



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

La collaboration entre directions d'établissement scolaire et enseignant·e·s : un levier essentiel pour favoriser la réussite des élèves

Auteures

Lyne Martel, professeure adjointe en leadership pédagogique, Université de Montréal, Canada,

Lyne.Martel.1@UMontreal.ca

Nancy Lauzon, professeure titulaire en gestion de l'éducation, Université de Sherbrooke, Canada,

Nancy.Lauzon@USherbrooke.ca

Éditeur

Département des sciences de l'éducation
© Université du Québec à Chicoutimi

ISSN

2371-5669 (numérique)



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Déclaration de l'usage de l'IA dans l'élaboration de cet article

- Aucun usage de l'IA dans l'élaboration de l'article
- Recension des écrits utilisés dans l'article
- Idéation, élaboration du plan de l'article
- Rédaction de passages de l'article (utilisés tels quels ou modifiés par l'auteur)
- Reformulation ou réécriture de passages formulés initialement par l'auteur
- Analyse de données présentées dans l'article
- Création d'images, de figures, etc. présentées dans l'article
- Correction linguistique de l'article
- Vérification des normes bibliographiques
- Autre (précisez) : Traduction du résumé en anglais



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Résumé

Les directions d'établissement scolaire (DÉS) favorisent la réussite éducative des élèves en collaborant avec les membres du personnel enseignant. Une recherche qualitative, utilisant le modèle de leadership pédagogique (*instructional leadership*) d'Hallinger (Hallinger et Wang, 2015) comme cadre de référence, a été menée pour identifier et décrire les pratiques mises en œuvre par ces directions. Les propos recueillis auprès de 18 DÉS du primaire, toutes issues d'un même centre de services scolaire, ont permis d'enrichir ce modèle de leadership. Ces témoignages ont également conduit à revoir ce modèle en mettant en lumière les domaines de responsabilité de la direction du primaire dans un contexte québécois, selon une logique d'action intégrée.

Mots-clés : directions d'établissement scolaire primaire; leadership pédagogique; collaboration; domaines de responsabilité

Abstract

School principals promote students' educational success by closely collaborating with teaching staff. A qualitative study, using Hallinger's instructional leadership model (Hallinger & Wang, 2015) as a reference framework, was conducted to identify and describe the practices implemented by these principals. The statements collected from 18 primary school principals, all from the same school service center, enriched this leadership model. These testimonies also led to a revision of the model by highlighting the areas of responsibility of primary school principals in a Quebec context, following an integrated action logic.

Keywords : primary school principal; instructional leadership; collaboration; areas of responsibility



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Problématique

Au cours des dernières décennies, notre compréhension des facteurs influençant la réussite des élèves s'est profondément transformée (Reynolds et al., 2014). Parallèlement, la conception même de la réussite s'est élargie : d'une vision centrée sur la performance scolaire, elle a évolué vers une approche plus globale, comprenant la réussite éducative dans son ensemble. Initialement, les recherches mettaient l'accent sur les caractéristiques des élèves ou de leur famille – dont le statut socioéconomique, comme l'ont souligné Coleman et al. (1966) et Plowden (1967). Progressivement, l'attention s'est déplacée vers l'influence des pratiques pédagogiques et des décisions administratives (Brookover et al., 1978; Weber, 1971). Cette évolution a conduit à reconnaître le rôle central du leadership exercé par la direction d'établissement scolaire (DÉS), des valeurs et de la culture de l'école, ainsi que de la qualité des relations école-famille dans la réussite des élèves (Edmonds, 1979; Levine et Lezotte, 1990; Sammons et al., 1995). Aujourd'hui, les résultats de recherche indiquent clairement que les DÉS peuvent jouer un rôle déterminant dans la réussite des élèves.

Bien que l'influence des DÉS sur la réussite des élèves soit généralement considérée comme indirecte – contrairement à celle exercée par les enseignant·e·s (Hallinger et Heck, 1998; Leithwood et al., 2006) –, elle n'en demeure pas moins significative. Cette influence s'exerce notamment à travers les actions de la DÉS en matière de gestion des membres de l'équipe-école et des ressources mobilisées pour soutenir le projet éducatif, ainsi que par les liens de collaboration établis avec la communauté (Böse et Brauckmann-Sajkiewicz, 2021). Sur le plan de la gestion de l'équipe-école, cela se traduit par des actions visant à favoriser la motivation et la mobilisation du personnel, à soutenir le développement des compétences individuelles et collectives, et à instaurer une organisation du travail propice à la collaboration. En ce qui concerne la gestion stratégique des ressources, on peut penser à l'utilisation judicieuse du numérique pour soutenir l'enseignement et l'apprentissage, ou encore à l'allocation ciblée des ressources financières pour concrétiser les objectifs du projet éducatif. Enfin, en matière de collaboration avec la communauté, l'apport de divers organismes – par exemple ceux œuvrant en pédiatrie sociale – contribue de manière tangible à une réussite éducative plus globale. Il serait donc réducteur de minimiser l'influence des DÉS sous prétexte qu'elle est indirecte, d'autant plus lorsqu'on considère le nombre d'élèves qu'elles peuvent toucher tout au long de leur parcours scolaire (Grissom et al., 2021; OCDE, 2013) ainsi que l'impact qu'elles ont sur la réduction de l'absentéisme et la rétention des enseignant·e·s les plus performants, deux facteurs clés de la réussite (Grissom et al., 2021).

Comme l'a souligné Martel (2020), les chercheur·se·s s'accordent désormais sur un ensemble de pratiques exercées par les DÉS qui ont une incidence sur la réussite des élèves. Les DÉS sont reconnues comme des actrices clés dans la création de conditions propices à l'enseignement et à l'apprentissage (Lapointe et Brassard, 2018; Liebowitz et Porter, 2019), et



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

leur rôle est de plus en plus valorisé par les centres de services scolaires pour soutenir l'amélioration des pratiques enseignantes (Lapointe et al., 2021). Parmi ces pratiques, on peut citer la gestion d'un climat scolaire favorable aux apprentissages, l'établissement d'attentes élevées à l'égard des résultats des élèves ainsi que le suivi rigoureux de leur progression. De plus, l'orchestration de ces pratiques s'inscrit aujourd'hui dans une logique d'amélioration continue de la réussite, qui suppose une prise en compte des caractéristiques propres à l'établissement et à son contexte. Cette approche met également de l'avant deux aspects considérés comme des leviers essentiels de la réussite, soit la collaboration et une prise de décision de qualité, éclairée par des données pertinentes, à la fois quantitatives et qualitatives (Schildkamp, 2019).

Bien que les dernières décennies aient permis d'identifier un nombre croissant de pratiques de gestion exercées par les DÉS alimentant une diversité de modèles et d'approches (Leithwood et al., 2017), notre analyse des écrits révèle que peu de recherches ont été menées pour documenter les pratiques spécifiques mises en œuvre par les DÉS dans le contexte éducatif québécois en vue de favoriser la réussite des élèves. À ce titre, l'étude de Pelletier et al. (2015) constitue une contribution notable. Menée au Québec auprès de 17 DÉS et adjointes, de 20 professionnel-le-s des services complémentaires et de 1560 élèves répartis dans six écoles secondaires, cette recherche visait à déterminer les pratiques de gestion associées à la réussite en français et en mathématiques. Deux conclusions principales en ont émergé : d'une part, les pratiques liées à la pédagogie et au suivi des résultats sont associées à une réduction des taux d'échec; d'autre part, celles visant à instaurer un climat scolaire harmonieux et respectueux sont corrélées à une augmentation des taux de réussite.

De leur côté, Lapointe et al. (2021), s'inspirant notamment des travaux d'Hallinger (Hallinger et Wang, 2015), ont mené une enquête par questionnaire auprès de 1157 DÉS et adjointes québécoises, tous ordres d'enseignement confondus. Cette étude met en lumière les pratiques que ces gestionnaires déclarent adopter pour soutenir l'enseignement et l'apprentissage. Parmi les pratiques les plus fréquemment évoquées (mentionnées par 80 % des répondant-e-s ou plus, de souvent à très souvent), on retrouve : « Complimenter les enseignants en privé pour leurs efforts ou leur rendement » (91 %), « Veiller à ce que les activités de perfectionnement suivies par le personnel soient alignées sur les objectifs de l'établissement » (88 %), « Prendre des initiatives favorisant la coopération entre enseignants pour élaborer des pratiques pédagogiques innovantes » (83 %) et « Mettre en œuvre des mesures concrètes pour encourager l'engagement des enseignants dans l'amélioration de leurs compétences pédagogiques » (82 %). La présente recherche s'inscrit dans cette perspective. Elle a pour objectif d'identifier les pratiques déployées par des DÉS du primaire au Québec, en lien avec les enseignant-e-s, afin de favoriser la réussite éducative des élèves.

Par l'examen de ces pratiques, cette recherche vise à enrichir les connaissances sur le rôle stratégique des DÉS dans le contexte québécois



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

et à soutenir leur développement professionnel. Cette recherche se place ainsi dans la continuité de travaux antérieurs, majoritairement quantitatifs, en adoptant cette fois une approche qualitative. Cette posture méthodologique permet d'accéder à une compréhension plus nuancée et contextualisée des pratiques de gestion, en les replaçant dans la réalité professionnelle des DÉS. L'outil de collecte utilisé, l'entretien semi-dirigé, offre la possibilité d'approfondir le sens des propos recueillis grâce à des questions ouvertes et des relances ciblées. Contrairement aux approches quantitatives, qui peinent parfois à saisir la complexité des pratiques dans leur contexte, la démarche qualitative permet de produire des descriptions riches et denses, favorisant une compréhension en profondeur (Fortin et Gagnon, 2022; Savoie-Zajc, 2018; Seidman, 2019). Cette recherche vise donc à répondre à la question suivante : Quelles sont les pratiques mises de l'avant par des DÉS du primaire au Québec à l'égard des enseignant·e·s pour favoriser la réussite éducative des élèves?

Cadre de référence

Parmi les styles de leadership que les DÉS peuvent mobiliser, les styles transformationnel (Leithwood et Jantzi, 2005) et pédagogique (*instructional leadership*) (Hallinger et Wang, 2015) sont les plus fréquemment cités dans les écrits que nous avons recensés. Toutefois, lorsque ces styles sont comparés quant à leur incidence sur la réussite des élèves, il apparaît que le leadership pédagogique exerce un effet de trois à quatre fois plus important (Robinson et al., 2008). Ce constat motive son adoption comme cadre de référence pour la présente recherche.

Le choix du modèle proposé par Hallinger (2015) repose également sur quatre autres raisons principales :

1. Une finalité centrée sur la réussite des élèves : le modèle de leadership pédagogique vise explicitement l'amélioration des résultats scolaires des élèves (Liebowitz et Porter, 2019; Tan et al., 2022), en influençant les pratiques des membres de l'équipe-école (Leithwood et Seashore Louis, 2012; Leithwood et al., 2017). Bien que notre recherche porte plus largement sur la réussite éducative, celle-ci est envisagée comme une finalité qui s'inscrit dans la même perspective théorique et analytique.
2. Une cohérence avec les travaux majeurs du domaine : ce modèle demeure dans la continuité des recherches fondatrices en leadership scolaire, notamment celles de Leithwood et al. (2006) et de Marzano et al. (2005), qui sont des références dans le champ de l'éducation.
3. Une opérationnalisation rigoureuse : le modèle a donné lieu à la création d'un instrument de mesure reconnu, le *Principal Instructional Management Rating Scale (PIMRS)*, qui permet de traduire les concepts clés du leadership pédagogique en indicateurs concrets liés aux responsabilités et aux pratiques des DÉS.



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

4. Une validité méthodologique démontrée : la fidélité ainsi que la validité interne de cet instrument ont été rigoureusement établies (Hallinger et Wang, 2015), ce qui en fait un outil robuste et fiable pour la recherche en leadership scolaire

Comme l'illustre la figure 1, le cadre de référence retenu repose sur une structure à trois niveaux d'analyse, inspirée de l'outil *PIMRS*¹. Le premier niveau regroupe les domaines de responsabilité de la DÉS. Le deuxième niveau correspond à des responsabilités spécifiques associées à chacun de ces domaines. Le terme *responsabilité* est ici entendu comme l'obligation « d'assumer une charge, un devoir, un engagement, une mission, un mandat, un travail », « d'en répondre devant le mandant », et de se porter « garant de ses comportements et de ceux d'un groupe et d'en accepter les conséquences » (Legendre, 2005, p. 1189). Le troisième niveau fait référence aux pratiques professionnelles mises de l'avant par les DÉS en lien avec ces responsabilités. Ces pratiques sont définies comme un ensemble « de rôles et de tâches s'actualisant dans des agirs professionnels [...] fondé sur des connaissances théoriques et des savoirs expérimentiels » (Martel, 2020, p. 93-94).

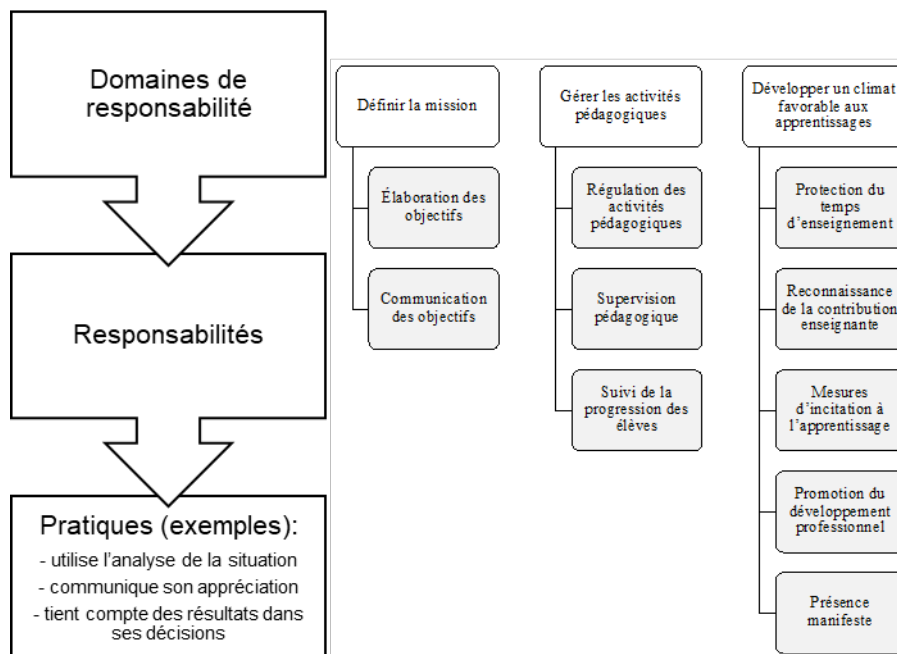
Dans cette adaptation, le premier domaine de responsabilité est désigné comme ceci : « Définir la mission de l'établissement ». Il regroupe les responsabilités liées à la participation des membres de l'équipe-école dans l'analyse de la situation en lien avec la réussite des élèves ainsi que dans la détermination des objectifs à prioriser dans le projet éducatif. Ce domaine comprend également les responsabilités de la DÉS en matière de communication de ces objectifs à l'ensemble de la communauté éducative. Dans une perspective d'amélioration continue de la réussite, la vision et les objectifs doivent être centrés sur l'apprentissage et capables de mobiliser les membres de l'équipe-école autour des moyens retenus pour les atteindre. Différentes pratiques professionnelles de la DÉS sont associées à ces responsabilités. Par exemple, pour ce qui est de la détermination des objectifs, une DÉS « Utilise l'analyse de situation afin de s'assurer de la participation des membres de l'équipe-école dans le développement des objectifs d'amélioration » ou « Formule des objectifs d'amélioration en utilisant des données portant sur les résultats de l'établissement ». En ce qui concerne la communication des objectifs, elle « Échange avec les enseignant·e·s sur des objectifs d'amélioration de l'établissement lors de réunions » ou « S'assure que les objectifs d'amélioration sont mis en évidence dans l'établissement (p. ex. affiches, tableaux d'affichage, bulletins d'information) ».

Figure 1
Niveaux d'analyse associés au modèle de Hallinger : domaines de

¹ L'outil développé par Hallinger, le *Principal Instructional Management Rating Scale* (PIMRS), a été traduit et adapté au contexte québécois par Lauzon, Massé et Lapointe, avec l'autorisation du chercheur, dans le cadre de la première enquête du Groupe de recherche et d'intervention sur l'organisation du travail des directions d'établissement d'enseignement (GRIDÉ) portant sur le travail des directions (Lapointe et al., 2021).



responsabilité, responsabilités et pratiques professionnelles associées (inspiré de Martel, 2020)



Le deuxième domaine de responsabilité de la DÉS, intitulé « Gérer les activités pédagogiques », constitue le cœur de son rôle professionnel. Ce domaine regroupe les responsabilités liées à la gestion et à la coordination des enseignements, à la supervision des pratiques pédagogiques ainsi qu'au suivi du cheminement scolaire des élèves. Ces responsabilités sont organisées en trois grandes catégories. En ce qui concerne la coordination des activités pédagogiques, la DÉS veille à ce que les enseignements soient alignés sur les objectifs des programmes et que les personnes responsables de la coordination intercycles soient clairement identifiées. Par exemple, elle s'assure que les contenus enseignés couvrent adéquatement les compétences visées par les programmes. Pour ce qui est de la supervision et l'évaluation des enseignements, la DÉS observe les pratiques pédagogiques et fournit de la rétroaction constructive aux enseignant·e·s. Une pratique typique consiste à souligner les points forts observés dans les interventions pédagogiques, dans une perspective de développement professionnel. Enfin, en ce qui a trait au suivi du cheminement scolaire des élèves, cette responsabilité de la DÉS implique un accompagnement régulier des enseignant·e·s, notamment par des rencontres avec les titulaires de classe, afin de suivre l'évolution des élèves et d'identifier les besoins d'intervention.

Le troisième domaine de responsabilité, intitulé « Développer un climat favorable aux apprentissages », regroupe un ensemble de responsabilités visant à créer un environnement scolaire propice à



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

l'engagement, à la motivation et à la réussite des élèves. Ce domaine comprend le respect du temps consacré à l'enseignement, la reconnaissance de la contribution des enseignant·e·s, la mise en place de mesures incitatives à l'apprentissage, la promotion du développement professionnel puis la présence manifeste, soutenue et visible de la DÉS dans l'établissement. Ces responsabilités se traduisent par diverses pratiques professionnelles. Par exemple, pour ce qui est d'assurer une présence active, la DÉS va prendre le temps d'échanger avec les élèves et les enseignant·e·s durant les récréations et les pauses. Quant au fait d'offrir une reconnaissance informelle, la DÉS va exprimer de manière spontanée son appréciation de la qualité du travail des enseignant·e·s. Et enfin, en ce qui concerne un alignement du développement professionnel, elle va veiller à ce que les activités de formation continue soient en cohérence avec les objectifs d'amélioration de l'établissement.

Méthodologie

Cette recherche s'inscrit dans une approche qualitative (Creswell et Creswell, 2018) et adopte un devis descriptif (Fortin et Gagnon, 2022). L'approche qualitative permet d'identifier des pratiques professionnelles des DÉS associées à chacune des responsabilités définies par le modèle d'Hallinger, en tenant compte du contexte éducatif québécois et du point de vue des DÉS ayant participé à la recherche. L'entretien semi-dirigé individuel a été retenu comme outil principal de collecte de données. Ce choix repose sur sa vertu à recueillir le point de vue des DÉS en tant qu'actrices organisationnelles, tout en permettant d'approfondir leurs propos grâce à un canevas d'entretien souple, élaboré à partir du cadre de référence (Fortin et Gagnon, 2022; Savoie-Zajc, 2018). Ce canevas, fondé sur les dimensions du modèle de Hallinger, a été prétesté auprès de praticien·ne·s et de chercheur·se·s, ce qui a mené à quelques ajustements, notamment pour l'ordre des questions.

Après l'obtention du certificat éthique du comité d'éthique de la recherche Éducation et sciences sociales de l'Université de Sherbrooke, la collecte de données a été réalisée dans un centre de services scolaire comptant plus de 10 000 élèves, et dans lequel les taux de réussite au cours des dernières années s'étaient considérablement améliorés. Les DÉS ont été recrutées et sélectionnées en collaboration avec un directeur général adjoint et deux directrices accompagnatrices, d'anciennes DÉS ayant pour mandat de soutenir leurs collègues dans une visée d'amélioration de la réussite. Les critères pour sélectionner les participant·e·s étaient les suivants : participation volontaire, exercice en milieu primaire et constat d'amélioration des taux de réussite au cours des dernières années sous leur direction. À la suite de l'invitation à participer à la recherche, 18 DÉS sur un total de 28 ont accepté de prendre part à la recherche. Le tableau suivant présente la distribution des DÉS participantes selon leur expérience professionnelle.



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Tableau 1
Distribution des DÉS participantes en fonction de leur expérience professionnelle

| | Expérience à la DÉS (incluant en poste d'adjoint) | Expérience à la DÉS au primaire (incluant en poste d'adjoint) | Expérience dans l'école actuelle |
|--------------------------------------|---|---|----------------------------------|
| Expérience totale de moins de 5 ans | 0 | 1 | 10 |
| Expérience totale entre 5 et 10 ans | 6 | 10 | 7 |
| Expérience totale entre 10 et 15 ans | 6 | 2 | 0 |
| Expérience totale de 15 ans ou plus | 6 | 5 | 1 |

Les entretiens, d'une durée variant de 45 à 90 minutes, ont été enregistrés avec le consentement des DÉS participantes, puis intégralement retranscrits. Le traitement des données a été effectué à l'aide du logiciel QDA Miner, et l'analyse a été conduite à partir d'une grille de codification initiale, fondée sur les trois domaines de responsabilité (catégories) et les dix responsabilités (sous-catégories) définies par le modèle de Hallinger.

Cette grille a ensuite été enrichie par des catégories et des sous-catégories émergentes, conformément aux principes de l'analyse qualitative (Savoie-Zajc, 2018). Les pratiques décrites dans le modèle ont servi de guide pour l'interprétation des données recueillies auprès des DÉS, tout en laissant place à l'émergence de nouvelles issues du terrain. Enfin, une évaluation interjuge a été réalisée afin de valider la codification, assurant ainsi la rigueur et la fiabilité de l'analyse.

Résultats

Les résultats des analyses sont présentés en fonction du cadre de référence introduit précédemment. Ils sont organisés selon les trois domaines de responsabilité définis par le modèle de Hallinger ainsi que les dix responsabilités qui y sont associées. Pour chacune de ces responsabilités, les pratiques évoquées par les DÉS sont identifiées et décrites. Afin d'illustrer certaines de ces pratiques, des extraits d'entretiens sont proposés.

L'analyse a permis de faire émerger deux responsabilités additionnelles, non prévues initialement dans le modèle d'Hallinger, mais rapportées de manière récurrente par les DÉS participantes : la gestion politique et la gestion des ressources financières, matérielles et informationnelles. Ces responsabilités, bien qu'absentes du cadre de référence de départ, apparaissent comme des dimensions significatives du travail des DÉS au regard de l'amélioration de la réussite éducative des élèves. Elles sont présentées à la fin de la présente section, accompagnées des pratiques qui y sont associées.



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Premier domaine de responsabilité – Définir la mission de l'établissement

En premier lieu, les pratiques évoquées par les DÉS en lien avec la responsabilité d'élaborer les objectifs d'amélioration sont présentées, suivies de celles liées à la communication de ces objectifs.

Élaboration des objectifs d'amélioration de la réussite

Toutes les DÉS rencontrées mentionnent procéder à une analyse de la situation afin de mieux connaître et comprendre leur milieu ainsi que le contexte dans lequel l'établissement évolue. Cette démarche vise à identifier les facteurs influençant la réussite des élèves et à orienter les priorités du projet éducatif. À cet égard, une direction (D4) explique : « J'ai d'abord suggéré à mon équipe qu'on fasse une analyse de notre milieu et, pour ça, nous avons développé un outil de cueillette d'informations... pour voir les facteurs de protection et de vulnérabilité en lien avec la réussite ». Cette citation met en lumière l'importance accordée à une démarche collaborative et fondée sur des données contextuelles pour définir des objectifs d'amélioration pertinents et mobilisateurs.

Les DÉS participantes indiquent également s'appuyer sur les résultats scolaires pour établir les objectifs d'amélioration de la réussite des élèves. Cette démarche leur permet d'évaluer les écarts entre les résultats visés et ceux effectivement obtenus, en vue de prendre des décisions éclairées. La nature de ces décisions est variée : elles peuvent concerner les pratiques pédagogiques, le soutien humain ou matériel offert aux élèves ou encore des ajustements au code de vie de l'établissement. Une DÉS (D5) expose la démarche suivie : « À chacune des étapes, je reprenais les taux de réussite, et on repartait toujours de ça pour établir notre plan de match pour l'étape ». Elle précise aussi l'importance de mobiliser l'équipe-école dans ce processus réflexif :

Est-ce qu'il y a des besoins en particulier? Est-ce qu'on doit ajouter des suivis en particulier? Et c'était comme ça pour l'équipe, pas simplement pour les enseignants, mais aussi pour les orthopédagogues, les professionnels. Donc tout le monde va dans le même sens pour qu'on puisse atteindre notre objectif.

Ces propos illustrent une approche collaborative, fondée sur les données, pour laquelle l'analyse des résultats devient un levier dans l'intention d'orienter les actions pédagogiques et organisationnelles. Il semble d'ailleurs que la démarche d'élaboration des objectifs d'amélioration de la réussite contribue à mobiliser les enseignant·e·s et les autres membres de l'équipe-école. Plus de la moitié des DÉS participantes soulignent que l'utilisation des résultats scolaires permet non seulement de développer une lecture commune au sein de l'équipe, mais aussi de favoriser un changement graduel de culture dans l'établissement (n = 13; n = 12). Cela dit, les entretiens révèlent que les données considérées ne se limitent pas



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

aux résultats chiffrés figurant dans les bulletins scolaires. À cet égard, une DÉS (D16) évoque ce qui s'est produit dans le cadre de cette démarche :

On s'est rendu compte que les troubles anxieux, les troubles liés à la performance chez nos élèves ou encore ceux qui n'en ont rien à cirer de l'école, on en avait de plus en plus... On a cherché comment on peut faire pour faire en sorte que ces élèves-là se sentent bien à l'école, qu'ils aient le goût de venir à l'école. On a travaillé à un document pour faire un portrait de l'école, et ensuite aller cibler un ou deux objectifs avec lesquels on va travailler pour rejoindre ces élèves-là.

Plusieurs DÉS (n = 11) affirment également s'assurer de la participation des membres de l'équipe-école dans l'élaboration des objectifs d'amélioration. En ce sens, le comité pédagogique – composé d'enseignant·e·s représentant chaque niveau ou cycle ainsi que d'autres membres du personnel de soutien ou professionnel (p. ex. un·e éducateur·trice spécialisé·e ou un·e orthopédagogue) – apparaît jouer un rôle central dans cette démarche collaborative. Une DÉS (D11) illustre cette dynamique en déclarant ceci :

Le comité pédagogique regarde les besoins, fait un débroussaillage pour qu'en assemblée générale certains points qui touchent tout le monde, comme la grille-matière, avancent plus vite, étant donné que les gens font confiance au travail qui a été fait en comité.

D'un point de vue plus opérationnel, presque toutes les DÉS participantes (n = 16) indiquent qu'elles déterminent, en concertation avec les membres de l'équipe-école, les responsabilités de chacun·e en lien avec l'atteinte des objectifs d'amélioration. Cette répartition concertée des rôles semble contribuer à une meilleure appropriation des objectifs par l'équipe, tout en renforçant l'engagement collectif dans leur mise en œuvre.

Communication des objectifs d'amélioration de la réussite

Toutes les DÉS participantes affirment échanger sur les objectifs d'amélioration lors des réunions avec les enseignant·e·s. Dans une perspective similaire, la moitié d'entre elles (n = 9) mentionnent s'assurer de communiquer clairement la mission de l'établissement non seulement aux membres de l'équipe-école, mais également aux parents et à la communauté.

Certaines DÉS insistent sur le fait que cette responsabilité de communication est partagée au sein de l'établissement. À cet égard, le comité pédagogique joue un rôle central dans la diffusion des objectifs et des orientations pédagogiques. Une DÉS (D17) explique : « On discute de différents sujets pédagogiques, que ce soit en écriture, en lecture. Et on s'assure par la suite de diffuser l'information à l'ensemble de l'équipe ». Dans la même veine, une autre DÉS (D11) précise que le comité pédagogique agit comme un « gardien du bilan et des perspectives » pour



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

l'année suivante. Elle explique que les membres de ce comité voient à ce que les personnes qui arrivent au sein de l'équipe-école soient informées des objectifs afin de s'assurer d'une continuité dans le temps.

Nos résultats suggèrent donc que si les DÉs élaborent et communiquent les objectifs d'amélioration de la réussite, elles ne le font pas de manière descendante, mais en collaborant avec les membres de l'équipe-école et en s'appuyant sur des données issues d'une analyse de la situation.

Deuxième domaine de responsabilité – Gérer les activités pédagogiques

Les résultats sont présentés selon les trois responsabilités associées à ce domaine : coordonner les programmes d'enseignement, superviser et évaluer l'enseignement et suivre le cheminement scolaire.

Coordination des programmes d'enseignement

Toutes les DÉs participantes mentionnent prendre en compte les résultats scolaires pour orienter leurs décisions en lien avec les programmes d'enseignement. Les deux tiers d'entre elles (n = 12) précisent qu'elles veillent à ce que les enseignements soient alignés avec les objectifs des programmes, tandis qu'une majorité (n = 13) soulignent l'importance d'assurer une cohérence entre ces objectifs et les outils d'évaluation utilisés.

Par ailleurs, toutes les DÉs indiquent solliciter du soutien lorsque cela est nécessaire, que ce soit auprès de collègues, de personnes conseillères pédagogiques ou de leurs supérieur-e-s hiérarchiques. Elles participent également activement aux travaux des équipes chargées de veiller à la mise en œuvre des programmes. Une très grande majorité (n = 16) affirment aussi organiser des rencontres de cycle et intercycle et y participer, puisque ces dernières sont considérées comme des espaces clés de coordination pédagogique. À ce sujet, une DÉs (D18) explique :

L'an dernier, on a refait la planification globale des six compétences en maternelle, accompagnés de la conseillère pédagogique. On a décortiqué le programme pour s'assurer d'avoir des attentes communes. On a fait une planification : à l'étape 1, ce qu'on va évaluer, à l'étape 2, à l'étape 3, ce qu'on va observer, pour avoir la même lunette.

Enfin, quelques DÉs (n = 5) mentionnent qu'elles s'impliquent dans les discussions relatives au matériel pédagogique (p. ex. livres, cahiers d'exercices, moyens technologiques).

Ces pratiques témoignent d'un engagement soutenu des DÉs dans la coordination pédagogique, en collaboration étroite avec les membres de l'équipe-école.



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Supervision et évaluation de l'enseignement

En ce qui concerne cette responsabilité, une grande majorité des DÉS (n = 16) affirment offrir un soutien actif aux enseignant·e·s, en étant attentives à leurs besoins et à leurs préoccupations. Cette posture de proximité et d'écoute semble favoriser un climat de confiance propice au développement professionnel. Les propos d'une DÉS (D9) illustrent bien ce processus :

J'ai un enseignant [...] les résultats de ses élèves ont été difficiles à la deuxième étape. Je n'attendrai pas le prochain portrait de classe : on va se revoir avant. Après la prochaine évaluation de lecture, je veux qu'on s'assoie ensemble pour regarder : est-ce qu'on est en hausse, en baisse, en stabilité? Lui me répondait : on est en hausse. OK, pourquoi est-ce qu'on est en hausse? Qu'est-ce que tu as changé dans ta pratique pour qu'on soit en hausse? Bien, j'ai fait ça, ça, ça. OK, est-ce que tu es capable de maintenir ça pour les prochaines semaines? Oui, mais je trouve ça difficile. OK, comment l'orthopédagogue peut venir te soutenir là-dedans?

Un nombre légèrement inférieur de DÉS (n = 15) rapportent offrir une rétroaction aux enseignant·e·s sur les points saillants de leurs pratiques professionnelles, par le biais de rencontres formelles ou informelles, en présentiel ou par écrit. Elles indiquent également veiller à l'alignement de leurs priorités avec les objectifs de l'école qui visent l'amélioration de la réussite éducative.

Plusieurs DÉS (n = 16) précisent également assurer un suivi en équipe et instaurer des comités de travail lorsque cela s'avère pertinent. Selon l'une d'elles (D6), cette dynamique collaborative se manifeste notamment lors des rencontres consacrées aux portraits de classe, où les échanges permettent de croiser les expertises et d'ajuster les interventions en fonction des besoins identifiés :

On a ciblé des élèves. Ils ont des défis spécifiques aux 5 semaines avec des actions de l'orthopédagogue, de l'enseignante [...]. L'enfant est nommé, ce qu'il doit développer est nommé, et qui fait quoi est nommé. Il y a comme une ligne [...] avec des attentes réalistes sur 5 semaines. Chacun a une part de travail à accomplir pour la réussite de l'élève et, à la fin de ces 5 semaines, les membres de l'équipe se retrouvent pour vérifier : on a ciblé telle action, telle approche avec telle attente. Est-ce qu'on a réussi? Si oui, tant mieux. Est-ce qu'on doit encore le maintenir dans un suivi serré? Ou si non, pourquoi il a résisté, qui fait quoi autrement?

Suivi du cheminement scolaire

Toutes les DÉS (n = 18) rapportent rencontrer individuellement les enseignant·e·s afin de faire le point sur le cheminement des élèves. Elles



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

indiquent également utiliser les résultats scolaires pour évaluer le degré d'atteinte des objectifs liés à l'amélioration de la réussite éducative. Une direction (D9) illustre l'évolution des pratiques en lien avec les portraits de classe et souligne quelques faits :

Au début, je prenais une liste d'élèves puis on la descendait, on parlait de chaque élève. Ça a évolué. Maintenant, elles [les enseignantes titulaires] préparent un tableau où elles m'indiquent les élèves dont elles souhaitent parler par ordre de priorité, puis quelles sont les interventions qui ont été faites au courant de l'étape.

Une majorité des DÉS rencontrées (n = 14) indiquent analyser les résultats scolaires en collaboration avec les membres de l'équipe-école, dans le but d'identifier les forces et les faiblesses tant des programmes que des pratiques d'enseignement. Par ailleurs, près de la moitié d'entre elles (n = 8) rapportent diffuser ces résultats par écrit auprès des enseignant·e·s, notamment au moyen de mémos, d'infolettres ou d'autres outils de communication interne.

Ce suivi dépasse le cadre de l'établissement : dans ce centre de services scolaire, des membres du personnel sont également mobilisés. À ce propos, une direction (D14) rapporte participer à une rencontre qui s'apparente à celles consacrées aux portraits de classe. Elle précise tenir une rencontre à chaque étape du processus avec un membre de l'équipe de la direction générale, ce qui lui permet de réinvestir les réflexions issues des échanges avec les membres de son équipe-école.

Les entretiens réalisés révèlent que les pratiques des DÉS sont fortement orientées vers la collaboration, en particulier entre la direction et la personne titulaire du groupe. Cette collaboration s'étend également à des personnes clés ou à des ressources internes et externes à l'école. Elle repose sur l'analyse de données factuelles – telles que les résultats scolaires des élèves – ainsi que sur des observations directes, permettant d'ajuster les interventions de manière ciblée en vue de répondre aux besoins spécifiques des élèves.

Troisième domaine de responsabilité – Développer et maintenir un climat propice aux apprentissages

Ce dernier domaine de responsabilité se décline en cinq dimensions : le respect du temps d'enseignement, la reconnaissance de la contribution enseignante, les mesures d'incitation à l'apprentissage, la promotion du développement professionnel ainsi que la présence manifeste de la DÉS dans l'école.

Respect du temps d'enseignement

Peu de DÉS évoquent des pratiques en lien avec cette responsabilité. Un tiers d'entre elles (n = 6) mentionnent encourager les



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

enseignant·e·s à consacrer les périodes d'enseignement à l'acquisition et à l'application de nouvelles connaissances et compétences. Par ailleurs, certaines (n = 3) indiquent intervenir lorsque des retards ou des comportements perturbateurs nuisent à l'apprentissage, en appliquant des mesures appropriées. À ce sujet, une direction (D3) décrit les interventions mises en place lorsqu'un élève accumule plusieurs retards. Elle explique avoir instauré ce qu'elle nomme une « retenue d'éducation », dont l'objectif est d'ouvrir un dialogue avec l'élève à travers un questionnement réflexif :

Pourquoi tu penses que c'est important que tu arrives à l'heure à l'école? Qu'est-ce qui se passe présentement dans ta famille, comme organisation familiale, pour que tu arrives en retard? Et c'est quoi nos solutions maintenant, qu'est-ce qu'on peut faire pour t'aider à ne plus arriver en retard?

Reconnaissance de la contribution des enseignants

Une majorité de DÉs (n = 13) indiquent exprimer leur appréciation à l'égard d'enseignant·e·s pour la qualité de leur travail, les efforts déployés en vue de leur amélioration professionnelle, leur professionnalisme ainsi que leur contribution à la réussite des élèves. Cette reconnaissance se manifeste principalement de manière informelle, par des échanges verbaux ou par un mot déposé dans leur casier. Toutefois, quelques directions (n = 4) rapportent avoir recours à des formes de reconnaissance plus formelles, telles que des mentions lors de rencontres officielles, des publications dans le journal de l'établissement, des interventions lors des séances du conseil d'établissement ou encore l'octroi de temps de libération.

Mise en place de mesures d'incitation à l'apprentissage

Quelques DÉs (n = 4) indiquent reconnaître la réussite disciplinaire ou comportementale des élèves lors de soirées de méritas et d'autres événements honorifiques ou encore par des mentions dans le journal de l'établissement. D'autres directions (n = 3) rapportent rencontrer personnellement les élèves à leur bureau pour les féliciter de leurs succès ou de leurs progrès et communiquer avec leurs parents pour souligner ces accomplissements.



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Promotion du développement professionnel

Presque toutes les DÉS (n = 17) indiquent veiller à ce que les activités de développement professionnel soient arrimées aux besoins des enseignant·e·s, en lien avec les objectifs d'amélioration de l'établissement et les exigences des programmes. Pour certaines, cette prise en compte des besoins se traduit également par la recherche et la mise à disposition de ressources supplémentaires destinées aux membres du personnel.

Les DÉS rencontrées semblent par ailleurs investir activement dans la promotion du développement professionnel des enseignant·e·s sous leur responsabilité. Ainsi, plusieurs d'entre elles (n = 16) animent des activités de perfectionnement liées à l'enseignement ou y participent, en plus de valoriser les savoirs issus de la recherche (n = 16). Une direction (D5) déclare à ce sujet : « Si on veut être des leaders pédagogiques, il faut être capable d'être au cœur des discussions et des formations ».

Plusieurs DÉS rencontrées mettent en évidence l'importance qu'elles accordent au transfert des apprentissages et à la pratique de l'analyse réflexive. Elles indiquent ainsi encourager les enseignant·e·s à mobiliser les connaissances et les compétences développées lors des activités de perfectionnement (n = 12). Dans cette perspective, elles réservent, lors des rencontres individuelles ou collectives, des moments d'échange visant à favoriser la réflexion sur les pratiques pédagogiques et à soutenir leur évolution.

Maintien d'une présence manifeste dans l'établissement

La majorité des DÉS (n = 16) indiquent prendre le temps d'échanger avec les enseignant·e·s et les élèves lors des récréations et des pauses. La moitié d'entre elles (n = 9) mentionnent également effectuer des visites en classe. À cet égard, une direction (D2) précise que « marcher son école » lui permet d'intervenir rapidement lorsque des élèves se montrent dissipé·e·s.

Par ailleurs, un nombre plus restreint de directions (n = 4) rapportent rencontrer individuellement des élèves afin de les soutenir dans leurs apprentissages, d'appuyer le travail du personnel enseignant et de leur réaffirmer l'importance de leur réussite. Certaines (n = 3) soulignent également assurer une présence auprès des parents.

Nos résultats indiquent que plusieurs DÉS adoptent une posture de modèle en matière de développement et de maintien d'un climat propice aux apprentissages. Cela se manifeste notamment par leur participation active à des formations continues, leur présence visible dans les espaces communs – comme la cour d'école durant les récréations – ainsi que par leur accueil du personnel à son arrivée.



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Autres responsabilités

Les résultats issus de nos analyses permettent d'enrichir le modèle d'Hallinger en y intégrant deux responsabilités additionnelles : la gestion politique et celle associée à la gestion de ressources (humaines, financières, matérielles et informationnelles). Ces responsabilités, bien que non prévues initialement, apparaissent comme des composantes essentielles du travail des DÉS, comme l'ont rapporté les personnes participantes.

Gestion politique

La gestion politique se manifeste à travers diverses pratiques professionnelles mises de l'avant par les DÉS. Elle repose entre autres sur le développement de relations de confiance avec les membres du personnel et les parents, dans le but d'exercer une influence favorable à la réussite des élèves (Poirel et al., 2020). Cette capacité d'influence s'appuie sur plusieurs leviers, dont l'expertise de la DÉS dans des domaines variés (p. ex. pédagogie, animation, collecte et analyse de données, connaissance du contexte) ainsi que sa compétence à mobiliser des ressources humaines, matérielles et autres en réponse aux besoins identifiés.

Ainsi, une direction (D4) souligne l'importance de développer une relation de confiance avec les enseignant·e·s afin de favoriser l'adoption de pratiques pédagogiques soutenant les apprentissages. Par ailleurs, plusieurs DÉS (n = 9) insistent sur la nécessité d'accompagner les parents et de collaborer avec eux, dans une perspective d'influence positive sur la réussite de leur enfant.

Dans cette optique de consolidation de la confiance, une majorité de DÉS (n = 15) indiquent solliciter le soutien de leur supérieur·e, du personnel du centre de services scolaire ou encore de directions accompagnatrices pour l'appui de leurs interventions. Elles font également appel à d'autres personnes actrices de la réussite éducative, telles que les conseillères et conseillers pédagogiques, pour que celles-ci relaient certaines informations, misant sur leur crédibilité auprès des destinataires (n = 13).

Autres activités de gestion des ressources

Les responsabilités liées à la gestion des ressources humaines (GRH), financières et matérielles ont également émergé de nos analyses. Quatre pratiques de GRH, perçues par les personnes participantes comme ayant une influence sur la réussite des élèves, sont nommées par une majorité de DÉS (n = 16) : la communication d'attentes claires, la gestion disciplinaire, l'accueil et l'intégration du nouveau personnel, ainsi que l'organisation du travail.



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Dans cette perspective, certaines DÉS soulignent qu'il est parfois nécessaire de recourir à des mesures disciplinaires. À ce sujet, une direction (D17) relate :

Des suivis disciplinaires, des fois on n'a pas le choix d'aller là quand on constate des choses qui ne sont pas à la hauteur des attentes. Par exemple, j'avais une enseignante qui n'avait pas de planification globale, elle évaluait de la façon qu'elle voulait. Je lui ai dit : voici mes attentes, je veux que tu suives la progression des apprentissages et, avec du soutien, les changements ont été apportés. C'est important de mettre les choses au clair dès le début, aussitôt qu'on voit quelque chose, il faut le nommer.

En ce qui concerne la gestion disciplinaire, une direction (D18) rapporte être intervenue auprès d'une enseignante dont le comportement posait problème :

[C'était] une enseignante qui avait un langage inapproprié, qui rabaisait les élèves avec des commentaires pas acceptables. Je l'ai rencontrée. Je lui ai dit : Écoute, j'ai entendu tels, tels, tels commentaires, c'est des commentaires que je ne veux pas entendre...

Un nombre plus restreint de DÉS (n = 3) font référence à leurs pratiques d'accueil et d'intégration du personnel. À ce sujet, une direction (D9) décrit les démarches qu'elle privilégie pour favoriser l'insertion professionnelle. Elle indique :

Pour chaque enseignant qui allait s'affecter à mon école, j'avais préparé une enveloppe que j'allais leur remettre personnellement. Elle contenait le projet éducatif de l'école, une lettre de bienvenue, le code de vie, les documents importants et l'affectation, puis j'avais des petites brochures avec le logo de l'école. Ils repartaient avec leur enveloppe, puis je leur disais quand est-ce que je partais en vacances, quand est-ce que je revenais, s'ils voulaient venir visiter, tout ça, quand est-ce qu'ils pouvaient venir porter leurs choses. Puis je leur ai envoyé un petit courriel la semaine suivante pour leur « re-souhaiter » la bienvenue, puis qu'ils hésitent pas s'il y avait quoi que ce soit... Je leur envoyais la liste d'effets scolaires, pour savoir s'ils avaient des modifications à faire.

Concernant les pratiques de gestion des ressources financières et matérielles, trois catégories de pratiques professionnelles principales ont été identifiées : la libération du personnel (n = 12), l'ajout de ressources humaines (n = 11) et l'acquisition de matériel (n = 3). À cet égard, une direction (D9) souligne que la préoccupation pour la gestion des ressources financières est désormais partagée au sein de son équipe. Elle indique :



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Lorsque la discussion porte sur la mise en place de tout ce qui est souhaitable ou souhaité, les membres de l'équipe se questionnent maintenant sur combien ça va coûter et quel budget est disponible pour en arriver à se questionner : si on fait ce choix-là, ça a quel impact sur tel autre service qu'on souhaiterait mettre en place? Qu'est-ce qui est prioritaire pour nos élèves?

Une autre DÉS (D2) aborde la question de l'organisation matérielle en soulignant les ajustements nécessaires à son arrivée dans l'établissement : « Une fois qu'on est arrivé puis qu'on a réalisé qu'il n'y avait pas beaucoup de matériel scolaire pour pouvoir travailler avec les élèves, j'ai fait sortir un budget spécial pour qu'ils puissent s'équiper ».

Bien que les DÉS ne désignent pas explicitement la gestion des ressources informationnelles, les résultats précédemment dégagés révèlent qu'elles y accordent une attention significative. Cette gestion se manifeste notamment par l'utilisation stratégique de données telles que les résultats scolaires des élèves et les pratiques pédagogiques observées, dans le but d'éclairer la prise de décision et d'orienter les actions éducatives.

Les propos recueillis auprès des DÉS mettent en lumière que certaines responsabilités exercées par ces directions – entre autres en matière de gestion politique et de gestion des ressources – peuvent avoir une influence sur la réussite des élèves. Or, ces dimensions ne sont pas explicitement prises en compte dans le modèle traditionnel du leadership pédagogique. Ces résultats suggèrent ainsi une bonification possible du modèle d'Hallinger, afin de mieux refléter les pratiques évoquées dans le contexte québécois.

Discussion

Ces résultats tendent non seulement à confirmer la pertinence du modèle de leadership pédagogique proposé par Hallinger dans le contexte québécois, mais également à enrichir la compréhension des pratiques professionnelles mises en œuvre par des DÉS du primaire pour favoriser la réussite des élèves. Le modèle présente ainsi une résonance particulière en matière de gestion scolaire au Québec. Cela dit, les données recueillies mettent en lumière la pertinence d'apporter certains ajustements au modèle, tant en ce qui concerne la désignation des domaines de responsabilité et les responsabilités qui leur sont associées qu'en ce qui a trait à leur articulation.

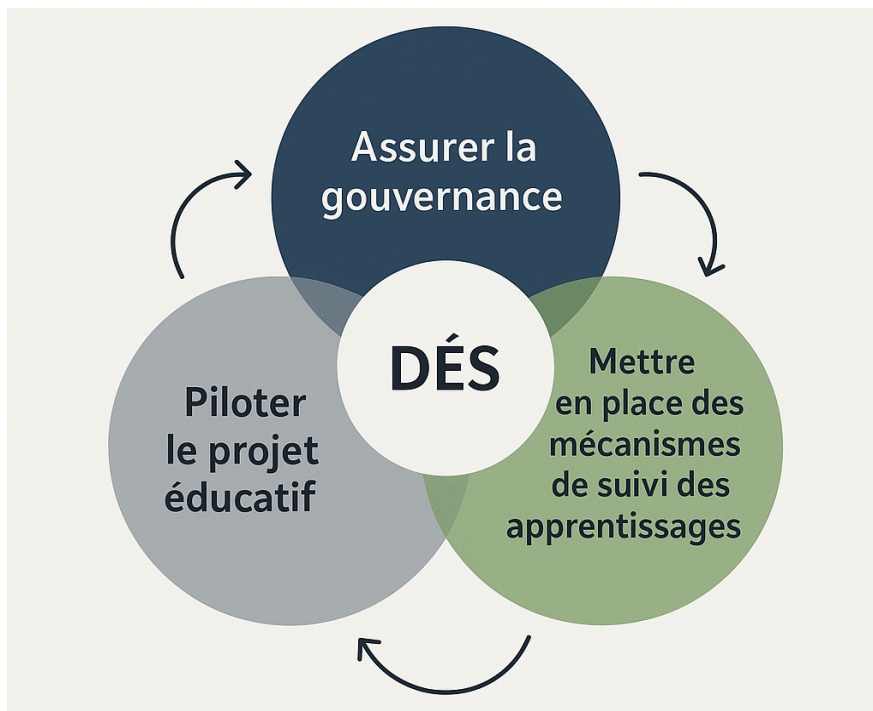
En effet, les propos recueillis auprès des DÉS rencontrées invitent à repenser la désignation et la structuration des domaines de responsabilité selon une logique d'action plus représentative de la réalité vécue dans les écoles primaires québécoises, comme l'illustre la figure 2. En conséquence, les trois domaines de responsabilité sont désormais désignés comme suit : « Assurer la gouvernance », « Piloter le projet



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

éducatif » et « Mettre en place des mécanismes de suivi des apprentissages ».

Figure 2
Domaines de responsabilité du leadership pédagogique des DÉS québécoises du primaire dans une logique d'action intégrée



Premier domaine de responsabilité – Assurer la gouvernance

Le premier domaine de responsabilité, « Assurer la gouvernance », est composé de trois responsabilités déjà présentes dans le modèle d'Hallinger : élaborer des objectifs, communiquer des objectifs et assurer une présence manifeste. À ces responsabilités, nous ajoutons une quatrième, désignée comme la gestion politique. Cette nouvelle responsabilité met en lumière les stratégies d'influence et le leadership exercé par la DÉS, notamment dans les processus décisionnels qui touchent prioritairement la réussite des élèves.

Comme il a été mentionné, l'élaboration des objectifs exige une compréhension approfondie du milieu et de son contexte, appuyée par une collecte et une analyse rigoureuses de données pertinentes et fiables. Ces données permettent d'identifier les besoins des élèves et du personnel, et de prendre des décisions éclairées, fondées sur les écarts observés entre la situation actuelle et les résultats visés. Ce processus s'inscrit dans une logique d'objectifs clairs, partagés et mobilisateurs, conformément aux recommandations de Lainey (2017), qui souligne l'importance de la



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

transparence pour éviter toute forme de manipulation. Ces résultats s'inscrivent également dans la continuité des travaux de Meyer et de ses collègues (2023), qui dévoilent l'importance d'une démarche rigoureuse pour définir des objectifs pertinents en matière d'amélioration de la réussite éducative. Cette démarche doit s'appuyer sur des données contextuelles – telles que les caractéristiques du milieu, les besoins spécifiques des élèves et du personnel, ainsi que les résultats antérieurs – afin d'assurer la pertinence et la cohérence des choix stratégiques effectués par les DÉS (Meyers et VanGronigen, 2021; Meyer et al., 2023). Dans cette optique, l'utilisation de données locales et contextualisées constitue un levier essentiel pour orienter les actions et mobiliser les équipes autour d'objectifs communs porteurs de sens. L'instauration d'une lecture commune de la situation au sein de l'équipe favoriserait non seulement une mobilisation accrue des enseignant·e·s et des intervenant·e·s autour des moyens définis dans le projet éducatif, mais pourrait également induire un changement de culture organisationnelle. Plusieurs DÉS ont de fait souligné que le recours aux données contribue à l'émergence d'une nouvelle culture organisationnelle, parfois qualifiée de « culture des données ». Cette dernière encourage une prise de décision éclairée, fondée sur les données et partagée au sein de l'établissement (Lai et Schildkamp, 2013).

En ce qui concerne la communication des objectifs du projet éducatif, plusieurs DÉS notent l'importance de les présenter de manière explicite, entre autres lors de la séance annuelle d'affectation. Cette démarche permet aux enseignant·e·s qui choisissent de se joindre à l'école de s'engager en toute connaissance de cause.

Quant à la responsabilité liée au fait de maintenir une présence active et visible, précédemment désignée comme une présence manifeste, plusieurs DÉS l'associent à l'idée de « marcher son école ». Cette pratique vise à établir une relation de confiance avec le personnel et les élèves, tout en renforçant la crédibilité de la DÉS lorsque ses interventions sont cohérentes avec les valeurs du projet éducatif et le code de vie de l'école par exemple.

Deuxième domaine de responsabilité – Piloter le projet éducatif

Le deuxième domaine de responsabilité, « Piloter le projet éducatif », englobe l'ensemble des responsabilités liées à la GRH identifiées par Hallinger, soit la supervision pédagogique, la reconnaissance de la contribution des enseignant·e·s et la promotion du développement professionnel. Nos analyses suggèrent d'y intégrer également des responsabilités associées à d'autres pratiques inhérentes à la GRH ainsi que des pratiques visant la gestion des ressources financières, matérielles et informationnelles. Quant à la GRH, citons l'accueil et l'intégration professionnelle des membres du personnel, l'organisation et la gestion de la prestation de travail ainsi que la gestion disciplinaire. Pour ce qui est de la gestion des autres ressources, pensons



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

à une gestion stratégique des ressources qui sert de levier à l'atteinte des objectifs d'amélioration de la réussite éducative.

Pour ce qui est de la supervision pédagogique, les activités observées comprennent le soutien aux enseignant·e·s, la réalisation de suivis en équipe ainsi que la mise en place de comités de travail. À l'instar de Bouchamma et al. (2016), les propos recueillis indiquent que cette supervision, plutôt qu'être strictement individuelle, s'effectue davantage selon une approche d'accompagnement collectif. Plusieurs DÉS affirment également veiller à ce que les priorités pédagogiques des enseignant·e·s soient alignées avec les objectifs de réussite définis dans le projet éducatif, tout en leur offrant une rétroaction constructive sur leurs pratiques professionnelles.

En ce qui a trait à la promotion du développement professionnel, plusieurs DÉS mentionnent la mise en œuvre d'activités valorisant l'utilisation des connaissances issues de la recherche, conformément aux recommandations de Gaudreau et al. (2021). Ces initiatives visent à renforcer les compétences du personnel et à soutenir une culture d'apprentissage professionnel continue au sein de l'établissement.

Les responsabilités liées aux autres activités de gestion des ressources témoignent d'une grande richesse et d'une diversité de pratiques. En matière de gestion de la prestation de travail et de la discipline, plusieurs DÉS mentionnent des pratiques telles que la planification, la gestion et le suivi de rencontres, incluant des rencontres d'attentes ainsi que la mise en place, lorsque jugé nécessaire, d'un accompagnement formel ou disciplinaire. Ces pratiques s'inscrivent dans les principes d'une saine GRH, comme décrits par Moisset et al. (2018) et St-Onge et al. (2021). Certaines DÉS précisent d'ailleurs comment elles communiquent clairement leurs attentes aux membres du personnel, relativement à la communication avec les parents par exemple.

Par ailleurs, au sujet de la gestion stratégique des ressources, les DÉS évoquent fréquemment des actions visant à assurer une allocation cohérente des ressources – qu'elles soient financières, matérielles, technologiques ou informationnelles –, liées directement aux priorités du projet éducatif. Cette approche, qui cherche à soutenir l'engagement des enseignant·e·s, rejoint les constats d'Uçar et Dalgic (2021) sur l'importance d'une gestion stratégique intégrée. Ainsi, ces responsabilités s'arriment aux obligations de la DÉS en matière de qualité des services éducatifs offerts aux élèves, en assurant une utilisation optimale et alignée des ressources disponibles.

Troisième domaine de responsabilité – Mettre en place des mécanismes de suivi des apprentissages

Ce domaine de responsabilité demeure composé des quatre responsabilités définies dans le modèle d'Hallinger : régulation des



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

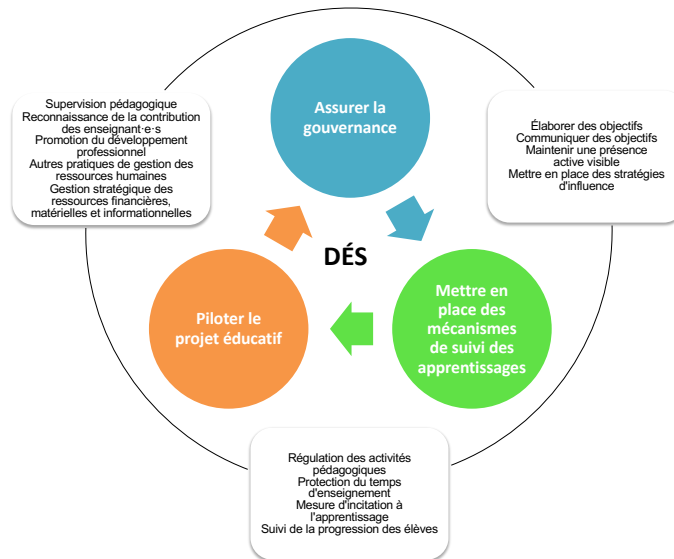
activités pédagogiques, protection du temps d'enseignement, suivi de la progression des élèves et mesures d'incitation à l'apprentissage.

Nos analyses suggèrent l'ajout de pratiques complémentaires des DÉS en lien avec la responsabilité de régulation des activités pédagogiques, non prévues initialement dans le modèle, mais qui émergent à travers les données recueillies. Parmi ces pratiques, notons le recours au soutien des conseillers et des conseillères pédagogiques, notamment pour favoriser l'harmonisation des pratiques pédagogiques. Cette harmonisation peut se faire de différentes façons : planification globale, planification horizontale (dans le niveau), planification verticale, à l'échelle des cycles ou intercycle. Les DÉS participent également activement au travail d'équipe afin de s'assurer de l'enseignement du programme et de la cohérence des pratiques pédagogiques. De plus, l'organisation et la participation à des rencontres de cycle ou intercycles sont fréquemment mentionnées comme des leviers importants de régulation. À titre d'exemple, l'implantation d'un continuum en lecture illustre bien cette dynamique : elle a nécessité l'acquisition de matériel pédagogique ainsi que la libération de membres du personnel pour leur permettre de s'approprier de nouvelles pratiques professionnelles, comme cela a été présenté précédemment.

La figure 3 propose une illustration du modèle de leadership pédagogique d'Hallinger, tel qu'enrichi et adapté au contexte de la DÉS du primaire. Il met en lumière les trois domaines de responsabilité, dont la désignation a été révisée, ainsi que les responsabilités et les pratiques professionnelles des DÉS en lien avec leur collaboration avec les enseignants.



Figure 3
Logique d'action intégrée d'une DÉS du primaire : domaines de responsabilité, responsabilités et pratiques professionnelles associées



Contribution de la recherche au développement professionnel des DÉS

En confirmant la pertinence du modèle de Hallinger dans le contexte québécois et en approfondissant la compréhension des pratiques mobilisées par les DÉS pour favoriser la réussite des élèves, les résultats de cette recherche offrent des pistes concrètes pour soutenir le développement professionnel de ces gestionnaires. Ces résultats peuvent ainsi bénéficier non seulement aux DÉS elles-mêmes, mais également aux actrices et acteurs qui les accompagnent – directions accompagnatrices, membres de la direction générale du centre de services scolaire, ressources professorales universitaires, etc. Ces connaissances qui tiennent compte des spécificités du contexte des écoles primaires québécoises permettent d'affiner les activités de formation et d'accompagnement, en les rendant plus contextualisées.

Limites de la recherche

Bien que cette recherche se distingue par l'originalité de son approche qualitative dans le champ du leadership scolaire, certaines limites doivent être soulignées. L'une d'elles tient au fait que la chercheuse ayant mené les entretiens occupait elle-même un poste de DÉS au moment de la collecte des données. Ce positionnement professionnel a certes permis



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

une compréhension fine et contextualisée des propos des autres DÉS participantes, puisqu'il a facilité l'accès à leur réalité vécue. Toutefois, il a également pu introduire certains biais dans l'analyse et l'interprétation des données, malgré les mesures mises en place, dont le recours à une analyse interjuge.

Par ailleurs, le fait que les DÉS participantes aient été sélectionnées par un membre de la direction générale pourrait avoir influencé la nature des propos recueillis. Certaines participantes ont peut-être été tentées de présenter leurs pratiques sous un jour favorable. De plus, les données ont été collectées à un moment précis, ce qui ne permet pas de saisir l'ordre dans lequel les pratiques ont été mises en œuvre ni leur évolution dans le temps. Enfin, la recherche repose exclusivement sur les discours des DÉS. L'absence de triangulation avec d'autres sources de données (observations, documents institutionnels, points de vue d'enseignant·e·s) limite la portée interprétative des résultats.

Avenues de recherche

Des avenues de recherche restent à explorer afin de dépasser les limites soulevées et d'approfondir la compréhension du leadership exercé par les DÉS. Une première piste consisterait à diversifier les sources de données. L'intégration des points de vue d'autres personnes actrices du milieu scolaire – telles que les enseignant·e·s et les parents – permettrait en effet de trianguler certaines données et de valider les propos évoqués par les DÉS. L'analyse de documents (p. ex. projet éducatif, plan d'action du projet éducatif, communications officielles, bilans) contribuerait également à enrichir l'analyse. Une autre avenue de recherche résiderait dans la réalisation d'études longitudinales. Celles-ci rendraient possible de suivre l'évolution des pratiques de la DÉS dans le temps en fonction d'épisodes clés, en considérant entre autres des changements contextuels (p. ex. législatifs, économiques, technologiques) ou des changements dans la gouvernance des centres de services scolaires, comme le suggèrent les travaux de Langley (1997, 1999). De telles études offriraient une perspective dynamique sur les pratiques de leadership, de leur transformation ainsi que de leur incidence. Du reste, il serait pertinent d'approfondir certaines dimensions du modèle de leadership mobilisé, notamment celles relatives à la gestion politique et à la gestion des ressources financières, matérielles et informationnelles, de manière à examiner jusqu'à quel point ces dernières peuvent être des leviers d'action pour soutenir la réussite éducative.

Références

Böse, S. et Brauckmann-Sajkiewicz, S. (2021). (In)effective leadership? Exploring the interplay of challenges, goals and measures in the context of school improvement. *Journal of Educational Administration*, 59(4), 454-471. <https://doi.org/10.1108/jea-07-2020-0162>



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

- Bouchamma, Y., Giguère, M. et April, D. (2016). *La supervision pédagogique : Guide pratique à l'intention des directions des établissements scolaires*. Les Presses de l'Université Laval.
- Brookover, W. B., Schweitzer, J. G., Schneider, J. M., Beady, C. H., Flood, P. K. et Wisenbaker, J. M. (1978). Elementary school social climate and school achievement. *American Educational Research Journal*, 15, 301-318.
- Coleman, J. S., Campbell, E., Hobson, C., McPartland, J., Mood, A., Weinfeld, F. et York, R. (1966). *Equality of educational opportunity*. Department of Health, Education and Welfare.
- Creswell, J. W. et Creswell, J. D. (2018). *Research design: qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (5^e éd.). SAGE. (Ouvrage original publié en 1994).
- Edmonds, R. (1979). Effective schools for the urban poor. *Educational Leadership*, 37(Octobre), 15-24.
- Fortin, M.-F. et Gagnon, J. (2022). *Fondements et étapes du processus de recherche* (4^e éd.). Chenelière Éducation. (Ouvrage original publié en 2006).
- Gaudreau, N., Trépanier, N. et Daigle, S. (Dir.). (2021). *Le développement professionnel en milieu éducatif : des pratiques favorisant la réussite et le bien-être*. Presses de l'Université du Québec.
- Grissom, J. A., Egalite, A. J. et Lindsay, C. A. (2021). *How principals affect students and schools*. The Wallace Foundation. <http://www.wallacefoundation.org/principalsynthesis>
- Hallinger, P. et Heck, R. H. (1998). Exploring the principal's contribution to school effectiveness : 1980-1995. *School Effectiveness and School Improvement*, 9(2), 157-191.
- Hallinger, P. et Wang, W.-C. (2015). *Assessing instructional leadership with the principal instructional management rating scale*. Springer.
- Lainey, P. (2017). *Pouvoir, influence et habiletés politiques dans les organisations* (3^e éd.). Éditions JFD. (Ouvrage original publié en 2014).
- Langley, A. (1999). Strategies for theorizing from process data. *Academy of Management Review*, 24 (4): 691-710.
- Langley, A. (1997). L'étude des processus stratégiques: Défis conceptuels et analytiques. *Management International*, 2 (1) : 37-50.



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

- Lapointe, P. et Brassard, A. (2018). La conciliation des pressions internes et externes dans la mise en oeuvre de la gestion axée sur les résultats par des directions d'établissement d'enseignement. *Éducation et francophonie*, 46(1), 162-178.
- Lapointe, P., Poirel, E. et Chartrand, E. (2021). *Rapport d'enquête sur l'organisation du travail des directions d'établissement d'enseignement du Québec*. Université de Montréal.
- Lai, M. K. et Schildkamp, K. Data-based decision making: An overview. Dans K. Schildkamp et M. K. Lai (dir.), *Data-based Decision Making in Education* (p. 9-21). Springer. https://doi.org/10.1007/978-94-007-4816-3_2.
- Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., Harris, A. et Hopkins, D. (2006). *Successful school leadership : what it is and how it influences pupil learning* (University of Nottingham). National College for School Leadership.
- Leithwood, K. et Jantzi, D. (2005). A review of transformational school leadership research 1996–2005. *Leadership and Policy in Schools*, 4(3), 177-199. <https://doi.org/10.1080/15700760500244769>
- Leithwood, K. et Seashore Louis, K. (2012). *Linking leadership to student learning*. Jossey-Bass.
- Leithwood, K. A., Sun, J. et Pollock, K. (2017). *How school leaders contribute to student success : the four paths framework*. Springer International Publishing. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-50980-8>
- Levine, D. U. et Lezotte, L. W. (1990). *Unusually effective schools : a review and analysis of research and practice*. National Center for Effective Schools Research and Development.
- Liebowitz, D. D. et Porter, L. (2019). The effect of principal behaviors on student, teacher, and school outcomes: A systematic review and meta-analysis of the empirical literature. *Review of educational research*, 89(5), 785-827.
- Martel, L. (2020). *Étude de pratiques de directrices et de directeurs d'école et de certains de leurs fondements* [Thèse de doctorat, Université de Sherbrooke]. Sherbrooke, Québec, Canada. <http://hdl.handle.net/11143/17249>
- Marzano, R. J., Waters, T. et McNulty, B. A. (2005). *School leadership that works : from research to results*. Association for Supervision and Curriculum Development.



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

- Meyers, C. V. et VanGronigen, B. A. (2021). Planning for what? An analysis of root cause quality and content in school improvement plans. *Journal of Educational Administration*, 59(4). <https://doi.org/10.1108/JEA-07-2020-0156>
- Meyer, F., Bendikson, L. et Le Fevre, D. M. (2023). Leading school improvement through goal-setting : Evidence from New Zealand schools. *Educational Management Administration & Leadership*, 51(2). <https://doi.org/10.1177/1741143220979711>
- Moisset, J.-J., Plante, J. et Toussaint, P. (dir.). (2018). *La gestion des ressources humaines pour la réussite scolaire* (2^e éd.). Presses de l'Université du Québec. (Ouvrage original publié en 2003).
- OCDE. (2013). *Learning standards, teaching standards and standards for school principals*. <https://doi.org/10.1787/5k3tsjqtp90v-en>
- Poirel, E., Lauzon, N. et Clément, L. (2020). *L'actualisation du leadership*. Presses de l'Université du Québec.
- Plowden, B. (1967). *Children and their primary schools*. Central Advisory Council for Education.
- Loi sur l'instruction publique, § I-13.3 (2016). http://www2.publicationsduquebec.gouv.qc.ca/dynamicSearch/telecharge.php?type=2&file=/I_13_3/I13_3.html
- Reynolds, D., Sammons, P., De Fraine, B., Van Damme, J., Townsend, T., Teddlie, C. et Stringfield, S. (2014). Educational effectiveness research (EER): a state-of-the-art review. *School Effectiveness and School Improvement*, 25(2), 197-230. <https://doi.org/10.1080/09243453.2014.885450>
- Robinson, V., Lloyd, C. et Rowe, K. (2008). The impact of leadership on student outcomes: an analysis of the differential effects of leadership types. *Educational Administration Quarterly*, 44(5), 635-674.
- Sammons, P., Hillman, J. et Mortimore, P. (1995). *Key characteristics of effective schools: a review of school effectiveness research*. Université de Londres.
- Savoie-Zajc, L. (2018). La recherche qualitative/interprétative. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation* (4^e éd., p. 191-217). Les Presses de l'Université de Montréal. (Ouvrage original publié en 2004).



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

- Schildkamp, K. (2019). Data-based decision-making for school improvement: Research insights and gaps. *Educational Research*, DOI: [10.1080/00131881.2019.1625716](https://doi.org/10.1080/00131881.2019.1625716)
- Seidman, I. (2019). *Interviewing as qualitative research* (5^e éd.). Teachers College Press. (Ouvrage original publié en 1991).
- St-Onge, S., Guerrero, S., Haines, V. et Dextras-Gauthier, J. (2021). *Relever les défis de la gestion des ressources humaines* (6^e éd.). Chenelière éducation. (Ouvrage original publié en 1998).
- Tan, C. Y., Gao, L. et Shi, M. (2022). Second-order meta-analysis synthesizing the evidence on associations between school leadership and different school outcomes. *Educational Management Administration & Leadership*, 50(3), 469-490. <https://doi.org/10.1177/1741143220935456>
- Tremblay, M. et Wils, T. (2005). La mobilisation des ressources humaines : une stratégie de rassemblement des énergies de chacun pour le bien de tous. *Gestion*, 30(2), 37-49. <https://doi.org/10.3917/riges.302.0037>
- Ucar, R. et Dalgic, S. (2021). Relationship between School Principals' Strategic Leadership Characteristics and School Teachers' Organizational Commitment Levels. *Eurasian Journal of Educational Research*.
- Weber, G. (1971). *Inner-city children can be taught to read: four successful schools*. Council for Basic Education.