souvent	Très souvent	N
Faire référence aux objectifs académiques de l'établissement lors de la prise de décisions concernant les programmes avec les enseignants.	1 %	4 %	24 %	55 %	16 %	626
Discuter des objectifs académiques de l'établissement avec les enseignants lors des réunions.	1 %	3 %	31 %	48 %	17 %	628
Communiquer efficacement la mission de l'établissement aux membres de la communauté de l'établissement.	1 %	9 %	35 %	45 %	10 %	628
Faire référence aux objectifs ou à la mission de l'établissement dans les forums avec les élèves (par exemple, lors d'assemblées ou de discussions).	13 %	29 %	30 %	21 %	7 %	628
S'assurer que les objectifs académiques sont mis en évidence dans l'établissement (par exemple, affiches et tableaux d'affichage soulignant les progrès scolaires).	11 %	29 %	37 %	18 %	5 %	627

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

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

Tableau 28a. Pourcentage des directions selon la fréquence de réalisation des activités liées à la fonction *Superviser l'enseignement*

Activités	Jamais	Rarement	Parfois	Souvent	Très souvent	N
Veiller à ce que les priorités des enseignants en classe correspondent aux objectifs et à la direction prise par l'établissement.	1 %	8 %	38 %	44 %	9 %	626
Indiquer les points forts des pratiques pédagogiques de l'enseignant dans une rétroaction postérieure à l'observation (par exemple, lors de rencontres formelles ou informelles ou par écrit).	4 %	24 %	41 %	27 %	4 %	627
Faire régulièrement de l'observation dans les classes (les observations informelles sont imprévues, durent au moins 5 minutes et peuvent impliquer ou non une rétroaction écrite ou une rencontre formelle).	5 %	33 %	39 %	18 %	5 %	627
Signaler les faiblesses spécifiques des pratiques pédagogiques des enseignants dans une rétroaction postérieure à l'observation (par exemple, lors de rencontres formelles ou informelles ou par écrit).	5 %	27 %	47 %	18 %	3 %	626
Prendre connaissance des travaux des élèves lors des évaluations de l'enseignement.	6 %	37 %	43 %	12 %	2 %	626

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

Tableau 29a. Pourcentage des directions selon la fréquence de réalisation des activités liées à la fonction *Coordonner la réalisation du curriculum*

Activités	Jamais	Rarement	Parfois	Souvent	Très souvent	N
Prendre en compte les résultats scolaires dans l'ensemble de l'établissement pour prendre des décisions relatives aux programmes et à l'enseignement.	2 %	9 %	30 %	43 %	16 %	624
S'assurer que l'enseignement couvre les objectifs des programmes.	2 %	13 %	36 %	41 %	8 %	623
Indiquer clairement qui est responsable de la coordination du programme d'études à tous les niveaux (par exemple, la direction, la direction adjointe ou l'enseignant responsable).	8 %	17 %	28 %	33 %	14 %	625
S'assurer d'une cohérence entre les objectifs des programmes et les outils d'évaluation utilisés.	3 %	17 %	40 %	35 %	5 %	625
Participer activement à la révision du matériel pédagogique.	9 %	31 %	37 %	19 %	4 %	625

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

Tableau 30a. Pourcentage des directions selon la fréquence de réalisation des activités liées à la fonction *Surveiller les progrès des élèves*

Activités	Jamais	Rarement	Parfois	Souvent	Très souvent	N
Rencontrer individuellement les enseignants pour faire le point sur le cheminement des élèves en vue d'identifier leurs forces et leurs faiblesses.	1 %	9 %	31 %	48 %	11 %	628
Utiliser les résultats scolaires ou d'autres indicateurs de rendement pour évaluer les progrès vers l'atteinte des objectifs de l'établissement.	1 %	7 %	37 %	44 %	11 %	628
Discuter avec l'équipe-école des résultats des élèves.	0 %	7 %	39 %	44 %	10 %	628
Informar les enseignants des résultats scolaires de l'établissement sous forme écrite (par exemple, mémo, infolettre).	11 %	21 %	40 %	24 %	4 %	627
Informar les élèves des progrès scolaires de l'établissement.	38 %	35 %	18 %	8 %	1 %	621

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

Tableau 31a. Pourcentage des directions selon la fréquence de réalisation des activités liées à la fonction Protéger le temps d'enseignement

Activités	Jamais	Rarement	Parfois	Souvent	Très souvent	N
Limiter les interruptions du temps d'enseignement par des annonces à tous.	3 %	6 %	14 %	43 %	34 %	621
Faire en sorte que les activités para et extrascolaires n'empiètent pas sur le temps d'enseignement.	2 %	6 %	16 %	44 %	32 %	622
Encourager les enseignants à utiliser leur temps d'enseignement pour enseigner et mettre en pratique de nouvelles compétences et de nouveaux concepts.	1 %	3 %	25 %	50 %	21 %	625
S'assurer que les élèves n'aient pas à s'absenter pendant les périodes d'enseignement (par exemple, rencontres au bureau de la direction, au secrétariat).	2 %	8 %	25 %	48 %	17 %	625
Veiller à ce que les élèves en retard ou absents subissent les conséquences appropriées pour la perte de temps d'enseignement.	6 %	18 %	30 %	30 %	16 %	623

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

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

Tableau 32a. Pourcentage des directions selon la fréquence de réalisation des activités liées à la fonction Maintenir une présence active

Activités	Jamais	Rarement	Parfois	Souvent	Très souvent	N
Prendre le temps de parler de manière informelle avec les élèves et les enseignants pendant les récréations et les pauses.	0 %	2 %	14 %	43 %	41 %	624
Visiter les classes pour discuter des problèmes vécus dans l'établissement avec les enseignants et les élèves.	2 %	12 %	38 %	31 %	17 %	624
Assister ou participer à des activités para et extra scolaires.	4 %	16 %	43 %	26 %	11 %	622
Assurer une présence dans les classes lorsque des enseignants sont en retard ou jusqu'à ce qu'un suppléant se présente.	7 %	23 %	33 %	21 %	16 %	624
Offrir des périodes de tutorat aux élèves ou enseigner directement en classe.	48 %	27 %	15 %	6 %	4 %	625

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

Tableau 33a. Pourcentage des directions selon la fréquence de réalisation des activités liées à la fonction *Encourager les enseignants*

Activités	Jamais	Rarement	Parfois	Souvent	Très souvent	N
Complimenter les enseignants en privé pour leurs efforts ou leur rendement.	0 %	1 %	8 %	51 %	40 %	625
Offrir la possibilité à des enseignants de participer à des activités de développement professionnel afin de les récompenser pour leur contribution exceptionnelle.	8 %	11 %	26 %	32 %	22 %	624
Reconnaître la performance remarquable de certains enseignants lors de rencontres du personnel, par des bulletins d'information ou des mémos.	2 %	9 %	37 %	32 %	20 %	625
Récompenser les efforts particuliers des enseignants par des occasions d'être reconnus professionnellement.	6 %	16 %	37 %	30 %	11 %	622
Reconnaître les performances exceptionnelles des enseignants en rédigeant des mémos pour leurs dossiers personnels.	35 %	31 %	20 %	10 %	4 %	623

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

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

Tableau 34a. Pourcentage des directions selon la fréquence de réalisation des activités liées à la fonction *Promouvoir le développement professionnel*

Activités	Jamais	Rarement	Parfois	Souvent	Très souvent	N
Veiller à ce que les activités de perfectionnement auxquelles assistent les membres du personnel correspondent aux objectifs de l'établissement.	1 %	2 %	9 %	51 %	37 %	624
Obtenir la participation de l'ensemble du personnel aux activités importantes de perfectionnement.	1 %	3 %	14 %	51 %	31 %	625
Soutenir activement l'utilisation en classe des compétences acquises lors des activités de perfectionnement.	1 %	8 %	26 %	47 %	18 %	625
Animer ou assister à des activités de perfectionnement relatives à l'enseignement.	1 %	7 %	32 %	40 %	20 %	625
Réserver du temps aux enseignants pour partager des idées ou des informations issues de leurs activités de perfectionnement.	2 %	10 %	34 %	37 %	17 %	624

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

Tableau 35a. Pourcentage des directions selon la fréquence de réalisation des activités liées à la fonction *Mettre en place des mesures d'incitation à l'apprentissage*

Activités	Jamais	Rarement	Parfois	Souvent	Très souvent	N
Soutenir activement les enseignants qui reconnaissent ou récompensent les élèves pour leur participation et leurs réalisations.	1 %	8 %	32 %	44 %	15 %	624
Reconnaître la réussite scolaire ou les comportements des élèves lors des soirées de méritas ou d'autres événements.	9 %	13 %	31 %	35 %	12 %	623
Reconnaître formellement les élèves qui performent de manière remarquable (par exemple, tableau d'honneur, mention dans l'infolettre de la direction).	8 %	14 %	32 %	35 %	11 %	624
Rencontrer des élèves à son bureau pour les féliciter de leur succès, de leur bonne conduite et des progrès accomplis.	4 %	22 %	42 %	25 %	7 %	621
Communiquer avec les parents pour souligner les succès, les progrès ou la bonne conduite de leurs enfants.	8 %	31 %	42 %	16 %	3 %	621

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

LEADERSHIP PÉDAGOGIQUE

Tableau 36a. Pourcentage des directions selon la fréquence de réalisation d'interventions en vue d'améliorer l'enseignement et l'apprentissage

Activités	Jamais ou rarement	Parfois	Souvent	Très souvent	N
J'ai pris des initiatives favorisant la coopération entre enseignants pour élaborer des pratiques pédagogiques innovantes.	1 %	17 %	48 %	34 %	624
J'ai pris des mesures concrètes pour que les enseignants s'investissent dans l'amélioration de leurs compétences pédagogiques.	1 %	17 %	52 %	30 %	624
J'ai pris des mesures concrètes pour que les enseignants se sentent responsables des résultats de leurs élèves.	1 %	23 %	53 %	23 %	623

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

LEADERSHIP DISTRIBUÉ

Tableau 37a. Pourcentage des directions selon le degré d'accord par rapport à des affirmations sur la participation aux décisions des membres du personnel, des parents et des élèves

Affirmations	Pas du tout d'accord	Pas d'accord	D'accord	Tout à fait d'accord	N
Dans notre établissement, les membres du personnel ont la possibilité de participer aux décisions concernant l'établissement.	0,5 %	0,5 %	35 %	64 %	625
Dans notre établissement, les parents d'élèves ou les tuteurs ont la possibilité de participer aux décisions concernant l'établissement.	2 %	11 %	69 %	18 %	623
Dans notre établissement, les élèves ont la possibilité de participer aux décisions concernant l'établissement.	3 %	34 %	55 %	8 %	619

ANNEXE D. TABLEAUX DES RÉSULTATS DÉTAILLÉS SUR LA QUALITÉ DE VIE AU TRAVAIL ET LA SANTÉ

SATISFACTION AU TRAVAIL

Tableau 38a. Pourcentage des directions selon le degré d'accord avec des affirmations sur la satisfaction au travail

Affirmations	Pas du tout d'accord	Pas d'accord	D'accord	Tout à fait d'accord	N
Je suis satisfait de ma sécurité d'emploi.	2 %	10 %	57 %	32 %	608
Je suis satisfait de ma qualité de vie personnelle.	5 %	31 %	49 %	15 %	607
Je suis satisfait de ma qualité de vie au travail.	4 %	35 %	56 %	5 %	607
Je suis satisfait de ma rémunération.	15 %	46 %	36 %	3 %	608
Je suis satisfait de l'équilibre que je réussis à maintenir entre ma vie personnelle et professionnelle.	23 %	41 %	33 %	3 %	607

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

DEMANDES PSYCHOLOGIQUES

Tableau 39a. Pourcentage des directions selon le degré d'accord avec des affirmations sur les exigences psychologiques du travail

Affirmations	Pas du tout d'accord	Pas d'accord	D'accord	Tout à fait d'accord	N
Mon travail demande de travailler intensément.	0 %	1 %	38 %	60 %	609
Mon travail me demande de travailler très vite.	0 %	8 %	50 %	42 %	609
Mon travail nécessite de longues périodes de concentration intense.	0 %	11 %	62 %	27 %	609
On me demande d'effectuer une quantité de travail excessive.	0 %	15 %	49 %	36 %	610
Je reçois des ordres contradictoires de la part d'autres personnes.	24 %	48 %	23 %	5 %	608
Je dispose du temps nécessaire pour effectuer correctement mon travail. *	24 %	57 %	18 %	2 %	609

*Item inversé pour la mesure du score agrégé.

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

DEMANDES PSYCHOLOGIQUES

Tableau 40a. Pourcentage des directions selon le degré d'accord avec des affirmations sur les demandes liées au travail

Affirmations	Pas du tout d'accord	Pas d'accord	D'accord	Tout à fait d'accord	N
Mes tâches sont souvent interrompues avant d'être achevées, nécessitant de les reprendre plus tard	0 %	0 %	15 %	85 %	611
Mon travail est « très bousculé ».	0 %	9 %	40 %	50 %	611
Mon travail est très exigeant émotionnellement.	0 %	12 %	51 %	37 %	611
J'ai trop de demandes de la part de la commission scolaire.	2 %	28 %	50 %	21 %	608
J'ai trop de demandes qui viennent directement du ministère de l'Éducation.	3 %	36 %	44 %	18 %	609
Attendre le travail de collègues ralentit souvent mon propre travail.	9 %	48 %	33 %	10 %	610

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

RESSOURCES

Tableau 41a. Pourcentage des directions selon le degré d'accord avec des affirmations sur l'autonomie décisionnelle

Affirmations	Pas du tout d'accord	Pas d'accord	D'accord	Tout à fait d'accord	N
J'ai la possibilité d'influencer le déroulement de mon travail.	1 %	10 %	71 %	19 %	611
Mon travail me permet souvent de prendre des décisions moi-même.	1 %	14 %	61 %	25 %	612
Dans ma tâche, j'ai très peu de liberté pour décider comment je fais mon travail. *	15 %	69 %	13 %	2 %	610

*Item inversé pour la mesure du score agrégé.

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

RESSOURCES

Tableau 42a. Pourcentage des directions selon le degré d'accord avec des affirmations sur l'utilisation des compétences

Affirmations	Pas du tout d'accord	Pas d'accord	D'accord	Tout à fait d'accord	N
Mon travail me demande un haut niveau de compétence.	0 %	0 %	30 %	70 %	611
Dans mon travail, j'ai des activités variées.	0 %	1 %	39 %	60 %	612
Dans mon travail, je dois apprendre des choses nouvelles.	0 %	1 %	50 %	48 %	611
Mon travail me demande d'être créatif.	0 %	4 %	56 %	40 %	612
J'ai l'occasion de développer mes compétences professionnelles.	0 %	6 %	60 %	34 %	612
Dans mon travail j'effectue des tâches répétitives. *	8 %	49 %	39 %	4 %	610

*Item inversé pour la mesure du score agrégé.

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

RESSOURCES

Tableau 43a. Pourcentage des directions selon le degré d'accord avec des affirmations sur le soutien en général

Affirmations	Pas du tout d'accord	Pas d'accord	D'accord	Tout à fait d'accord	N
J'ai du soutien de la part de mon personnel (enseignant, professionnel, soutien).	0 %	11 %	66 %	23 %	611
J'ai du soutien de la part d'autres directions en dehors de mon milieu (par exemple, association professionnelle, mentorat).	2 %	10 %	53 %	35 %	612
J'ai du soutien de la part de mes supérieurs.	2 %	16 %	51 %	31 %	611

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

RESSOURCES

Tableau 44a. Pourcentage des directions selon le degré d'accord avec des affirmations sur le soutien de la part du supérieur

Affirmations	Pas du tout d'accord	Pas d'accord	D'accord	Tout à fait d'accord	N
Mon supérieur prête attention à ce que je dis.	2 %	13 %	53 %	32 %	611
Mon supérieur se sent concerné par le bien-être de ses subordonnés.	4 %	16 %	50 %	31 %	611
Mon supérieur réussit facilement à faire collaborer ses subordonnés.	3 %	18 %	60 %	20 %	606
Mon supérieur m'aide à mener ma tâche à bien.	3 %	25 %	51 %	21 %	599

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

RESSOURCES

Tableau 45a. Pourcentage des directions selon le degré d'accord avec des affirmations sur le soutien de la part des collègues

Affirmations	Pas du tout d'accord	Pas d'accord	D'accord	Tout à fait d'accord	N
Les collègues avec qui je travaille sont amicaux.	0 %	1 %	62 %	37 %	611
Les collègues avec qui je travaille sont des gens professionnellement compétents.	0 %	2 %	66 %	32 %	610
Les collègues avec qui je travaille me manifestent de l'intérêt.	0 %	4 %	68 %	28 %	609
Les collègues avec qui je travaille m'aident à mener les tâches à bien.	1 %	13 %	63 %	23 %	610

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

RESSOURCES

Tableau 46a. Pourcentage des directions selon le degré d'accord avec des affirmations sur la reconnaissance du travail

Affirmations	Pas du tout d'accord	Pas d'accord	D'accord	Tout à fait d'accord	N
Ma position professionnelle actuelle correspond bien à ma formation.	2 %	9 %	57 %	32 %	612
Vu tous mes efforts, je reçois le respect et l'estime que je mérite.	2 %	22 %	60 %	16 %	609
Vu tous mes efforts, mes perspectives de promotion sont satisfaisantes.	6 %	26 %	57 %	12 %	608
Vu tous mes efforts, mon salaire est satisfaisant.	23 %	46 %	28 %	3 %	607
On me traite injustement dans mon travail. *	56 %	37 %	6 %	2 %	610
Ma sécurité d'emploi est menacée.	66 %	32 %	3 %	0 %	610

*Item inversé pour la mesure du score agrégé.

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

RESSOURCES

Tableau 47a. Pourcentage des directions selon le degré d'accord sur la reconnaissance obtenue par des acteurs dans l'école

Affirmations	Pas du tout d'accord	Pas d'accord	D'accord	Tout à fait d'accord	N
Je me sens reconnu à ma juste valeur par les élèves.	1 %	4 %	63 %	32 %	607
Je me sens reconnu à ma juste valeur par mes collègues directions.	2 %	11 %	59 %	29 %	609
Je me sens reconnu à ma juste valeur par mon personnel (enseignant, professionnel, soutien).	2 %	11 %	60 %	27 %	610
Je me sens reconnu à ma juste valeur par les parents.	3 %	13 %	66 %	18 %	602

HABITUDES LIÉES À LA SANTÉ

Tableau 48a. Pourcentage des directions selon le degré d'accord avec des affirmations sur les habitudes de vie liées à la santé

Affirmations	Pas du tout d'accord	Pas d'accord	D'accord	Tout à fait d'accord	N
Je fais attention à mon alimentation (fruits/légumes, sucres, sel, gras...) tous les jours.	4 %	18 %	51 %	27 %	591
Je fais au moins 30 minutes d'activités physiques légères tous les jours ou 3 fois par semaine de l'exercice physique modéré à intense.	21 %	27 %	27 %	25 %	594
Je me lève reposé (sommeil récupérateur) tous les jours.	14 %	45 %	35 %	6 %	593
Je bois plus d'une consommation d'alcool tous les jours.	82 %	12 %	5 %	1 %	591
Je fume tous les jours.	93 %	2 %	3 %	2 %	594

ANNEXE E. TABLEAUX DES RÉSULTATS DÉTAILLÉS SUR LA FORMATION ET LE DÉVELOPPEMENT

PROFESSIONNEL

SCOLARITÉ

Tableau complémentaire 1. Pourcentage des directions selon la formation complétée au 1er cycle

Formation complétée au premier cycle	Pourcentage (N=734)
Baccalauréat en enseignement- Préscolaire-primaire	28 %
Baccalauréat en enseignement- Secondaire	19 %
Baccalauréat en enseignement- Adaptation scolaire	10 %
Baccalauréat disciplinaire	10 %
Baccalauréat en enseignement-Éducation physique	9 %
Baccalauréat en enseignement-Langue seconde	3 %
Baccalauréat en enseignement- Orthopédagogie	2 %
Certificat en pédagogie	6 %
Brevet d'école normale	1 %

Tableau complémentaire 2. Pourcentage des directions selon la discipline du baccalauréat en enseignement secondaire

Discipline	Pourcentage (N=175)
Sciences humaines	31 %
Langue d'enseignement	27 %
Mathématiques	17 %
Sciences	13 %
Arts et musique	7 %
Enseignement moral et religieux	4 %

SCOLARITÉ

Tableau 50a. Pourcentage des directions selon la formation complétée au 2^e cycle

Formation complétée au 2 ^e cycle	Pourcentage (N=636)
DESS en administration de l'éducation	55 %
Maîtrise en administration de l'éducation	19 %
Maîtrise en éducation	7 %
Microprogramme en administration de l'éducation	6 %
DESS en éducation	5 %
Maîtrise dans un autre champ disciplinaire	3 %
Microprogramme dans un autre champ disciplinaire	2 %
Microprogramme en éducation	1 %
DESS dans un autre champ disciplinaire	1 %
Maîtrise qualifiante en enseignement	1 %

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

FORMATION INITIALE OBLIGATOIRE

Tableau 55a. Pourcentage des directions selon leur avis sur la contribution des modalités d'enseignement de la formation initiale au développement des compétences

Modalités d'enseignement	Pas du tout	Peu	Dans une certaine mesure	Dans une large mesure	N*
Discussions de groupe	1 %	5 %	41 %	54 %	557
Résolution de problèmes	4 %	12 %	44 %	40 %	529
Travaux de groupe	3 %	15 %	42 %	40 %	547
Regroupement sous forme de cohortes (par exemple, selon commission scolaire, statut ou type d'établissement)	7 %	12 %	34 %	47 %	533
Études de cas	3 %	16 %	44 %	37 %	532
Conférences d'experts	7 %	25 %	50 %	18 %	540
Exposés magistraux	7 %	29 %	42 %	22 %	545
Simulations	14 %	29 %	35 %	22 %	494
Débats	18 %	32 %	34 %	17 %	501
Jeux de rôles	22 %	35 %	31 %	12 %	495
Activités de formation à distance (hybride, en ligne, visioconférence)	43 %	31 %	20 %	7 %	466

*Une réponse est attendue seulement lorsque le travail pratique s'applique.

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

FORMATION INITIALE OBLIGATOIRE

Tableau 56a. Pourcentage des directions selon leur avis sur la contribution des travaux exigés dans la formation initiale au développement des compétences

Travaux exigés	Pas du tout	Peu	Dans une certaine mesure	Dans une large mesure	N*
Démarche d'analyse réflexive	1 %	6 %	40 %	53 %	556
Projets d'intervention liés à la pratique	4 %	14 %	47 %	35 %	492
Observations sur le terrain	4 %	16 %	37 %	43 %	525
Groupe de développement professionnel (par exemple, communauté d'apprentissage professionnelle, communauté de pratique, groupe de discussion)	9 %	12 %	34 %	45 %	504
Entretien(s) avec des acteurs	8 %	19 %	38 %	34 %	497
Accompagnement (par exemple, mentorat, coaching)	9 %	19 %	36 %	36 %	504
Rédaction d'un essai ou d'un projet professionnel	18 %	23 %	35 %	23 %	466
Pratique supervisée	20 %	29 %	30 %	21 %	460
Portfolio témoignant des apprentissages et des compétences développées	20 %	31 %	37 %	13 %	478
Participation à des projets de recherche	31 %	32 %	26 %	11 %	416

*Une réponse est attendue seulement lorsque la modalité s'applique.

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

INSERTION PROFESSIONNELLE

Tableau 60a. Pourcentage des directions selon leur avis sur la contribution des modalités des activités d'insertion professionnelle par rapport au développement des compétences

Activités	Pas du tout	Peu	Dans une certaine mesure	Dans une large mesure	N*
Activités de formation (cours, conférences, ateliers)	5 %	17 %	50 %	28 %	560
Groupe de développement professionnel (par exemple, communauté d'apprentissage professionnelle, communauté de pratique, groupe de discussion)	8 %	15 %	38 %	39 %	516
Activités de formation (cours, conférences, ateliers)	5 %	17 %	50 %	28 %	560
Accompagnement (par exemple, coaching ou mentorat)	7 %	18 %	39 %	36 %	523
Intégration dans un bassin de relève (financement de la formation, libération de jour, stages)	22 %	18 %	32 %	27 %	460
Rencontre(s) d'information (par exemple, sur les exigences du travail de direction et les profils recherchés, les programmes de formation)	11 %	34 %	43 %	13 %	508
Accueil (documentation, activités)	12 %	37 %	41 %	10 %	510

*Une réponse est attendue seulement lorsque la modalité s'applique.

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

FORMATION CONTINUE

Tableau 64a. Pourcentage des directions selon leur avis sur le degré d'influence des activités de formation offertes par les organismes sur le maintien en poste

Organisme responsable	Pas du tout	Peu	Dans une certaine mesure	Dans une large mesure	N*
Formations de la commission scolaire	8 %	23 %	46 %	24 %	570
Formations de votre association professionnelle	13 %	27 %	43 %	18 %	535
Cours à l'université	20 %	27 %	35 %	18 %	529
Formations du ministère de l'Éducation	41 %	42 %	15 %	2 %	390

*Une réponse est attendue seulement lorsque le format s'applique.

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

FORMATION CONTINUE

Tableau 65a. Pourcentage des directions selon leur avis sur le degré d'influence du type d'activités de formation offertes sur le maintien en poste

Activités	Pas du tout	Peu	Dans une certaine mesure	Dans une large mesure	N*
Discussions avec des acteurs de l'éducation (par exemple, direction générale, autres directions d'établissement, enseignants)	3 %	10 %	39 %	48 %	574
Groupe de développement professionnel (par exemple, communauté d'apprentissage professionnelle, communauté de pratique, groupe de discussion)	7 %	15 %	43 %	35 %	533
Accompagnement (par exemple, mentorat et coaching)	10 %	19 %	35 %	36 %	514
Conférences	8 %	33 %	48 %	12 %	556

*Une réponse est attendue seulement lorsque la modalité s'applique.

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

FORMATION CONTINUE

Tableau 66a. Pourcentage des directions selon leur avis sur les contraintes à leur participation aux activités de formation continue

Obstacles à la participation	Pas du tout	Peu	Dans une certaine mesure	Dans une grande mesure	N*
Le temps dont je dispose étant donné mes responsabilités professionnelles	2 %	5 %	26 %	67 %	573
Le temps dont je dispose étant donné mes responsabilités familiales.	12 %	21 %	31 %	36 %	563
L'absence d'incitations à participer à des formations (progression salariale, bourses).	28 %	26 %	26 %	20 %	556
La pertinence des activités de formation continue proposées.	18 %	35 %	37 %	10 %	555
La faible reconnaissance de vos acquis expérientiels.	30 %	26 %	27 %	17 %	556
L'éloignement géographique.	51 %	19 %	18 %	12 %	548
Le coût des formations.	46 %	26 %	20 %	8 %	548
Le manque de soutien de mon employeur (libérations, encouragement, valorisation de l'expertise acquise, intérêt).	45 %	31 %	18 %	7 %	559
Le refus de libération.	71 %	19 %	7 %	3 %	508
Les critères d'admission aux formations.	79 %	17 %	3 %	1 %	529

*Une réponse est attendue seulement lorsque la modalité s'applique.