Les attentes des enseignants face au rôle des directions d'écoles

par

Christine Long

Thèse présentée à la Faculté des Sciences de l'Éducation

afin de satisfaire aux exigences de la Maîtrise ès Arts

en Éducation, mention Administration Scolaire

Université de Moncton
Faculté des Sciences de l'Éducation
Moncton, Nouveau-Brunswick
avril 2011

Library and Archives Canada

Published Heritage Branch

395 Wellington Street
Ottawa ON K1A 0N4
Canada

Bibliothèque et Archives Canada

Direction du Patrimoine de l'édition

395, rue Wellington
Ottawa ON K1A 0N4
Canada

Your file Votre référence
ISBN: 978-0-494-81185-6
Our file Notre référence
ISBN: 978-0-494-81185-6

NOTICE:

The author has granted a non-exclusive license allowing Library and Archives Canada to reproduce, publish, archive, preserve, conserve, communicate to the public by telecommunication or on the Internet, loan, distribute and sell theses worldwide, for commercial or non-commercial purposes, in microform, paper, electronic and/or any other formats.

The author retains copyright ownership and moral rights in this thesis. Neither the thesis nor substantial extracts from it may be printed or otherwise reproduced without the author's permission.

AVIS:

L'auteur a accordé une licence non exclusive permettant à la Bibliothèque et Archives Canada de reproduire, publier, archiver, sauvegarder, conserver, transmettre au public par télécommunication ou par l'Internet, prêter, distribuer et vendre des thèses partout dans le monde, à des fins commerciales ou autres, sur support microforme, papier, électronique et/ou autres formats.

L'auteur conserve la propriété du droit d'auteur et des droits moraux qui protège cette thèse. Ni la thèse ni des extraits substantiels de celle-ci ne doivent être imprimés ou autrement reproduits sans son autorisation.

In compliance with the Canadian Privacy Act some supporting forms may have been removed from this thesis.

While these forms may be included in the document page count, their removal does not represent any loss of content from the thesis.

Conformément à la loi canadienne sur la protection de la vie privée, quelques formulaires secondaires ont été enlevés de cette thèse.

Bien que ces formulaires aient inclus dans la pagination, il n'y aura aucun contenu manquant.

Canada

Dans la présente étude, le générique masculin est utilisé dans le seul but d'alléger le texte et décrit autant les hommes que les femmes sans aucune discrimination.

Approbation de la thèse (Formulaire B)

Titre de la thèse : Les attentes des enseignants face au rôle des directions d'école

Nom de la candidate ou du candidat : Christine Long

Diplôme obtenu : Maîtrise ès arts en éducation, mention administration scolaire

Approbation : M. Kabule Weva, professeur titulaire et responsable de la maîtrise en administration scolaire
Directrice ou du directeur de thèse

Date de l'approbation : 19 avril 2011

COMPOSITION DU JURY

Présidente ou président :	**Diane LeBreton, Ph D** **vice-doyenne, Faculté des sciences de l'éducation** Prénom, nom et affiliation[1]
Examinatrice ou examinateur externe :	**Roger Gervais, Ph D** **professeur** Prénom, nom et affiliation[6]
Directrice ou directeur de thèse :	**Kabule Weva, Ph D, professeur titulaire et responsable de la maîtrise en administration scolaire** Prénom, nom et affiliation[6]
Autre membre :	**Clémence Michaud, Ph D** **professeur titulaire Faculté des sciences de l'éducation** Prénom, nom et affiliation[6]

[1] Veuillez indiquer l'établissement, la faculté et/ou le département

RECONNAISSANCE

L'auteure désire exprimer sa reconnaissance aux personnes qui ont rendu possible la réalisation de cette recherche.

Mes remerciements s'adressent d'abord à M. Kabule Weva, professeur titulaire en administration scolaire et mon directeur de thèse, pour sa disponibilité et ses précieux conseils. Ils s'adressent aussi à Mme Stéfanie Renée LeBlanc, agente de recherche au CRDE, pour sa patience, son expertise et sa disponibilité au niveau de l'analyse des données. Mmes Johanne Albert et France Nadeau de la bibliothèque Rhéa-Larose nous ont été d'une aide très précieuse dans la recherche et le transfert des documents.

Merci également à M. Bertrand Beaulieu, directeur général du district scolaire 3, aux directions des écoles et aux enseignants qui ont bien voulu participer à cette recherche.

Finalement, je dis merci à mes parents, Lyse et Lucien, à mon conjoint, Éric et à mes enfants, Dominique et Frédéric qui m'ont soutenue et encouragée tout au long de cette aventure et qui ont gentiment accepté de passer quelques soirées et fins de semaines seuls. Merci à ma sœur, Jessyca, son conjoint, Steven, et leurs enfants, Élizabeth et Nikolas pour leur appui. J'ai grandement apprécié leurs encouragements et leur soutien.

SOMMAIRE DE LA RECHERCHE

Au Nouveau-Brunswick, le rôle des directions d'école comprend une panoplie de tâches demandées par le Ministère de l'Éducation, les dirigeants du district scolaire, les enseignants, les parents et les élèves. Certains documents, telle la Loi sur l'Éducation, donnent une liste générale des tâches et une description du rôle de la direction d'école. Les résultats des recherches de Berlin, Kavanaugh et Jensen (1988) et Lashway (2003) donnent le portrait d'une direction d'école qui met l'accent sur ce côté pédagogique de son travail au détriment de l'aspect administratif. Par contre, les recherches de Blasé (1987) et de Jones (1995) expliquent que le travail d'une direction d'école est plutôt administratif.

Le but de cette recherche quantitative est donc de connaître les attentes des enseignants face au rôle des directions d'école. Plus précisément, la recherche a été menée auprès de 142 enseignants de 8 écoles primaires du district scolaire 3 afin de savoir s'il existe des liens significatifs entre les attentes des enseignants et les caractéristiques personnelles et organisationnelles des répondants. Les enseignants devaient remplir le questionnaire de Weva (1991) qui catégorise le rôle des directions d'écoles en 9 domaines à savoir : la gestion administrative générale de l'école, la gestion du personnel, la gestion des programmes d'enseignement, la gestion de la vie étudiante, la gestion des ressources matérielles et physiques, la gestion des ressources financières, la gestion de l'intégration des élèves à besoins spéciaux, la gestion des services de soutien et la gestion des relations école / communauté.

Plusieurs analyses statistiques ont été réalisées à partir des données recueillies. Les résultats obtenus suite aux analyses statistiques réalisées à l'aide de tests tels que le

test t indépendant et le test de corrélation de Pearson ont permis de constater qu'il existe certaines relations significatives entre les caractéristiques personnelles et organisationnelles des répondants et leurs attentes face au rôle de la direction d'école. Certains résultats ont permis de conclure qu'il n'y a pas de relation significative entre l'âge et les années d'expérience des répondants et leurs attentes face au rôle des directions d'école. Par contre, le test t indépendant a permis de conclure qu'il y a une relation significative entre les attentes des enseignants provenant d'une grande école et le domaine de la gestion administrative générale de l'école. Les enseignants de grandes écoles ont des attentes plus élevées que ceux de petites écoles.

Suite à ces résultats, nous avons formulé quelques recommandations afin d'apparier les divergences et les convergences existantes et susceptibles d'exister entre le rôle de la direction d'école et les attentes des enseignants. Parmi ces recommandations, nous pouvons citer celles qui concernent l'administration du questionnaire aux enseignants du secondaire afin de connaître aussi les attentes de ce groupe d'enseignants. Le questionnaire pourrait aussi être administré à tous les enseignants du primaire du district scolaire 3 afin de connaître leurs attentes face au rôle des directions d'écoles. Avec cette information, nous pourrions faire une comparaison des résultats avec ceux des autres régions géographiques de la province. Nous serions aussi en mesure de vérifier et de comparer les attentes des enseignants anglophones face au rôle des directions d'écoles tant au primaire qu'au secondaire avec celles des francophones.

TABLE DES MATIÈRES

APPROBATION i
RECONNAISSANCE ii
SOMMAIRE DE LA RECHERCHE iii
TABLE DES MATIÈRES v
LISTE DES TABLEAUX viii
LISTE DES FIGURES ix
LISTE DES ANNEXES x
CHAPITRE PREMIER 1
La problématique 1
1.1. Introduction 1
1.2. Énoncé du problème spécifique 4
1.3. Objectifs de la recherche 4
1.4. Importance de la recherche 5
1.5. Limites de la recherche 8
1.6. Définitions des termes 9
CHAPITRE II 11
Cadre conceptuel et recension des écrits 11
2.1. Cadre conceptuel 11
2.1.1. Rôles des directions d'école 11
2.1.2. Tâches des directions d'école 14
2.1.3. Perceptions des rôles et des tâches 16
2.1.4. Attentes par rapport aux rôles et aux tâches 20
2.2. Cadre théorique 24
2.2.1. Théorie de rôle de Vetter 24
2.3. Recension des écrits 26
2.3.1. Attentes des enseignants face au rôle des directions d'écoles 26
2.3.2. Principaux domaines du rôle des directions d'écoles et les tâches inhérentes et l'impact des variables 35
2.3.2.1. Variables sexe et âge sur les attentes des enseignants 35
2.3.2.2 Variables niveau de certification des répondants, d'expérience et de taille de l'école sur les attentes des enseignants 36
2.4. Conclusion 40
2.5. Hypothèses de recherche 41
CHAPITRE III 43
Méthodologie 43
3.1. Enquête analytique 43
3.2. Population étudiée 43
3.3. Échantillon 44
3.4. Instrument 45
3.5. Procédure 47

3.6. Techniques statistiques 48
CHAPITRE IV 49
Analyse et interprétation des données 49
4.1. Caractéristiques personnelles et organisationnelles des répondants..... 49
4.1.1. Sexe des répondants..... 49
4.1.2. Âge des répondants..... 50
4.1.3. Nombre d'années d'expérience des répondants.... 51
4.1.4. Taille de l'école..... 51
4.1.5. Niveau de certification des répondants 52
4.2. Principaux domaines de la gestion scolaire..... 52
4.2.1 Domaines de la gestion scolaire et sexe des répondants..... 57
4.2.2 Domaines de la gestion scolaire et âge des répondants..... 57
4.2.3 Domaines de la gestion scolaire et nombre d'années d'expérience des répondants 58
4.2.4 Domaines de la gestion scolaire et taille de l'école... 58
4.2.5 Domaines de la gestion scolaire et niveau de certification des répondants 60
CHAPITRE V 62
Conclusion et recommandations 62
5.1. Conclusion..... 62
5.2. Recommandations..... 65
BIBLIOGRAPHIE 67
ANNEXES..... 71

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 2.1. Travail principal de la direction d'école? 19

Tableau 2.2. Rôle de la direction d'école selon les perceptions des enseignants 20

Tableau 2.4. Inventaire des donneurs de rôle 26

Tableau 3.1. Répartition des enseignants dans les écoles visées par l'étude ... 44

Tableau 4.1. Sexe des répondants 50

Tableau 4.2. Âge des répondants 50

Tableau 4.3. Nombre d'années d'expérience des répondants 51

Tableau 4.4. Taille de l'école 52

Tableau 4.5. Niveau de certification des répondants 52

Tableau 4.6. Statistiques descriptives et indices de distribution 54

Tableau 4.7. Relation entre les domaines de la gestion scolaire et l'âge des répondants 59

Tableau 4.8. Relation entre les domaines de la gestion scolaire et le nombre d'années d'expérience des répondants 59

Tableau 4.9. Relation entre les domaines de la gestion scolaire et la taille de l'école 61

LISTE DES FIGURES

Figure 1. Organisation des concepts-clés 23

Figure 2. Dynamique du rôle de Vetter 25

LISTE DES ANNEXES

ANNEXES..... 71

ANNEXE A : Approbation du comité d'éthique 72

ANNEXE B : Demande d'autorisation au directeur général du district scolaire 3..... 74

ANNEXE C : Autorisation..... 76

ANNEXE D : Approbation des directions d'écoles 78

ANNEXE E : Lettre d'accompagnement du questionnaire..... 82

ANNEXE F : Questionnaire..... 85

ANNEXE G : Rappel..... 94

CHAPITRE PREMIER
PROBLÉMATIQUE

1.1. Introduction

Le monde est en perpétuel changement et de nos jours, avec le développement des nouvelles technologies, ces changements se font encore de plus en plus rapidement et exigent une main d'œuvre qualifiée. Il va sans dire que le secteur de l'éducation doit, pour toutes ces raisons, former une main d'œuvre qualifiée capable de répondre aux exigences du nouveau marché d'emploi. En réponse à ces exigences du nouveau marché d'emploi, les enseignants sont constamment appelés à renouveler leurs pratiques pédagogiques tant en ce qui concerne leurs méthodes d'enseignement qu'en ce qui a trait aux nouvelles stratégies de motivation, de gestion de classe, de gestion des différences, etc. Il est donc nécessaire de connaître les attentes du personnel enseignant par rapport au rôle de la direction d'école dans un environnement affecté par des changements incontournables. Comme le dit si bien Vetter (1976), le directeur est à la tête de l'école et c'est lui qui reçoit le plus grand nombre de demandes de différents intervenants. Il est la tête dirigeante de cette institution qui connaît de grands changements dans sa structure et son fonctionnement.

Selon la Loi sur l'éducation du Nouveau-Brunswick (1997), le directeur d'école est responsable d'une panoplie de tâches. Nous y retrouvons l'administration de l'école, le plan d'amélioration du rendement de l'école, le rendement des élèves, le choix du personnel scolaire, la sécurité et le milieu propice à l'apprentissage, la bonne gestion des fonds de l'école, le perfectionnement du personnel, l'évaluation du personnel scolaire, l'organisation du comité parental d'appui à l'école ainsi que l'application des politiques provinciales du district et de l'école. Le directeur d'école doit aussi rendre des comptes à

la direction générale sur le travail accompli. La direction générale et la direction de l'éducation du district scolaire s'appuient sur cette Loi afin d'établir les tâches de la direction d'école, mais il reste à savoir si cette définition des tâches correspond aux attentes des enseignants qui sont les personnes les plus proches de cette direction d'école. Les districts scolaires 3 et 5 n'ont pas de document officiel pour spécifier les tâches des directions d'écoles, mais ils se servent d'un profil de compétences rempli par les directions d'écoles afin de leur offrir du perfectionnement sur mesure dans le but d'améliorer leurs compétences dans les tâches demandées par le Ministère de l'Éducation du Nouveau-Brunswick.

Comme mentionné dans le paragraphe précédent, le rôle des directions d'école comporte un assortiment de tâches. Nous pouvons voir les directions d'écoles qui se sentent parfois tiraillées entre l'aspect pédagogique et l'aspect administratif de leur rôle. Sans aucun doute, l'aspect pédagogique devrait être celui qui occupe le plus de temps des directions d'écoles. Mais sur le terrain, des situations urgentes occupent souvent les directions d'écoles au détriment de l'aspect pédagogique. Que veulent les enseignants qui travaillent avec ces directions d'écoles? Quelles sont leurs attentes face à ce rôle? Plusieurs chercheurs comme Blasé et Blasé (2001) soulignent l'importance qui doit être accordée au rôle pédagogique des directions d'écoles. Dans leur recherche impliquant 809 enseignants, ils ont trouvé que les enseignants apprécient les directions d'écoles qui encouragent la réflexion et la formation professionnelle. C'est dans ce sens que Blegen et Kennedy (2000) ainsi que Lashway (2003) proposent le concept de leadership partagé afin d'alléger un peu le rôle, soit administratif ou pédagogique, des directions d'écoles et d'impliquer davantage les enseignants, leur permettant ainsi de se consacrer

principalement aux aspects importants de leur travail. Keaster (1995) décrit la direction de l'école Audubon de Baton Rouge et ses enseignants qui sont persuadés que le leadership pédagogique comporte des conséquences positives sur les résultats académiques des élèves. Ils veulent donc que leur direction d'école se consacre davantage sur son rôle pédagogique.

Est-ce que nous pouvons dire que les attentes des enseignants du Nouveau-Brunswick face au rôle des directions d'écoles sont les mêmes que celles des enseignants présentés dans ces études? Notre système scolaire est-il si différent que les attentes ne soient pas les mêmes? Haché-Roussel (1994) a fait une étude sur les perceptions et les attentes des enseignants des districts scolaires 07 et 09 du Nouveau-Brunswick. Dans cette étude, Haché-Roussel (1994) a utilisé la catégorisation de la recherche de Weva (1991) classifiant les tâches des directions d'écoles en 9 domaines de la gestion scolaire. Voici, en ordre d'importance, les attentes des enseignants face au rôle des directions d'écoles: 1) la gestion administrative générale, 2) la gestion de la vie étudiante, 3) la gestion des ressources matérielles et physiques, 4) la gestion des services de soutien, 5) la gestion des relations école / milieu, 6) la gestion du personnel, 7) la gestion des programmes d'enseignement, 8) la gestion des ressources financières et 9) la gestion de la politique de l'intégration des élèves exceptionnels. Avec les nouvelles orientations du Ministère de l'Éducation du Nouveau-Brunswick, il serait intéressant de connaître les attentes des enseignants de la province du Nouveau-Brunswick et particulièrement du district scolaire 3.

1.2. Énoncé spécifique du problème

En s'appuyant sur les écrits de Blasé et Blasé (2000), ceux de Blegen et Kennedy (2000) ainsi que ceux de Lashway (2003), il est important de définir les attentes des enseignants face au rôle des directions d'écoles dans le but de connaître leurs priorités et de trouver un juste milieu entre ce qui est demandé par le Ministère de l'Éducation du Nouveau-Brunswick et les attentes de ces enseignants. Nous allons plus spécifiquement nous attarder à l'analyse du rôle des directions d'écoles défini dans les 9 domaines de la gestion scolaire selon le modèle de Weva (1991) ainsi qu'à l'étude des relations pouvant exister entre les attentes des enseignants et les variables déterminées. Le district scolaire 3 ne possède pas de document définissant les tâches spécifiques du rôle des directions d'écoles. Éthier (2006) explique que ce rôle très complexe rend difficile la possibilité de dresser une liste précise de tâches ou une description exacte de rôle. À l'instar du district scolaire 5, le district scolaire 3 utilise un profil de compétences qui permet aux directions d'écoles de créer leur profil personnel et ainsi de déterminer leurs besoins de formation. À notre connaissance, il n'existe aucune étude concernant ces objectifs pour le district scolaire 3. Les résultats de cette recherche pourront donner un portrait des attentes précises des enseignants du district scolaire 3.

1.3. Objectifs de la recherche

L'objectif de cette recherche est de connaître les attentes des enseignants face au rôle des directions d'écoles primaires du district scolaire 3. L'hypothèse générale de cette étude consiste à vérifier s'il existe une relation significative entre les attentes des

enseignants et le rôle des directions d'écoles tel que présenté par Weva (1991). Plus précisément, cette étude cherche à établir :

1. s'il existe une relation significative entre les attentes des répondants et leur sexe,
2. s'il existe une relation significative entre les attentes des répondants et leur âge,
3. s'il existe une relation significative entre les attentes des répondants et leur nombre d'années d'expériences,
4. s'il existe une relation significative entre les attentes des répondants et la taille de leur école,
5. s'il existe une relation significative entre les attentes des répondants et leur niveau de certification.

1.4. Importance de la recherche

Il est facile de retrouver la liste générale du rôle des directions d'écoles lorsque nous consultons la Loi scolaire du Nouveau-Brunswick. Nous avons une idée globale de ce qui est attendu des directions d'écoles du point de vue de leur employeur. Certains districts scolaires ne disposent pas de liste de tâches à accomplir, mais ils ont opté pour un profil de compétences susceptible d'offrir de la formation sur mesure aux directions d'écoles. Cette liste ne tient entièrement compte des perceptions des enseignants et pourtant leur interaction avec les directions d'écoles est directe et quotidienne. Lorsque les attentes sont claires entre les groupes qui interagissent entre eux, comme le mentionnent Hausman, Crow et Sperry (2000), elles permettent d'éliminer une grande partie d'ambigüité. Ainsi, la perception des enseignants devient plus réaliste et permet d'éviter des conflits (Brauer 1980). En effet, lorsqu'une personne connaît les attentes

des autres membres de son organisation, elle a une meilleure idée de ce qu'elle doit faire comme travail. Ceci évite donc des situations conflictuelles et le travail doit, en général, être plus efficace. Il est intéressant de connaître ce que les enseignants pensent du rôle de leurs supérieurs.

Grâce aux résultats de notre recherche, les directions d'écoles pourront faire les ajustements nécessaires dans l'exercice de leurs fonctions; ils pourront par exemple consacrer plus de temps dans la gestion des programmes d'enseignement, la gestion de l'intégration des élèves à besoins spéciaux, etc. Avoir un équilibre entre le rôle prescrit par le Ministère de l'Éducation et les attentes des enseignants va permettre aux directions d'écoles de connaître du succès dans leur travail. Les résultats de cette recherche peuvent aussi être pris en considération dans le domaine de l'administration scolaire pour favoriser l'arrimage entre les attentes des enseignants et la formation des directions d'école. Cette recherche ayant été menée au Nouveau-Brunswick, les étudiants en administration scolaire de la province auront une bonne idée des attentes des enseignants dans leur milieu de travail.

Une autre raison de l'importance de cette recherche est le besoin de décrire les domaines de gestion qui sont prioritaires pour les enseignants du district scolaire 3. Les directions d'écoles pourront prendre connaissance des résultats et faire un jumelage des attentes de leurs supérieurs et celles des enseignants. Ces résultats pourraient aussi être remis aux étudiants inscrits en administration scolaire afin de leur permettre de savoir ce qui est important pour les enseignants qui sont déjà en poste. Cette information pourrait leur éviter des surprises étant donné qu'ils connaîtront les attentes.

Il existe peu de recherches spécifiques sur les attentes des enseignants face au rôle des directions d'école au district scolaire 3. Haché-Roussel (1994) a étudié les perceptions et les attentes des enseignants dans les districts scolaires 7 et 9. Plourde (1986) a fait une étude sur le rôle des directeurs des écoles francophones du Nouveau-Brunswick de tous les districts scolaires francophones; Durepos (1983) a fait une étude sur la perception du rôle du directeur d'école élémentaire au district scolaire 32 qui, actuellement, fait partie du district scolaire 3 à la suite d'une restructuration de celui-ci. Cette étude donne des résultats du questionnaire administré aux enseignants du district scolaire 3. Il est possible de connaître quelles sont les attentes des enseignants face au rôle des directions d'écoles de cette région.

Bien que les pratiques actuelles de l'embauche des directeurs d'écoles n'incluent pas la participation du personnel enseignant, il semble nécessaire de connaître les attentes du personnel enseignant de l'école afin de les impliquer dans le processus d'engagement des responsables scolaires. Comme on le sait déjà, les enseignants sont les premiers collaborateurs avec qui travaillent les directions d'écoles. Ce sont eux qui aident les directions d'écoles à exécuter la mission et la vision de l'école, et, par le fait même, à atteindre les objectifs qu'ils se fixent ensemble pour assurer le succès dans les apprentissages des élèves. Plusieurs auteurs tels que Blegen et Kennedy (2000), Harris (2000), Lashway (2003) ainsi que Mitchell et Castle (2005) abordent l'idée d'un leadership partagé entre les directions d'écoles et les enseignants. Lorsqu'une nouvelle direction d'école est affectée, plusieurs enseignants sont en poste depuis plusieurs années. Il serait donc intéressant de les inclure dans le processus de sélection de la direction d'école étant donné que plusieurs d'entre eux connaissent très bien l'école et ses besoins.

1.5. Limite de la recherche

Les données de cette recherche ont été recueillies auprès des enseignants de quelques écoles primaires du district scolaire 3. Il aurait certainement été intéressant de connaître les attentes de tous les enseignants des écoles primaires francophones de tous les districts de la province, mais étant donné l'étendue du district ainsi que les contraintes financières et temporelles qu'implique la recherche, le questionnaire a été seulement administré auprès des enseignants de huit écoles d'Edmundston et de ses environs. Plusieurs écoles primaires du district scolaire 3 n'ont pas participé à cette étude. Les résultats auraient été légèrement différents si le questionnaire avait été administré à chaque enseignant de l'ensemble des écoles primaires du district scolaire.

L'instrument qui a été utilisé pour recueillir l'information est un questionnaire. Bien que cet outil permette de recevoir une grande quantité de données, il comporte aussi des limites. Il est possible, entre autres, que les répondants aient de la difficulté à comprendre certains énoncés du questionnaire et décident d'y répondre un peu au hasard sans accorder suffisamment d'importance à sa compréhension. Les répondants peuvent aussi donner des réponses qui sont conformes à la culture du milieu et non à leurs attentes. Certains répondants peuvent répondre au questionnaire sans même lire les énoncés. D'autres peuvent se contenter d'encercler la réponse par hasard en vue de compléter plus rapidement le questionnaire. Une autre limite rencontrée pendant cette recherche fut le manque de répondants masculins. C'est un fait que le district scolaire 3 compte plus d'enseignantes que d'enseignants dans les écoles primaires. On comprend pourquoi nous avons plus de femmes que d'hommes qui ont répondu au questionnaire. Il

nous a donc été impossible de vérifier l'hypothèse visant à établir une relation significative entre les attentes des enseignants et le sexe des répondants. Une autre hypothèse de cette recherche qui n'a pu être vérifiée cherchait à préciser s'il existe une relation significative entre les attentes des enseignants et le niveau de certification des répondants. La grande majorité des répondants, soit 34 répondants, ont un certificat 5, cinq répondants ont une maîtrise et 5 autres répondants ont identifié « autre » comme niveau de certification. Nous n'avions pas suffisamment de données pour produire des analyses de ces données. Il ne s'agit ici que d'une courte liste de limites possibles de cette étude et qui risquent d'affecter la validité des données reçues.

1.6. Définitions des termes

Dans le but de mieux comprendre certains termes qui sont utilisés dans ce travail, nous proposons les définitions suivantes.

Attentes :

> Ce qu'on souhaite qu'une personne fasse et la manière dont on veut qu'elle le fasse. C'est le quoi et le comment (Éthier 2006, p.172).

Direction d'école :

> Ensemble des personnes qui gèrent une école (Legendre 2005, p. 420). Au Nouveau-Brunswick et dans ce travail, la direction d'école signifie la personne qui est responsable de l'école et son adjoint ou adjointe, s'il y a lieu.

District scolaire 3 :

C'est le territoire géographique qui comprend les écoles situées entre Saint-François et Kedgwick en passant par St-Joseph et Drummond. Cette recherche a recueilli des données auprès de certaines écoles primaires de la grande région d'Edmundston et de quelques villages des environs de la ville.

Fonction :

Titre attribué à quelqu'un et exercice d'un rôle précis dans une organisation. Ensemble d'activités de même nature et répondant aux mêmes besoins (Legendre 2005, p. 674).

Perception :

C'est l'activité, le processus par lequel une personne acquiert de l'information de son environnement (Legendre 2005, p. 1027).

Rôle :

C'est un ensemble de comportements et d'activités décrivant le mandat d'un individu et qui sont fixés par les attentes des personnes avec lesquelles il est en relation (Éthier 2006, p. 172).

Tâche :

C'est une unité d'activité de travail qui constitue une partie cohérente et importante d'une attribution (Moisset, Plante, Toussaint 2003, p. 95).

CHAPITRE II

CADRE CONCEPTUEL ET RECENSION DES ÉCRITS

Le chapitre 2 présente le cadre conceptuel ainsi que la recension des écrits sur le rôle des directions d'écoles ainsi que sur les attentes des enseignants. Nous y retrouvons les concepts de rôle, de tâche, de perception et d'attentes en lien avec les directions d'écoles. Le chapitre présente aussi la dynamique du rôle de Vetter. Dans la recension des écrits, cette recherche met l'accent sur l'importance du rôle des directions d'écoles sur les attentes des enseignants, les principaux domaines du rôle des directions d'écoles ainsi que les études sur les attentes des enseignants face au rôle des directions d'écoles et l'impact sur les attentes des enseignants des variables comme le sexe, l'âge, le niveau de certification des répondants, l'expérience de ces derniers et la taille de l'école. Le chapitre décrit aussi les hypothèses de recherche qui seront exploitées dans la présente étude.

2.1. Cadre conceptuel

2.1.1. Rôle des directions d'école

La société en général définit, à travers ses institutions, le rôle des individus au sein de l'organisation sociale afin de mieux distribuer les tâches et les fonctions. Legendre (2005) définit le rôle comme étant une « fonction assignée à quelqu'un; [un] comportement qu'il est convenu d'attendre de sa part (p.1198) ». Éthier (2006) trouve difficile de décrire le concept de rôle étant donné qu'il est complexe et peut s'interpréter de plusieurs façons. Il explique aussi que le rôle d'une personne peut changer selon les

circonstances. Dans sa recherche sur les rôles, les besoins et les modes de perfectionnement des directions d'écoles, Weva (1991) explique le concept de rôle en citant Bennet et Tumin (1948). Ils :

> « définissent le rôle comme étant ce que la société attend d'un individu occupant un statut donné. Brassard et al. (1986) et Katz et Kahn (1978) de façon analogue établissent que le rôle constitue un ensemble organisé plus ou moins explicite des comportements et des modes de conduite d'un individu en poste dans une organisation (système social). (p.4) »

Barnabé (1976) cité dans Weva (1991) abonde dans le même sens en disant :

> « À chaque rôle correspond une position ou un poste dans lequel les gens se comportent selon la perception qu'ils ont des attentes des autres concernant leur comportement, autant que selon les attentes réelles des autres concernant la façon de se comporter. (p.4) »

Dans une organisation, chaque membre a un rôle à jouer et il est donc crucial de le connaître, mais aussi de connaître les perceptions et les attentes des collègues afin d'éviter des situations conflictuelles par exemple.

Cette recension des écrits a permis de ressortir les différents points de vue des auteurs, suite à leurs recherches, en ce qui concerne le rôle des directions d'école. Plus il y a d'auteurs, plus il y a différentes façons de classifier les rôles de la direction d'école. Les catégories du rôle en général se ressemblent, mais il peut y avoir quelques différences dans les particularités ou la description du rôle. Plourde (1986) a fait une étude auprès des districts scolaires francophones du Nouveau-Brunswick afin de voir si le rôle de la direction d'école est semblable d'un district à l'autre. Même si le travail se fait à l'intérieur de la même province, il a remarqué qu'il y a des différences. Dans son questionnaire, il a fait une compilation des rôles de la direction d'école à partir des descriptions fournies par les directeurs généraux des districts scolaires.

Sa recherche lui a permis d'établir six catégories du rôle de la direction d'école. Nous retrouvons :

1. Le milieu administratif de l'école
2. Le milieu organisationnel de l'école
3. Le milieu transactionnel de l'école
4. Le milieu éducationnel et pédagogique
5. Le milieu social de l'école
6. Le milieu décisionnel de l'école

Des rôles mentionnés dans le questionnaire, 10 seulement sont communs à tous les districts scolaires de la province. La prise en compte de tous les autres est laissée à la discrétion des districts scolaires. Il faut aussi mentionner que dans son étude, Plourde (1986) n'a pas reçu l'information de deux districts scolaires. Ainsi, l'étude de Plourde (1986) analyse les données de 13 districts scolaires sur 15.

Depuis plusieurs années, bien des auteurs tentent de définir et d'expliquer le rôle de la direction d'école. Weva (1991) souligne que « les praticiens et les théoriciens ne s'entendent pas sur la définition du rôle des directions d'écoles à cause de la complexité, de l'ambigüité et des responsabilités de plus en plus nombreuses de ce poste (p.4) ». Deblois et Moisset (1981) mentionnent que :

> « le premier responsable du fonctionnement de l'école, le directeur, restera l'un des pivots de la mise en œuvre de toute nouvelle politique. Il est dès lors essentiel que le rôle de ce personnage soit clairement défini et que soient bien précisés les critères et les conditions qui président à son recrutement. (p.262) »

Ainsi le rôle des directions d'écoles devient impossible à standardiser. Il dépend des attentes des enseignants, des supérieurs, des collègues, des élèves et de leurs parents. Il devient donc difficile d'identifier la liste de tâches liées au rôle des directions d'écoles.

Différents auteurs comme Owens (1970), Campbell (1977), Hutto (1976) et Walton (1971) définissent dans Deblois et Moisset (1981) les différents termes et expressions du rôle de la direction d'école. La direction d'école, conformément à la conception des auteurs, se doit d'être un agent de changement, un défenseur de la santé et de l'organisation; un organisateur, un communicateur, un leader pédagogique, un catalyseur, un relationniste public et un connaisseur des besoins de son milieu. Selon Byrne (1962), cité dans l'étude de Deblois et Moisset (1981), le rôle du directeur d'école est :

> « la pierre angulaire de la structure administrative scolaire, et le directeur, la figure-clef du processus éducatif, dirigeant les efforts de tous les agents impliqués dans l'enseignement et travaillant tant avec les élèves et les enseignants qu'avec les parents, le gouvernement et le milieu. (p.264) »

La clarté du rôle de la direction d'école est importante pour plusieurs raisons comme nous allons le voir dans ce texte. Brauer (1980) ressort de Greene et Organ (1973) que la clarté du rôle est un critère de conformité qui est nécessaire à la performance et même à la satisfaction au travail de la personne. C'est un aspect additionnel dans le rôle de la direction d'école qui ne peut être négligé même si ce n'est pas un concept traité dans la présente étude étant donné que l'accent est mis sur les domaines de la gestion scolaire. La clarté du rôle se définit par la précision des tâches reliées à chaque fonction à exercer.

2.1.2. Tâches des directions d'école

Selon Éthier (2006), une tâche est une « activité précise, concrète et circonscrite qui décrit les différentes facettes d'un travail (p. 172). » Dans cette perspective, chaque

personne doit être en mesure de savoir ce que l'on attend d'elle et ainsi connaître les tâches reliées à son travail. Selon cette définition, le travail devient beaucoup plus clair et beaucoup plus précis et évite ainsi des situations conflictuelles. Cependant, on sait qu'il n'est pas possible de rédiger une liste exhaustive de tâches des directions d'écoles étant donné la complexité du travail à accomplir. Chaque environnement scolaire comporte d'ailleurs des besoins particuliers qui font que le travail des directions d'écoles peut être assez différent d'une région à l'autre.

Des chercheurs ont réalisé une étude pour établir une liste précise des tâches que les enseignants trouvaient importantes dans le rôle des directions d'écoles. Un groupe de surintendants, de directeurs d'écoles ainsi que d'enseignants d'écoles ont répondu à un questionnaire afin de connaître leurs attentes et la réalité du rôle de la direction d'école. Les chercheurs Berlin, Kavanaugh et Jensen (1988) ont analysé les résultats et ont placé en ordre les tâches qui étaient importantes dans le rôle de la direction d'école. Ils ont remarqué que les trois groupes à l'étude, en l'occurrence les surintendants, les directeurs d'écoles et les enseignants que les tâches les plus importantes sont les tâches pédagogiques. Des résultats du questionnaire relatif aux attentes des enseignants face au rôle des directions d'écoles se dégagent trois tâches importantes. La première comprend le développement d'un programme d'orientation pour les nouveaux enseignants. La deuxième tâche, comme le mentionnent Rutherford (1985), Blasé (1987), et Parsons (2001), concerne la formulation d'une philosophie et des objectifs poursuivis par l'école et qui doivent être connus par tous les intervenants. Il devient plus facile de garder le focus sur la discipline, la gestion, l'apprentissage etc, lorsque tous les acteurs sont

d'accord sur les fondements de l'école. La troisième tâche consiste à développer des programmes ainsi qu'une planification du développement personnel.

En plus de ces trois tâches, l'étude de Berlin, Kavanaugh et Jensen (1988), définit d'autres préoccupations des enseignants, parmi lesquelles figurent en substance le temps que les directions d'écoles devraient passer dans les classes. Cet élément est aussi appuyé par Blasé (1987), Zepeda et Ponticell (1998), Harris (2000) et Ruder (2006). Les directions d'écoles doivent être accessibles et disponibles pour rencontrer les parents, les élèves et les enseignants. Pour Ruder (2006), cette ouverture est la clé du bon climat de l'école et d'une belle complicité entre les partenaires scolaires. Berlin, Kavanaugh et Jensen (1988) encouragent l'innovation par la récompense ainsi que l'implication du personnel dans le développement et la gestion des programmes et les méthodes et les techniques d'enseignement. Ils incitent les enseignants à travailler avec les experts dans l'amélioration des programmes, la planification de la sélection des programmes, la planification de l'incorporation du matériel des programmes scolaires, le développement des modifications afin d'améliorer la structure scolaire. Selon Blasé (1987), Zepeda et Ponticell (1998) ainsi que Harris (2000), les enseignants veulent être considérés comme des professionnels. Selon ces auteurs, la définition du rôle et des tâches de ces acteurs de l'enseignement dépend de la perception individuelle ou collective au sein d'une organisation.

2.1.3. Perception des rôles et des attentes

Il n'est pas toujours facile pour l'humain de saisir la portée d'un concept ou même d'un objet, étant donné la dynamique qui est présente entre la personne et l'objet ou le

concept qu'il essaye de comprendre. Côté (1986) définit la perception comme étant « le processus par lequel l'individu *organise* et *interprète* ses impressions sensorielles de façon à donner un sens à son environnement. (p.117) » Avec l'utilisation des sens pour comprendre l'objet ou le concept, ce que deux personnes ressentent n'est assurément pas pareil. Ces personnes comprennent les différentes situations à travers leurs expériences. Toujours selon Côté (1986), la perception:

> « implique une interaction dynamique entre l'individu et la réalité objective, elle est fortement influencée par les caractéristiques de celui qui perçoit; les individus étant très différents les uns des autres, il n'est pas surprenant que leurs perceptions divergent très souvent. (p.117) »

Côté (1986) décrit les caractéristiques de la perception décrites par Hastorf, Schneider et Polefka (1970) comme étant immédiates, stables, sélectives et comportant une structure et un sens. Dans sa publication, Côté (1986) précise que la perception a des facteurs déterminants qui sont externes à l'objet perçu et internes à celui qui perçoit. C'est à partir de ces facteurs internes que nous retrouvons une relation avec les attentes que nous allons explorer un peu plus loin.

La perception est aussi un élément important à considérer lorsque l'on parle du rôle d'une personne dans une organisation étant donné le grand nombre de personnes ou organisations qui interagissent avec la direction d'école. Chaque enseignant a sa perception, sa façon de percevoir le rôle et les tâches que doit accomplir la direction de l'école d'après son vécu et ses expériences. Pour l'enseignant, sa perception des choses devient sa réalité. C'est une des raisons qui expliquent l'importance de vérifier et de connaître la perception des enseignants face au rôle des directions d'école.

Dans sa conclusion, Durepos (1983) souligne qu'il y a, de façon générale, peu de divergence dans la perception du rôle des directions d'écoles entre les différents groupes de personnes qui ont participé à son étude; ce qui est contraire à ce que nous venons de voir. À partir des résultats du sondage, Durepos (1983) écrit que les répondants considèrent certaines tâches de directions d'écoles bien plus importantes que les autres. Durepos (1983) recommande donc de mieux définir le rôle des directions d'écoles afin de mieux le comprendre et d'en avoir une perception commune.

Anderson et Lavid (1986) suggèrent aussi de faire cette vérification auprès du personnel afin de connaître aussi les perceptions de ce groupe étant donné que le comportement du directeur en sera influencé. Si des difficultés sont présentes dans une organisation, Belleau (1991) mentionne qu'il est crucial de vérifier la perception des collègues face au rôle de la direction d'école. Selon lui, les enseignants doivent trouver dans la direction d'école de « l'énergie, de la détermination, autant que de l'ouverture d'esprit.

Shellinger (2005) a réalisé une étude auprès de trois écoles du Kentucky en implantant un système de gestionnaire comprenant une partie administrative qui s'occupe de l'administration et une autre qui consacre son temps à la pédagogie. Le gestionnaire devrait avoir une formation en administration et pas nécessairement en éducation. Le rôle de ce gestionnaire était de s'occuper de toutes les tâches d'horaire, de budget, de discipline, de surveillance, de cafétéria, de transport, de location de locaux, etc. Dans ce système, la direction d'école est très active dans la pédagogie et l'apprentissage des élèves. Que s'est-il produit après l'expérience? Lors des évaluations externes, les résultats des élèves ont augmenté significativement dans tous les domaines évalués. Lors

de cette recherche, Shellinger (2005) est allé voir les élèves avant et après l'implantation du projet afin de connaître leurs perceptions du rôle de la direction d'école. Un changement important s'est produit en faisant la comparaison des résultats. Voici une représentation du Tableau de réponses à la question : « Quel est le travail principal de votre direction d'école? »

Tableau 2.1. Travail principal de la direction d'école?

Travail de la direction d'école	Janvier 2004	Février 2005
Discipline	54%	22%
Sécurité	19%	23%
Gestion de l'école	13%	3%
Supervision des enseignants	8%	3%
Supervision de l'apprentissage	6%	49%

Shellinger (2005)

Ce Tableau révèle que les pourcentages ont drastiquement changé dans les domaines de la discipline et de la supervision de l'apprentissage. On a enregistré une corrélation directe entre les résultats des élèves et l'implication de la direction d'école dans la supervision de l'apprentissage.

Le chercheur a aussi fait passer un test aux enseignants de ces trois écoles afin de déterminer l'impact des changements un an après l'implantation de ce poste de gestionnaire. Voici le Tableau 2.2., à la page suivante, avec les résultats.

Les résultats parlent d'eux-mêmes. Un lien peut aussi être établi entre l'engagement et la participation accrue de la direction d'école dans la pédagogie de l'école et les résultats des élèves aux évaluations.

Tableau 2.2. Rôle de la direction d'école selon les perceptions des enseignants

Questionnaire janvier 2004	Questionnaire janvier 2005
57% disent que la direction d'école est allée faire une visite de classe durant la dernière semaine	82% disent que la direction d'école est allée faire une visite de classe durant la dernière semaine
7% disent avoir reçu une rétroaction	22% disent avoir reçu une rétroaction
72% disent avoir eu une discussion avec la direction d'école sur une leçon durant la dernière semaine	95% disent avoir eu une discussion avec la direction d'école sur une leçon durant la dernière semaine
64% disent que la direction d'école assiste à la planification des leçons et l'analyse du travail	91% disent que la direction d'école assiste à la planification des leçons et l'analyse du travail
	78% disent que la direction d'école est plus engagée dans la pédagogie

Shellinger (2005)

2.1.4. Attentes par rapport aux rôles et aux tâches

Ce concept des attentes revient souvent lorsque l'on parle du rôle des directions d'écoles et de la dynamique du rôle (Éthier 2006). Bergeron, Léger, Jacques et Bélanger (1979) expliquent aussi comme Côté (1986) que les attentes sont des facteurs internes déterminants dans la perception. Selon ces auteurs, :

> « les attentes d'un individu sont le facteur qui détermine le plus fortement l'ordre et la direction qu'il donnera à ses expériences perceptuelles. Dire que l'homme perçoit ce qu'il s'attend à percevoir, c'est dire que son histoire perceptuelle passée affecte sa perception actuelle. (p.64) »

Selon son passé et son vécu, chaque personne donne la perception de ce qu'elle voit et ses attentes viennent en fonction de ce qu'elle veut. Étant donné que les personnes vivent des expériences personnelles toutes différentes les unes des autres, il devient primordial de communiquer leurs attentes à d'autres personnes afin que celles-ci les connaissent pour éviter des incompréhensions de rôle.

Si les attentes sont inconnues de la personne qui doit les combler, le rôle de celle-ci devient encore plus difficile comme nous le verrons par le diagramme de Vetter (1976). La communication de ces attentes sera plus profitable pour l'organisation dans la perspective de sa réussite, et permettra d'avoir un milieu de travail sain pour les travailleurs. Les risques de déception et de conflits seront à la baisse, parce que la communication sera plus claire entre les intervenants. Il n'est pas rare de voir les parents ainsi que les enseignants avoir des échanges concernant leurs attentes respectives face au rôle de chacun lors des rencontres en début d'année scolaire. Une fois que les attentes sont comprises, le travail de chacun devient beaucoup plus précis. Le même résultat se manifeste au niveau de la direction d'école qui réussit à connaître les attentes des enseignants et va donc pouvoir essayer de les combler pourvu que les attentes soient en lien avec les tâches de la direction d'école.

En plus de donner une description du rôle de la direction d'école, Belleau (1991) présente aussi les caractéristiques de la personne qui devrait occuper un poste de direction d'école. Il considère que cette personne doit être « enthousiaste, disponible, persuasive, juste, respectueuse, lucide, perspicace, compréhensive, énergique, confiante, droite, ouverte, à l'écoute (p. 15). » Toutes ces qualités lui serviront dans son travail quotidien qui consiste, entre autres, à connaître les besoins des enseignants, à les encourager, à les valoriser et à les stimuler.

Les attentes des enseignants doivent être connues afin d'avoir une cohérence entre celles-ci et le travail de la direction d'école. En ayant cette clarté des attentes, des conflits peuvent être évités comme nous démontre Brauer (1980). Dans son étude sur les conflits de rôle, l'ambiguïté du rôle ainsi que la satisfaction du travail, Brauer (1980)

mentionne que lorsque les attentes changent, un conflit psychologique peut survenir. Elle classe les conflits dans quatre catégories, selon la classification de Kahn, Quinn, Snoek et Rosenthal (1966). Premièrement, il y a le conflit personne – rôle qui s'explique par une différence entre les valeurs de la personne et le comportement à adopter en vue de jouer pleinement son rôle. En deuxième lieu, il y a le conflit inter-rôle qui se veut une incohérence entre les attentes de plusieurs rôles assumés par la même personne. La troisième catégorie est le conflit inter-donneur qui est l'incompatibilité entre les attentes reçues d'une personne par deux ou plusieurs donneurs de rôle. Et finalement, il y a le conflit intra-donneur qui est semblable au précédent, mais qui implique seulement un donneur de rôle. Le donneur de rôle ne trouve pas de cohérence dans ce qu'il demande au receveur de rôle.

Un lien se tisse entre les concepts de perceptions, d'attentes, de rôle et de tâches d'une direction d'école. La figure 1 qui apparaît à la page suivante, démontre le lien qui existe entre chacun des concepts et la suite logique qui en découle. Au tout début de la figure, nous retrouvons les enseignants qui, donnent leurs perceptions du rôle de la direction d'école. Cette perception devient plus précise et se transforme en attentes. Les enseignants communiquent leurs attentes sous forme de rôle qui finalement se précisera davantage sous forme de tâches. Les caractéristiques personnelles des enseignants comme le sexe, l'âge, les années d'expérience, la taille de l'école et le niveau de certification des répondants peuvent possiblement influencer les attentes des enseignants.

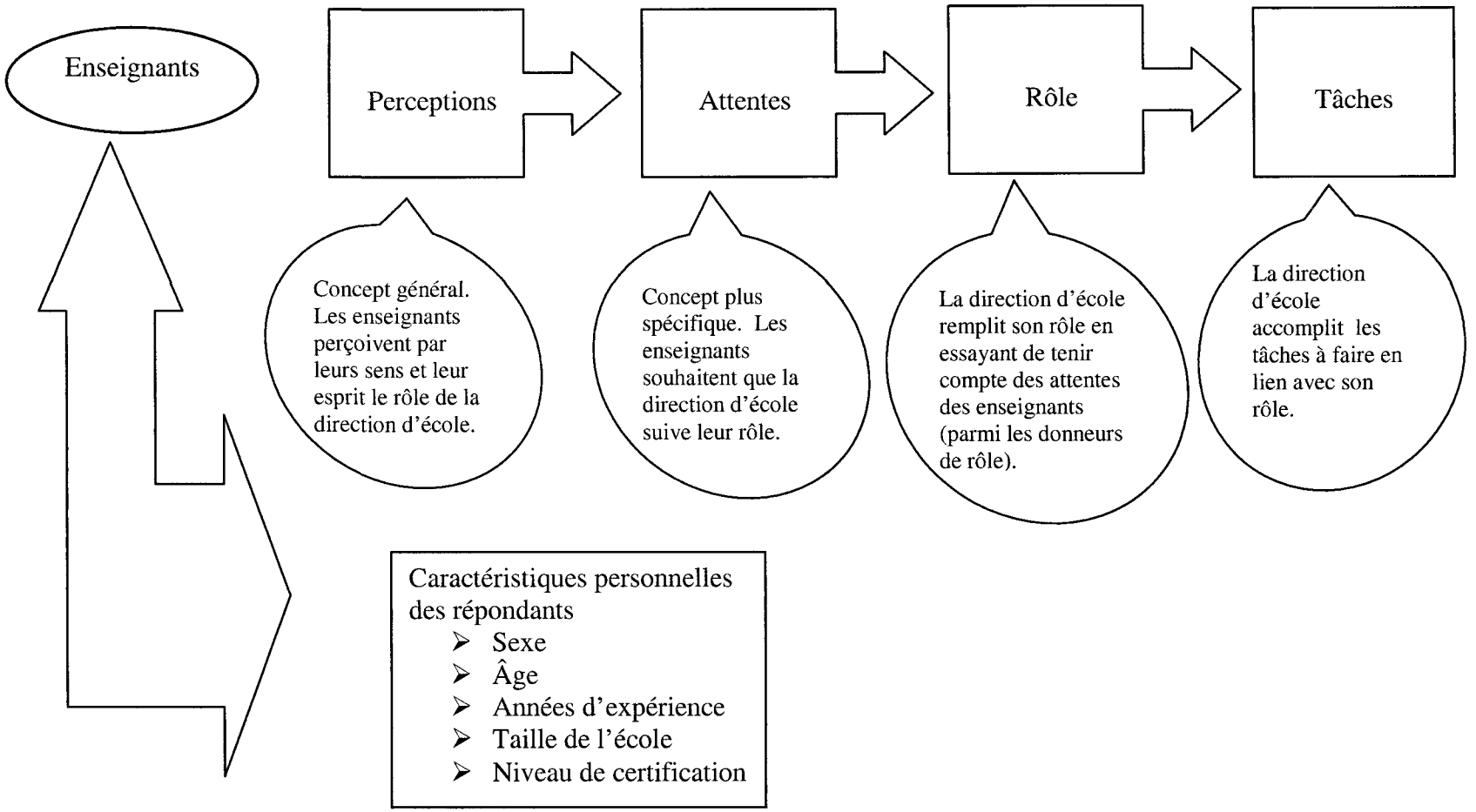


Figure 1 : Organisation des concepts-clés

2.2. Cadre théorique

2.2.1. Théorie de rôle de Vetter

Vetter (1976) décrit le rôle de la direction d'école à partir des demandes et des attentes de tous les intervenants impliqués dans l'action scolaire. Il précise que les interactions entre les intervenants sont aussi parfois une source de pression ou de stress pour la direction d'école, mais notre attention porte ici sur le diagramme de Vetter (1976) concernant sur la dynamique du rôle de directions d'écoles afin de mieux connaître les attentes et leurs perceptions des acteurs de l'éducation. Comme l'explique Éthier (2006), le rôle des directions d'écoles est très dynamique et il est primordial d'éclaircir les attentes des intervenants scolaires face à ce rôle afin d'éliminer le plus possible les situations de conflits et les déceptions.

Le diagramme de Vetter (1976) repris ci-dessous cherche à montrer que les donneurs de rôle et les organismes qui agissent en tant que « donneurs de rôle » transmettent leurs demandes et leurs attentes au « receveur de rôle »; en l'occurrence les directions d'écoles. Il faut préciser aussi que chacun de ces « donneurs de rôle » a sa propre perception du rôle des directions d'écoles et de ce qu'ils doivent faire comme travail. Ces demandes et ces attentes peuvent être reçues ou non par la direction d'école et un ou plusieurs comportements peuvent être apparents afin d'essayer de combler ces demandes ou ces attentes. Ces rôles reçus sont ce que les autres attendent de la personne en poste. Lorsque les donneurs de rôle trouvent que le receveur a accompli les demandes ou les attentes, ils trouveront que son comportement est bon et ils continueront d'envoyer d'autres demandes ou attentes. Si le receveur n'accomplit pas ce qui est demandé par les donneurs de rôle, ces derniers pourraient être plus exigeants dans leurs demandes ou

attentes. Si ces demandes ou attentes ne sont pas comblées, la relation entre les deux protagonistes peut devenir plus difficile. La présente recherche se situe dans la section de gauche du diagramme de Vetter qui nous permettra de connaître les attentes des enseignants face au rôle des directions d'école. À partir de cette recherche, les rôles imaginés des donneurs de rôle seront plus clairs ainsi que les demandes des enseignants; ce qui devrait créer une meilleure situation de communication entre les deux intervenants.

Voici une reproduction du diagramme de Vetter (1976).

Autres – Donneurs de rôle (internes et externes à l'institution)		Demandes →→→→→→	Personne en poste - Receveur de rôle (Direction d'école)	
Attentes	Rôles émis		Rôles reçus	Comportement

Rétroaction : comportement observé

Figure 2 : Dynamique du rôle (Vetter, 1976)

Afin d'avoir une meilleure compréhension de ceux qui formulent les demandes et les attentes, Vetter (1976) a dressé à leur sujet une description concernant les donneurs de rôle qui sont internes à l'institution ou à l'école et ceux qui sont externes. Hausman, Crow et Sperry (2000) sont d'accord eux aussi avec ces donneurs de rôle qui expriment leurs attentes à la direction d'école et font partie du quotidien de la direction d'école. Le Tableau 2.4 de la page suivante dresse cette liste de Vetter.

En plus de cette longue liste, Vetter (1976) mentionne qu'il ne faut surtout pas oublier la direction d'école elle-même. Chaque direction d'école définit aussi ses demandes et ses attentes dans son travail toujours en lien avec sa perception du rôle et des tâches qu'elle doit accomplir.

Tableau 2.4. Inventaire des donneurs de rôle

Internes à l'école	Externes à l'école
Enseignants	Membres du district scolaire
Enseignants suppléants	Surintendant de l'école
Élèves	Surintendant du district
Personnel d'administration	Autres directeurs d'écoles
Personnel de soutien	Organisation de parents
Directeurs adjoints	Parents
Aides-enseignants	Association des enseignants
Enseignants ressources ou spécialisés	Associations professionnelles
Comités et activités de l'école	Membres du conseil de la municipalité
Équipes sportives de l'école	Membres de la force policière
Personnel de la cafétéria	Conducteurs d'autobus
	Personnel du district scolaire
	Citoyens

Dans le cas de la présente étude, nous nous limitons à examiner les attentes des enseignants qui sont les seuls donneurs de rôle des directions d'écoles.

2.3. Recension des écrits

La recension des écrits présente des recherches qui ont étudié les attentes des enseignants face au rôle des directions d'écoles ainsi que les principaux domaines du rôle des directions d'écoles et l'impact des variables : sexe, âge, niveau de certification, années d'expérience et taille de la l'école.

2.3.1. Attentes des enseignants face au rôle des directions d'écoles

Dans les études présentées sur les attentes des enseignants, les auteurs tels que Blasé (1987), Berlin, Kavanaugh et Jensen (1988) et Lashway (2003) se réfèrent aux tâches pédagogiques et administratives lorsqu'ils parlent de l'ensemble des tâches exécutées par les directions d'écoles. Dans la présente section, nous tentons d'établir une

distinction entre les tâches pédagogiques et les tâches administratives. Compte tenu des définitions personnelles de ces concepts et de l'expérience de chaque enseignant, il est parfois difficile d'établir cette distinction.

Plusieurs études dont celles de Keaster (1995), de Blasé et Blasé (2001) font un lien très étroit entre les attentes des intervenants, en l'occurrence les enseignants, et les qualités d'un bon leader ou d'un leader efficace. Pour les enseignants, il semble qu'un leader efficace est celui qui satisfait leurs attentes. Lorsqu'on fait la lecture de recherches, il est fréquent, de rencontrer souvent le concept de leader efficace ou d'un bon leader lorsque les directions d'écoles accomplissent bien leur travail selon leurs attentes.

De façon générale, les tâches pédagogiques sont reliées à l'enseignement, à la formation des enseignants et aux apprentissages des élèves. Cette précision nous permet de discuter des tâches pédagogiques.

Nous tenterons maintenant de comprendre la différence entre le leader et le gestionnaire. Ces deux rôles sont, selon Bennis dans Charland (1992), importants pour une direction d'école, mais les deux termes ne sont pas des synonymes. Charland écrit que selon Bennis, « le leader se préoccupe de faire la bonne chose et le gestionnaire se préoccupe de bien faire les choses. Les deux rôles sont essentiels, mais ils sont très différents. (p.15) » La direction d'école doit trouver un juste milieu entre le leader et le gestionnaire pour essayer d'accomplir son rôle. Howel (1981), Berlin, Kavanaugh et Jensen (1988), Blasé et Blasé (2001) ainsi que Lashway (2003) partagent les mêmes observations. Les enseignants et les supérieurs des directions d'écoles veulent que le rôle de la direction d'école soit d'abord et avant tout un rôle de leader pédagogique. Cet

aspect devrait occuper une grande partie de son quotidien. Une redistribution des tâches des directions d'écoles s'avère nécessaire si l'accent doit être placé sur le leadership pédagogique. Il ne s'agit pas seulement d'ajouter ou d'amplifier l'importance de ce domaine, parce que la charge de travail de la direction d'école ne fait que s'alourdir. Dans le but de faciliter le travail, il s'agit d'apporter des changements dans les ressources humaines de l'organisation ainsi que dans son fonctionnement. Adams et Townsend (2006) trouvent primordial que les autorités du district scolaire aident les directions d'école à trouver les moyens appropriés pour accomplir leur rôle d'une manière efficace.

La multiplicité des tâches des directions d'écoles ouvre une nouvelle voie qui consiste dans un leadership partagé avec les enseignants. Est-ce la voie du futur dans le changement de rôle d'une direction d'école? Blasé (1987), Keaster (1995), Blegen et Kennedy (2000), Harris (2000), Lashway (2003) ainsi que Mitchell et Castle (2005) en parlent dans cette optique. Le leadership partagé vise à confier des responsabilités aux enseignants et à les laisser prendre les décisions nécessaires. Parsons (2001) a écrit un article dans lequel il partage ses observations sur son rôle de directeur d'école pendant 18 ans. Il estime aussi qu'il est impossible pour une direction d'école d'accomplir seule tout le travail. La direction d'école ne doit pas avoir peur de demander de l'aide et de laisser les experts dans certains domaines faire le travail. Bogler (2001), dans son étude sur le genre de leadership de la direction d'école, a vu un lien entre la satisfaction au travail de l'enseignant et son niveau d'implication dans le processus de prise de décision.

Le leadership partagé est peut-être une solution aux difficultés de répondre aux attentes divergentes des enseignants envers leurs directions d'écoles, mais il ne faut pas oublier que les directions d'écoles doivent comprendre le contexte de leur rôle qui se

manifeste en trois parties selon Hausman, Crow et Sperry (2000). La première partie est celle de la communauté. D'après ces chercheurs, le rôle de la direction d'école ne sera pas le même selon la région et même selon les caractéristiques socio-économiques. La deuxième partie concerne les caractéristiques de l'école parmi lesquelles on peut citer le nombre d'élèves et le niveau de l'école, primaire ou secondaire. Hausman, Crow et Sperry (2000) parlent aussi du degré d'expérience des enseignants qui a un impact sur le travail de la direction d'école. Et finalement, la culture de l'école fait aussi partie des caractéristiques de l'école. Des écoles encouragent l'expérimentation et les échanges entre les membres du personnel. Et la dernière partie de ce rôle est la réforme. Les directions d'écoles doivent suivre ces mouvements de réforme qui comprennent généralement le partage de la prise de décision, le choix d'école qui se fait par les parents et les enfants, les standards et la redevabilité ainsi que la collaboration entre l'école et la communauté.

Le rôle de pédagogue et de leader de la direction d'école est grandement encouragé à l'école Audubon de Baton Rouge en Louisiane. La direction et le personnel de l'école sont convaincus qu'en ayant des attentes élevées, ils peuvent accomplir leur travail de façon exceptionnelle. Keaster (1995) nous dresse un portrait de la direction d'école ainsi que de l'ensemble du fonctionnement de cette école. Sur le plan administratif, les enseignants et la direction d'école organisent une campagne de financement nécessaire pour obtenir ce dont ils ont besoin pour encourager l'innovation. La direction d'école attend que ses enseignants collaborent et partagent entre eux leurs expertises; encouragent à cet effet les visites d'autres classes. La directrice de l'école Audubon valorise énormément le perfectionnement et encourage son personnel à

poursuivre son éducation en participant à des ateliers, à des conférences, et en cherchant à obtenir d'autres certificats. Elle trouve aussi, comme Berlin, Kavanaugh et Jensen (1988) et Shellinger (2005), que la présence de la direction en salle de classe est vitale dans l'avancement de la pédagogie. Dans ce sens, les enseignants voient la directrice comme une enseignante d'abord et une gestionnaire ensuite.

Durepos (1983) a fait une étude sur les écoles élémentaires de la région de Grand-Sault afin de connaître la perception du rôle de directeur dans les écoles selon le point de vue des parents, des enseignants, des conseillers scolaires et des directions d'écoles. Les résultats de son étude ont démontré que l'ensemble des répondants accorde, en premier lieu, beaucoup plus d'importance au rôle pédagogique de la direction de l'école. En second lieu, les répondants voient le rôle de la direction d'école comme relationniste et finalement comme administrateur.

Dans une étude faite aux États-Unis, Blasé et Blasé (2001) ont ressorti les caractéristiques d'un leader efficace. Ils ont regroupé ces caractéristiques, surtout pédagogiques, en deux catégories. Les enseignants apprécient les directions d'écoles qui encouragent la réflexion et la formation professionnelle. Pour encourager la réflexion, les enseignants ont souligné l'importance de faire des suggestions appropriées, de donner des exemples ou simplement de partager des expériences personnelles et de faire de la rétroaction. Les enseignants considèrent que la direction d'école doit servir de modèle en utilisant différentes techniques d'enseignement ou en modelant des discussions avec des élèves. Et finalement, Rutherford (1985), Blasé (1987) et Zepeda et Ponticell (1998) ont aussi trouvé que les enseignants accordent de l'importance à la reconnaissance du travail ou du comportement de l'enseignant.

Pour encourager la formation personnelle, la première stratégie est l'incitation au perfectionnement de l'enseignement et de l'apprentissage. La deuxième stratégie consiste, pour la direction d'école, à favoriser la collaboration entre les enseignants. La troisième stratégie est celle proposée par Blasé et Blasé (2001) ainsi que pour Zepeda et Ponticell (1998) pour qui les directions d'écoles qui développent le « peer coaching » sont des exemples de leader efficace. La quatrième stratégie est d'encourager et de soutenir les enseignants qui mettent en œuvre des approches différentes en enseignement et en apprentissage. La cinquième stratégie consiste à créer des cultures de collaboration pour les enseignants. Cette stratégie est primordiale selon Blasé (1987) et Blegen et Kennedy (2000) qui conseillent par ailleurs de donner un rôle de leadership aux enseignants. Le personnel enseignant apprécie davantage l'aspect de collégialité que celui du contrôle dans ses relations avec les directions d'écoles.

Les tâches administratives englobent les tâches qui sont reliées au fonctionnement de l'école, à la gestion du personnel non-enseignant, à la gestion du budget, à la discipline des élèves. Les documents et les rapports non-pédagogiques à faire relèvent aussi du domaine administratif.

L'étude de Blasé fait entre 1983 et 1986 a permis de ressortir le point de vue des enseignants par rapport au leadership efficace des écoles. À travers les phases de son étude, Blasé (1987) décrit des discussions avec les enseignants d'une école secondaire. L'objectif de cette démarche est de connaître les facteurs personnels et professionnels qui contribuent à apporter, aux enseignants, des changements dans la perception de leur travail. Dans l'analyse des données recueillies, Blasé (1987) a pu classifier deux dimensions de leadership qui sont plus administratives que pédagogiques. La première

dimension concerne les facteurs reliés à la tâche et la deuxième dimension est ce qu'il appelle la considération qui regroupe les attentes des travailleurs ainsi que leurs besoins socio-émotifs. Voici une liste et les explications de certains de ces facteurs, reliés à la tâche, soulevés par les enseignants lors de cette étude.

Les enseignants parlent d'accessibilité et de visibilité; nous avons expliqué ces facteurs dans les tâches et les caractéristiques pédagogiques du rôle des directions d'écoles.

La consistance est aussi un facteur important pour les enseignants, selon Blasé (1987). Les comportements et les décisions des directions d'écoles doivent être en lien avec les politiques, les directives scolaires, les programmes, etc et ils ne seront pas influençables dans la prise de décision. Les enseignants voient aussi la consistance dans la gestion des comportements des élèves.

Le savoir et l'expertise sont aussi des facteurs importants pour les enseignants. D'après Blasé (1987), les enseignants estiment que les directions d'écoles doivent avoir des connaissances qualifiées de formelles par rapport à leur travail, mais aussi qu'il est important d'avoir des connaissances ou une bonne compréhension des gens de façon générale.

Les directions d'écoles doivent être capables de définir des attentes claires et raisonnables, d'avoir des objectifs et une direction. Elles doivent avoir une vision claire et réaliste de ce qu'elles veulent entreprendre et elles doivent être capables de faire comprendre ce cheminement aux enseignants.

Toujours selon Blasé (1987), les directions d'écoles doivent pouvoir assurer un suivi tant en ce qui concerne le soutien technique, matériel que symbolique. Elles

doivent avoir un leadership pour entreprendre des projets, mais aussi pour les poursuivre et encourager le travail des enseignants.

L'avant dernier facteur de cette dimension stipule que les enseignants ressortent l'importance de pouvoir gérer le temps. Ils constatent que les directions d'écoles accomplissent les tâches administratives en dehors des heures d'école. Elles sont disponibles pendant les heures de classe pour les autres facteurs déjà mentionnés.

Finalement, ils ont une bonne capacité de résolution de problèmes. Blasé (1987) mentionne que les directions d'écoles qui excellent dans ce domaine seront capables de comprendre tous les aspects d'un problème posé à l'école et ils seront en mesure de réduire les tensions de conflits.

Pour ce qui est de la dimension de considération, on y retrouve le support dans les confrontations et les conflits comme le mentionne aussi Harris (2000). Les enseignants veulent être soutenus lors des rencontres avec les élèves et les parents. Le soutien dans le choix de formation continue se veut un facteur qui tient les enseignants à cœur.

Un autre facteur relié à la tâche que les enseignants recherchent est celui de la participation et de la collaboration que nous avons discuté dans la section précédente. Blasé (1987) complète sa liste de facteurs avec l'équité et la justesse dans l'étude des relations entre les directions d'écoles et ses partenaires.

Blasé (1987) termine son article en mentionnant que les caractéristiques en lien avec les compétences du leadership sont beaucoup plus importantes que les compétences administratives. Cette étude est très pertinente pour une direction d'école qui veut connaître les attentes des enseignants face à son rôle dans l'école.

Une autre auteure, Jones (1995), décrit les qualités des directions d'écoles ou des pistes de caractères afin de préciser davantage les attentes des directions d'écoles. Elle mentionne comme premier point des tâches administratives, l'importance de connaître son école. Elle donne l'exemple d'une candidate à un poste de direction et qui a visité l'école dans laquelle elle voulait travailler afin de se familiariser avec ce milieu de travail. Selon elle, les responsables des directions d'écoles doivent être de « bonnes personnes» dans le sens qu'elles doivent être bien vues dans la société. Autrement dit, ils doivent posséder les qualités que la société reconnaît comme étant celles de bons leaders. L'étude de Jones (1995) accorde aussi de l'importance à l'intelligence de la personne choisie ainsi qu'à ses habiletés informatiques qui sont de plus en plus nécessaires pour faire un travail efficace. Avant de faire son choix, les supérieurs doivent vérifier la formation de la personne qui postule un emploi, mais aussi vérifier si la personne est avant tout un éducateur et qu'elle est prête à travailler avec les autres enseignants à l'accomplissement de leur travail. Finalement, l'auteure explique que s'il n'y a pas de candidats qui répondent à ces critères, les supérieurs peuvent toujours organiser un programme où ils préparent des candidats intéressés à devenir directeurs d'écoles et ainsi obtenir des personnes qualifiées et motivées par le travail à faire.

Quoique plusieurs études de cette recension des écrits aient été présentées dans le cadre des attentes des enseignants face au rôle de la direction d'école, nous pouvons remarquer que certains éléments essentiels et communs réapparaissent dans cette rubrique. La présence des directions d'écoles dans l'école, le leadership, le partage du pouvoir, l'encouragement et la validation du travail des enseignants, l'encouragement de la formation des enseignants en sont quelques exemples.

2.3.2. Principaux domaines du rôle des directions d'écoles et les tâches inhérentes et l'impact des variables

2.3.2.1. Variables sexe et âge sur les attentes des enseignants

Dans son étude faite en 2002 sur les qualités et les habiletés de directeurs ou directrices d'écoles secondaires, Landry (2002) trouve que, contrairement aux hommes, les femmes accordent généralement plus d'importance aux quatre domaines d'action du directeur ou de la directrice d'école étudiés, à savoir les relations interpersonnelles, les fonctions administratives, les relations avec la communauté et le leadership pédagogique. Il remarque une différence significative entre les hommes et les femmes dans les trois premiers domaines. La variable sexe a aussi influencé les réponses des répondants dans 6 activités sur 25 concernant l'étude de Manseau (1986) qui cherchait à vérifier s'il existait une différence dans l'accomplissement des activités de supervision pédagogique. Selon cette étude, en effet, «la vérification du contenu des examens de fin d'étapes et/ou de fin d'année préparés à l'école individuellement ou en groupe, la détermination des standards d'évaluation des résultats d'examens pour décider s'il y a échec, reprise, pondération et autres, l'organisation de concours de motivation des apprentissages : récompenses, certificats d'honneur et autres, l'établissement de mesures correctives pour les enseignants(es) qui donnent un rendement insuffisant dans leur enseignement, l'établissement de critères pour l'évaluation des préparations de cours des enseignants(es) et le contenu et la façon de communiquer l'information à faire parvenir aux parents concernant le rendement et le comportement d'enfants ayant des difficultés à apprendre. »

Haché-Roussel en 1994 a fait une étude sur les perceptions et les attentes des enseignants du Nouveau-Brunswick face au rôle des directions d'école. Dans ses

résultats sur le rôle attendu, les femmes ont des attentes plus élevées que les hommes dans les secteurs administratifs étudiés. Il s'agit de la gestion administrative générale, la gestion des programmes d'enseignement, la gestion du personnel et la gestion de la politique et l'intégration des élèves exceptionnels. Elle mentionne que même s'il y a une différence, elle n'est toutefois pas substantielle.

D'autres études, en l'occurrence celles de Richardson (1969) et d'Evans (1996), ayant pour but de connaître les attentes des enseignants, mais cette fois-ci en lien avec les types de leadership et plus précisément le leadership transformationnel, ont cherché à vérifier s'il existait une relation entre le sexe et ce concept. Evans (1996) a trouvé qu'il n'y avait aucune différence entre les hommes et les femmes.

Selon Richardson (1969), la variable sexe n'a pas de relation avec les attentes des enseignants dans aucune des sept variables étudiées.

Il existe une relation entre l'âge des enseignants et leurs attentes face au rôle de la direction d'école et au domaine de la gestion de la vie étudiante. Haché-Roussel (1994) rapporte que les attentes des enseignants plus âgés sont moins élevées que celles des plus jeunes.

2.3.2.2. Variables niveau de certification des répondants, expérience et taille de l'école sur les attentes des enseignants

Landry (2002) découvre aucune différence significative entre le niveau de certification des répondants et l'importance attribuée aux quatre domaines étudiés, à savoir : les relations interpersonnelles, les fonctions administratives, les relations avec la communauté et le leadership pédagogique. Il remarque une différence dans le domaine des relations avec les parents et la communauté dans les réponses des répondants. Les

enseignants possédant un certificat IV ont obtenu une moyenne de 5,15 et ceux possédant un certificat V ont une moyenne de 4,62.

L'étude de Richardson (1969) fait une distinction concernant le niveau de certification des répondants entre les enseignants ayant un diplôme et ceux qui n'en ont pas. Les enseignants ayant un diplôme sont plus ouverts à essayer de nouvelles pratiques pédagogiques et à partager le leadership avec la direction d'école. Les enseignants n'ayant pas un diplôme sont plus en faveur de la supervision de la direction d'école. Pour les autres variables comme les relations avec les parents, le support inconditionnel, les relations sociales avec les enseignants et le contrôle de l'enseignant, Richardson (1969) ne remarque aucune corrélation entre les différents niveaux de certification des répondants.

Haché-Roussel (1994) a dégagé de ces analyses statistiques que deux domaines du rôle des directions d'écoles sont influencés par le nombre d'années d'expérience des répondants. Il s'agit de la gestion de la vie étudiante et de la gestion des ressources financières. Les enseignants qui comptent moins d'années d'expérience y accordent plus d'importance que les enseignants plus expérimentés.

De son côté, Landry (2002) ne retrouve aucune relation entre le nombre d'années d'expérience des répondants et l'importance accordée aux quatre domaines de son étude qui sont les relations interpersonnelles, les fonctions administratives, les relations avec la communauté et le leadership pédagogique.

Evans (1996) a précisé cette variable concernant le nombre d'années que l'enseignant avait travaillé avec sa direction d'école. Ses résultats au questionnaire ont

permis de conclure qu'il n'y a pas de relation significative entre le leadership transformationnel et le nombre d'années travaillées avec les directions d'écoles.

L'âge, le nombre d'années de scolarité et le nombre d'années d'expérience des répondants au primaire sont des variables qui ont eu une influence sur chacune de deux activités de l'étude de Manseau (1986). Les activités suivantes influencent la variable âge dans son étude. Il s'agit de « la détermination des différents objectifs des programmes d'enseignement qui relèvent des enseignants(es) et l'établissement de mesures correctives pour les enseignants(es) qui donnent un rendement insuffisant dans leur enseignement. » La variable nombre d'années de scolarité influence les activités « l'établissement de mesures correctives pour les enseignants(es) qui donnent un rendement insuffisant dans leur enseignement et l'élaboration du projet éducatif et de son plan d'action : orientations pédagogiques de l'école, valeurs privilégiées, objectifs prioritaires et autres. » Et la variable nombre d'années d'expérience influence « la décision de faire des études de cas pour les étudiants(es) qui éprouvent des difficultés d'apprentissage et l'évaluation des activités pédagogiques de l'école : enseignement (programmes, méthodes et autres). »

Le nombre d'années d'expérience est aussi une caractéristique qui a de l'influence sur certaines variables de l'étude de Richardson (1969). Cette dernière remarque que les enseignants ayant moins de deux années d'expérience sont plus favorables à la participation des parents ainsi qu'à l'essai de nouvelles pratiques pédagogiques. Les enseignants ayant plus de deux années d'expérience accordent davantage d'importance à la supervision et ils trouvent la relation entre enseignant et direction d'école négative. Ce

groupe d'enseignants est aussi en faveur d'une direction d'école qui assure un certain contrôle dans les relations entre les membres du personnel.

Il n'y a pas de corrélation significative entre la taille de l'école et le rôle attendu des directions d'écoles, selon Haché-Roussel (1994). Manseau (1986) trouve par contre que ces deux facteurs exercent une influence sur les réponses des répondants. Pour elle, c'est ce qui ressort le plus de son étude. Il s'agit de « la détermination des différents objectifs des programmes d'enseignement qui relèvent des enseignants(es), les choix des méthodes d'enseignement pour la ou l'ensemble des matières enseignées, la sélection du matériel didactique : audio-visuel, volumes et autres, l'attribution du niveau et/ou de la ou des matière(s) ou une enseignant(e) dispensera son enseignement, la vérification du contenu des examens de fin d'étapes et/ou de fin d'année préparés à l'école individuellement ou en groupe, la détermination des activités éducatives et/ou pédagogiques hors classe : théâtre, visite industrielle, classe verte et autres, la préparation du contenu des réunions reliées à l'enseignement et le contenu et la façon de communiquer l'information à faire parvenir aux parents concernant le rendement et le comportement d'enfants ayant des difficultés à apprendre. »

La taille de l'école peut aussi prendre une autre définition, soit celle du nombre des enseignants qui travaillent dans l'école. Dans sa recherche, Evans (1996) considère qu'il existe une corrélation négative qui s'explique : plus les écoles sont petites au point de vue des effectifs du personnel, plus le niveau de leadership transformationnel est élevé.

Les chercheurs ont utilisé différentes façons de classifier les domaines de la gestion scolaire et du rôle des directions d'écoles. Nous voulons préciser que cette

recherche utilise la classification de Weva (1991) qui suggère 9 domaines de gestion scolaire.

2.4. Conclusion

Grâce à l'information accumulée dans ce chapitre, nous pouvons constater l'importance de connaître les attentes des enseignants face au rôle des directions d'écoles. La compréhension de ce rôle des directions d'écoles, tel que ce dernier est décrit par le Ministère de l'Éducation du Nouveau-Brunswick, permet de mieux comprendre son travail et par la même occasion d'éviter les situations de conflits. Le rôle des directions d'écoles consiste à entretenir un rapport d'équilibre entre les tâches administratives et les tâches pédagogiques. Les enseignants accordent souvent plus d'importance aux tâches pédagogiques qu'aux tâches administratives étant donné qu'elles ont un lien plus étroit avec leur travail comme nous l'ont fait voir les recherches de Blasé et Blasé (2001), Blegen et Kennedy (2000) et Zepeda et Ponticell (1998). Ils souhaiteraient avoir des directions d'écoles qui encouragent le perfectionnement professionnel, reconnaissent le travail accompli et les félicitent, impliquent les enseignants dans les prises de décisions et partagent un certain pouvoir et le leadership avec eux, etc. Ils veulent aussi que leurs écoles aient une philosophie, une vision, des objectifs afin de faciliter leur travail comme mentionné dans les études de Rutherford (1985), Blasé (1987) et Parsons (2001).

Il convient de préciser que les femmes ont souvent, et de façon générale, des attentes plus élevées que les hommes par rapport à la gestion scolaire, selon les résultats des études de Haché-Roussel (1994) et Landry (2002). Il y a seulement celle d'Evans (1996) qui ne fait aucun lien entre le sexe et le type de leadership. En plus, Haché-

Roussel (1994) a trouvé que les enseignants plus jeunes ont des attentes plus élevées à l'égard des directions d'écoles. En ce qui concerne le nombre d'années d'expérience, Haché-Roussel (1994) mentionne dans son étude cité plus haut qu'il existe deux domaines de son étude où les enseignants ayant moins d'expérience ont des attentes plus élevées. Pour ce qui est de Landry (2002) et d'Evans (1996), ils ne retrouvent aucun résultat significatif entre les attentes et le nombre d'années d'expérience. La variable taille de l'école dans la recherche de Haché-Roussel (1994) n'est pas une variable significative dans les attentes des enseignants face au rôle des directions d'écoles. Pour sa part, Evans (1996) trouve que plus l'école est petite, plus les directions d'écoles optent pour un leadership transformationnel. Et finalement, le niveau de certification des répondants ne présente pas une variable qui influence les attentes des enseignants. Landry (2002) remarque une légère différence entre les enseignants qui possèdent un certificat IV et ceux qui détiennent un certificat V, mais cette différence n'est pas très significative. Il est bon de rappeler que les enseignants ne sont pas les seuls à exprimer leurs attentes à la direction d'école, mais cette recherche s'attarde seulement sur ce groupe.

2.5. Hypothèses de recherche

L'objectif de cette recherche est de connaître les attentes des enseignants face au rôle des directions d'écoles primaires du district scolaire 3. L'hypothèse générale qui en découle consiste à vérifier s'il existe une relation significative entre les attentes des enseignants, selon leurs caractéristiques personnelles, et le rôle des directions d'écoles.

Hypothèses spécifiques :

Plus précisément, cette étude permet de vérifier :

1. s'il existe une relation significative entre les attentes des répondants et leur sexe,
2. s'il existe une relation significative entre les attentes des répondants et leur âge,
3. s'il existe une relation significative entre les attentes des répondants et leur nombre d'années d'expérience,
4. s'il existe une relation significative entre les attentes des répondants et la taille de leur école,
5. s'il existe une relation significative entre les répondants et le niveau de certification des répondants.

Ce chapitre présente le cadre conceptuel, le cadre théorique, la recension des écrits ainsi que les hypothèses de recherche. Dans le prochain chapitre, nous décrirons la méthodologie de cette recherche.

CHAPITRE III
MÉTHODOLOGIE

Le chapitre 3 présente la démarche utilisée pour préparer et recueillir l'information nécessaire dans le but de connaître les attentes des enseignants face au rôle de la direction d'école. Il décrit l'enquête analytique, la population étudiée, l'échantillon, l'instrument, la procédure et finalement les techniques statistiques utilisés.

3.1. Enquête analytique

Cette étude s'inscrit dans le cadre d'une recherche quantitative de type exploratoire selon la typologie de Van der Maren (1996). Ce type de recherche permet d'examiner les connaissances dégagées à la suite d'une analyse des questionnaires et de vérifier s'il existe des relations entre les différentes variables présentées dans l'étude afin de connaître les attentes des enseignants face au rôle des directions d'école. Cette recherche nous permet donc de passer du particulier au général qui permettra de savoir plus précisément s'il existe une relation significative entre les attentes des enseignants et les caractéristiques personnelles et organisationnelles des répondants. Elle nous fournit l'occasion de tirer des conclusions et des recommandations à partir des données statistiques.

3.2. Population étudiée

La population choisie pour cette recherche comprend 142 enseignants de 8 écoles primaires sur un total de 320 enseignants répartis dans 16 écoles primaires du district scolaire 3. Les enseignants de ces écoles incluent les enseignants spécialistes comme les

enseignants d'éducation physique, de musique, de classes ressources, les enseignants en littératie, en technologie et les autres enseignants ayant un poste spécifique. Dans la présente étude, aucune différence n'est prise en compte si l'enseignant possédait un contrat B, un contrat D en enseignement ou était à l'embauche en suppléance à long terme, étant donné que la recherche visait à connaître les attentes de tous les enseignants sans distinction.

3.3. Échantillon

Le choix de l'échantillon s'est fait de façon non-aléatoire par quotas. Nous avons choisi 8 écoles primaires sur une possibilité de 16 dans tout le district scolaire 3; ce qui représente 50% des écoles primaires du district scolaire. Le choix de ces écoles s'est surtout fait en raison de leur proximité et de la facilité pour faire nos déplacements en vue de la cueillette de l'information. Le Tableau 3.1 représente la répartition des enseignants dans les écoles participantes. Les 8 écoles retenues regroupent un total de 142 enseignants dont 66 soit 46,48%, ont retourné leurs questionnaires dûment complétés.

Tableau 3.1. Répartition des enseignants dans les écoles visées par l'étude

Nom de l'école	Nombre d'enseignants
École Carrefour de la Jeunesse	25
École Communautaire Ernest-Lang	9
École Régionale Ste-Anne	15
École Mgr-Matthieu-Mazerolle	13
École Régionale St-Basile	20
École Communautaire St-Joseph	13
École St-Jacques	27
Centre d'Apprentissage du Haut-Madawaska	20
Total	142

3.4. Instrument

L'instrument utilisé afin de recueillir l'information pour cette recherche est un questionnaire préparé par Weva (1991). Pour valider son questionnaire, Weva s'est servi d'une liste d'environ 500 tâches inventoriées auprès des directions d'écoles lors d'une rencontre en mai 1989 et des descriptions de tâches faites par les districts scolaires francophones du Nouveau-Brunswick. L'auteur a regroupé ces tâches en différentes catégories pour n'en garder que 130. Son questionnaire a été présenté à des étudiants de la maîtrise en administration scolaire afin d'en faire une critique. Ensuite, il a présenté le questionnaire aux membres du Comité d'études des directions d'écoles de l'AEFNB afin de recueillir leurs commentaires et leurs observations. Le questionnaire utilisé dans cette recherche se base donc sur la version améliorée de Weva (1999) lorsqu'il a fait une recherche auprès des directions d'écoles, des enseignants et des parents dans le but de connaître les perceptions et les attentes de la communauté face au leadership pédagogique des directions d'écoles.

Afin de vérifier la fidélité de ce questionnaire, Haché-Roussel (1994) basé sur Weva (1991) donne les résultats de cette vérification dans sa thèse de maîtrise. Le coefficient de consistance interne a été calculé lors de l'analyse des données. Haché-Roussel (1994) estime que « son coefficient de consistance interne se situe, pour chacun des neuf domaines de la gestion scolaire étudiés, entre 0,87 et 0,95; ce qui dénote un degré assez fort de fidélité pour l'instrument utilisé (p.69). » La chercheure a étudié la perception et les attentes des enseignants; et les résultats enregistrés au cours de cette recherche sont les suivants : « la gestion administrative générale, 0,90 et 0,87; la gestion des programmes d'enseignement, 0,95 et 0,92; la gestion du personnel, 0,94 et 0,92; la

gestion des ressources matérielles et physiques, 0,94 et 0,93; la gestion des ressources financières, 0,92 et 0,93; la gestion de la politique de l'intégration des élèves exceptionnels, 0,92 et 0,90; la gestion des services de soutien, 0,89 et 0,91; la gestion des relations école\milieu, 0,92 et 0,90. (p.69) »

Le questionnaire a un total de neuf pages en plus d'une page de présentation de la recherche ainsi que quelques directives générales visant à faciliter la compréhension du questionnaire pour répondre aux questions. Deux définitions sont ajoutées sur la page de présentation afin de mieux faire comprendre le concept d'attentes et de direction d'école. La première partie du questionnaire consiste à décrire le profil du répondant afin de connaître son sexe, son niveau d'enseignement, sa formation, le nombre de ses années d'expérience, le nombre d'élèves à l'école et son niveau de certificat d'enseignement. Cette partie du questionnaire se complète en encerclant la bonne réponse ou en donnant une réponse très courte sous forme de nombre.

La deuxième partie du questionnaire contient des questions auxquelles il faut répondre en encerclant un choix de réponses relié à l'importance accordé aux neuf domaines de la gestion du rôle de la direction d'école. Ainsi, il y a 63 énoncés sur le rôle de la direction d'école divisé en neuf types de gestion, à savoir : la gestion administrative générale de l'école, la gestion du personnel, la gestion des programmes d'enseignement, la gestion de la vie étudiante, la gestion des ressources matérielles et physiques, la gestion des ressources financières, la gestion de l'intégration des élèves à besoins spéciaux, la gestion des services de soutien et la gestion des relations école / communauté. Chaque question comportait sept choix de réponse : 1) pas du tout important, 2) peu important,

3) modérément important, 4) important, 5) très important, 6) extrêmement important et 7) incapable de juger.

La troisième et dernière partie du questionnaire demande au répondant de proposer un certain pourcentage de temps hebdomadaire que la direction d'école devrait consacrer à chacune des types de gestion scolaire. Le répondant devait écrire un nombre correspondant au pourcentage du temps consacré aux domaines de la gestion scolaire. Il devait aussi s'assurer qu'il ne dépassait pas les 100% (Annexe F). Considérant le coefficient de consistance interne relatif à la fidélité de chacun des 9 domaines de la gestion scolaire retenue, nous avons jugé ce questionnaire comme étant valide pour nous aider à réaliser l'objectif de la présente étude.

3.5. Procédure

Après avoir obtenu l'approbation du comité d'éthique de l'Université de Moncton (Annexe A), une lettre adressée à la direction générale du district scolaire 3 présentant le projet de recherche a été envoyée afin d'obtenir l'autorisation de contacter les directions d'école (Annexe B). Par la suite, un contact téléphonique a été fait aux directions d'écoles afin de leur présenter la recherche et leur demander la permission d'administrer le questionnaire aux enseignants de leurs écoles. Lorsque la réponse était positive, la direction de l'école devait désigner une personne responsable qui devait s'occuper de distribuer et de ramasser toutes les copies du questionnaire. Une enveloppe contenant les questionnaires, des enveloppes pour le retour des questionnaires ainsi qu'une lettre expliquant la recherche aux enseignants étaient remises à la direction de l'école, tout en précisant la date de retour (Annexes E et F). Les enseignants étaient libres de participer à

la recherche. La personne responsable de chaque école devait nous envoyer les questionnaires complétés par le courrier interne des écoles du district scolaire. Un rappel était envoyé aux enseignants, via les directions d'école par courriel, dans le but de leur faire un rappel de répondre au questionnaire et aussi remercier les enseignants qui avaient déjà répondu au questionnaire (Annexe G). Un deuxième rappel a été envoyé aux répondants étant donné qu'un faible nombre de personnes avait remis le questionnaire à la date prévue. La deuxième date de remise du questionnaire était le 15 janvier 2010.

3.6. Techniques statistiques

Une fois les questionnaires complétés par les répondants, la compilation statistique de ceux-ci a eu lieu afin de vérifier les hypothèses de cette recherche. Nous avons utilisé le logiciel SPSS version 17 pour obtenir les statistiques descriptives, le test t indépendant ainsi que le coefficient de corrélation de Pearson afin d'établir l'importance des 9 domaines de la gestion scolaire pour les répondants. Ces données ont aussi servi à déterminer s'il existait des relations significatives entre les attentes des répondants et les variables sexe, âge, nombre d'années d'expérience, taille de l'école ainsi que leur niveau de certification.

Ce chapitre présente la méthodologie utilisée dans cette étude. Le prochain chapitre présentera l'analyse et l'interprétation des données.

CHAPITRE IV
ANALYSE ET INTERPRÉTATION DES DONNÉES

Ce chapitre présente les résultats statistiques des données recueillies. Il fournit les résultats relatifs aux statistiques descriptives concernant les répondants. Il aborde aussi les résultats relatifs aux hypothèses de recherche formulées à la page 41.

4.1. Caractéristiques personnelles et organisationnelles des répondants

Les caractéristiques personnelles et organisationnelles retenues dans l'étude sont le sexe, l'âge, le nombre d'années d'expérience, la taille de l'école ainsi que le niveau de certification des répondants. Parmi les participants au sondage, 20 n'ont pas complété les items d'identification dans la section démographique du questionnaire concernant les caractéristiques personnelles et organisationnelles tandis que 3 l'ont fait partiellement. Étant donné que le questionnaire avait été photocopié recto verso, il est possible que certains répondants n'aient pas remarqué qu'il y avait une section au verso de la page de directives. Il est aussi possible que certains répondants ne voulaient pas être identifiés ou jugeaient que la section démographique n'avait pas d'importance pour les résultats de cette recherche. Notons que ces résultats peuvent constituer une limite pour les analyses anticipées de cette étude.

4.1.1. Sexe des répondants

Le Tableau 4.1 montre que les répondants du sexe féminin sont beaucoup plus nombreux que ceux du sexe masculin. En excluant ceux et celles qui n'ont pas identifié leur sexe, l'échantillon est constituée de 38 femmes et 5 hommes. Vingt-trois participants

ont choisi de ne pas répondre à cette question. Ce résultat confirme qu'à l'enseignement primaire, le nombre d'enseignantes est plus élevé que celui d'enseignants.

Tableau 4.1. Sexe des répondants

Sexe	Nombre de répondants	Pourcentage des répondants
Féminin	38	57,6%
Masculin	5	7,6%
Non identifié	23	34,8%
Total	66	100%

4.1.2. Âge des répondants

La moyenne d'âge du groupe est de 40 ans et il peut être noté dans le Tableau 4.2 que la majorité (30,2%) des répondants se retrouve dans la catégorie d'âge de 40-49 ans. On remarque aussi un taux de participation assez élevé de répondants dans la catégorie d'âge de 30-39 ans avec 24%. Nous pouvons constater que très peu de répondants sont dans les tranches d'âge de 25-29 ans et 50-59 ans. Il y a 30, 3% de répondants qui n'ont pas identifié leur âge. La répartition de l'âge des répondants se présente comme suit.

Tableau 4.2. Âge des répondants

Catégorie	Nombre de répondants	Pourcentage des répondants
25-29 ans	4	6,1%
30-39 ans	16	24,2%
40-49 ans	20	30,3%
50-59 ans	6	9,1%
Non identifié	20	30,3%
Total	66	100%

4.1.3. Nombre d'années d'expérience des répondants

Sur une possibilité de 66, 20 répondants n'ont pas identifié leur nombre d'années d'expérience. Il y a donc 46 participants qui ont répondu à cette question et la moyenne d'années d'expérience est de 14 ans. Le tiers des répondants rapporte avoir entre 10 et 19 années d'expérience, soit une population ayant un bon nombre d'années d'expérience dans le domaine de l'éducation. Nous pouvons remarquer un lien avec l'âge des répondants dont la majorité est dans les catégories d'âge de 30-39 ans et 40-49 ans. Nous pouvons déduire de ces statistiques qu'ils ont obtenu un poste assez rapidement après leurs études postsecondaires. Le Tableau 4.3 présente la répartition des répondants.

Tableau 4.3. Nombre d'années d'expérience des répondants

Catégorie	Nombre de répondants	Pourcentage des répondants
0-9 années	15	22,7%
10-19 années	22	33,3%
20-29 années	8	12,1%
30-39 années	1	1,5%
Non identifié	20	30,3%
Total	66	99,9%

4.1.4. Taille de l'école

La population des élèves dans les écoles concernées par la recherche varie de 83 à 394 élèves avec une moyenne de 265,68 élèves par école. Pour faire une catégorisation de la taille de l'école, nous avons considéré une « petite école », ayant moins de 299 élèves et une « grande école », ayant plus de 300 élèves. Ainsi, selon ces critères, la grande majorité des écoles du district scolaire 3 sont des petites écoles, car elles se situent dans les petites communautés. Le Tableau 4.4 permet de visualiser la catégorisation des écoles selon leur taille.

Tableau 4.4. Taille de l'école

Catégorie	Nombre d'écoles
Petite école	6
Grande école	2
Total	8

4.1.5. Niveau de certification des répondants

Un peu plus de la moitié des participants (51,5%) ont un baccalauréat comme niveau de certification des répondants. On note, par contre, une faible proportion de détenteurs d'une maîtrise. Présentement dans le système scolaire, il y a des enseignants qui ont une formation dans le programme de baccalauréat de 4 ans. Par la suite, ils peuvent avoir obtenu le certificat 5 en suivant des cours universitaires. Il est donc très probable que ces répondants aient choisi la catégorie « autre » en répondant à la question concernant leur certification. La répartition des résultats concernant le niveau de certification des répondants est présentée dans le Tableau 4.5 ci-dessous.

Tableau 4.5. Niveau de certification des répondants

Catégorie	Nombre de répondants	Pourcentage des répondants
Baccalauréat	34	51,5%
Maîtrise	5	7,6%
Autre	5	7,6%
Non identifié	22	33,3%
Total	66	100%

4.2. Principaux domaines de la gestion scolaire

Des statistiques descriptives ont été ressorties pour chaque variable de la gestion scolaire, tels la moyenne et l'écart-type ainsi que des indices de distributions pour la

symétrie (skewness) et la voussure (kurtosis). Ces résultats sont présentés dans le Tableau 4.6.

Le questionnaire contenait 63 questions réparties inégalement dans les neuf domaines de la gestion scolaire. Nous avons donc fait une moyenne des scores composites pour chaque domaine de la gestion scolaire afin de pouvoir établir des comparaisons entre ces différents domaines pour connaître les attentes des enseignants.

En observant les données du Tableau 4.6, nous pouvons remarquer que les participants considèrent l'ensemble des domaines de la gestion scolaire comme assez importants. Spécifiquement, les moyennes de la gestion du personnel (Moy = 4,44), la gestion des programmes d'enseignement (Moy = 4,29), la gestion de la vie étudiante (Moy = 3,88), la gestion des ressources matérielles et physiques (Moy = 4,22) et la gestion des services de soutien (Moy = 3,79) se rapprochent de 4; ce qui correspond à l'échelon « important » sur l'échelle employé dans le questionnaire. Pour leur part, les domaines de la gestion administrative générale de l'école (Moy = 4,94), de la gestion des ressources financières (Moy = 4,98), de la gestion de l'intégration des élèves à besoins spéciaux (Moy = 4,49) et de la gestion des relations école/communauté (Moy = 4,81) ont des moyennes qui se situent toutes près de 5; ce qui correspond à « très important » dans le questionnaire.

Quoique les domaines de gestion des services de soutien et la gestion de la vie étudiante présentent des moyennes un peu moins élevées que les autres domaines de la gestion scolaire, ces différences sont négligeables. Donc, en comparaison avec les autres moyennes, les répondants accordent un peu moins d'importance à ces deux domaines de la gestion scolaire. D'après l'analyse des moyennes des variables de la gestion scolaire,

Tableau 4.6. Statistiques descriptives et indices de distribution

Variables	n	Moyenne	Écart-type	Symétrie	I.E.S.*	Voussure	I.E.S.*
Gestion administrative générale de l'école	63	4,94	0,60	-0,29	0,30	-0,81	0,60
Gestion du personnel	49	4,44	0,62	-0,10	0,34	-0,17	0,67
Gestion des programmes d'enseignement	61	4,29	0,77	-0,61	0,31	2,33	0,60
Gestion de la vie étudiante	62	3,88	0,81	0,30	0,30	0,23	0,60
Gestion des ressources matérielles et physiques	64	4,22	1,02	-0,45	0,30	0,36	0,59
Gestion des ressources financières	65	4,98	0,88	-0,33	0,30	-1,08	0,59
Gestion de l'intégration des élèves à besoins spéciaux	64	4,49	0,94	-0,41	0,30	0,13	0,59
Gestion des services de soutien	63	3,79	1,20	-0,28	0,30	-0,36	0,60
Gestion des relations école / communauté	65	4,81	0,72	-0,26	0,30	-0,87	0,59

Légende :
* Indice d'erreur standard
n= nombre de sujets ayant répondu à cette variable
Moyenne = c'est la moyenne calculée sur l'ensemble des questions
Symétrie = indices de distribution
Voussure = indices de distribution

les enseignants veulent que les directions d'école s'occupent des tâches liées à la gestion administrative générale de l'école, à la gestion des ressources financières, à la gestion de

l'intégration des élèves à besoins spéciaux et à la gestion des relations école/communauté.

Les moyennes élevés obtenues pour chacun des domaines de la gestion scolaire laissent entendre que les gens avaient tendance à répondre très favorablement aux questions. Comment ceci peut-il s'expliquer? Il se peut que la désirabilité sociale affecte les résultats du questionnaire. Il est aussi possible que les enseignants aient répondu ce qu'ils souhaitaient avoir comme gestion scolaire. Il se peut aussi que certains enseignants aient perçu un lien un peu plus étroit entre leur travail et les autres domaines de la gestion scolaire et qu'ils aient accordé, en conséquence, une plus grande importance à ces domaines.

La plupart des domaines de la gestion scolaire, sauf la gestion des ressources matérielles et physiques (É.T.= 1,02) et la gestion des services de soutien (É.T.=1,20), ont un écart-type inférieur à 1. Ceci veut donc dire qu'il y a très peu de variation autour de la moyenne dans les domaines de gestion administrative générale de l'école (É.T.=0,60), de la gestion du personnel (É.T.=0,62), de la gestion des programmes d'enseignement (É.T.=0,77), de la gestion de la vie étudiante (É.T.=0,81), de la gestion des ressources financières (É.T.=0,88), de la gestion de l'intégration des élèves à besoins spéciaux (É.T.=0,94) et de la gestion des relations école / communauté (É.T.=0,72). Les participants au sondage ont presque tous répondu aux questions en utilisant le même échelon dans les choix de réponses.

Concernant la normalité des distributions des variables de la gestion scolaire, il y a seulement un domaine de la gestion scolaire qui présente un problème d'asymétrie. Le domaine de la gestion des programmes d'enseignement a une symétrie négative de -0,61

avec un indice d'erreur standard de 0,31. En trouvant le score Z de ces données, nous obtenons Z= -1,97. Nous pouvons conclure qu'il y a une légère tendance asymétrique, mais ne présente pas un problème de distribution. Après avoir trouvé le score Z en divisant l'indice d'asymétrie par l'indice d'erreur standard des domaines suivants, voici ce qu'il en est de la distribution de chaque variable : le domaine de la gestion administrative générale de l'école a un indice d'asymétrie de -0,29, la gestion du personnel -0,10, la gestion de la vie étudiante 0,30, la gestion des ressources matérielles et physiques -0,45, la gestion des ressources financières -0,33, la gestion de l'intégration des élèves à besoins spéciaux -0,41, la gestion des services de soutien -0,28 et la gestion des relations école/communauté -0,26, nous pouvons conclure qu'il y a une distribution normale des données.

Les indices de voussure des domaines de la gestion scolaire révèlent des distributions leptocurtiques pour la gestion des programmes d'enseignement (2,33), la gestion de la vie étudiante (0,23) ainsi que pour la gestion de l'intégration des élèves à besoins spéciaux (0,13). Spécifiquement, les scores Z calculés en divisant l'indice d'asymétrie par l'erreur standard de ces variables se situent tous au dessus de 1. Par contre, il n'y a pas de problème de distribution étant donné que nous comparons avec un seuil de plus ou moins 1,96, le seuil le plus conservateur suggéré par Tabashnick et Fidell (2007) pour évaluer les problèmes de distributions. Les enseignants ont donc répondu de façon similaire aux questions par rapport à ces domaines. Nous avons donc une concentration de données.

4.2.1. Domaines de la gestion scolaire et sexe des répondants

L'hypothèse qui consistait à vérifier s'il existait une relation entre les attentes des répondants et leur sexe n'a pas pu être vérifiée, parce que le nombre de répondants du sexe masculin était trop restreint pour effectuer des analyses statistiques subséquentes avec ce sous-groupe de l'échantillon. Comme nous l'avons déjà fait remarquer, les enseignants des écoles primaires sont principalement des femmes; ce qui pourrait expliquer le nombre restreint de répondants masculins.

4.2.2. Domaines de la gestion scolaire et âge des répondants

Avant de procéder aux analyses de variance et tests-t nécessaires à la vérification des hypothèses, un score composite moyen pour chaque domaine de la gestion scolaire a été calculé. Les scores composites ont été obtenus en calculant la moyenne de la somme de tous les items mesurant leurs domaines respectifs. Or, dans le Tableau 4.6, les titres somme A représentent la variable gestion administrative générale de l'école, somme B représente la gestion du personnel, somme C représente la gestion des programmes d'enseignement, somme D représente la gestion de la vie étudiante, somme E représente la gestion des ressources matérielles et physique, somme F représente la gestion des ressources financières, somme G représente la gestion de l'intégration des élèves à besoins spéciaux, somme H représente la gestion des services de soutien et somme I représente la gestion des relations école / communauté au lieu des titres des domaines de la gestion scolaire. Pour vérifier l'hypothèse selon laquelle existait une relation entre les attentes des répondants et leur âge, les corrélations de Pearson entre les domaines de la gestion scolaire et l'âge fussent examinées et sont présentées dans le Tableau 4.7. Ces

résultats permettent de conclure qu'il n'existe pas de relation statistiquement significative entre les neuf domaines de la gestion scolaire et l'âge des répondants; ce qui veut dire que l'âge n'influence pas les attentes des enseignants et les domaines de la gestion scolaire.

4.2.3. Domaines de la gestion scolaire et nombre d'années d'expérience des répondants

Les corrélations de Pearson ont été examinées pour faire la vérification de l'hypothèse qui postulait une relation statistiquement significative entre les attentes des enseignants et le nombre d'années d'expérience. Les répondants devaient s'identifier dans les catégories 0-9 années, 10-19 années, 20-29 années et 30-39 années. Les résultats présentés dans le Tableau 4.8 révèlent qu'il n'y a aucune corrélation significative entre ces deux variables. Les corrélations entre les domaines de la gestion scolaire et les années d'expérience des participants sont présentées dans le Tableau 4.8.

4.2.4. Domaines de la gestion scolaire et taille de l'école

Dans cette recherche, nous avions huit écoles participantes. Afin de pouvoir faire une classification de la taille de l'école, nous avons séparé les écoles en « petites écoles » et « grandes écoles » selon le nombre d'élèves. La séparation a été faite en considérant une petite école (code 1) comme ayant une population de moins de 300 élèves et une grande école (code 2) comme ayant une population de plus de 300 élèves. Par la suite, nous avons utilisé le test t indépendant pour vérifier s'il existait une relation significative entre les attentes des enseignants et la taille de l'école tout en excluant les autres domaines de la gestion scolaire. Il est évident que la condition voulant qu'il faut au

Tableau 4.7. Relation entre les domaines de la gestion scolaire et l'âge des répondants selon les corrélations de Pearson

Variable	Somme A	Somme B	Somme C	Somme D	Somme E	Somme F	Somme G	Somme H	Somme I
Âge									
r =	0,13	0,08	0,06	0,08	-0,05	-0,10	0,000	-0,09	-0,05
p =	0,39	0,68	0,69	0,60	0,74	0,51	1,00	0,57	0,73

Légende :
r = corrélation de Pearson
p = seuil de significativité 0,005

Tableau 4.8. Relation entre les domaines de la gestion scolaire et le nombre d'années d'expérience des répondants selon les corrélations de Pearson

Variable	Somme A	Somme B	Somme C	Somme D	Somme E	Somme F	Somme G	Somme H	Somme I
Années d'expérience									
r =	0,25	0,12	0,07	0,04	-0,02	-0,03	-0,11	-0,08	-0,05
p =	0,10	0,53	0,65	0,82	0,91	0,83	0,50	0,60	0,74

Légende :
r = corrélation de Pearson
p = seuil de significativité 0,005

moins 100 sujets pour utiliser le test t indépendant n'est pas rencontrée à cause des limites de l'échantillon; mais il est tout de même possible de faire cette analyse étant donné les distributions des variables relativement normales. Selon les résultats obtenus, le seul domaine de la gestion scolaire qui a démontré une différence était celui de la gestion administrative générale de l'école; t (61) = - 2,11 , p = 0,04. Les grandes écoles ont des attentes plus élevées dans ce domaine (Moy. = 5,10; É.T. = 0,62) que les petites écoles (Moy. = 4,80, É.T. = 0,54). La taille d'effet était de 0,07; ce qui signifie un effet modéré selon les critères de Cohen (1988).

4.2.5. Domaines de la gestion scolaire et niveau de certification des répondants

L'hypothèse qui postulait une relation entre les attentes des répondants et leur niveau de certification ne pouvait pas être vérifiée, puisque les caractéristiques de l'échantillon ne permettaient pas de poursuivre une analyse de variance. Spécifiquement, la grande majorité des répondants avaient un baccalauréat comme niveau de certification des répondants, alors que seulement 5 répondants détenaient une maîtrise et 5 répondants avaient indiqués « autre ». La taille inégale des groupes et l'insuffisance de participants ayant une maîtrise rend dès lors impossible la tâche de vérifier si le niveau de certification des répondants a une influence sur les domaines de la gestion scolaire.

Ce chapitre a présenté les résultats obtenus aux différents tests statistiques. Le chapitre suivant est consacré à la conclusion et aux recommandations de cette recherche.

Tableau 4.9. Relation entre les domaines de la gestion scolaire et la taille de l'école

Domaines de la gestion scolaire	Taille de l'école	Moyenne	Écart-type	Test t	*p**
Somme A	1 2	4,80 5,10	0,54 0,62	-2,11	0,04
Somme B	1 2	4,42 4,48	0,63 0,62	-0,33	0,74
Somme C	1 2	4,35 4,22	0,63 0,91	0,66	0,51
Somme D	1 2	3,88 3,88	0,79 0,84	-0,02	0,98
Somme E	1 2	4,13 4,33	1,10 0,94	-0,76	0,45
Somme F	1 2	4,87 5,12	0,83 0,94	-1,12	0,27
Somme G	1 2	4,48 4,50	0,89 1,02	-0,08	0,94
Somme H	1 2	3,75 3,85	1,05 1,38	-0,35	0,73
Somme I	1 2	4,75 4,88	0,75 0,68	-0,74	0,46

Légende :
Somme = nouveau nom suite aux scores composites de chaque section
Taille de l'école = 1 : petite école, 2 : grande école
Moyenne = c'est la moyenne calculée sur l'ensemble des questions
Écart-type = mesure de dispersion autour de la moyenne
Test t = test de Student pour faire la vérification des hypothèses
* significatif à 0,005

CHAPITRE V
CONCLUSION ET RECOMMANDATIONS

Ce chapitre présente la conclusion de la recherche ainsi que les recommandations suite aux résultats obtenus à l'analyse des questionnaires.

5.1 . Conclusion

Cette recherche quantitative avait comme objectif principal de connaître les attentes des enseignants face au rôle des directions des écoles primaires du district scolaire 3. Nous avons regardé de plus près 5 hypothèses en relation avec les 9 domaines de la gestion scolaire de Weva (1991). Nous voulions savoir s'il existait une relation significative entre les attentes des enseignants et les variables telles que le sexe, l'âge, le nombre d'années d'expériences, la taille de l'école et finalement le niveau de certification des répondants. Nous retrouvons des documents qui nous donnent une liste générale des rôles d'une direction d'école du point de vue de l'employeur mais, à notre connaissance, il n'existe pas de document donnant cette information du point de vue des enseignants. Nous avons donc décidé de nous y attarder. Il ne faut pas oublier que les enseignants travaillent en étroite collaboration avec les directions d'école et ce sur une base quotidienne. Il était crucial de connaître ce que pensait ce groupe de personnes par rapport au rôle des directions d'écoles.

Notre recherche de type exploratoire a pris en compte les données de 142 questionnaires de 8 écoles primaires de la région d'Edmundston dans le district scolaire 3 pour en faire l'analyse et la vérification des hypothèses de travail. Le choix des écoles s'est fait surtout en tenant compte de leur proximité. Le questionnaire avait été préparé

par Weva en 1991 et comporte 63 questions. La première partie du questionnaire est la section d'identification, la deuxième partie comporte les 63 questions concernant les 9 domaines de la gestion scolaire et finalement la troisième partie demande aux répondants d'accorder un certain pourcentage de temps hebdomadaire des tâches de la direction d'école. Les enseignants devaient répondre aux questions en choisissant une réponse parmi 1) pas du tout important, 2) peu important, 3) modérément important, 4) important, 5) très important, 6) extrêmement important et y) incapable de juger. Avant même de faire parvenir les questionnaires aux enseignants, nous avons demandé la permission au directeur général du district scolaire 3 et par la suite aux directions d'écoles concernées. Les réponses étant positives, nous avons fait parvenir aux enseignants, par le courrier interne, les questionnaires auxquels ils devaient répondre. Par la suite, une personne désignée par la direction d'école, devait s'occuper de ramasser les questionnaires remplis et nous les faire parvenir par courrier interne. Nous avons fait parvenir un rappel par courriel aux enseignants et que nous remercions les enseignants pour le temps qu'ils ont pris à répondre au sondage. Il nous a donc été possible par la suite de procéder aux analyses statistiques en utilisant le logiciel SPSS version 17.

Des auteurs comme Manseau (1986), Haché-Roussel (1994), Landry (2002) ont fait des recherches sur les attentes des enseignants face au rôle des directions d'école. Ils ont obtenu des résultats différents comparativement à la présente recherche. Ces auteurs ont trouvé des différences entre certaines variables comme le sexe, l'âge et le nombre d'années d'expérience et les domaines de la gestion scolaire. Relativement à la variable sexe, les femmes ont des attentes plus élevées dans les domaines de la gestion administrative de l'école, la gestion du personnel, l'intégration des élèves exceptionnels,

l'organisation de concours de motivation des apprentissages, etc. Le nombre d'années d'expérience et l'âge ont aussi une influence sur les attentes des enseignants face au rôle des directions d'écoles.

Dans la présente recherche, deux hypothèses n'ont pas pu être vérifiées à cause du manque de données des répondants. Il s'agit des hypothèses cherchant à vérifier s'il existe une relation statistiquement significative entre les domaines de la gestion scolaire et le sexe et le niveau de certification des enseignants. La représentativité des hommes dans les écoles primaires est inférieure comparativement aux femmes. Cette hypothèse n'a pu être vérifiée. En ce qui concerne, le niveau de certification des enseignants, la majorité des enseignants possèdent un baccalauréat. Cette hypothèse a aussi été impossible à vérifier. Il y a de 20 à 23 répondants qui n'ont pas complété les questions portant sur l'identification du répondant au début du questionnaire; ce qui rend impossible la vérification des hypothèses. Les répondants n'ont peut-être pas remarqué qu'il y avait la page d'identification au verso de la page titre. Il est aussi possible que certains répondants avaient peur de se faire identifier et ils ont choisi de ne pas répondre à ces questions ou bien qu'ils pensaient que répondre à ces questions n'avaient aucune importance. Pour ce qui est des autres hypothèses, les tests statistiques démontrent qu'il n'existe aucune corrélation statistiquement significative entre les domaines de la gestion scolaire et l'âge et le nombre d'années d'expérience. La seule variable ayant une relation avec les domaines de la gestion scolaire est celle de la taille de l'école. Les résultats des tests t démontrent que les grandes écoles ont des attentes plus élevées et ce seulement dans le domaine de la gestion administrative générale de l'école.

Plusieurs autres questions viennent en tête lorsque nous voyons ces résultats et que nous en faisons une comparaison avec les recherches de Richardson (1969), d'Evans (1996) et de Landry (2002). Nous pouvons nous demander si la région géographique, par exemple, pourrait être une variable qui influencerait les attentes des enseignants. Plusieurs recherches comme celles de Richardson (1969), de Manseau (1986), de Haché-Roussel (1994) datent de plusieurs années. Il est possible que les enseignants qui œuvrent dans le domaine en 2010 n'aient pas les mêmes attentes que les enseignants d'autrefois. Est-ce que le fait d'avoir un plus grand échantillon pourrait modifier les présents résultats? La recherche visait à avoir l'opinion de 142 enseignants, soit 44,38% de la population d'enseignants au district scolaire 3. Le questionnaire a été complété par 66 répondants et le district scolaire 3 a environ 320 enseignants dans les écoles primaires; ce qui représente 20,63% des enseignants du district scolaire 3. Les résultats auraient pu être différents si le sondage avait porté sur un plus grand échantillonnage et une meilleure représentativité.

5.2 . Recommandations

Suite aux résultats obtenus à l'issue de cette recherche, nous suggérons les recommandations suivantes :

1. Administrer le questionnaire aux enseignants du secondaire afin de connaître aussi les attentes de ce groupe d'enseignants face au rôle des directions d'écoles du secondaire. L'analyse pourrait permettre de vérifier si les attentes varient selon le niveau d'enseignement.

2. Connaître les attentes de tous les enseignants du primaire du district scolaire 3 face au rôle des directions d'écoles primaires. Cette étude permettrait de comparer les résultats de cette recherche avec ceux des autres régions géographiques de la province.
3. Vérifier et comparer les attentes des enseignants anglophones face au rôle des directions d'écoles tant au primaire qu'au secondaire avec celles des francophones.
4. Connaître les attentes des enseignants de toutes les écoles primaires francophones de la province afin d'en faire une comparaison.
5. Ajouter dans la lettre explicative du sondage l'importance de compléter la section des caractéristiques personnelles du répondant.
6. Utiliser un logiciel qui permet de répondre au questionnaire par ordinateur.
7. Administrer le questionnaire lors d'une journée pédagogique afin d'obtenir une plus grande participation.
8. Choisir un meilleur temps de l'année scolaire pour administrer le sondage.

Bibliographie

Adams, P., & Townsend, D. (2006). Principal effectiveness: Exploring the gap between real and ideal. *ATA Magazine, 87*(1), 52-55.

Anderson, R. E., & Lavid, J. S. (1986). The effective Principal: Leader or manager? *NASSP Bulletin, 70*(489), 82-84.

Archambault, Y. (1993). La direction d'école et la supervision pédagogique. *Dimensions, 14*(4), 2.

Association des enseignantes et des enseignants francophones du Nouveau-Brunswick. (2007). Mémoire au ministère de l'Éducation : charge de travail du personnel enseignant et du personnel à la direction d'écoles francophones du Nouveau-Brunswick. Fredericton, NB : AEFNB.

Ballou, D., & Podgursky, M. (1995). What makes a good principal? How teachers assess the performance of principals. *Economics of Education Review, 14*(3), 243-252.

Belleau, C. (1991). Le directeur des années 90: une personne d'influence. *Dimensions, 12*(2), 15.

Bergeron, J., Côté Léger, N., Jacques, J., & Bélanger, L. (1979). *Les aspects humains de l'organisation.* Chicoutimi: Gaëtan Morin.

Berlin, B. M., Kavanah, J. A., & Jensen, K. (1988). The principal as curriculum leader: Expectations vs. performance. *NASSP Bulletin, 72*(509), 43-49.

Black, S. (2001). Morale matters. *American School Board Journal, 1881*(1), 40-43.

Blasé, J., & Blasé, J. J. (2001). The Teacher's Principal. *Journal of Staff Development, 22*(1), 22-25.

Blasé, J. J. (1987). Dimensions of effective school leadership: The teacher's perspective. *American Educational Research Journal, 24*(4), 589-610.

Blege, M. B., & Kennedy, C. (2000). Principals and teachers, leading together. *NASSP Bulletin, 84*(616), 1-6.

Bogler, R. (2001). The influence of leadership style on teacher job satisfaction. *Educational Administration Quarterly, 37*(5), 662-683.

Bourque, J. (2007). *Méthodes quantitatives de recherche :notes de cours : EDUC 6012* . Manuscrit inédit, Université de Moncton, Moncton.

Brauer, M. A. (1980). *Role conflict, role ambiguity, and job satisfaction: A study of middle management positions in an educational organization.* Thèse de doctorat inédite, The Graduate College in the University of Nebreska, Lincoln, Nebraska.

Bulach, C., Boothe, D., & Pickett, W. (1998). "Should nots" for school principals: Teachers share their views. *ERS Spectrum, 16*(1), 16-20.

Charland, L. (1992). Leadership 2000. *Education Canada, 32*(2), 12-17.

Côté, N., Abravanel, H., Jacques, J., & Bélanger, L. (1986). *Individu, groupe et organisation.* Chicoutimi: Gaëtan Morin.

Davis, S. H. (1998). Why do principals get fired? *Principal, 78*(2), 34-39.

Deblois, C., & Moisset, J. (1981). Problèmes de sélection des directeurs d'écoles primaires dans la région 03. *Revue des sciences de l'éducation, 7*(2), 261-277.

Durepos, G. (1983). *La perception du rôle du directeur de l'école élémentaire par les principaux responsables de l'éducation des enfants.* Problème inédit, Université de Moncton, Faculté des sciences de l'éducation, Moncton, N.-B.

Éthier, G. (2006). *La gestion de l'excellence en éducation.* Québec: Presses de l'Université du Québec.

Evans, T. J. (1996). *Elementary teachers' and principals' perceptions of principal leadership style and school social organization.* Eugene, OR: ERIC Clearinghouse on Educational Management. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 403 637)

Haché-Roussel, O. (1994). *Perception et attentes des enseignants du Nouveau-Brunswick face au rôle du directeur d'école.* Thèse de maîtrise inédite, Université de Moncton, Faculté des sciences de l'éducation, Moncton, N.-B. (10202714; GLIS00202714)

Harris, S. L. (2000). Behave yourself: a survey of teachers reveals principal behaviors that promote a positive school climate and support teacher quality and student learning. *Principal Leadership, 1*(3), 36-39.

Hausman, C. S., Crow, G. M., & Sperry, D. J. (2000). Portrait of the "ideal principal": Context and self. *NASSP Bulletin, 84*(617), 5-14.

Howell, B. (1981). Profile of the principalship. *Educational Leadership, 38*(4), 333-336.

Jones, R. (1995). Picturing your perfect principal. *The Executive Educator, 17*(5), 16-21.

Keaster, R. D. (1995). A school "on fire": One principal's road to success. *NASSP Bulletin, 79*(568), 39-48.

Landry, A. (2002). *Les qualités et les habiletés recherchées chez le directeur ou la directrice d'école par les enseignants et les enseignantes des écoles secondaires de la Péninsule acadienne.* Mémoire inédit, Université de Moncton, Faculté des sciences de l'éducation, Moncton, N.-B.

Lashway, L. (2003). *Role of the school leader, trends and issues.* No. ERIC Publications 71). Eugene, OR: ERIC Clearinghouse on Educational Management. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 479 933)

Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (3e édition ed.). Montréal: Guérin.

Manseau, J. (1986). Les perceptions et les attentes des enseignants(es) face au rôle des directions d'école en matière de supervision pédagogique. Thèse de maîtrise inédite, Université de Sherbrooke, Sherbrooke, Québec.

Mitchell, C., & Castle, J. B. (2005). The instructional role of elementary school principals. *Canadian Journal of Education, 28*(3), 409-433.

Moisset, J. -J., Plante, J., & Toussaint, P. (2005). *La gestion des ressources humaines pour la réussite scolaire.* Québec: Presses de l'Université du Québec.

Nouveau-Brunswick. Ministère de l'Éducation. (1997). *Loi sur l'éducation* (No de cat. E-1.12/1997). Fredericton : Ministère de l'Éducation.

Parsons, R. B. (2001). Ten principles for principals. *Principal, 80*(4), 49-51.

Plourde, L. (1986). *Étude descriptive des rôles des directeurs des écoles francophones du Nouveau-Brunswick selon les politiques de chacun des districts francophones.* Problème inédit, Université de Moncton, Faculté des sciences de l'éducation, Moncton, N.-B.

Richardson, D. N. (1969). *Expectations held by teachers, principals and superintendants for the role of the elementary and the high school principal.* Thèse de maîtrise inédite, Université de McGill, Montréal, Québec.

Ruder, R. (2006). Approachability & visibility. *Principal Leadership, 7*(3), 39-41.

Rutherfort, W. L. (1985). School principals as effective leaders. *Phi Delta Kappan, 67*(1), 31-34.

Shellinger, M. (2005). *Alternative school administration study.* Manuscrit inédit.

Thomas, W. C. (1990). Expectations of an administrative team member. *NASSP Bulletin, 74*(529), 112-114.

Van der Maren, J. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation.* (2e éd.). Montréal: Presses de l'Université de Montréal.

Vetter, E. W. (1976). Role pressure and the school principal. *NASSP Bulletin, 60*(403), 11-23.

Weva, K. (1991). *Les directions d'écoles francophones du Nouveau-Brunswick leur rôle, leurs besoins et modes de perfectionnement : rapport final de recherche soumis à l'AEFNB.* Moncton, N.-B.: Université de Moncton.

Zepeda, S. J., & Ponticell, J. A. (1998). At cross-purposes: what do teachers need, want, and get from supervision? *Journal of Curriculum and Supervision, 14*(1), 68-87.

ANNEXES

ANNEXE A
Approbation du comité d'éthique

UNIVERSITÉ DE MONCTON
EDMUNDSTON MONCTON SHIPPAGAN

Bureau du vice-recteur adjoint à la recherche et
Faculté des études supérieures et de la recherche

Le 4 décembre 2009

Madame Christine Long
Étudiante de 2e cycle
Faculté des sciences de l'éducation
Pavillon Jeanne-de-Valois
Université de Moncton

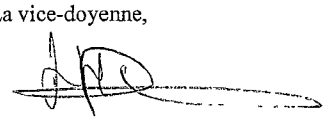
Madame,

Je souhaite vous informer que le Comité d'éthique de la recherche avec les êtres humains de la Faculté des études supérieures et de la recherche a examiné votre projet de recherche intitulé « ***Les attentes des enseignants face au rôle des directions d'écoles*** » (n° dossier 0910-021) et a conclu que la recherche proposée était conforme aux normes éthiques des conseils nationaux de recherche.

Je vous prie d'aviser le comité d'éthique de la fin de votre projet. À cet effet, veuillez remplir et retourner à la FESR le formulaire *Suivi annuel des projets de recherche* ci-joint. Je vous rappelle que la période de validité de la présente approbation éthique est d'une année laquelle se terminera le 1er décembre 2010. Le cas échéant, vous pourrez présenter une demande de renouvellement d'approbation éthique en soumettant à la FESR le formulaire *Suivi annuel des projets de recherche* dûment rempli et accompagné des compléments d'information nécessaires.

En vous souhaitant bon succès dans votre recherche, je vous prie d'agréer, Madame, l'expression de mes sentiments les meilleurs.

La vice-doyenne,



Souad H'Mida, Ph.D.
SH/ncl
P.j.
c.c. Monsieur Jean-François Thibault, président, Comité d'éthique de la recherche avec les êtres humains
Monsieur Kabulé Weva, Faculté des sciences de l'éducation

Moncton (Nouveau-Brunswick)
E1A 3E9 CANADA

Téléphone : 506.858.4310
Télécopieur 506 858 4279

fesr@umoncton.ca
www.umoncton.ca/fesr

ANNEXE B
Demande d'autorisation au directeur général du district scolaire 3

200 Olivier Boucher
Edmundston, NB
E3V 4L7

4 novembre 2008

District scolaire 3
298 rue Martin
Edmundston, NB
E3V 5E5

À l'attention de M. Bertrand Beaulieu

Monsieur Beaulieu,

Je suis étudiante à la maîtrise ès arts en éducation, mention administration scolaire, à l'Université de Moncton. Pour satisfaire aux exigences de mon programme d'études, j'effectue présentement une recherche sur *les attentes des enseignants face au rôle des directions d'école* sous la supervision de M. Kabule Weva, professeur titulaire et responsable de la maîtrise en administration scolaire.

Pour mener à bien cette étude, j'ai besoin de votre autorisation afin d'administrer un questionnaire aux enseignants de certaines écoles primaires du district 3. Soyez assuré que les données obtenues seront traitées de façon confidentielle et qu'aucun participant ne sera identifié. Je suis consciente qu'il en revient à chaque enseignant et à chaque direction d'école concernée d'accepter ou de refuser de participer à cette étude.

En comptant sur votre collaboration, je vous remercie à l'avance, Monsieur le Directeur, de l'attention que vous porterez à ma requête.

Christine Long

ANNEXE C
Autorisation

District scolaire 3

Le 18 novembre 2008

Madame Christine Long
200 Olivier Boucher
Edmundston, NB
E3V 4L7

Madame Long,

Il nous fait plaisir de vous donner la permission de contacter certains enseignants des écoles primaires du District scolaire 3 afin que leur présenter le questionnaire de votre recherche sur *les attentes des enseignants face au rôle des directions d'école*.

À cet effet, nous vous demandons de bien vouloir remettre copie de cette lettre à chaque enseignant que vous contacterez. Il est entendu que cette présentation demeure quand même à la discrétion de l'enseignant et ne devra pas occasionner un surcroît de travail à notre personnel ni que nous aurons à fournir photocopies, feuilles ou autre matériel scolaire

Nous vous prions d'agréer l'expression de nos sentiments les meilleurs.

Le directeur général,

Bertrand Beaulieu

BB/dl

ANNEXE D
Approbation des directions d'écoles

Approbation des directions d'écoles à participer au questionnaire

École Communautaire St-Joseph : M. Daniel R. Martin, directeur

Salut Christine,

Oui, effectivement. J'ai oublié de t'envoyer la confirmation.
Tu as un sujet intéressant. J'aimerais bien avoir la chance de lire ça un moment donné.

Bonne journée,

Daniel

École St-Jacques : Mme Lisa Hébert, directrice par intérim

Bonjour Christine,

il me fera plaisir de distribuer ton sondage aux enseignants pour ta recherche de thèse.

Lisa Hébert

École Mgr-Matthieu-Mazerolle : M. Marcel LeBlanc, directeur

Bonjour Christine,

Je tiens à t'aviser que je t'accorde l'activité en question auprès des enseignantes de l'école, c'est-à-dire la distribution du sondage pour ton projet de recherche.

Bonne chance!

Marcel LeBlanc

École Régionale Ste-Anne : Mme Manon Dubé St-Onge, directrice

Bonjour Christine,

J'accepte de distribuer votre sondage auprès de mon personnel enseignant pour vous aider dans votre recherche. Le sujet est bien intéressant!

Bonne fin de semaine.

Manon Dubé St-Onge

Carrefour de la Jeunesse : Mme Louise Morin, directrice

Bonjour Christine,

Je t'envoie ce courriel afin de t'informer que je t'accorde la permission de distribuer le sondage de ta recherche aux enseignants du Carrefour de la Jeunesse.

Bon succès!

Louise Morin

Centre d'Apprentissage du Haut-Madawaska : M. Roberto Gauvin, directeur

Salut Christine, c'est avec plaisir que j'accepte de t'aider avec le sondage. Bon succès !!!

Roberto Gauvin

École Régionale St-Basile : M. Christian Labrie, directeur

Bonjour Christine,

Je suis d'accord à ce que mes enseignantes participent à ton sondage.

Merci!

Christian Labrie

École Communautaire Ernest-Lang : Mme Carole Nadeau-Côté, directrice

Bonjour Christine,

Le présent courriel est pour te signifier mon accord quant à distribuer un sondage à mes enseignants.

Bonne journée!

Carole Nadeau-Côté

ANNEXE E
Lettre d'accompagnement du questionnaire

200 Olivier Boucher
Edmundston, NB
E3V 4L7

Le 3 déccembre 2009

Cher(e) enseignant(e),

Je suis étudiante à la maîtrise ès arts en éducation, mention administration scolaire, à l'Université de Moncton. J'effectue une recherche sur *les attentes des enseignants face au rôle des directions d'école* sous la supervision de M. Kabule Weva, professeur titulaire et responsable de la maîtrise en administration scolaire.

Pour mener à bien cette étude, j'ai besoin de connaître vos attentes sur le rôle de la direction d'école. Cette recherche me permettra de voir s'il existe des liens significatifs entre les attentes des enseignants et les 9 domaines de la gestion scolaire, le sexe, l'âge, le nombre d'années d'expérience, la taille de l'école et le niveau de certification. Vous trouverez, ci-joint, un questionnaire qui vous permettra de vous exprimer à ce sujet. Je serais très reconnaissante si vous pouviez prendre quelques minutes pour y répondre. Vous n'êtes pas obligé de participer à cette étude. Si vous choisissez de le faire j'aimerais que vous remettiez votre sondage dûment répondu dans l'enveloppe scellée au responsable de votre école avant le 15 décembre 2009.

Je vous remercie à l'avance de votre temps et de votre participation.

Christine Long

Pièces jointes

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT LIBRE ET ÉCLAIRÉ
DE PARTICIPATION À UN PROJET DE RECHERCHE

Ce projet porte sur les attentes des enseignants face au rôle des directions d'école dans le but de vérifier s'il existe une différence significative entre les attentes des différents groupes d'enseignants et le rôle des directions d'écoles. Plus précisément, elle permettra d'établir :

1. s'il existe une différence significative entre les attentes des répondants face au rôle des directions d'écoles déterminé dans les 9 domaines de la gestion scolaire,
2. s'il existe un lien significatif entre les attentes des répondants et leur sexe,
3. s'il existe un lien significatif entre les attentes des répondants et leur âge,
4. s'il existe un lien significatif entre les attentes des répondants et leur nombre d'années d'expériences,
5. s'il existe un lien significatif entre les attentes des répondants et la taille de leur école,
6. s'il existe un lien significatif entre les attentes des répondants et leur niveau de certification.

La cueillette de données se présente sous forme de questionnaire, ci-joint, que vous pouvez répondre. Vos données resteront confidentielles et votre participation ne présente aucun risque pour vous. Vous ne bénéficierez d'aucune compensation pour votre participation à ce projet.

Si vous avez des préoccupations de nature éthique concernant ce projet ou souhaitant formuler une plainte, vous pouvez contacter le bureau de la Faculté des études supérieures et de la recherche de l'Université de Moncton (Université de Moncton, Édifice Taillon, Moncton, E1A 3E9; téléphone : (506) 858-4310; courrier électronique : fesr@umoncton.ca).

J'ai compris les informations relatives à ce projet de recherche, je comprends que je peux poser des questions dans l'avenir et que je peux en tout temps mettre fin à ma participation sans avoir à me justifier de quelque manière que ce soit. Par la présente, je consens librement à participer à ce projet de recherche selon les conditions qui viennent d'être spécifiées ci-dessus.

_____ _____

Signature de la personne consentante Date

Je certifie avoir expliqué au signataire les termes du présent formulaire, les objectifs et les implications du projet de recherche, avoir répondu clairement à ses questions et lui avoir indiqué qu'il ou elle reste à tout moment libre de mettre fin à sa participation au projet de recherche décrit sans avoir à se justifier de quelque manière que ce soit et sans préjudice.

_____ _____

Signature de la personne responsable du projet Date

N'oubliez pas de joindre ce formulaire avec votre questionnaire.

ANNEXE F
Questionnaire

Ce questionnaire a pour but de connaître **vos attentes face au rôle de la direction d'école**. Il s'adresse aux enseignants de certaines écoles primaires du district scolaire 3.

Les répondants sont priés de lire attentivement les directives données avant de répondre au questionnaire.

Toutes vos réponses demeureront **anonymes** et strictement **confidentielles**. Seulement le nom de l'école et le nombre d'enseignants apparaîtront dans la présentation des participants.

Pour répondre, vous devez encercler la lettre ou le chiffre correspondant à la réponse de votre choix. En d'autres temps, vous devez écrire l'information requise.

Ce questionnaire exigera aux environs de 15 minutes de votre temps.

Définitions de termes utilisés dans ce questionnaire.

Attentes :

> Ce qu'on souhaite qu'une personne fasse et la manière dont on veut qu'elle le fasse. C'est le quoi et le comment. (Éthier 2006, p.172)

Direction d'école :

> C'est la personne responsable de l'administration et de la gestion d'un établissement d'enseignement. (Legendre 1993, p. 377). Dans ce travail, la direction d'école signifie la personne qui est responsable de l'école, y compris son adjoint s'il y a lieu.

Merci de votre collaboration

N.B. Cette étude s'adresse aux hommes et aux femmes, mais l'usage du masculin dans le questionnaire n'a le seul but que d'alléger le texte sans aucune discrimination sexuelle.

PARTIE 1

CARACTÉRISTIQUES PERSONNELLES DU RÉPONDANT

Veuillez répondre à chaque question en encerclant le chiffre correspondant à votre réponse ou en remplissant la ligne avec l'information demandée.

1. Quel est votre sexe?
   - Masculin 1
   - Féminin 2

2. Quel est le niveau d'enseignement que vous représentez?
   - Maternelle 1
   - 1ère année 2
   - 2e année 3
   - 3e année 4
   - 4e année 5
   - 5e année 6
   - 6e année 7
   - 7e année 8
   - 8e année 9
   - Enseignement ressource 10
   - Éducation physique 11
   - Littératie 12
   - Musique 13
   - Autre (précisez) _____ 14

3. Quel est votre dernier diplôme obtenu?
   - Baccalauréat 1
   - Maîtrise 2
   - Autre (précisez) _____ 3

4. Au total combien d'années d'expérience aviez-vous dans le système scolaire au 30 juin 2008? ..... _____

5. Votre école compte combien d'élèves cette année? ..... _____

6. Quel est votre certificat d'enseignement? ..... _____

7. Quel est votre âge? ..... _____

PARTIE 2

ACTIVITÉS RELIÉES AU RÔLE DES DIRECTIONS D'ÉCOLES

Les énoncés ci-dessous décrivent les différentes activités reliées au rôle exercé par les directions d'écoles. Ces énoncés sont regroupés en neuf (9) types de gestion qui sont : la gestion administrative en général, la gestion du personnel, la gestion des programmes d'enseignement, la gestion de la vie étudiante, la gestion des ressources matérielles et physiques, la gestion des ressources financières, la gestion de l'intégration des élèves à besoins spéciaux, la gestion des services de soutien et la gestion des relations école/communauté.

En vous servant de l'échelle de 1 à x, veuillez encercler le chiffre ou la lettre qui décrit le mieux l'importance que vous **aimeriez que votre direction d'école accorde** à chacune de ces activités afin d'exercer une direction pédagogique de qualité.

A. Gestion administrative générale de l'école

Pas important	Peu important	Modérément important	Important	Très important	Extrêmement important	Incapable de juger
1	2	3	4	5	6	x

1. Définir la mission et les objectifs de l'école.	1	2	3	4	5	6	x
2. Mettre en place les différents comités de l'école.	1	2	3	4	5	6	x
3. Faire les horaires et la répartition des fonctions extraprofessionnelles.	1	2	3	4	5	6	x
4. Régler tous les problèmes et les imprévus qui se présentent quotidiennement.	1	2	3	4	5	6	x
5. Évaluer le fonctionnement de l'école et son efficacité.	1	2	3	4	5	6	x
6. Convoquer et participer régulièrement aux réunions administratives et pédagogiques de l'école.	1	2	3	4	5	6	x
7. Aider les enseignants à réaliser les objectifs de l'école.	1	2	3	4	5	6	x
8. Informer le district scolaire des problèmes, des progrès réalisés et des besoins de l'école.	1	2	3	4	5	6	x

B. Gestion du personnel

Pas important	Peu important	Modérément important	Important	Très important	Extrêmement important	Incapable de juger
1	2	3	4	5	6	x

9. Prévoir les besoins en personnel enseignant et non enseignant nécessaire.	1	2	3	4	5	6	x
10. Participer à la sélection de son personnel.	1	2	3	4	5	6	x
11. Effectuer la supervision en classe du personnel enseignant de l'école.	1	2	3	4	5	6	x
12. Préparer les charges de travail du personnel enseignant et non enseignant.	1	2	3	4	5	6	x
13. Évaluer le rendement du personnel non enseignant de l'école.	1	2	3	4	5	6	x
14. Résoudre les conflits au sein du personnel.	1	2	3	4	5	6	x
15. Appliquer les clauses des conventions collectives concernant la juridiction de l'école.	1	2	3	4	5	6	x
16. Identifier les besoins de perfectionnement du personnel.	1	2	3	4	5	6	x
17. Encourager le personnel à participer aux activités de perfectionnement.	1	2	3	4	5	6	x
18. Organiser et s'occuper de la suppléance.	1	2	3	4	5	6	x
19. Accepter et superviser les stages.	1	2	3	4	5	6	x
20. Organiser les activités du programme d'orientation à l'intention du nouveau personnel.	1	2	3	4	5	6	x
21. Rencontrer individuellement le personnel de l'école dans le but de les aider dans leur travail.	1	2	3	4	5	6	x
22. Prodiguer à des membres du personnel de l'école des encouragements, notifier sa satisfaction.	1	2	3	4	5	6	x
23. Noter les présences et les absences du personnel.	1	2	3	4	5	6	x
24. Recommander le congédiement d'un membre du personnel dont le rendement est insatisfaisant.	1	2	3	4	5	6	x

C. Gestion des programmes d'enseignement

Pas important	Peu important	Modérément important	Important	Très important	Extrêmement important	Incapable de juger
1	2	3	4	5	6	x

25. Identifier les besoins des élèves en regard des programmes scolaires.	1	2	3	4	5	6	x
26. Organiser la documentation adéquate relative aux programmes scolaires.	1	2	3	4	5	6	x
27. Évaluer les méthodes et les moyens d'enseignement utilisés par les enseignants.	1	2	3	4	5	6	x
28. Élaborer et réviser l'horaire des activités d'enseignement.	1	2	3	4	5	6	x
29. Promouvoir de nouvelles stratégies d'enseignement (gestion d'une classe, discipline, etc.).	1	2	3	4	5	6	x
30. Superviser les évaluations des élèves au niveau de l'école.	1	2	3	4	5	6	x
31. Établir des moyens pour reconnaître le bon rendement scolaire des élèves.	1	2	3	4	5	6	x

D. Gestion de la vie étudiante

Pas important	Peu important	Modérément important	Important	Très important	Extrêmement important	Incapable de juger
1	2	3	4	5	6	x

32. Élaborer le programme d'activités étudiantes et formuler la politique relative à sa mise en application.	1	2	3	4	5	6	x
33. Exercer un contrôle sur le financement des affaires étudiantes.	1	2	3	4	5	6	x
34. Mettre en place les mécanismes favorisant la participation des élèves au programme d'activités étudiantes.	1	2	3	4	5	6	x
35. S'occuper de l'admission des élèves.	1	2	3	4	5	6	x
36. Surveiller les retards et les absences des élèves, les noter et donner les suites.	1	2	3	4	5	6	x
37. Préparer des réunions d'élèves, s'en occuper ou y participer.	1	2	3	4	5	6	x
38. Mettre en place et évaluer les services offerts aux élèves et les activités étudiantes.	1	2	3	4	5	6	x
39. Élaborer et voir à l'application du code de vie de l'école.	1	2	3	4	5	6	x

E. Gestion des ressources matérielles et physique

Pas important	Peu important	Modérément important	Important	Très important	Extrêmement important	Incapable de juger
1	2	3	4	5	6	x

40. Faire l'inventaire des besoins en ressources matérielles, identifier les réparations à effectuer et les améliorations à apporter.	1	2	3	4	5	6	x
41. Faire l'inventaire des améliorations à apporter aux bâtiments, aux terrains, des réparations à effectuer, etc.	1	2	3	4	5	6	x
42. Tenir à jour l'inventaire des biens, meubles et immeubles, etc.	1	2	3	4	5	6	x
43. Répartir les locaux et autres espaces et formuler une politique de leur utilisation.	1	2	3	4	5	6	x
44. Faire les réquisitions d'achat ou de commande et en assurer le service.	1	2	3	4	5	6	x
45. Voir au contrôle des visiteurs et/ou intrus sur la propriété de l'école.	1	2	3	4	5	6	x

F. Gestion des ressources financières

Pas important	Peu important	Modérément important	Important	Très important	Extrêmement important	Incapable de juger
1	2	3	4	5	6	x

46. Préparer les prévisions budgétaires de l'école.	1	2	3	4	5	6	x
47. Formuler des politiques de gestion budgétaire de l'école.	1	2	3	4	5	6	x
48. Effectuer le contrôle budgétaire.	1	2	3	4	5	6	x
49. Préparer les rapports financiers de l'école.	1	2	3	4	5	6	x

G. Gestion de l'intégration des élèves à besoins spéciaux

Pas important	Peu important	Modérément important	Important	Très important	Extrêmement important	Incapable de juger
1	2	3	4	5	6	x

50. Favoriser et s'occuper de l'intégration des élèves à besoins spéciaux.	1	2	3	4	5	6	x
51. Participer à des sessions de formation sur l'intégration scolaire.	1	2	3	4	5	6	x
52. Promouvoir le multiculturalisme et l'inter culturalisme au sein de l'école.	1	2	3	4	5	6	x

H. Gestion des services de soutien

Pas important	Peu important	Modérément important	Important	Très important	Extrêmement important	Incapable de juger
1	2	3	4	5	6	x

53. Organiser le secrétariat.	1	2	3	4	5	6	x
54. Organiser la bibliothèque et le centre de ressources pédagogiques.	1	2	3	4	5	6	x
55. Organiser les services d'entretien de l'école.	1	2	3	4	5	6	x

I. Gestion des relations école/communauté

Pas important	Peu important	Modérément important	Important	Très important	Extrêmement important	Incapable de juger
1	2	3	4	5	6	x

56. Préparer et faire parvenir aux parents et à la communauté les informations générales sur l'école.	1	2	3	4	5	6	x
57. Préparer les réunions du comité consultatif, y participer et donner le suivi.	1	2	3	4	5	6	x
58. Communiquer avec les parents à propos de leur enfant en cas de problème.	1	2	3	4	5	6	x
59. Organiser et participer aux réunions du comité de parents de l'école.	1	2	3	4	5	6	x
60. Organiser la participation de l'école à des activités communautaires.	1	2	3	4	5	6	x
61. Évaluer périodiquement les relations école/communauté.	1	2	3	4	5	6	x
62. Encourager des rencontres individuelles entre parents et enseignants.	1	2	3	4	5	6	x
63. Organiser les rencontres parents-enseignants.	1	2	3	4	5	6	x

PARTIE 3

ANALYSE DU TEMPS CONSACRÉ AUX PRINCIPAUX DOMAINES DE LA GESTION SCOLAIRE

Pour chacun des domaines d'activités présentés ci-dessous, veuillez indiquer, **selon vos attentes**, le pourcentage de temps dans une semaine normale de travail que votre direction d'école devrait y consacrer pour exercer une direction pédagogique de qualité. Veuillez noter que la somme totale de temps consacré aux différents domaines d'activités doit équivaloir à **100%.**

Domaines d'activités	**Pourcentage de temps à y consacrer**
1. Gestion administrative générale de l'école	
2. Gestion du personnel	
3. Gestion des programmes d'enseignement	
4. Gestion de la vie étudiante	
5. Gestion des ressources matérielles et physiques	
6. Gestion des ressources financières	
7. Gestion de l'intégration des élèves à besoins spéciaux	
8. Gestion des services de soutien	
9. Gestion des relations école/communauté	
Total :	100%

Je vous remercie énormément de votre collaboration.

Annexe G
Rappel

Cher / Chère collègue,

J'aimerais vous dire merci pour avoir pris le temps de répondre à mon questionnaire portant sur les attentes des enseignants face au rôle des directions d'écoles. Votre collaboration est grandement appréciée.

Vous n'avez peut-être pas encore eu le temps de remplir ce questionnaire. Je suis consciente que vous avez beaucoup à faire mais votre opinion me serait très utile. Vous avez encore quelques jours pour le remplir et le remettre à la personne responsable de votre école et ce avant le 15 décembre 2009. Au cas où vous auriez égaré votre questionnaire, vous pouvez vous en procurer une copie au secrétariat de votre école.

Sincèrement vôtre

Christine Long