

# **La présélection informelle dans l'accès au poste de direction d'école : le cas des écoles de langue française de l'Ontario**

Marthe Mafok Foka

Thèse soumise à l'Université d'Ottawa  
dans le cadre des exigences  
du programme de doctorat en philosophie en administration éducationnelle

Faculté d'éducation  
Université d'Ottawa

© Marthe Mafok Foka, Ottawa, Canada, 2024

## Résumé

Un nombre croissant d'études empiriques indique que, par leur vision, leur mission et leurs objectifs, les directions d'école, peuvent exercer une influence considérable sur la réussite scolaire et éducative des élèves (Brown et Greany, 2018; IsaBelle et Labelle, 2017; Jacobson, 2005; Lapointe et Gauthier, 2014). Ces études révèlent également une reconnaissance croissante de l'importance du rôle et des responsabilités des directions d'école dans toutes les étapes du processus d'amélioration des écoles (Archambault et Garon, 2013; Hallinger et Heck, 2011). Cependant, depuis la fin des années 1990, plusieurs systèmes éducatifs soulignent l'amenuisement du bassin de candidatures pour les postes de direction d'école. Les recherches (Clune, 2008; St-Germain et Boucher, 2016; Wang et Pollock, 2019) soulignent le fait que la pénurie décrite est généralement localisée et fortement reliée au contexte et aux enjeux propres à celui-ci, enjeux qui varient considérablement d'une région à une autre, selon sa population, la diversité de celle-ci et le contexte socioculturel dans lequel l'éducation prend place (Pollock et Hausserman, 2016). Nous n'avons cependant pas trouvé d'étude qui s'intéresse précisément au système scolaire des écoles de langue française de l'Ontario et qui permet d'identifier les facteurs qui contraignent ou qui motivent les enseignants à rechercher un poste de direction d'école dans ce contexte. De plus, bien que certains de ces travaux présentent la pratique de la présélection informelle comme stratégie pour endiguer la pénurie, à notre connaissance, aucune étude n'a été menée pour explorer l'incidence de cette pratique sur l'accès à un poste de direction d'école en Ontario.

De ce fait, notre étude vise à documenter, à partir des expériences des participants à notre recherche, les facteurs qui influencent l'accès à un poste de direction d'école dans le système scolaire des écoles de langue française de l'Ontario, y compris la présélection informelle. Pour ce faire, nous avons privilégié un devis d'étude de cas par méthodes mixtes (Creswell et Plano Clark, 2017). Nous avons mobilisé deux méthodes de collecte de données, à savoir un sondage en ligne et des entrevues semi-dirigées. Les données issues du sondage ont fait l'objet d'analyses statistiques descriptives, tandis que celles issues des entrevues semi-dirigées ont été analysées avec le logiciel MAXQDA suivant la méthode inductive modérée. Nos résultats brossent un portrait des facteurs qui influencent l'accès au poste de direction dans le système scolaire des écoles de langue française de l'Ontario et apportent une compréhension approfondie de la présélection informelle dans ce contexte. À la lumière de ces résultats, nous proposons aux conseils scolaires des pistes d'action qui peuvent être des leviers dans la lutte contre la pénurie de directions d'école.

## **Abstract**

A growing number of empirical studies indicate that, through their vision and mission, principals can exert a considerable influence on students' academic and educational success (Brown et Greany, 2018; IsaBelle et Labelle, 2017; Jacobson, 2005). These studies have also shown a growing recognition of the importance of principals' roles and responsibilities in all stages of the school improvement process (Archambault et Garon, 2013; Hallinger et Heck, 2011). However, from the late 1990s onwards, many education systems pointed to a dwindling pool of candidates for principal positions. Research underlines the fact that the decried shortage is generally located and strongly linked to the context and issues specific to it, issues that vary considerably from one region to another, depending on its population, its diversity and the socio-cultural context in which education takes place (Clune, 2008; St-Germain et Boucher, 2016; Wang et Pollock, 2019; Pollock et Hausserman, 2016). Moreover, while some of this work suggests the practice of informal preselection as a strategy to stem the shortage, no study has been conducted to explore the impact of this practice on access to the position of principal in Ontario.

In responses, our study aimed to document, based on the experiences of our research participants, the factors that influence access to a principal's position in the Franco-Ontarian school context. To do so, a mixed-method case study design was utilized (Creswell et Plano Clark, 2017). We used the following two data collection methods: 1) an online survey and 2) semi-structured interviews. We did a descriptive statistical analysis of the survey data. We used an inductive reasoning and MAXQDA software to analyse the semi-structured interviews. Our results provide a portrait of the different factors that influence access to the position and in turn an understanding of the informal preselection processes for future school leaders within the Franco-Ontarian school context. In response to our findings, we propose possible promising practices for school boards to address the current shortage of principals.

## Remerciements

J'ai eu le bonheur d'être accompagnée pendant ce parcours doctoral par d'incroyables personnes à qui je dois la réussite de cette thèse. C'est de la conjugaison des efforts des uns et des autres que résulte le travail de recherche final que vous découvrirez dans ce document.

J'aimerais tout d'abord remercier ma directrice de thèse, Claire IsaBelle, pour son soutien et son accompagnement. Ses relectures méticuleuses, rétroactions et conseils m'ont sans aucun doute permis de clarifier mes idées et préciser mon propos. Je lui suis profondément reconnaissante d'avoir rendu possible la poursuite de ce parcours doctoral, et d'avoir cru en mes capacités de chercheuse.

Je remercie également les membres de mon comité de thèse, dont l'engagement et la disponibilité ont été sans faille, et qui ont mis leur expertise au service de cette thèse. Merci à la professeure Andréanne Gélinas-Proulx pour la qualité de ses rétroactions, son sens du détail et ses relectures méticuleuses. Merci à la professeure Mariette Théberge qui m'a accompagnée dans mes balbutiements de chercheuse, pour son grand appui, d'avoir cru en moi et de m'avoir fait confiance à de nombreux égards, et pour ses nombreux conseils. Merci au professeur Nicholas Ng-A-Fook qui a été une source d'inspiration et dont les conseils et relectures ont fait une différence.

Je tiens également à exprimer ma reconnaissance aux professeures Éliane Dulude, Carole Fleuret et Virginie Marz pour leurs disponibilités, conseils et rétroactions pendant la première phase de mon parcours doctoral.

À tous les professeurs, collègues au doctorat et membres du personnel de la Faculté d'éducation, je dis merci. Faire ce cheminement à vos côtés a été une belle aventure. Votre amitié, la qualité des échanges et discussions que nous avons eus, et le climat de travail positif ont été d'un grand apport. Je remercie tout particulièrement les professeurs Richard Barwell, Emmanuel Duplâa, Sylvie Rochon, Francis Bangou et Phyllis Dalley pour leur confiance, leur disponibilité et leur générosité, autant dans les occasions de développement professionnel offertes que dans la richesse des échanges que nous avons eus en lien avec la thèse.

J'aimerais également souligner la contribution inestimable des participants à ma recherche. À chacun de vous, j'aimerais dire, du fond du cœur, merci d'avoir accepté de partager avec moi

vos expériences, et pour la générosité de vos partages. Cette thèse, qui laissera une trace indélébile sur les connaissances développées en administration de l'éducation, n'aurait pas été possible sans votre apport.

Je souligne également la contribution de nombreux professionnels qui, à différents moments et de diverses manières, ont marqué cette recherche. J'exprime ma profonde reconnaissance à M. Émile Kotto, statisticien hors pair, qui m'a offert son accompagnement pour l'analyse des données quantitatives. Mes remerciements vont également à M<sup>me</sup> Christine Bérubé pour les généreuses discussions que nous avons eues et qui ont élargi ma compréhension du recrutement et de la sélection des directions d'école dans le système scolaire des écoles de langue française de l'Ontario. J'offre mes sincères remerciements également à mes amies et directions d'école à la retraite Mélissa Villella, Roxane Lamothe et Sylvie Rochon. Vous êtes des personnes exceptionnelles qui ont rendu ce parcours exceptionnel. Recevez ma profonde gratitude.

Enfin, j'aimerais remercier les personnes qui ont fait de moi qui je suis aujourd'hui. Ma maman, Victorine Foka Youonzo, dont l'amour et la force n'ont jamais cessé de me surprendre et de m'inspirer. Mon papa, David Foka, qui nous a quittés trop tôt, mais qui a semé en moi ce rêve qu'il avait toujours caressé, celui de me voir changer le monde pour le mieux. Mon conjoint et ami, Alain Fopa, drôle et pétillant, qui a su donner aux journées grises de ce parcours une allure de fête. Nos enfants, Elyons Nathan, Janis Chloé et Enoch Lucas, joyeux et pleins de vie, pour qui j'ai toujours voulu aller plus loin : que mon ciel soit votre point de départ. À tous mes frères et sœurs, Hervé, Germaine, Clarisse, Doriane, Daniel et Madeleine, sur qui j'ai toujours su pouvoir compter, et à qui j'ai souvent demandé les services les plus insensés. À tous mes neveux et nièces, qui m'ont appris à voir la vie sous sa plus simple expression et à apprécier les plus petits détails. À ma famille en Christ et à la communauté de Mount Zion Church. Mes remerciements spéciaux à Dorothy et Samy Amponsah, Alvine et Xavier Fongang, Lucie et Steve Watson, Armand et Marie-Laure Fomekong, Karine Kotto, Liliane et Maurizio Mingardi, Patty et Chantal, Blanche et Arsène Djouaka.

## Table des matières

RÉSUMÉ.....	II
ABSTRACT .....	III
REMERCIEMENTS .....	IV
LISTE DES TABLEAUX.....	IX
LISTE DES FIGURES.....	XI
INTRODUCTION.....	1
CHAPITRE 1 : LE CONTEXTE ET LA PROBLÉMATIQUE .....	5
1.1    LE CONTEXTE DE PÉNURIE DE DIRECTION D'ÉCOLE .....	5
1.1.1 <i>La pénurie de directions d'école à l'international</i> .....	6
1.1.2 <i>La pénurie de directions d'école au Canada et en Ontario</i> .....	8
1.2    LES FACTEURS QUI INFLUENCENT L'ACCÈS À UN POSTE DE DIRECTION D'ÉCOLE .....	9
1.2.1 <i>Les facteurs qui influencent l'accès à un poste de direction d'école à l'échelle internationale et au Canada</i> 10	
1.2.2 <i>Les facteurs qui influencent l'accès à un poste de direction d'école en Ontario</i> .....	18
1.3    LES PROGRAMMES DE PLANIFICATION DE LA RELÈVE DÉVELOPPÉS EN RÉPONSE À LA PÉNURIE.....	26
1.3.1 <i>La planification de la relève au niveau international</i> .....	26
1.3.2 <i>La planification de la relève au Canada</i> .....	28
1.3.3 <i>Les pratiques pour susciter les candidatures aux programmes de planification de la relève</i> .....	30
1.3.4 <i>Les pratiques pour susciter les candidatures pour les programmes de planification de la relève dans les écoles de langue anglaise de l'Ontario</i> .....	32
1.3.5 <i>La planification de la relève dans les écoles franco-ontariennes</i> .....	34
1.4    SYNTHÈSE .....	35
1.5    LE PROBLÈME, LES OBJECTIFS ET LES QUESTIONS DE RECHERCHE .....	36
CHAPITRE 2 : LE CADRE THÉORIQUE ET CONCEPTUEL.....	40
2.1    DÉFINITIONS DE FACTEURS INDIVIDUELS, FACTEURS SOCIO-ORGANISATIONNELS ET FACTEURS SYSTÉMIQUES .....	40
2.1.1 <i>Les facteurs liés à l'individu dans l'étude de la présélection informelle</i> .....	41
2.2    LA PRÉSÉLECTION DES CANDIDATS .....	43
2.2.1 <i>La pratique de la présélection des candidats</i> .....	44
2.2.2 <i>Le cadre d'analyse de la présélection informelle</i> .....	47
2.3    LE CADRE THÉORIQUE : LA THÉORIE ÉCOLOGIQUE DE BRONFENBRENNER.....	48
2.3.1 <i>Les systèmes de la théorie écologique de Bronfenbrenner</i> .....	49
2.3.2 <i>Une approche écologique des facteurs qui influencent l'accès à un poste de direction d'école</i> .....	51
CHAPITRE 3 : LA MÉTHODOLOGIE DE LA RECHERCHE .....	56
3.1    LA POSTURE ÉPISTÉMOLOGIQUE.....	56
3.2    LA MÉTHODOLOGIE D'ÉTUDE DE CAS PAR MÉTHODES MIXTES.....	57
3.3    LE LIEU DE LA RECHERCHE.....	58
3.3.1 <i>Le contexte scolaire de l'Ontario et les exigences pour accéder à un poste de direction d'école</i> .....	59
3.3.2 <i>Le système éducatif franco-ontarien</i> .....	60

3.4	LES INSTRUMENTS DE COLLECTE DE DONNÉES .....	61
3.4.1	<i>La phase 1 : Le sondage par questionnaire .....</i>	<i>61</i>
3.4.2	<i>L'administration du questionnaire .....</i>	<i>61</i>
3.4.3	<i>La phase 2 : L'entrevue semi-dirigée .....</i>	<i>68</i>
3.4.4	<i>Le déroulement des entrevues .....</i>	<i>69</i>
3.5	LES CONSIDÉRATIONS ÉTHIQUES .....	69
3.6	LES PARTICIPANTS À L'ÉTUDE .....	70
3.6.1	<i>Les participants à la phase 1 : Sondage par questionnaire .....</i>	<i>70</i>
3.6.2	<i>Les participants à la phase 2 : Entrevues semi-dirigées .....</i>	<i>73</i>
3.7	L'ANALYSE DES DONNÉES .....	76
3.7.1	<i>L'analyse des données quantitatives : phase 1 – Sondage par questionnaire .....</i>	<i>76</i>
3.7.2	<i>L'analyse des données qualitatives : phase 2 – Entrevues semi-dirigées .....</i>	<i>77</i>
3.8	LA MISE EN COMMUN DES DONNÉES .....	82
3.9	LES CRITÈRES DE SCIENTIFICITÉ DE LA RECHERCHE .....	83
3.10	CONCLUSION .....	84
CHAPITRE 4 : LA PRÉSENTATION DES RÉSULTATS .....		85
4.1	LES FACTEURS QUI POURRAIENT INFLUENCER LA VOLONTÉ DE DEVENIR DIRECTION D'ÉCOLE SELON LES PARTICIPANTS À NOTRE ÉTUDE .....	85
4.1.1	<i>Les facteurs incitatifs selon les participants à notre étude .....</i>	<i>87</i>
4.1.2	<i>Les facteurs dissuasifs sélectionnés par les participants .....</i>	<i>107</i>
4.1.3	<i>La phase 1 : Les résultats du sondage .....</i>	<i>107</i>
4.1.4	<i>La phase 2 : Les résultats des entrevues .....</i>	<i>109</i>
4.2	LA PRATIQUE DE LA PRÉSÉLECTION INFORMELLE DANS LES ÉCOLES DE LANGUE FRANÇAISE DE L'ONTARIO .....	123
4.2.1	<i>L'origine et l'étendue de la pratique de la tape sur l'épaule .....</i>	<i>123</i>
4.2.2	<i>Les actions caractérisant une « tape sur l'épaule » ou présélection informelle .....</i>	<i>126</i>
4.2.3	<i>Les apports de la tape sur l'épaule .....</i>	<i>130</i>
4.2.4	<i>Les caractéristiques recherchées par la personne qui donne la tape sur l'épaule .....</i>	<i>131</i>
4.2.5	<i>La nature de la relation qui unit la personne qui donne la tape sur l'épaule et celle qui la reçoit ...</i>	<i>135</i>
4.2.6	<i>Les enjeux découlant de la tape sur l'épaule .....</i>	<i>137</i>
4.3	LE LIEN ENTRE LA PRATIQUE DE LA PRÉSÉLECTION INFORMELLE ET LES DONNÉES SOCIODÉMOGRAPHIQUES DES ENSEIGNANTS ET DES DIRECTIONS D'ÉCOLE .....	140
4.3.1	<i>Le niveau d'éducation et la tape sur l'épaule .....</i>	<i>142</i>
4.3.2	<i>Le lien entre l'expérience professionnelle et la tape sur l'épaule .....</i>	<i>142</i>
4.3.3	<i>Le lien entre le statut de personne issue d'une minorité visible et la tape sur l'épaule (sondage et entrevues) .....</i>	<i>145</i>
4.3.4	<i>L'analyse de régression logistique .....</i>	<i>146</i>
4.4	CONCLUSION .....	148
CHAPITRE 5 : DISCUSSION .....		149
5.1	RÉPONSE À LA PREMIÈRE QUESTION : LES FACTEURS QUI INFLUENCENT L'ACCÈS À UN POSTE DE DIRECTION D'ÉCOLE EN ONTARIO .....	150
5.1.1	<i>Les facteurs individuels qui influencent l'accès au poste de direction d'école .....</i>	<i>151</i>
5.1.2	<i>Les facteurs socio-organisationnels qui influencent l'accès à un poste de direction d'école .....</i>	<i>155</i>
5.1.3	<i>Les facteurs systémiques qui influencent l'accès à un poste de direction d'école .....</i>	<i>162</i>
5.1.4	<i>Le niveau chronosystémique .....</i>	<i>165</i>

5.2	RÉPONSE À LA DEUXIÈME QUESTION : LA PRATIQUE DE LA PRÉSÉLECTION INFORMELLE DANS LES ÉCOLES DE LANGUE FRANÇAISE DE L'ONTARIO .....	166
5.2.1	<i>La prépondérance de la présélection informelle dans le système scolaire des écoles de langue française de l'Ontario</i> .....	166
5.2.2	<i>Les actions considérées comme « tape sur l'épaule » ou présélection informelle</i> .....	168
5.2.3	<i>Les apports de la présélection informelle</i> .....	168
5.2.4	<i>Les caractéristiques des personnes qui reçoivent la tape sur l'épaule</i> .....	169
5.2.5	<i>La nature de la relation qui unit la personne qui donne la tape sur l'épaule et celle qui la reçoit ...</i>	170
5.3	LES ENJEUX DÉCOULANT DE LA TAPE SUR L'ÉPAULE .....	171
5.4	RÉPONSE À LA TROISIÈME QUESTION : L'INCIDENCE DES CARACTÉRISTIQUES SOCIODÉMOGRAPHIQUES SUR LA PRATIQUE DE LA TAPE SUR L'ÉPAULE.....	172
5.4.1	<i>Le niveau d'éducation</i> .....	172
5.4.2	<i>L'expérience professionnelle</i> .....	173
5.4.3	<i>Le statut de personne issue d'une minorité visible</i> .....	174
5.5	LES CONTRIBUTIONS DE LA RECHERCHE.....	175
5.5.1	<i>Les apports sur le plan théorique</i> .....	175
5.5.2	<i>Les apports sur le plan méthodologique</i> .....	177
5.5.3	<i>Les apports sur le plan pratique</i> .....	178
5.6	LES LIMITES DE LA RECHERCHE .....	179
	CONCLUSION .....	181
	RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES .....	186
	ANNEXES .....	204

## Liste des tableaux

Tableau 1 : Facteurs socio-organisationnels identifiés par Logan (2018).....	19
Tableau 2 : Synthèse des facteurs individuels qui influencent l'accès à un poste de direction d'école selon des études ontariennes, canadiennes et internationales.....	23
Tableau 3 : Synthèse des facteurs socio-organisationnels qui influencent l'accès à un poste de direction d'école selon des études ontariennes, canadiennes et internationales .....	24
Tableau 4 : Synthèse des facteurs systémiques qui influencent l'accès à un poste de direction d'école selon des études ontariennes, canadiennes et internationales.....	25
Tableau 5 : Liste des facteurs incitatifs et dissuasifs inclus dans le sondage, selon leurs catégories .....	64
Tableau 6 : Description des participants .....	72
Tableau 7 : Attribution des prénoms fictifs aux participants .....	75
Tableau 8 : Liste des participants aux entrevues.....	75
Tableau 9 : Étapes de division du matériel découlant des entrevues semi-dirigées.....	80
Tableau 10 : Facteurs qui incitent ou ont incité les participants au sondage à aspirer à un poste de DÉ (N=62).....	87
Tableau 11 : Avantages associés au poste de direction d'école et considérés comme incitatifs par les participants aux entrevues semi-dirigées .....	90
Tableau 12 : Facteurs relevant du capital social individuel mentionnés par les participants aux entrevues semi-dirigées.....	94
Tableau 13 : Facteurs personnels et familiaux favorables relevés par les participants aux entrevues.....	99
Tableau 14 : Facteurs liés aux valeurs et pratiques du conseil scolaire considérés comme incitatifs par certains participants aux entrevues.....	104
Tableau 15 : Facteurs qui pourraient ou auraient pu dissuader les participants de rechercher un poste de direction d'école (N=60).....	107
Tableau 16 : Facteurs liés à la lourdeur de la charge de travail de la direction d'école qui pourraient ou auraient pu dissuader les participants de rechercher un poste de direction d'école .....	110
Tableau 17 : Facteurs personnels et familiaux qui pourraient ou auraient pu dissuader les participants de rechercher un poste de direction d'école .....	112
Tableau 18 : Facteurs liés à l'accessibilité au poste qui pourraient ou auraient pu dissuader les participants de rechercher un poste de direction d'école .....	118
Tableau 19 : Facteurs liés à la dimension sociopolitique du poste de direction d'école qui pourraient ou auraient pu dissuader les participants de rechercher un poste de direction d'école .....	121
Tableau 20 : Nombre de participants au sondage qui ont indiqué avoir reçu une tape sur l'épaule (N=60).....	124
Tableau 21 : Postes occupés par les personnes de qui les participants au sondage ont reçu une tape sur l'épaule .....	124
Tableau 22 : Origine de la tape sur l'épaule selon les participants aux entrevues.....	125
Tableau 23 : Catégories d'actions caractérisant une « tape sur l'épaule ».....	126

Tableau 24 : Apports de la tape sur l'épaule selon les participants au sondage .....	131
Tableau 25 : Caractéristiques recherchées par la personne qui donne la tape sur l'épaule selon les participants aux entrevues .....	132
Tableau 26 : Nature de la relation qui unit la personne qui donne la tape sur l'épaule et celle qui la reçoit .....	135
Tableau 27 : Enjeux découlant de la tape sur l'épaule.....	137
Tableau 28 : Variables prises en compte dans les analyses statistiques.....	141
Tableau 29 : Tableau croisé du plus haut niveau d'éducation et de la tape sur l'épaule .....	142
Tableau 30 : Tableau croisé du nombre d'années d'expérience en enseignement et de la tape sur l'épaule .....	143
Tableau 31 : Dossiers de leadership valorisés par les participants aux entrevues .....	143
Tableau 32 : Tableau croisé du statut de personne issue d'une minorité visible et de la tape sur l'épaule .....	145
Tableau 33 : Modèle de régression logistique avec rapports de cote et intervalle de confiance à 95 %.....	147

## Liste des figures

Figure 1 : Structure écologique d'analyse des facteurs qui influencent l'accès à un poste de direction d'école .....	52
Figure 2 : Phases séquentielles de la recherche.....	58
Figure 3 : Système écologique des catégories de facteurs qui influencent l'accès à un poste de direction d'école dans les écoles de langue française de l'Ontario : proposition sur un continuum de l'individuel au systémique, à partir de la théorie de Bronfenbrenner (1979).....	151

## Introduction

De nombreuses études (Anderson et al.<sup>1</sup>, 2011; Ash et al., 2013; Logan, 2018) se sont intéressées aux facteurs qui influencent l'accès à un poste de direction d'école, en réponse à l'amenuisement des bassins de candidatures pour ce poste, signalé dans plusieurs contextes éducatifs. Cependant, l'analyse de la littérature scientifique révèle les limites de ces recherches. Bien qu'elles aient documenté les facteurs individuels et systémiques dans l'accès à un poste de direction d'école, les études sont restées majoritairement axées sur le processus de sélection (Blackmore et al., 2008; Logan, 2018; Walker et Kwan, 2012), ce qui a contribué à occulter les facteurs liés à la dimension informelle de l'accès au poste de direction d'école, lesquels se manifestent souvent en amont des processus formels de recrutement. Il est pourtant important de tenir compte des éventuels enjeux qui existent dès les étapes informelles de recrutement, afin d'avoir une vue plus complète des facteurs qui influencent l'accès à un poste de direction d'école. En effet, la littérature révèle la prépondérance de la présélection informelle comme pratique de recrutement des candidats potentiels aux rôles de direction d'école (Fink, 2011; Logan, 2018; Normore, 2004; Tooms et al., 2010). Cependant, nous n'avons recensé aucune étude qui se soit intéressée à l'influence que cette pratique exerce sur la réflexion entourant les facteurs qui influencent l'accès à un poste de direction dans le système scolaire des écoles de langue française de l'Ontario. Pour cette raison, nous proposons dans cette recherche de documenter, à partir des expériences des participants<sup>2</sup> à la recherche, les facteurs qui influencent l'accès à un poste de direction d'école dans le système scolaire des écoles de langue française de l'Ontario, dont la présélection informelle. Notre thèse se divise en cinq chapitres.

Le premier chapitre comporte trois sections. D'abord, nous présentons le contexte d'émergence de la pénurie de directions d'école. Pour enrichir la compréhension de la pénurie, nous analysons les recherches effectuées sur celle-ci et présentons les facteurs identifiés comme influençant l'accès à un poste de direction d'école. Ensuite, nous exposons les programmes de planification de la relève développés par les conseils scolaires<sup>3</sup> pour contrer la pénurie. Cette

---

<sup>1</sup> Nous utilisons l'adaptation française de la norme APA7, adaptée par Couture (2024).

<sup>2</sup> Dans ce document, l'utilisation du genre masculin a pour seul objectif d'alléger le texte; il inclut à la fois les genres masculin et féminin.

<sup>3</sup> Dans notre recherche, le conseil scolaire est défini comme une instance organisationnelle intermédiaire entre le ministère de l'Éducation et des écoles d'un territoire donné dont elle assure la gestion (Gélinas-Proulx, Dulude et

analyse nous permet de présenter notre objectif de recherche, à savoir l'identification des facteurs qui influencent l'accès à un poste de direction d'école primaire ou secondaire dans le système scolaire des écoles de langue française de l'Ontario, dont la présélection informelle et les objectifs spécifiques qui y sont associés.

Dans le deuxième chapitre, nous définissons les facteurs individuels, socio-organisationnels et systémiques ainsi que la présélection informelle et les variables prises en compte pour son étude. Ensuite, nous exposons l'approche écologique basée sur la théorie de Bronfenbrenner (1979), laquelle constitue le cadre théorique qui guidera notre analyse. Le chapitre est organisé en trois sections : la première présente les facteurs individuels, socio-organisationnels et systémiques, la seconde élabore sur la présélection informelle et la dernière présente la théorie écologique de Bronfenbrenner, suivie du modèle d'analyse.

Dans le troisième chapitre, nous précisons les différentes articulations méthodologiques de la recherche. Nous commençons par énoncer notre posture épistémologique, puis nous situons notre recherche dans une démarche mixte de recherche et identifions le devis de recherche d'étude de cas par méthodes mixtes retenu pour notre recherche (Creswell et Plano Clark, 2017). Par la suite, nous présentons le lieu de la recherche, les considérations éthiques ainsi que les instruments et le processus de collecte des données. En présentant ces instruments et ce processus, nous clarifions les caractéristiques des participants et présentons ces participants. La dernière section porte sur l'analyse, la mise en commun des données et les critères de scientificité de la recherche.

Le quatrième chapitre révèle les résultats de nos deux phases de collecte de données. Nous présentons d'abord les facteurs qui, selon nos participants, pourraient inciter ou limiter l'accès à un poste de direction d'école dans le système scolaire des écoles de langue française de l'Ontario. Les résultats du sondage sont présentés en premier pour chacune des questions de recherche. Après avoir présenté les résultats du sondage, nous présentons les résultats des entrevues, accompagnés d'extraits de propos des participants, afin d'enrichir la compréhension de chacun des facteurs présentés. Les résultats des entrevues permettent ainsi de compléter, et d'enrichir les résultats du sondage. Par la suite, nous présentons, suivant la même structure que dans la section précédente,

---

Soulard, 2020). Nous ferons référence au conseil scolaire et aux écoles qui lui sont rattachées en tant qu'organisation scolaire ou organisation éducative.

les résultats qui documentent la pratique de la présélection informelle, appelée la « tape sur l'épaule » dans le système scolaire des écoles de langue française de l'Ontario selon nos participants. La dernière section s'intéresse à l'incidence des caractéristiques sociodémographiques sur l'éventualité de recevoir une tape sur l'épaule.

Le cinquième chapitre est consacré à la discussion des résultats présentés au quatrième chapitre. Nous commençons par une interprétation des facteurs qui influencent l'accès à un poste de direction d'école dans le système scolaire des écoles de langue française de l'Ontario, selon la perspective des participants à notre étude. Cette section s'accompagne d'une discussion sur ces facteurs, suivant la théorie écologique de Bronfenbrenner, ce qui nous conduit à faire une cartographie des facteurs qui influencent l'accès à un poste de direction d'école en Ontario francophone, et les interdépendances entre ces facteurs. Par la suite, nous nous attardons à la pratique de la présélection informelle et discutons de son incidence sur l'accès à un poste de direction d'école, en tenant compte des caractéristiques sociodémographiques des participants. Les dernières sections du chapitre sont consacrées aux limites et contributions de notre recherche.

La conclusion souligne les principaux apprentissages et présente des pistes de développement sur lesquelles de prochaines recherches peuvent s'appuyer.

Un adage populaire dit qu'« on ne court pas parce qu'on poursuit le vent », soulignant le fait que celui qui court a des motivations bien précises. Pour ma part, c'est à titre personnel que j'ai un intérêt pour le sujet de ma thèse, soit la présélection informelle pour un poste de direction d'école. Lorsque j'étais encore élève en classe de 10<sup>e</sup> année au lycée technique de Yaoundé, la direction de mon école, de qui j'étais proche puisque j'étais déléguée des élèves, m'avait dit d'un ton très assuré : « Tu prendras certainement ma place à la direction d'école un jour ». C'était une direction dont la réputation et l'impact étaient reconnus sur le plan national en raison du choix qu'elle avait fait de se battre pour les causes sociales et de décliner une carrière prometteuse en politique pour « contribuer à élever une jeunesse qui fera la différence ». J'avais donc beaucoup d'admiration pour elle, moi, jeune adolescente qui rêvait de changer le monde. Cette simple phrase avait suffi à me détourner de la carrière que j'avais jusque-là envisagée, celle de journaliste. Je revins quelques années plus tard dans la même école, en tant qu'enseignante stagiaire, et c'est avec fierté qu'elle me reçut, à sa dernière année avant la retraite, en me rappelant qu'elle aurait prochainement besoin de remplaçants. Étant consciente de l'impact d'une « tape sur l'épaule », j'ose croire que le travail

accompli dans ce projet de recherche servira de base de réflexion pour plusieurs directions d'école et conseils scolaires, afin de paver la voie, de façon équitable, à l'accès du plus grand nombre de candidats au poste de direction d'école. Cette thèse ouvre la voie à un programme de recherche qui contribuera à favoriser l'accès au poste de direction d'école.

## **Chapitre 1 : Le contexte et la problématique**

Ce chapitre se divise en trois sections principales. Nous commençons par présenter le contexte d'émergence de la pénurie de directions d'école. Afin d'approfondir notre compréhension de cette pénurie, nous analysons les recherches déjà effectuées sur le sujet et mettons en lumière les facteurs identifiés comme influençant l'accès aux postes de direction d'école. Ensuite, nous examinons les programmes de planification de la relève développés par les conseils scolaires pour remédier à cette pénurie. Cette analyse nous permet ensuite de définir le but de notre propre recherche. Notre objectif est de documenter, à travers les expériences des participants à notre étude, les facteurs qui influencent l'accès au poste de direction d'école dans les établissements primaires et secondaires du système scolaire des écoles de langue française de l'Ontario. Ceci comprend l'analyse de la présélection informelle et des objectifs spécifiques qui y sont associés.

### **1.1 Le contexte de pénurie de direction d'école**

Un nombre croissant d'études empiriques indique que, par leur vision, leur mission et leurs objectifs, les directions d'école peuvent exercer une influence considérable sur la réussite scolaire et éducative des élèves (Brown et Greany, 2018; IsaBelle et Labelle, 2017; Jacobson, 2005; Leithwood et al., 2004). Ces études ont également révélé une reconnaissance croissante de l'importance du rôle et des responsabilités des directions d'école dans toutes les étapes du processus d'amélioration des écoles (Archambault et Garon, 2013; Hallinger et Heck, 2011; IsaBelle et Labelle, 2017). En utilisant le concept de rôle de la direction d'école, nous faisons référence : 1) à l'ensemble des compétences et pratiques formelles attendues de cette dernière; et 2) aux comportements et aptitudes personnels et sociaux implicites et souvent tacites qui lui sont également associés, et qui peuvent varier selon le contexte (Coenen-Huther, 2005; Crothers, 2015; Doneley et al., 2018; IsaBelle et Labelle, 2017). La direction d'école est le plus souvent citée comme la personne clé du développement de chaque école, car elle peut limiter ou promouvoir le changement étant donné qu'elle supervise les processus de croissance et de renouvellement du corps enseignant et administratif (Boucher, 2015; Gélinas-Proulx et Shields, 2016; Leithwood et Jantzi, 2006). Cette importance croissante accordée au rôle de la direction d'école suscite une attention particulière axée sur l'accès au principalat et sur les enjeux qui y sont rattachés (Anderson, 2010; Huber et Hiltmann, 2010). Dans la prochaine section, nous présentons la situation de pénurie de directions d'école que connaissent plusieurs systèmes éducatifs et les enjeux qui y sont rattachés,

puis les facteurs qui limitent l'accès à un poste de direction d'école. Nous y portons un regard international, avant de nous attarder à la situation au Canada, et plus particulièrement en Ontario.

### **1.1.1 La pénurie de directions d'école à l'international**

À partir de la fin des années 1990, plusieurs systèmes éducatifs soulignent l'amenuisement du bassin de candidatures pour les postes de direction d'école, en raison des nombreux départs à la retraite non suivis de renouvellement. Plusieurs pays connaissent, ou entrevoient dans un futur proche, une pénurie de main-d'œuvre pour les rôles de direction d'école, principalement en raison des nombreux départs à la retraite qui ne sont pas suivis de nouvelles embauches (Anderson et al., 2011; Anderson, 1991; D'Angelo, 2004; Quinn, 2016). Aux États-Unis, on estime dans les années 2000 une moyenne de départ à la retraite de 40 % au sein des directions d'école (Normore, 2006). En Angleterre, en Australie et en Chine, on constate des tendances similaires de départs à la retraite non suivis de nouvelles embauches (Blackmore, Thomson, et Barty, 2008; Joslyn, Miller, et Callender, 2018; Kwan, 2010). Il faut noter que l'introduction des évaluations à grandes échelles et des tests standardisés (Dembélé et al., 2013), du système de reddition des comptes (Fidler, 2004), de multiples réformes (Winter et Morgenthal, 2002) et de meilleures conditions de travail pour le personnel enseignant (D'Angelo, 2004) rendent le travail de direction d'école moins attrayant (Gronn et Rawlings-Sanaei, 2003; Palmer, 2018). Pour ces raisons, de moins en moins de membres du personnel scolaire semblent intéressés à ces responsabilités (Anderson et al., 2011). On pointe également du doigt les attentes élevées qu'entreprendraient les parents, les élèves et les communautés, et qui exerceraient une pression de plus en plus forte sur les directions d'école, de qui on attendrait des résultats toujours meilleurs (Anderson et al., 2011; Williams, 2001).

Il faut également tenir compte des enjeux internes à l'organisation scolaire qui sont sous-jacents à cette pénurie. Dans une étude américaine menée dans plusieurs États, Roza (2003) s'intéresse aux facteurs qui contribuent à la diminution des candidatures et à la difficulté à pourvoir les postes de direction d'école, décriés par plusieurs conseils scolaires. Cette étude comprend trois méthodes de collecte des données : un sondage par questionnaire, réalisé auprès de surintendants de 100 conseils scolaires et auprès de gestionnaires de 83 conseils scolaires disséminés dans 10 régions; des entrevues téléphoniques menées auprès de 150 gestionnaires de conseils scolaires, de représentants d'associations professionnelles du domaine et de leaders scolaires travaillant dans des écoles publiques, privées et catholiques; ainsi que des données statistiques issues de bases de

données nationales. Les résultats révèlent que, bien que certains districts et régions aient éprouvé des difficultés à trouver de bonnes directions d'école, il y a beaucoup plus de candidats certifiés qu'il n'y a de postes à pourvoir. Les pénuries seraient donc localisées à des endroits précis, mais la perception d'une pénurie générale serait alimentée par la recherche d'un nouveau style de leader répondant aux changements survenus dans l'identité et le rôle de la direction d'école. Par exemple, certains districts d'où proviennent les participants à l'étude recherchaient des personnes démontrant une bonne compréhension des changements survenus dans l'exercice du métier de direction d'école. D'autres recherchaient des personnes ayant un leadership administratif, ou encore des personnes pouvant jouer un rôle de leader dans la communauté. C'est le même constat que font Barty et al. (2005) dans une étude qualitative sur la même thématique en Australie. Leurs résultats indiquent que des facteurs relevant de deux dimensions distinctes – individuelle et organisationnelle, influenceraient l'accès au principalat. Sur le plan individuel, les enseignants privilégieraient désormais leur qualité de vie, percevant le principalat comme très contraignant, eu égard aux changements récents du rôle et des responsabilités de la direction d'école. Sur le plan organisationnel, la dimension sociale de l'organisation scolaire (relations et interactions sociales ainsi que les normes, valeurs et structures sociales qui les encadrent) exercerait une influence significative. Les écoles semblent rechercher des candidatures spécifiques, répondant à des normes ou des valeurs socio-organisationnelles et correspondant à l'image que l'organisation entretient de la direction d'école. Elles préféreraient ainsi certains candidats ou profils socioprofessionnels à d'autres. Dans une démarche stratégique d'autoprotection, les enseignants aspirant au principalat refuseraient de continuer dans le processus d'accès à un poste de direction d'école selon qu'ils perçoivent des préférences pour des types de candidatures ou des profils socioprofessionnels spécifiques.

Ces deux études reflètent bien la tendance internationale, et plusieurs autres travaux présentent de nombreux facteurs qui expliquent la situation de pénurie des directions d'école (Gronn et Lacey, 2006; Kwan et Walker, 2009a; Palmer, Kelly et Mullooly, 2016; Rammer, 2007; Walker et Kwan, 2012; Winter et al., 2007). Nous nous intéresserons de plus près à la situation qui prévaut dans le système scolaire des écoles de langue française de l'Ontario, une province du Canada.

### **1.1.2 La pénurie de directions d'école au Canada et en Ontario**

Au Canada, l'amenuisement des bassins de candidatures au poste de direction d'école est devenu plus prononcé depuis le début des années 2000 dans la majorité des provinces et territoires. Nous n'avons pas identifié d'études récentes qui analysent en détail l'évolution de cette diminution des candidatures pour le poste de direction d'école. Dans la suite de notre texte, nous utilisons le terme « pénurie » pour désigner à la fois la situation telle qu'elle est décrite sur le plan international et la réduction du bassin de candidats observée au Canada, et plus particulièrement en Ontario.

Au Québec, le personnel de direction d'école est passé de 3 756 personnes en 1989 à 3 274 en 1998, selon les données du ministère de l'Éducation du Québec (Héon et Mayrand, 2003). En Ontario (anglophone et francophone), il est estimé qu'environ 64 % des directions d'école en exercice ont pris leur retraite au cours de la décennie 2000 (Normore, 2006). Par ailleurs, la population scolaire canadienne a connu une croissance d'environ 20 %, alors que les candidatures aux postes de direction d'école semblaient se faire rares (IsaBelle et al., 2016; Normore, 2004; Normore, 2006).

Cependant, comme le souligne Fink (2011), en Ontario par exemple, l'enjeu n'est pas l'absence de postulants, mais plutôt la faible proportion des candidatures des personnels scolaires traditionnellement recherchées pour satisfaire au rôle de direction d'école, en tenant compte des attentes associées au poste de direction d'école. En effet, dans la grande majorité des provinces et territoires, les directions d'école ont, en plus d'un rôle administratif et de gestion, un rôle d'agent de transmission et de pérennisation des valeurs culturelles du contexte dans lequel elles se trouvent (Pollock et Hausserman, 2016). Même si les changements systémiques survenus dans le rôle de direction d'école ont érodé la volonté à poursuivre une carrière de direction, une étude menée auprès de 160 enseignants anglophones de la Saskatchewan révèle que 54 % des participants pensent envisager la possibilité d'occuper un poste de direction d'école pendant leur carrière, et 74 % de ces enseignants seraient ouverts à occuper un rôle de leadership enseignant dans l'immédiat ou dans les cinq prochaines années (Renihan, 2012). Ce serait la tendance dans d'autres provinces où le problème ne concerne pas le nombre de candidats, mais plutôt la diminution du nombre de candidats que les organisations scolaires recherchent et qui correspondent aux normes et aux attentes associées au rôle de direction d'école. En Ontario par exemple, tandis que certains conseils scolaires (anglophones comme francophones), principalement ceux situés dans des zones

éloignées des grands centres urbains, peinent à trouver des candidats pour les postes, certains autres conseils scolaires reçoivent un nombre plutôt élevé de candidatures et doivent souvent refuser le poste à des candidats qualifiés (Clune, 2008; Fink, 2011; Logan, 2018; Normore, 2004b). Comme le souligne Fink (2011) :

From the purely supply point of view leadership succession is not a challenge at all; it is easy for school jurisdictions and other governing bodies to find warm bodies to fill the leadership pipeline. There are many people who think they can run a school or a school district. The challenge, of course, is to find and assign or hire the right warm body to the right place at the right time for the right reasons. (p. 3)

Ainsi, même si des candidats potentiels ont surmonté leurs limites individuelles et manifesté la volonté d'occuper un poste de direction d'école, la définition du rôle et les attentes associées à ce poste, lesquelles sont tacites, subjectives et implicites comme cette citation donne à penser, pourraient bien limiter leur accès au principalat. Les attentes entretenues par les organisations scolaires quant au rôle de direction d'école contribueraient ainsi, en conjonction avec les mutations connues dans la définition de la fonction de direction d'école, à limiter l'accès à un poste de direction d'école. Les recherches se sont cependant peu attardées sur l'influence que ces changements dans les attentes associées au rôle de direction d'école exercent sur l'accès à un tel poste. Comme nous le verrons dans la prochaine section, les études sur les facteurs influençant l'accès au poste de direction d'école ont mis en lumière l'impact des changements systémiques sur la volonté et la capacité des individus à devenir direction d'école.

Or, bien que la pénurie soit contextuelle, car fortement reliée au contexte où elle se manifeste (Barty et al., 2005; Palmer et al., 2016; Roza, 2003; Walker et Kwan, 2012), peu d'études ont adopté un regard contextuel pour apporter une vision holistique des facteurs qui influencent l'accès à un poste de direction d'école. Dans la prochaine section, nous nous attardons aux facteurs qui limitent l'accès à un poste de direction d'école.

## **1.2 Les facteurs qui influencent l'accès à un poste de direction d'école**

Dans cette section, nous présentons les facteurs recensés dans la littérature internationale et canadienne en général, puis dans la littérature ontarienne plus particulièrement, comme influençant l'accès à un poste de direction d'école. Pour ce qui est de la pénurie actuelle de candidats pour les postes de direction d'école, nous observons que les recherches récentes se concentrent principalement sur les facteurs qui entravent l'accès à ces postes. En effet, nous avons recensé peu

d'études se focalisant précisément sur les facteurs qui facilitent l'accès au poste de direction d'école. Toutefois, dans cette section, nous examinons tant les facteurs qui facilitent l'accès que ceux qui limitent l'accès à un poste de direction d'école.

Nous tentons également dans cette section de faire ressortir les limites des études menées sur les facteurs qui influencent l'accès à un poste de direction d'école. Nous faisons ressortir le fait que l'influence des changements dans les attentes des organisations scolaires en lien avec le poste de direction d'école a été faiblement prise en compte dans ces recherches. Nous excluons ici les recherches menées en Ontario puisqu'elles sont traitées séparément subséquemment.

### **1.2.1 Les facteurs qui influencent l'accès à un poste de direction d'école à l'échelle internationale et au Canada**

Au Canada comme à l'international, plusieurs recherches se sont intéressées aux facteurs qui influencent l'accès à un poste de direction d'école. Nous avons regroupé les facteurs issus de ces recherches sous trois grandes catégories (individuels, socio-organisationnels et systémiques) de manière à nous permettre d'approfondir la réflexion sur ces facteurs et sur leur influence sur l'accès à un poste de direction d'école. Ce regroupement nous permet également d'identifier les catégories de facteurs qui ont fait l'objet de peu d'études.

#### ***1.2.1.1 Les facteurs individuels***

Les raisons individuelles pour lesquelles une personne cherche un emploi ont beaucoup évolué dans le temps. Traditionnellement, les personnes cherchaient un emploi dans le but de répondre à leurs besoins primaires et à ceux des membres de leurs famille et personnes proches (Janger et Nowotny, 2016; Kulkarni et Nithyanand, 2013). Cependant, la situation a évolué au fil des années. Pour ce qui est des enseignants et des directions d'école, ils sont de plus en plus motivés par la volonté de contribuer à la réussite éducative des élèves et de faire la différence dans la vie de ces derniers (St-Germain et Boucher, 2016; Weiner et Holder, 2019), par l'ambition personnelle (dont le désir de progresser sur le plan professionnel) et par le défi personnel (Morton, 2011; Trampas, 2006). Kruse et Krumm (2016) soulignent également l'influence des membres de la famille qui, pour certains, les encouragent et les guident vers les bonnes ressources afin de les préparer pour le poste de direction d'école.

Les enseignants et les directions d'école prennent aussi en considération leurs conditions de vie et de travail ainsi que l'impact de leur travail sur leur vie personnelle et familiale (Pollock et Hausserman, 2016). Cela s'illustre dans les résultats de plusieurs études. St-Germain et Boucher (2016) soulignent qu'approximativement 8 % des participants à leur enquête par questionnaire (643 enseignants et 350 membres du personnel de direction au Québec) indiquent que leur intention de postuler ou non pour un poste de direction adjointe ou de direction d'école est influencée par leur situation familiale, en l'occurrence la présence d'enfants à la maison (St-Germain et Boucher, 2016). L'étude révèle aussi que l'âge et le sexe des participants exercent une influence sur leur volonté de devenir direction d'école.

Elton-Chalcraft et al. (2018) ont étudié les facteurs qui influencent la volonté de devenir direction d'école chez 33 apprenants inscrits à un programme de préparation au poste de direction d'école en Angleterre. Cette étude longitudinale a été menée à l'aide notamment de questionnaires et d'entretiens de groupe tout au long de la formation composée de trois cours de leadership. Les résultats indiquent que la confiance des participants en leurs capacités de leader a augmenté grâce à la formation. Cependant, les participants expriment des réticences quant à rechercher un poste de direction d'école. Ceux issus d'une minorité visible<sup>4</sup> évoquent des facteurs supplémentaires, non mentionnés par ceux qui ne sont pas issus d'une minorité visible. En effet, comme leurs collègues non issus d'une minorité visible, les participants issus d'une minorité visible décrivent l'impact de l'emploi sur l'équilibre travail-famille, les enjeux liés à la reddition de comptes, les coûts liés au trajet pour se rendre au travail et la taille de l'école. En revanche, ils ajoutent que leur différence physique et la façon dont ils se représentent l'accueil qui leur sera réservé dans le système les incitent à s'abstenir de postuler pour un poste de direction d'école. Cette différence physique est liée à la couleur de la peau et aux signes religieux extérieurs, tels que le port du voile. En raison donc du sentiment de ne pas être bien accueilli ou de rencontrer des difficultés à s'intégrer dans le système, ces participants seraient moins enclins à soumettre leur candidature si l'occasion se présentait, même s'ils possèdent la formation nécessaire. Dans le prochain paragraphe, nous traitons des facteurs socio-organisationnels.

---

<sup>4</sup> Selon la Loi sur l'équité en matière d'emploi, une personne de minorité visible est une personne autre que les autochtones, qui n'est pas de race blanche ou qui n'a pas la peau blanche. Il s'agit des personnes issues des groupes suivants : Sud-Asiatique, Chinois, Noir, Philippin, Arabe, Latino-Américain, Asiatique du Sud-Est, Asiatique occidental, Coréen et Japonais. (Commission de la fonction publique du Canada, 2016)

### *1.2.1.2 Les facteurs socio-organisationnels*

Les facteurs socio-organisationnels pris en compte ici sont ceux découlant de la vie sociale de l'organisation. Kruse et Krumm (2016) se sont intéressés aux facteurs qui influencent l'accès des femmes au poste de direction d'école dans les écoles secondaires en Oklahoma. Les quatre participantes à cette étude qualitative présentent plusieurs points relevant de la vie socio-organisationnelle de l'école comme ayant favorisé leur accès au poste de direction d'école. Elles mentionnent, entre autres, que les facteurs suivants ont influencer favorablement leur accès au poste de direction d'école : 1) avoir un réseau de contacts dans l'école et dans le conseil scolaire; 2) avoir le soutien d'un homme qui occupe une position hiérarchique supérieure et qui peut servir de mentor; et 3) être connue dans la communauté de l'école ou être impliquée et active dans cette communauté.

D'autres études s'étant intéressées aux facteurs socio-organisationnels qui influencent l'accès à un poste de direction d'école ont essentiellement ciblé le processus de sélection. La sélection renvoie aux activités qui conduisent au choix d'un candidat parmi la liste de candidats (Huber et Hiltmann 2010; Moisset, Toussaint et Plante, 2018). Ces activités peuvent impliquer des entrevues d'embauche, des tests de compétence, des tests psychométriques, la vérification des références, etc. Bien que riches, ces travaux ne révèlent qu'une partie du phénomène et ne documentent que les facteurs d'influence pour les candidats ayant passé l'étape du recrutement. Le recrutement est associé au fait d'attirer des candidats potentiels et de créer un large bassin de candidats qualifiés pour un poste spécifique à pourvoir au sein de l'organisation (Huber et Hiltmann, 2010; Moisset et al., 2018). Les activités de recrutement peuvent impliquer la définition des conditions préalables et des critères recherchés, la définition des profils d'emploi à utiliser, la définition des critères de sélection, la présélection, la création d'un bassin de candidatures, etc. Les études présentées dans les prochains paragraphes ne portent pas sur cette étape initiale de recrutement ou sur les activités informelles qui précèdent la sélection formelle d'un candidat. Cependant, nous en discutons parce qu'elles enrichissent la compréhension de l'influence que les facteurs socio-organisationnels pourraient exercer sur l'accès à un poste de direction d'école. Plus précisément, nous présentons les trois facteurs suivants : les normes, valeurs et structures sociales; la subjectivité dans les processus de sélection; et la dépendance aux réseaux sociaux.

## **Les normes, valeurs et structures sociales dans la sélection des directions d'école**

Des études ont mis en lumière la manière dont les normes, valeurs et structures sociales influencent l'accès au principalat (Blackmore et al., 2008; Gronn et Lacey, 2006; Kwan et Walker, 2009; Mullen et Robertson, 2014; Palmer et al., 2016; Rammer, 2007). Elles ont examiné, entre autres, la manière dont l'image de la bonne direction d'école privilégie certaines caractéristiques biographiques et socioculturelles en sélectionnant des candidats qui reflètent davantage les normes et les valeurs de la culture dominante du contexte, au lieu de leurs compétences réelles. En d'autres termes, ces travaux montrent que la compétence est conceptualisée comme étant la capacité de l'individu à refléter la culture du système en place (p. ex. : une propension à faire les choses de la même façon que ce qui se fait dans l'organisation, à partager le même système de valeurs, à adhérer aux normes de l'organisation).

Gronn et Lacey (2006) ont mené une étude longitudinale auprès de 21 candidats à un poste de direction d'école en Australie. Ils ont utilisé des journaux électroniques que les candidats remplissaient hebdomadairement, des entretiens de groupe et des entrevues individuelles pour documenter les défis auxquels les candidats ont été confrontés dans le processus de sélection. Selon les résultats obtenus, les écoles joueraient la carte de la sécurité dans la décision finale d'embauche. Pour ces auteurs, ce qui semble être recherché n'est pas la capacité du candidat à effectuer les tâches pour lesquelles il sera recruté, mais plutôt sa capacité à reproduire certains gestes et à agir d'une façon précise et prévisible, ce qui sécurise la routine de l'équipe dans laquelle il sera intégré. Ces résultats ont également été obtenus dans d'autres contextes, où les chercheurs (Blackmore et al., 2008; Grummell et al., 2009; Rammer, 2007) ont constaté que les recruteurs tendent à avoir des biais dans la sélection, retenant les candidats qui s'inscrivent dans la continuité du leadership et de la culture de l'école. D'autres études se sont attardées aux cultures scolaires et aux rôles que peuvent jouer les recruteurs dans la promotion de ces normes, valeurs et structures sociales. Ces études ont, entre autres, que les écoles ont tendance à retenir les candidats qui ont été socialisés dans une même culture scolaire (Blackmore et al., 2008; Gronn et Lacey, 2006; Rammer, 2007; Tooms et al., 2010). Comme le font remarquer Logan (2018), Palmer (2014) et Tooms et al. (2010), il arrive que, dans certains contextes, des écoles privilégient souvent les candidatures internes et font l'annonce de vacance de poste uniquement pour respecter les politiques d'équité.

## La subjectivité dans le processus de sélection

Certaines études ont documenté des pratiques subjectives qui influencent l'accès à un poste de direction d'école. Kwan (2012) a administré un questionnaire auprès de 93 surintendants d'école à Hong Kong dans le but de documenter les caractéristiques que ces derniers recherchent lorsqu'ils doivent sélectionner le candidat final dans un processus de sélection pour le poste de direction d'école. Elle souligne que le fait de se fier sur l'entrevue d'embauche comme principale activité menée pour identifier le candidat à retenir donne souvent lieu à de la subjectivité, car les membres du comité font des choix basés sur des préférences plutôt que sur des critères objectifs. En effet, les surintendants participant à l'étude mentionnent que ce qu'ils recherchent chez un candidat, ce sont les compétences managériales, les compétences en communication et prestance, l'expérience et la formation, ainsi que l'affiliation religieuse et les connexions externes. Or, comme le note Kwan (2012), si les compétences en communication et prestance peuvent être partiellement évaluées lors d'une entrevue d'embauche, les autres compétences considérées comme importantes pour sélectionner le meilleur candidat le sont difficilement lors des entretiens avec les candidats, ce qui laisse une grande place à la subjectivité. Les décisions finales d'embauche semblent donc souvent pencher en faveur du candidat privilégié par l'un des membres du comité d'embauche ou être le reflet des dynamiques de pouvoir dans ce comité.

Partant des contraintes d'imputabilité grandissantes imposées à la direction d'école, Rammer (2007) a mené aux États-Unis une recherche sur l'approche utilisée par 200 surintendants responsables du recrutement des directions d'école, pour évaluer les candidats à un poste de direction d'école. Les résultats obtenus indiquent que, malgré le fait que les surintendants qualifient de très importants les 21 critères d'efficacité de la direction d'école définis par Waters et al. (2004), ils n'ont aucune méthode systématique et intentionnellement développée pour les évaluer dans le processus d'embauche. C'est plutôt sur des facteurs subjectifs, tels que l'expérience que possède le surintendant ou sa connaissance du contexte et sa capacité à jauger la manière dont le candidat s'intégrera avec aisance dans un contexte scolaire ou le *good fit*<sup>5</sup>, que repose la décision finale d'embauche.

---

<sup>5</sup> Le *good fit* est considéré comme étant l'alignement entre la personne, la tâche et la culture organisationnelle (Duke et Iwanicki, 1992).

Des études ajoutent que l'absence de critères ou leur non-prise en compte, ou encore l'absence d'une méthode systématique pour évaluer les critères de sélection dans le processus de sélection accentuent cette subjectivité, en donnant plus de liberté de faire des choix selon les préférences (Baltzell et Dentler, 1983; Cranston, 2012; Logan, 2018; Walker et Kwan, 2012). D'autres études montrent que les préjugés et les stéréotypes des recruteurs ont une incidence sur les processus de sélection (Barty et al., 2005; Blackmore, 2010; Gronn et Lacey, 2006; Héon et Mayrand, 2003; Logan, 2018). En effet, les recruteurs semblent choisir des candidats en fonction de leurs propres traits de personnalité ou de leurs expériences antérieures avec ces derniers et qui leur permettent de juger de leur travail et leurs compétences (Gronn et Lacey, 2006; Rammer, 2007; Tooms et al., 2010). Ces études rapportent donc que des membres des comités d'embauche ont tendance à retenir les candidats avec lesquels ils seront « confortables » (Blackmore et al., 2008), qui leur ressemblent (Gronn et Lacey, 2006), qu'ils connaissent (Tooms et al. 2010), ou qui présentent le moindre risque (Rammer, 2007). Ces études nous laissent ainsi croire que les relations sociales à l'intérieur des écoles ou d'une organisation scolaire joueraient un rôle important dans l'accès à un poste de direction d'école.

### **La dépendance aux réseaux sociaux**

Lorsqu'il est question de l'accès à un poste de direction d'école, les réseaux de contacts et les relations entre les individus semblent occuper une place importante. Selon Gronn et Lacey (2006) ainsi que Walker et Kwan (2012), la compétence est conceptualisée selon un historique de relations directes ou indirectes entre les candidats potentiels et les recruteurs (principalement les individus qui prennent part au processus d'embauche). Ces études révèlent que la sélection serait influencée par « qui tu connais » (Bailey et Qualls, 2018; Mullen et Robertson, 2014; Tooms et al. 2010) et se ferait plutôt sur la base de réseaux de contacts, en fonction de la façon dont on perçoit l'expérience des candidats et en fonction de leur ancienneté au poste (Barty et al., 2005; Blackmore, 2006a; Roza, 2003). Bailey et Qualls (2018) ont administré un questionnaire en ligne auprès de 106 surintendants aux États-Unis d'Amérique, en plus de mener des entrevues avec cinq d'entre eux afin d'identifier les caractéristiques recherchées lors de l'embauche d'une direction d'école et d'en savoir plus sur la façon dont ils évaluent ces caractéristiques chez les candidats. Selon les réponses aux entrevues, des surintendants tendent à : 1) s'informer auprès de leurs connaissances; 2) demander aux autres membres du panel qui ont interviewé les candidats leurs impressions et perceptions au sujet de ces derniers; 3) se fier à ce que les superviseurs ou collègues actuels des

candidats disent de ces derniers; et 4) se fier à leur propre connaissance du candidat. Dans le même ordre d'idées, Blackmore et al. (2008), Palmer et al. (2016) et Tooms (2010) mettent en lumière le fait que la décision finale des recruteurs se prendrait en fonction des relations avec les candidats qui leur ressemblent et de leur compréhension du *good fit* à l'intérieur de leurs réseaux sociaux.

Ces travaux font ressortir l'influence des facteurs socio-organisationnels sur la volonté de devenir direction d'école. Nous nous penchons, dans la prochaine section, sur les études qui évoquent les facteurs systémiques qui influencent la volonté de devenir direction d'école.

### ***1.2.1.3 Les facteurs systémiques***

Les possibilités de mettre en valeur ses compétences et d'acquérir une certaine reconnaissance professionnelle qu'offre le poste de direction d'école sont une source de motivation pour l'accès à ce poste fréquemment relevée dans la littérature (Elton-Chalcraft et al., 2018; Trampas, 2006; Walker et Kwan, 2009b). Parmi ces possibilités, nous pouvons citer : les possibilités d'exercer un leadership pédagogique et de contribuer à la mise en œuvre des changements, la possibilité d'influencer positivement la vie des élèves, des parents ou de la communauté, ainsi que la possibilité d'agir positivement sur la réussite éducative (Morton, 2011; St-Germain et Boucher, 2016).

Plusieurs recherches examinent les transformations systémiques qui ont eu lieu ces dernières décennies en éducation et qui imposent de nouvelles responsabilités aux directions d'école. Morton (2011) a mené une étude par questionnaire en ligne auprès de 196 enseignants d'un conseil scolaire de Denver, aux États-Unis. Son étude visait à identifier les facteurs qui facilitent ou qui limitent l'accès au rôle de direction d'école. Les changements systémiques dans la fonction de direction et les conséquences qui en découlent sont évoqués par de nombreux participants, notamment l'augmentation du stress, de la charge de travail, des responsabilités et des obligations de reddition de comptes, la multiplication des politiques ainsi que l'accroissement de la lourdeur de la bureaucratie désormais associés au poste. Des résultats semblables ont été obtenus par St-Germain et Boucher (2016) au Québec. Les réponses des 643 enseignants et 350 directions et directions adjointes d'école démontrent que les changements systémiques ont fortement influencé la volonté de devenir direction d'école. Les enseignants comme les directions et directions adjointes d'école évoquent la charge de travail, le niveau de stress, la solitude du poste, la mutation périodique d'école, la possibilité de se retrouver dans une école éloignée de son

domicile, ou encore la difficulté à réintégrer le corps enseignant si on quittait le poste de direction ou direction adjointe d'école. En effet, des travaux mentionnent le refus de déménager ou de quitter sa communauté pour aller occuper un rôle de direction d'école dans un autre milieu ou une autre communauté comme étant un frein à l'accès à un poste de direction d'école (Versland, 2013; Wood et al., 2018).

Également, des candidats potentiels remettraient en cause leur faible niveau de préparation ou une préparation inadéquate aux nouveaux rôles et responsabilités de la direction d'école (Anderson et al., 2011; Cliffe et al., 2018, Trampas, 2006). D'autres études rapportent que, au Canada comme à l'international, les enseignants refusent de plus en plus de poursuivre vers des rôles de direction d'école. Pour la plupart, ce poste n'est plus perçu comme la progression logique de leur carrière professionnelle, car, en raison des changements systémiques, le poste de direction d'école n'apporte plus les avantages sociaux et économiques qu'il conférait dans le passé (Anderson et al., 2011; Aravena, 2020). Parlant de la diminution des avantages sociaux, des auteurs mentionnent que le poste n'offre plus la possibilité de faire plus d'argent que l'enseignant (Anderson et al., 2011), qu'il n'apporte plus le prestige et le respect qui l'accompagnaient par le passé (Earley et al., 2009; Rhodes et al., 2008) et que le salaire serait inadéquat au regard du travail fourni (Gronn et Rawlings-Sanaei, 2003). De plus, des auteurs soulignent l'emprise de la vie professionnelle de direction d'école sur la vie personnelle, qui réduirait désormais le temps consacré à cette dernière (Doneley, Jervis-Tracey et Sim, 2018; St-Germain et Boucher, 2016; Woods et al., 2012).

On peut également constater, selon les études, la présence de facteurs socio-organisationnels influençant l'accès à un poste de direction d'école. C'est en ce sens que nous traitons de ces facteurs dans la prochaine section.

Quoique riche, la littérature internationale et canadienne que nous venons d'explorer reste limitée pour ce qui est des possibilités qu'elle nous offre de recenser les facteurs qui favorisent ou limitent l'accès à un poste de direction d'école. Ces travaux nous révèlent l'existence de facteurs socio-organisationnels pouvant affecter l'accès à un poste de direction d'école à l'étape de la sélection des candidats. Nous en savons cependant peu quant aux facteurs qui pourraient influencer l'accès à un poste de direction d'école dès l'étape du recrutement.

Nous explorons dans la prochaine section les recherches menées dans le contexte scolaire de l'Ontario. Certaines de ces études ont ciblé des écoles de langue anglaise et des écoles de langue française de l'Ontario.

### **1.2.2 Les facteurs qui influencent l'accès à un poste de direction d'école en Ontario**

Des études ont examiné les facteurs qui influencent la volonté des enseignants à poursuivre une carrière de direction d'école en Ontario ou sur la possibilité qu'ils poursuivent une telle carrière (Clune, 2008; Logan, 2018; Ryan et Gallo, 2011b; Williams, 2003). La quasi-totalité des facteurs individuels et systémiques relevée dans le reste du pays et à l'échelle internationale a également été recensée en Ontario. Quant aux facteurs socio-organisationnels, nous n'avons trouvé qu'une seule étude qui s'intéresse à la sélection des directions d'école, mais elle n'explore pas les enjeux découlant de la phase de recrutement. Comme nous l'avons mentionné précédemment, en réponse à la pénurie, les études se sont principalement attardées aux facteurs qui limitent l'accès à un poste de direction d'école en Ontario. Nous en savons donc peu des facteurs qui favorisent l'accès à un poste de direction d'école en Ontario.

Dans l'ensemble, les études menées dans la province ont permis d'identifier d'autres facteurs qui n'ont pas été recensés ailleurs, ce qui démontre ainsi l'importance de prendre en compte les particularités du contexte de l'étude. Dans cette section, nous ne présentons que les facteurs recensés dans les études menées en Ontario, en les classifiant, comme celles menées à l'échelle internationale et canadienne, selon qu'ils relèvent des aspects individuel, socio-organisationnel ou systémique.

#### ***1.2.2.1 Les facteurs individuels***

Sur le plan individuel, l'étude de Clune (2008) souligne que le fait d'avoir l'occasion de relever des défis professionnels et d'être mis à l'épreuve est un facteur incitatif pour les participants à son étude. Pour ce qui est des facteurs dissuasifs, les études indiquent que les directions d'école et les enseignants souhaitent avoir un équilibre famille-travail (Clune, 2008; Ryan et Gallo, 2011; Williams, 2003), mais que l'atteinte de cet équilibre est maintenant difficile en raison des transformations systémiques apportées au poste de direction d'école, notamment au sujet de la charge de travail ou du niveau de stress associés au poste de direction d'école (Ryan et Gallo, 2011; Williams, 2003). Ils trouvent également élevés les coûts associés aux formations et au développement professionnel (Ryan et Gallo, 2011) ou à l'obtention des qualifications nécessaires

(Williams, 2003). Pour ces raisons, de nombreux enseignants ne souhaitent plus poursuivre une carrière de direction d'école.

### 1.2.2.2 Les facteurs socio-organisationnels

Sur le plan socio-organisationnel, l'étude de Logan (2018) est la seule que nous ayons trouvée qui apporte une analyse des facteurs socio-organisationnels et de l'influence qu'ils exercent sur l'accès à un poste de direction d'école en Ontario. Cette étude s'intéresse également à la sélection des candidats et n'offre qu'un bref aperçu du recrutement des candidats. Elle a été menée auprès de douze administrateurs (huit surintendants, deux directions d'école et deux gestionnaires de conseils scolaires) de trois conseils scolaires anglophones de la région du Grand Toronto. Elle permet d'avoir un aperçu de la manière dont la subjectivité dans les processus pourrait limiter l'accès à un poste de direction d'école. Bien que son étude s'intéresse uniquement aux membres du personnel scolaire issus d'une minorité visible, elle met en exergue des facteurs qui pourraient contribuer à limiter l'accès à un poste de direction d'école en contexte scolaire ontarien. Dans le tableau 1, nous avons regroupé les facteurs socio-organisationnels associés à la faible présence de membres du personnel scolaire issus d'une minorité visible dans les rôles de direction d'école selon Logan (2018).

**Tableau 1**  
**Facteurs socio-organisationnels identifiés par Logan (2018)**

	<b>Facteurs</b>
<b>Comité de recrutement et de sélection</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Une faible diversité au sein des membres du comité.</li> <li>▪ Des membres du comité généralement considérés comme des personnes proches des surintendants et s'alignant à l'image promue de la bonne direction d'école.</li> <li>▪ Une absence de formation en équité des membres du comité d'embauche.</li> </ul>
<b>Équité en emploi</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ L'absence d'une définition consensuelle de la notion d'équité en emploi et de sa mise en œuvre dans les conseils scolaires, ce qui entraîne des divergences et des points de vue contradictoires de ce que représente l'équité dans de tels processus.</li> <li>▪ Un décalage entre le discours et la pratique, pour ce qui est de l'équité en emploi, ce qui maintient les conseils scolaires dans des discours théoriques trompeurs qui ne sont pas accompagnés d'actions concrètes.</li> </ul>
<b>Valeurs et normes promues</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Une conception de la bonne direction d'école basée sur le modèle promu par le Cadre de Leadership de l'Ontario (CLO).</li> <li>▪ La présence de valeurs méritocratiques et de discours fondés sur le daltonisme racial (<i>color-blindness</i>).</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Une volonté de maintenir le statu quo et de reproduire les modèles déjà en poste dans les rôles de direction d'école.</li> <li>▪ Des pratiques et approches de gestion culturellement ancrées qui tiennent très peu compte d'approches différentes et intègrent peu la diversité culturelle présente dans les conseils scolaires.</li> </ul>
<b>Composition du bassin de candidatures</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Un faible nombre d'enseignants issus d'une minorité visible, ce qui réduit considérablement le nombre de candidats issus d'une minorité visible aux rôles de direction d'école.</li> <li>▪ La faible qualité du bassin de candidatures au regard des attentes et des normes établies.</li> </ul>
<b>Réseaux sociaux</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ La nécessité, pour les candidats, de recevoir des références positives et l'endossement de leur surintendant et de leur direction d'école pour être considérés dans le processus et pour accéder aux diverses ressources.</li> <li>▪ Des discriminations et préjugés visant les membres du personnel scolaire issus d'une minorité visible.</li> </ul>

Tout en faisant écho aux facteurs déjà identifiés à l'échelle nationale et internationale, cette étude démontre l'unicité des contextes et la nécessité de les prendre en considération dans l'analyse des facteurs qui influencent l'accès à un poste de direction d'école. On constate en effet qu'au niveau socio-organisationnel, des facteurs tels que la subjectivité qui caractérise les processus, la dépendance aux réseaux sociaux, l'accent mis sur les caractéristiques individuelles, et les normes et valeurs promues limitent l'accès à un poste de direction d'école. En Ontario, cet accès serait non seulement influencé par des facteurs individuels et systémiques, mais aussi par des facteurs socio-organisationnels, au regard de la définition contextualisée du rôle et des responsabilités de la direction d'école, des normes et des valeurs qui lui sont rattachées ainsi que de la place accordée aux relations sociales et aux interactions dans ces processus. Notons que l'étude ne s'intéresse qu'aux enseignants issus d'une minorité visible et ne nous renseigne pas sur la situation de tous les enseignants, de façon générale. Également, elle n'aborde que sommairement l'aspect du recrutement, en évoquant la composition du comité de recrutement comme pouvant limiter l'accès des membres du personnel scolaire issus d'une minorité visible. Nous disposons de peu d'informations sur les facteurs qui pourraient influencer l'accès à un poste de direction d'école à l'étape du recrutement des candidats.

### ***1.2.2.3 Les facteurs systémiques***

Des facteurs systémiques qui influencent l'accès à un poste de direction d'école ont été répertoriés en Ontario. Selon l'étude de Clune (2008), le personnel scolaire serait encouragé par la

possibilité : 1) de contribuer au perfectionnement et à la réussite des élèves; 2) d'exercer une influence positive sur la vie des autres; 3) d'agir à titre d'agent de changement efficace et fournir au personnel un leadership en matière d'enseignement; 4) de travailler avec les parents et la collectivité et contribuer aux initiatives du système d'enseignement; 5) d'avoir un impact au sein de l'école et du système scolaire; et 6) de faire partie de l'équipe de leadership du conseil scolaire. Pour les directions d'école travaillant avec des conseils scolaires catholiques, Ryan et Gallo (2011) indiquent que la vision, la mission et la valeur de l'éducation catholique sont des facteurs de motivation.

Des études se sont également attardées aux facteurs dissuasifs. En 2001, Williams a mené une étude mixte en Ontario sur les facteurs qui n'étaient pas satisfaisants pour les nouvelles directions d'école en lien avec leur poste, et sur les raisons pour lesquelles des membres du personnel scolaire sélectionnés comme d'excellents candidats potentiels avaient refusé de postuler un poste de direction d'école. L'auteur utilise un questionnaire (n=1000) pour les nouvelles directions et directions adjointes, et des entrevues semi-dirigées (n=92) pour les candidats identifiés à haut potentiel qui ont choisi de ne pas postuler. Selon cette étude, à l'aube des années 2000, les nombreux changements menés dans la fonction de direction d'école en Ontario ont eu une incidence considérable sur la volonté des enseignants de devenir direction d'école. Les participants remettent en cause, en plus des facteurs tels que le stress ou la charge de travail, les nombreux changements liés au curriculum et l'inadéquation du temps dont ils disposent pour les mettre en œuvre.

De plus, les directions d'école et les enseignants ont le sentiment de n'avoir aucun moyen d'apporter des changements (Williams, 2003) et trouvent difficile de répondre aux nombreuses demandes des parents et de la collectivité (Clune, 2008; Ryan et Gallo, 2011). À cela s'ajoute le besoin de répondre aux problèmes liés à la pauvreté, au manque de soutien familial et aux autres problèmes sociaux, ce qui leur laisse moins de temps pour se concentrer sur les questions pédagogiques (Clune, 2008) ou pour travailler avec les élèves, comme ils le souhaitent (Williams, 2003). En effet, Clune (2008) et William (2003) mentionnent qu'il y aurait des besoins sociaux plus prononcés, notamment en raison de la violence accrue dans les écoles, et des attentes élevées quant au soutien à apporter au personnel scolaire, alors que la charge de travail de la direction d'école est déjà considérable. De plus, la direction d'école ne recevrait qu'un faible soutien, voire aucun de la part de l'administration du conseil scolaire dans la gestion de ces enjeux. Cet ensemble

de facteurs dissuaderait les participants à l'étude de Williams (2003) pour ce qui est de rechercher des postes de directions d'école. Qui plus est, les participants critiquent : 1) les transformations systémiques apportées au poste de direction d'école qui affectent le statut légal de la direction d'école; 2) l'image péjorative que les médias et le gouvernement projettent du système d'éducation public; 3) les faibles ressources financières disponibles; et 4) la nécessité de rendre des comptes, même sur des sujets qui ne sont pas en lien avec les élèves (Williams, 2003).

Les études de Clune (2008) et de Ryan et Gallo (2011) complètent ce tableau. Selon Clune (2008), plusieurs directions et directions adjointes d'école critiquent le retrait des directions et directions adjointes du syndicat enseignant (Clune, 2008), qui a eu une incidence sur la volonté de plusieurs membres du personnel enseignant de devenir direction d'école. En effet, ce changement a entraîné 1) des relations houleuses entre la direction et le syndicat (Williams, 2003; Ryan et Gallo, 2011); 2) l'obligation de quitter le syndicat enseignant et donc la perte de l'ancienneté ainsi que le classement qui en découle (Clune, 2008; Ryan et Gallo, 2011; Williams, 2003); et 3) la difficulté à retourner à l'enseignement si le poste de direction ne convient pas (Clune, 2008; Ryan et Gallo, 2011; Williams, 2003). Même si, récemment, des modifications ont été apportées à cette mesure, accordant ainsi à une direction d'école la possibilité de retourner à l'enseignement sans conséquence après les deux premières années passées à un poste de direction d'école, nous n'avons trouvé aucune étude portant sur l'impact de ce changement sur la volonté d'occuper un poste de direction d'école. De plus, en raison des changements imposés dans la province concernant le curriculum, le rôle de la direction d'école semble être devenu un rôle administratif et non plus pédagogique, comme c'était le cas avant les réformes, ce qui démotive les potentiels candidats (Clune, 2008; Ryan et Gallo, 2011; Williams, 2003). Le cadre de leadership de l'Ontario semble donner suite à cette préoccupation en mettant l'accent sur le leadership pédagogique des directions d'école (Leithwood, 2012). Cependant, Logan (2018) souligne que ce cadre promeut une conception limitative de la direction d'école, ce qui pourrait exercer une influence négative sur l'accès à un poste de direction d'école, car certains membres du personnel scolaire ne s'y voient pas représentés comme de potentielles directions d'école.

On remarque qu'en Ontario, comme c'était également le cas dans l'ensemble du pays, les études ont exploré les facteurs individuels, socio-organisationnels et systémiques, et ont fait ressortir leur caractère imbriqué, documentant ainsi une grande influence de ces changements systémiques sur la volonté de devenir direction d'école.

En résumé, dans les tableaux ci-dessous, nous présentons une synthèse de l'ensemble des facteurs individuels, socio-organisationnels et systémiques qui contribuent à limiter l'accès à un poste de direction d'école selon les études ontariennes, canadiennes et internationales.

**Tableau 2**  
**Synthèse des facteurs individuels qui influencent l'accès à un poste de direction d'école selon des études ontariennes, canadiennes et internationales**

<b>Facteurs individuels recensés</b>	<b>Principaux auteurs</b>
Caractéristiques sociodémographiques, ambitions personnelles, engagements familiaux et contraintes de la vie privée	Chatman, 2021; Clune, 2008; Elam Farrow, 2020; Elton-Chalcraft et al., 2018; Myung et al., 2011; Normore, 2004; St-Germain et Boucher, 2016; Walker et Kwan, 2009
Expérience professionnelle et expérience en leadership	Elton-Chalcraft et al., 2018; Kruse et Krumm, 2016; Myung et al., 2011
Stratégies personnelles liées à la carrière professionnelle	Clune, 2008; Elton-Chalcraft et al., 2018; Gronn et Lacey, 2006; Kruse et Krumm, 2016; Normore, 2004; Walker et Kwan, 2009; Williams, 2003
Perception des possibilités de mettre en œuvre des changements ou non	Ryan et Gallo, 2011; Simkins et al., 2009; Weiner et Holder, 2019; Williams, 2001
Perception de subjectivités dans le processus d'embauche (ces subjectivités peuvent être liées à la race, au genre, à la religion, etc.)	Derous et De Witte, 2001; Elton-Chalcraft et al., 2018; Gronn et Lacey, 2006; Rammer, 2007; Trampas, 2006
Emprise de la vie professionnelle de direction d'école sur la vie personnelle	Clune, 2008; Kruse et Krumm, 2016; Normore, 2004; St-Germain et Boucher, 2016; Trampas, 2006; Walker et Kwan, 2009b; Williams, 2003;
Perception de son organisation scolaire et de la satisfaction de ses besoins et attentes dans cette organisation	Cranston, 2012; Derous et De Witte, 2001; Elton-Chalcraft et al., 2018; Parfitt et Rose, 2020
Interactions avec les parents et la communauté souvent difficiles	Clune, 2008
Charge de travail limitant la possibilité de contribuer à la croissance ou à la réussite des élèves et d'avoir un impact au sein de l'école et du système scolaire	Clune, 2008; St-Germain et Boucher, 2016; Williams, 2003
Le risque de ne pas pouvoir retourner à un poste en enseignement, si nécessaire	Clune, 2008; Ryan et Gallo, 2011; Williams, 2001

**Tableau 3****Synthèse des facteurs socio-organisationnels qui influencent l'accès à un poste de direction d'école selon des études ontariennes, canadiennes et internationales**

<b>Facteurs socio-organisationnels recensés</b>	<b>Principaux auteurs</b>
<b>Facteurs socio-organisationnels liés au recrutement</b>	
Existence d'une présélection informelle limitant les candidatures libres et approches mises en œuvre de cette présélection informelle	Fink, 2011; Hargreaves et Fink, 2011; Logan, 2018; J. Myung et al., 2011; Normore, 2004; Parfitt et Rose, 2020
Existence d'un réseau de contacts dans l'école ou dans le conseil scolaire et/ou le soutien d'un supérieur hiérarchique	Kruse et Krumm, 2016
Implication dans la communauté de l'école	Kruse et Krumm, 2016
<b>Facteurs socio-organisationnels liés à la sélection</b>	
Profils de poste définis selon des caractéristiques sociodémographiques et des parcours professionnels contribuant à exclure certaines candidatures éventuelles	Barty et al., 2005; Blackmore et al., 2008; Rammer, 2007; Tooms et al., 2010
Normes, valeurs et compétences attendues des candidats potentiels	Grummell et al., 2009; Joslyn, 2018; Kwan et Walker, 2009b; Walker et Kwan, 2012
Dépendance des membres des comités et des directions et leaders scolaires aux réseaux sociaux	Blackmore et al., 2008; Elonga Mboyo, 2019; Gronn et Lacey, 2006; Grummell et al., 2009; Miller, 2016; H. P. Morgan, 1990; Myung et al., 2011; Rammer, 2007; Tooms et al., 2010
Sélection de candidats en fonction du capital social individuel de chacun	Bailey et Qualls, 2018; Duke et Iwanicki, 1992; Logan, 2018
Vision, mission et valeurs de la direction d'école promues dans le conseil scolaire	Blackmore et al., 2008; Clune, 2008; Elton-Chalcraft et al., 2018; Gronn et Lacey, 2006; Rammer, 2007
Attentes et exigences élevées des parents et de la communauté	Clune, 2008
Faible soutien accordé aux élèves par les parents	Clune, 2008; Ryan et Gallo, 2011 b
Ampleur des besoins et problèmes sociaux auxquels les élèves doivent faire face	Clune, 2008

**Tableau 4**

**Synthèse des facteurs systémiques qui influencent l'accès à un poste de direction d'école selon des études ontariennes, canadiennes et internationales**

<b>Facteurs systémiques recensés</b>	<b>Principaux auteurs</b>
Avantages associés au poste de DÉ	Morton, 2011; St-Germain et Boucher, 2016; Trampas, 2006; Weiner et Holder, 2019;
Inadéquation du salaire avec l'effort fourni	Anderson et al., 2011; Clune, 2008; St-Germain et Boucher, 2016; Walker et Kwan, 2009; Williams, 2003
Lourdeurs des tâches et des charges de travail de la DÉ	Clune, 2008; Walker et Kwan, 2009; Zepeda et al., 2012b
Nécessité, souvent, de déménager pour occuper un poste dans une autre ville ou une autre communauté	Anderson et al., 2011; Clune, 2008; St-Germain et Boucher, 2016; Walker et Kwan, 2009; T. R. Williams, 2003
Grand investissement en temps nécessaire au poste de DÉ	Anderson et al., 2011; Clune, 2008; Myung et al., 2011; St-Germain et Boucher, 2016; Walker et Kwan, 2009; Williams, 2003
Coûts élevés associés à l'obtention des qualifications, aux formations et au développement professionnel	Clune, 2008; Williams, 2001
Faible différence salariale entre les postes en enseignement et les postes de DÉ	Clune, 2008; Ryan et Gallo, 2011; Williams, 2001
Risque de quitter le syndicat enseignant et de perdre son rang d'ancienneté au poste d'enseignant	Clune, 2008; Ryan et Gallo, 2011; Williams, 2001
Rôle de DÉ trop administratif et non pédagogique	Clune, 2008; Ryan et Gallo, 2011; Williams, 2001
Financement et ressources limités	Clune, 2008; Ryan et Gallo, 2011; Williams, 2001
Faible degré d'autonomie associé au poste	Clune, 2008; Ryan et Gallo, 2011; Williams, 2001
Gestion des syndicats et relations conflictuelles avec ces derniers	Clune, 2008; Ryan et Gallo, 2011; Williams, 2001

Pour identifier les facteurs qui pourraient influencer l'accès à un poste de direction d'école à l'étape du recrutement des candidats dans le contexte spécifique des écoles de langue française de l'Ontario, il nous paraît opportun d'analyser les différents programmes mis en place par les systèmes éducatifs pour renflouer les bassins de candidatures et ainsi contrer la situation de pénurie qui sévit ou s'entrevoit. Ces programmes sont en général le point de départ du processus de recrutement, et conditionnent donc entièrement l'accès à un poste de direction d'école.

Comme nous l'expliquons, ces mécanismes donnent une place de choix à la dimension socio-organisationnelle comme lieu de gestation et de légitimation du leadership des aspirants à la direction d'école, tout en assurant aux systèmes éducatifs de trouver les candidats qui répondent aux attentes.

### **1.3 Les programmes de planification de la relève développés en réponse à la pénurie**

Au Canada comme à l'échelle internationale, les organisations scolaires mettent en place des programmes de planification de la relève afin de contrer la pénurie de direction d'école et d'attirer les candidats recherchés. La planification de la relève est une forme de gestion prévisionnelle qui permet d'anticiper des situations telles que 1) le départ imprévu d'un leader; 2) le vieillissement des cadres; 3) l'augmentation des besoins en leadership; 4) la diversification de la main-d'œuvre; 5) la complexification des tâches des leaders et de l'environnement de l'organisation; 6) le besoin de conserver les connaissances organisationnelles; 7) la concurrence pour obtenir la main-d'œuvre qualifiée, etc. (Gouvernement du Canada, 2009; Rothwell, 2002; Rothwell et Poduch, 2004). Nous parlons de la planification de la relève comme l'ensemble des activités qui concourent à identifier, former, développer, positionner et retenir les meilleurs candidats pour les postes de leadership en éducation, en prenant en compte les contraintes des organisations scolaires qui conçoivent ces activités et les attentes que ces organisations associent au poste de direction d'école.

Plusieurs stratégies de planification de la relève issues de la sociologie des organisations et des pratiques managériales sont celles qui ont été proposées et embrassées par les organisations scolaires en réponse à la pénurie. Nous présentons un portrait général de ces stratégies à l'échelle internationale et examinons plus particulièrement celles élaborées au Canada, principalement en Ontario.

#### **1.3.1 La planification de la relève au niveau international**

À l'échelle internationale, les approches de planification de la relève peuvent être regroupées selon qu'elles sont élaborées 1) en partenariat avec d'autres organisations, soit éducatives, soit étatiques ou communautaires; 2) à l'interne par l'organisation scolaire qui en assure également la gestion.

### ***1.3.1.1 Les formations avec des partenaires externes***

En collaboration avec des universités, des organismes de formation privés ou publics (centres de formation, regroupements syndicaux, associations des directions d'école ou d'enseignants, etc.), des conseils scolaires établissent des partenariats de formation pour répondre aux besoins changeants du poste de direction d'école et aux attentes contextualisées associées à ce poste (Aravena, 2020; Bush, 2011; Doneley et al., 2018; Harchar et Campbell, 2010; Padilla et al., 2020; Parylo et Zepeda, 2015; Zepeda et al., 2012). Ces partenariats comprennent l'élaboration conjointe du contenu des formations en tenant compte des besoins spécifiques des conseils scolaires pour lesquels les enseignants et directions d'école formés travailleront. On voit aussi de plus en plus d'employés des conseils scolaires qui travaillent en collaboration avec des professeurs de ces universités pour s'assurer de la pertinence du contenu des formations offertes (Harchar et Campbell, 2010; Padilla, Guerra, Menchaca et Garcia, 2020).

Ces formations, offertes sur place dans les conseils scolaires ou les écoles, ou encore dans les universités ou les centres de formation, vont être ajoutées comme condition pour l'accès à un poste de direction d'école dans plusieurs pays (IsaBelle, 2017; IsaBelle, Meunier et Gélinas-Proulx, 2016). Certaines de ces formations reçoivent un financement public, tandis que d'autres sont financées par les personnes qui désirent les suivre. S'agissant des formations qui reçoivent un financement public ou qui sont financées par les conseils scolaires, l'accès est souvent assujéti à une présélection. En fait, dans bien des cas, une direction d'école ou un responsable du conseil scolaire identifie les candidats potentiels qui suivront les formations proposées et financées par le conseil scolaire. Ce serait le cas en Angleterre, comme le rapportent James et al. (2019), où l'accès à la formation payée, offerte par le Conseil national de préparation de la relève, est assujéti à la présélection d'une direction d'école. Les candidats doivent manifester leur intérêt à leur direction d'école en place, et c'est à elle que revient la responsabilité de sélectionner ceux d'entre eux qui devraient accéder à la formation.

### ***1.3.1.2 Les programmes de développement professionnel internes aux conseils scolaires***

Au sein des conseils scolaires et de leurs écoles, des programmes sont également mis en place pour permettre de renflouer les bassins de candidatures et répondre aux besoins des écoles (Abaida Mahmood, 2015; Bottomley, 2018; Melton, 2018; Parfitt, 2017; Versland, 2013). Cette approche est largement connue sous l'expression « *grow your own leaders* », qui renvoie à l'idée

de former soi-même les leaders dont on a besoin (Joseph, 2009). Elle mise principalement sur la dimension sociale des écoles et la possibilité qu'offrent les relations sociales d'accéder à des ressources, de partager des ressources ou d'acquérir les capitaux sociaux ou humains nécessaires à l'exercice du rôle de direction d'école. Les conseils scolaires adoptent principalement des pratiques de mentorat qui permettent aux anciennes directions d'école et à celles en poste de communiquer aux futures et aux nouvelles directions d'école les compétences tacites (qui ne peuvent être enseignées à l'aide d'une formation classique) requises pour réussir dans le rôle de direction d'école. Au-delà du mentorat classique, certains conseils mènent également des activités qui permettent d'enrichir l'expérience de leadership. Il s'agit par exemple 1) d'occuper des postes de leadership intermédiaires pour se socialiser à la culture de gestion du conseil scolaire (Davis et al., 2017; DeAngelis et O'Connor, 2012); 2) de travailler dans l'ombre d'une autre direction d'école (work shadowing) pendant un certain temps pour apprendre de cette dernière (Simkins et al., 2009); 3) de participer à des activités spécifiques offertes par les conseils scolaires (Black et al., 2014; Cliffe et al., 2018).

Plusieurs de ces approches mises en place à l'échelle internationale le sont également au Canada pour faire face à la pénurie.

### **1.3.2 La planification de la relève au Canada**

Bien que des critiques subsistent quant au manque de proactivité des conseils scolaires dans la gestion de la pénurie de directions d'école, on observe, dans la plupart des provinces, une dynamique de planification de la relève s'inscrivant dans plusieurs pratiques (Clune, 2008). Dans cette dynamique, plusieurs conseils scolaires au pays choisissent de ne plus dépendre seulement de l'autoprésélection des candidats, c'est-à-dire qu'ils choisissent de s'y préparer individuellement (Myung et al., 2011), dans un contexte formel (institution délivrant une certification) ou informel (grâce à des activités autonomes de développement professionnel telles que des lectures, des recherches sur internet, etc.) (IsaBelle et al., 2016). En effet, les conseils scolaires deviennent de plus en plus proactifs en ciblant à l'interne les candidats dont ils ont besoin pour les préparer au rôle de direction d'école (Fink, 2011; Melton, 2018; Myung et al., 2011; Zepeda et al., 2012).

Dans cette deuxième posture, les conseils essaient d'identifier de potentiels candidats pour le rôle de direction d'école qui correspondent aux attentes du système et leur offrir la formation, la préparation et l'accompagnement nécessaires pour leur permettre d'obtenir un poste de direction

d'école et d'y réussir (Normore, 2004). Dans une étude menée en 2011 auprès de plusieurs surintendants de l'éducation de la province de l'Alberta, Newton et al. (2013) explorent le succès d'une initiative qui relève de cette dynamique. Des formations contextualisées par le conseil scolaire sont offertes à de potentiels candidats au principalat, et ces derniers expriment leur satisfaction à l'égard de ces formations. Notons que tous les enseignants ayant participé à la formation ont obtenu un poste de direction d'école au sein du conseil scolaire. Ces programmes de formation misent aussi, comme à l'échelle internationale, sur la dimension sociale de l'école. Les relations sociales à l'intérieur des écoles sont la pierre angulaire du développement professionnel et de la préparation à des postes de leadership, soit grâce au leadership distribué ou des pratiques de mentorat, ou à l'établissement de liens sociaux permettant l'accès à des ressources spécifiques (des informations, connaissances tacites, dossiers professionnels, etc.). Ces formations et activités offertes aux candidats potentiels présélectionnés leur confèrent un certain avantage, tant sur le plan professionnel que sur le plan social (Clune, 2008). En effet, elles les préparent à refléter l'image de la bonne direction d'école recherchée dans le contexte, et d'acquérir le capital social<sup>6</sup> valorisé lors de la sélection des candidats, à savoir des réseaux sociaux d'influence, des normes et valeurs recherchées pour le poste, la socialisation à la culture organisationnelle, etc.

Un des volets importants de ces démarches de planification de la relève, au pays comme à l'échelle internationale, est l'identification des participants aux programmes mis en place. Bien qu'on décrive une diminution de la volonté de devenir direction d'école, les conseils scolaires réussissent à trouver des participants pour leurs programmes de planification de la relève. Il nous semble important, dans le but de cibler les facteurs qui limiteraient ou qui favorisent l'accès à un poste de direction d'école, de savoir comment les conseils scolaires s'y prennent pour trouver des participants potentiels pour ces programmes, et pour les encourager à y participer. Dans les prochains paragraphes, nous explorons les études qui s'intéressent à la façon dont les enseignants à qui ces programmes s'adressent sont identifiés pour y participer ou y accèdent.

---

<sup>6</sup> Le capital social peut être défini comme un avantage social, économique ou professionnel dont peuvent jouir les individus en raison de leurs relations sociales et des ressources sociales auxquelles ils ont accès grâce à ces relations (Bagnasco et Bevort, 2006; Burt et al., 2001).

### **1.3.3 Les pratiques pour susciter les candidatures aux programmes de planification de la relève**

Pour susciter la participation aux programmes et activités mises en place en vue du développement des leaders potentiels, certaines directions de conseils scolaires et d'écoles préfèrent ne pas attendre que les candidats se manifestent d'eux-mêmes. Elles adoptent plutôt une démarche proactive d'identification des candidats qui leur semblent capables de répondre aux besoins du système. Myung et al. (2011) ont mené une enquête par questionnaire électronique auprès de 15 840 enseignants (soit 82 % de la population enseignante), 583 directions adjointes (soit 85 % de la population des directions adjointes) et 312 directions d'école (soit 91 % de la population des directions d'école). Dans leur étude, ils présentent la démarche d'un conseil scolaire dans l'État de Miami qui s'inscrit dans cette dynamique. Au lieu de pratiquer la mobilité sur concours (les candidats manifestent leur intérêt et se soumettent à des examens visant à identifier le meilleur d'entre eux), le conseil a choisi d'appliquer la mobilité parrainée, dans laquelle certains membres du corps enseignant sont identifiés de façon informelle par une direction d'école et encouragés par cette dernière à poursuivre des démarches pour devenir direction d'école. Cette pratique a pour but de répondre de façon proactive à la diminution des candidatures au poste de direction d'école.

Parmi les directions d'école et directions adjointes d'école ayant participé à l'étude, respectivement 93 % et 89 % avaient été approchées et encouragées (dans le cadre de la mobilité parrainée) à devenir direction d'école. Ces encouragements provenaient d'une autre direction d'école ou direction adjointe, ou d'un administrateur du conseil scolaire, et avaient eu lieu alors que les personnes encouragées occupaient encore un poste d'enseignant, dans le contexte de la mobilité parrainée. En général, les personnes encouragées avaient déjà démontré de l'intérêt à poursuivre une carrière de direction d'école et avaient déjà suivi les formations nécessaires. De plus, selon les résultats, les directions d'école choisissent des membres du personnel scolaire dont les compétences, les relations internes et externes ainsi que les parcours de leadership (participation à des activités au sein de l'école avec un rôle de leader, occupation de postes de leadership intermédiaire dans l'école ou le conseil scolaire, prise d'initiatives dans certains projets ou dossier, etc.) leur donnent des prérequis pour réussir dans le rôle de direction d'école. En isolant ces facteurs, les chercheurs constatent qu'à compétences, relations et parcours égaux, les choix tendent à être influencés par l'origine ethnique et le genre. Les directions d'école tendent à sélectionner

des candidats qui sont de la même origine ethnique qu'elles, à l'exception des directions d'écoles blanches, qui avaient tendance à identifier aussi des membres du personnel scolaire noires ou hispaniques. Il est possible que ces directions d'école blanches tendent à sélectionner aussi des personnes issues d'une minorité visible en réponse aux efforts de sensibilisation aux enjeux d'équité, tandis que les directions d'école issues d'une minorité visible pourraient tendre à sélectionner des personnes issues d'une minorité visible en raison de leur compréhension des enjeux auxquels ces personnes doivent faire face et dans un effort de corriger les inégalités d'accès. Ces résultats rejoignent la tendance déjà remarquée dans les travaux sur la sélection des directions d'école, où l'on constate que le capital social (possession de relations sociales normes et attitudes valorisées), les traits sociodémographiques et la culture de socialisation influencent l'accès à un poste de direction d'école.

Toujours selon la recherche de Myung et al. (2011), ce serait les directions d'école blanches qui pratiqueraient la mobilité professionnelle parrainée, et moins de directions d'école noires ou hispaniques se prêteraient à cette pratique. De plus, les hommes auraient plus tendance à adopter cette pratique et à choisir des hommes. Les auteurs concluent la recherche en indiquant que le principe de l'homophilie guiderait l'identification des membres du personnel scolaire qui font l'objet d'une mobilité parrainée, à compétences et parcours professionnels égaux. L'homophilie est une tendance sociale à ne sélectionner ou à ne retenir que des personnes qui nous ressemblent, ou avec lesquelles l'on partage des similitudes (Baker, 2014; Borgatti et al., 2009). Ces similitudes peuvent être de nature ethnoculturelle ou liées à la couleur de la peau, aux croyances, aux normes et valeurs partagées, à la socialisation organisationnelle commune, etc.

Selon plusieurs chercheurs, le point de départ au Canada serait « une tape sur l'épaule » ou une présélection informelle effectuée par des directions d'école en poste ou des responsables de conseils scolaires (Clune, 2008; Logan, 2018; Normore, 2004b; Pollock et Hausserman, 2016). Pour accéder à la direction d'école, certains membres du personnel scolaire qui le désirent sont encouragés et accompagnés dans leur développement professionnel. D'autres, qui pourraient ne pas avoir ouvertement manifesté leur intérêt, sont aussi identifiés et encouragés à développer les compétences et habiletés nécessaires au principalat.

Au niveau national, nous n'avons pas trouvé d'étude qui porte spécifiquement sur cette pratique. Ainsi, bien que nous sachions que l'on suit au Canada la même tendance que celle relevée à

l'échelle internationale, cette tendance est très peu documentée. En revanche, des études qui s'intéressent à la planification de la relève dans les écoles anglophones de l'Ontario donnent des éléments d'information sur cette pratique même si ces études ne s'y attardent que sommairement. Nous les présentons dans la section suivante.

#### **1.3.4 Les pratiques pour susciter les candidatures pour les programmes de planification de la relève dans les écoles de langue anglaise de l'Ontario**

La planification de la relève des directions d'école en Ontario suit la tendance générale observée au Canada et à l'échelle internationale, et valorise les relations sociales dans leurs mécanismes de planification de la relève. Quelques études ont exploré la planification de la relève dans les écoles de langue anglaise de l'Ontario (Clune, 2008; Logan, 2018; Normore, 2004). Pour assurer la relève et préparer les futurs leaders, les conseils scolaires anglophones offrent à ces derniers des formations, des stages classiques ou intensifs, de courtes affectations à des postes de leadership, du mentorat, des programmes, des services et des instituts de leadership spécialisés (Clune, 2008; Normore, 2004). Dans certains conseils, les participants peuvent s'inscrire sur une base volontaire (Normore, 2004b), mais plusieurs autres conseils scolaires voudraient que les candidats potentiels soient inscrits sur une liste courte avant de pouvoir accéder aux ressources qui leur permettront de développer leur leadership (Clune, 2008; Logan, 2018).

Ces études ont noté que les directions d'école en fonction ont souvent la responsabilité de veiller au recrutement informel ainsi que d'identifier le potentiel de leadership chez les membres du personnel enseignant et de les aiguiller vers les ressources et les opportunités d'ascension vers le poste de direction d'école (Logan, 2018; Normore, 2004b). La présélection informelle prendrait la forme d'une « tape sur l'épaule », pratique sociale visant à indiquer à la personne qui la reçoit qu'elle pourrait être une bonne direction d'école et que la direction d'école qui la lui donne est prête à l'accompagner dans ses démarches pour le devenir. Selon les études recensées, les directions d'école qui adoptent cette pratique encouragent des enseignants qu'elles considèrent comme de futures bonnes directions d'école et leur donnent la possibilité : 1) de participer à des ateliers ou à des formations spécifiques ; 2) d'occuper des postes de leadership intermédiaires (comme celui de superviseur ou de responsable d'un club); 3) de travailler sur des dossiers précis qui les préparent à la fonction; 4) de suivre la formation de direction d'école; et 5) de poursuivre des programmes d'études supérieures. De plus, les auteurs indiquent unanimement que ces

directions prodiguent des conseils et donnent accès à des informations, des références et des occasions de nouer des relations avec des membres du personnel scolaire clés pour la promotion au rôle de direction d'école.

Pour créer une culture organisationnelle permettant le développement de leaders potentiels, les conseils scolaires miseraient sur le leadership distribué (Clune, 2008; Logan, 2018; Normore, 2004). Dans cette approche de leadership, la direction d'école est invitée à déléguer des tâches de la vie de l'école à des enseignants qui se distinguent dans leur pratique professionnelle afin qu'ils développent des capacités de leadership. Ce type de leadership permet aux directions d'écoles en poste de donner aux enseignants l'occasion d'apprendre et de travailler sur des dossiers professionnels qui pourraient les préparer au rôle de direction d'école.

Cette présélection informelle et l'accès aux ressources organisationnelles qui en découle peuvent être des facteurs motivant des enseignants à rechercher un poste de direction d'école, et ce, même pour des enseignants qui n'avaient jamais pensé occuper un poste de direction. D'ailleurs, une direction adjointe d'école participant à l'étude de Normore (2004) mentionne ce qui suit :

I wasn't interested in administration until my principal suggested I get my name in for the pool and start training. After all, I have been teaching now for 16 years and believe me being an administrator was never something I considered (p. 7).

De son côté, Clune (2008) déclare :

[...] il est apparu évident dans les réponses au sondage, confirmées lors des entrevues avec des représentants des conseils scolaires, [que] les directeurs et directrices d'école assument une grande part de la responsabilité, en collaboration avec les agentes/agents de supervision, pour recenser les futurs leaders. Les gens sont peu nombreux à manifester d'eux-mêmes leur intérêt pour un poste administratif et les collègues encouragent ou désignent rarement de futurs leaders (p. 78).

Ces propos soulignent l'importance accordée à la présélection informelle pour favoriser l'accès à un poste de direction d'école pour des enseignants. Cependant, peu d'études se sont précisément intéressées à la présélection informelle comme facteur contribuant à l'accès à un poste de direction d'école. Cette pratique permettrait à certains, en raison de leur capital social individuel, de recevoir l'encouragement et l'accompagnement nécessaires ou simplement un coup de pouce supplémentaire dans leurs démarches d'accès au principalat. Pour d'autres, la présélection

informelle représente un incitatif majeur dans leur volonté de devenir direction d'école. Les enseignants présélectionnés seraient avantagés dans leurs démarches pour devenir direction d'école, car ils auraient ainsi la possibilité d'accéder à des formations, du mentorat, des réseaux de contacts, des conseils ou de l'accompagnement professionnel, etc. Ceux qui ne font pas l'objet d'une présélection en seraient privés, se désistant probablement prématurément de leur volonté de devenir direction d'école, ou n'entreprenant jamais des démarches pour y accéder.

Également, nous avons trouvé une recherche menée en Ontario en lien avec le recrutement et la sélection des directions d'école, et à laquelle certains conseils scolaires francophones ont participé. Nous présentons cette étude et ses résultats dans les prochains paragraphes.

### **1.3.5 La planification de la relève dans les écoles franco-ontariennes**

L'étude de Clune (2008) visait à documenter la planification de la relève dans les écoles de l'Ontario. Quatre conseils scolaires francophones y ont pris part, soit 153 directions adjointes, directions, et agentes/agents de supervision de conseils scolaires francophones. À l'issue de l'analyse documentaire, des analyses des entrevues et des observations effectuées, les résultats indiquent que plusieurs ressources sont disponibles au sein des conseils scolaires francophones pour préparer les futurs leaders. Les conseils scolaires, en vue de préparer les futurs candidats au poste de direction d'école, offrent à ces derniers 1) du mentorat; 2) de la formation interne axée sur les besoins pragmatiques du poste; 3) de la formation fournie par des leaders en poste; 4) de la formation adaptée aux besoins des participants; 5) des stages; 6) du réseautage; 7) des observations au poste de travail; 8) un cadre de leadership; 9) des activités d'apprentissage pratiques; 10) du temps accordé aux candidats potentiels; 11) un soutien à la préparation aux entrevues; 12) des ateliers par des conférenciers provenant de l'extérieur et du conseil scolaire (Clune, 2008).

Pour ce qui est de l'accès à ces activités et programmes de développement professionnel, de façon générale, l'étude mentionne que les directions d'école en poste seraient au cœur du processus et agiraient, tel que le montre la tendance dans les écoles anglophones ou dans le reste du pays, comme étant celles qui donneraient l'accès à ces divers programmes au travers de la présélection informelle. Nous disposons cependant de peu d'informations sur cette pratique pour ce qui est des écoles de langue française de l'Ontario. Cette étude ne fournit pas de détails qui relatent de façon précise cette pratique. Bien que cette présélection puisse faire une différence pour les candidats, les recherches qui se sont intéressées aux facteurs qui influencent l'accès à un poste

de direction d'école n'y ont pas porté une grande attention. Dans notre recherche, nous souhaitons nous intéresser, entre autres, à la présélection informelle et au contexte dans lequel elle est mise en œuvre comme facteurs qui pourraient limiter ou favoriser l'accès à un poste de direction d'école, créant ainsi un avantage pour certains et une limite pour d'autres. En effet, notre étude entend répondre à ce besoin en documentant les facteurs qui favoriseraient ou limiteraient l'accès à un poste de direction d'école, avec une attention particulière sur la pratique de la présélection informelle. Notre recherche cible des participants du système éducatif francophone de l'Ontario.

#### **1.4 Synthèse**

Dans ces trois premières sections de notre chapitre, nous avons exploré la pénurie de direction d'école décrite dans la littérature et nous nous sommes intéressés aux facteurs qui limitent ou favorisent l'accès à un poste de direction d'école. Une recension des écrits internationaux, canadiens et plus particulièrement ontariens nous a permis de constater que les facteurs individuels, socio-organisationnels et systémiques qui interagissent dans l'accès au principalat sont identifiés pour ce qui est de la sélection des candidats. Il existe cependant peu de travaux s'intéressant aux étapes informelles d'accès à un poste de direction d'école, qui se déroulent souvent en amont des processus formels de recrutement et de sélection, et aux facteurs qui y sont associés. Une analyse des programmes de planification de la relève développés dans les conseils scolaires nous a permis de constater que les facteurs socio-organisationnels, soit ceux reliés à la vie sociale des organisations, étaient importants à observer, car plusieurs activités de développement professionnel proposées dans le cadre de la planification de la relève reposent sur cette composante sociale des organisations. De plus, la littérature révèle la prépondérance de la présélection informelle comme pratique de recrutement informel des candidats potentiels aux rôles de direction d'école. Cependant, nous n'avons trouvé aucune étude qui s'intéresse précisément à l'influence de cette pratique sur l'accès à un poste de direction d'école dans les écoles de langue française de l'Ontario. Pour cette raison, nous nous proposons, dans cette recherche, de nous intéresser à la présélection informelle et aux facteurs qui influencent l'accès à un poste de direction d'école. Notre recherche s'avère pertinente, car les résultats pourront contribuer à enrichir la littérature sur les facteurs qui influencent l'accès à un poste de direction d'école, à partir des étapes informelles de recrutement. De plus, elle est novatrice et s'impose comme une nécessité, car en Ontario et dans le reste du Canada, bien que l'on pratique la présélection informelle comme méthode pour renflouer les

bassins de candidatures, on ne sait pas comment elle se déroule ni comment elle influence l'accès à un poste de direction d'école. Pour les écoles de langue française de l'Ontario, plus particulièrement, il est crucial de savoir comment se pratique la présélection informelle et l'influence de cette pratique sur les possibilités d'accès au rôle de direction d'école est cruciale en raison du contexte d'amenuisement de bassins de candidatures pour les postes de direction d'école.

Les communautés de langue française de l'Ontario sont en situation minoritaire et comptent désormais sur la diversité ethnoculturelle pour contribuer à leur pérennité (Deschênes Thériault et al., 2022). Dans les écoles, la direction d'école a pour mission, en plus de créer et d'entretenir des conditions d'apprentissage favorables à la réussite de tous les apprenants, de militer et d'œuvrer pour le maintien et la survie de la langue française et de la culture franco-ontarienne (Leurebourg, 2014). Bien qu'il existe des critères de base que doivent remplir des candidats au poste de direction d'école (MÉO, 2023), ceux-ci sont sélectionnés en tenant en compte cette dimension socioculturelle du rôle de la direction d'école, et les conseils scolaires jouissent d'une marge de manœuvre leur permettant de choisir des candidats qui répondent à ces attentes (Armstrong, 2014; Berger, 2017). Ce contexte socioculturel qui se reflète dans les dynamiques socio-organisationnelles des écoles de langue française de l'Ontario accentue la nécessité de bien cerner la pratique de la présélection informelle et d'agir avec équité et objectivité pour assurer l'accès de toutes les personnes qualifiées et compétentes au poste de direction d'école. Une présentation détaillée du contexte des écoles de langue françaises de l'Ontario est disponible à la page 58.

### **1.5 Le problème, les objectifs et les questions de recherche**

L'analyse de la littérature scientifique révèle les limites des études menées sur les facteurs qui influencent l'accès à un poste de direction d'école. Les recherches ont documenté les facteurs individuels et systémiques dans l'accès à un poste de direction d'école. Cependant, sur le plan socio-organisationnel, les études ont été axées sur le processus de sélection, ce qui a contribué à occulter les enjeux liés aux étapes informelles, qui se déroulent en amont des processus de recrutement. Il est pourtant important de tenir compte des enjeux qui existent à l'étape informelle de recrutement, afin d'avoir une vue plus complète des facteurs qui influencent l'accès à un poste de direction d'école. Il est d'autant plus important de recenser les facteurs limitatifs qui émergent des activités informelles liées au recrutement, en raison de ce qu'elles influencent toute la suite du processus, car avant de parvenir à la sélection, il est possible que plusieurs facteurs aient tenu à

l'écart de nombreux candidats potentiels. En exemple, la présélection informelle, bien que présente au sein des organisations scolaires, n'a pas été étudiée en profondeur en tant que facteur susceptible de limiter ou de favoriser l'accès à un poste de direction d'école. Or, même s'il existe effectivement des facteurs individuels (Aravena, 2020; Clune, 2008; Ryan et Gallo, 2011b) et des changements systémiques qui influencent l'accès à un poste de direction d'école en Ontario (Clune, 2008; Melton, 2018; Zepeda et al., 2012b), les études soulignent que les facteurs socio-organisationnels exercent une influence significative (Barty et al., 2005; Blackmore et al., 2008; Hargreaves et Fink, 2011; Roza, 2003). La pénurie décrite est généralement localisée et fortement liée au contexte et aux enjeux propres à celui-ci, lesquels varient considérablement d'une région à une autre, selon la population et la diversité de celle-ci ainsi que le contexte politique dans lequel l'éducation politique prend place (Pollock et Hausserman, 2016). Pour tenir compte de ces réalités locales, ce serait sur la vie sociale de l'organisation que miseraient un grand nombre des programmes et pratiques mis en place en vue de contrer la pénurie de directions d'école et d'encourager les enseignants à aspirer à des postes de leadership et à s'y préparer (Fink, 2011; Hopkins-Thompson, 2000; Myung et al., 2011; Parfitt et Rose, 2020). Au cœur de cette démarche se trouverait la présélection informelle, étape initiale du processus de recrutement. Les directions d'école en poste sont chargées d'identifier le potentiel de leadership chez certains enseignants et de mettre ces derniers en contact avec les programmes et les ressources disponibles au sein du conseil scolaire pour favoriser leur développement professionnel en vue du principalat (Logan, 2018; Normore, 2004). Les relations socioprofessionnelles sont ainsi utilisées pour inciter, encourager ou favoriser l'accès à des ressources sociales et professionnelles, des compétences tacites ou formelles, et à des réseaux professionnels au sein desquels s'effectuent le développement professionnel et l'acquisition de valeurs et aptitudes attendues d'une direction d'école. Ce faisant, on transmet ou développe le capital social dont l'individu a besoin pour développer ses compétences et être ainsi considéré comme une direction d'école compétente en contexte, en plus de lui permettre d'acquérir un sentiment d'efficacité par rapport aux responsabilités liées au principalat (Clune, 2008; Myung et al., 2011; Pollock et Hausserman, 2016).

Si les études sur les facteurs individuels, socio-organisationnels et systémiques qui influencent l'accès à un poste de direction d'école abondent, force est d'admettre que nous en savons peu sur la présélection informelle et sur la façon dont elle se pratique dans le système scolaire des écoles de langue française de l'Ontario. Il faut en effet noter, comme nous le présentons

dans le chapitre 3 (voir page 58), que ce contexte est marqué par une forte diversité de sa population. L'interaction de la présélection informelle avec les autres facteurs individuels et systémiques pourrait contribuer à créer des différences d'accès, soit en favorisant, soit en limitant l'accès à un poste de direction d'école. Il faut en effet voir dans la présélection informelle, telle que la « tape sur l'épaule », non pas un simple geste social incitatif, mais aussi une démarche de reconnaissance des compétences et des atouts de l'enseignant qui reçoit la tape sur l'épaule, un élément distinctif par rapport aux collègues, un lien de confiance et/ou d'amitié qui permet que cette affirmation soit faite. Son incidence pourrait être grande. En effet, que sait-on de l'importance de la présélection informelle sur la volonté ou la possibilité de devenir direction d'école?

Au regard de ce portrait qui a été dressé, notre étude vise à documenter, à partir des expériences des participants à la recherche, les facteurs qui influencent l'accès à un poste de direction d'école dans le système scolaire des écoles de langue française de l'Ontario. Nous poursuivons trois objectifs dans ce travail, à savoir :

1. recenser les facteurs individuels, socio-organisationnels et systémiques qui influencent chez des enseignants ou qui ont influencé chez des directions d'école la volonté de devenir direction d'école dans le système scolaire des écoles de langue française de l'Ontario;
2. documenter la pratique de la présélection informelle en lien avec l'accès à un poste de direction d'école chez des enseignants et des directions d'école dans ce contexte;
3. analyser la pratique de la présélection informelle en lien avec les données sociodémographiques des enseignants et des directions d'école dans le contexte scolaire des écoles de langue française de l'Ontario.

### **Questions de recherche**

- Quels sont les facteurs (individuels, socio-organisationnels et systémiques) qui influencent chez des enseignants ou qui ont influencé chez des directions d'école, la volonté de devenir direction d'école dans le système scolaire des écoles de langue française de l'Ontario?
- Comment la présélection informelle est-elle pratiquée dans le système scolaire des écoles de langue française de l'Ontario pour ce qui est de l'accès à un poste de direction d'école dans ce contexte?

- Quels liens peut-on établir entre la pratique de la présélection informelle et les données sociodémographiques des enseignants et des directions d'école dans ce contexte scolaire?

Dans le deuxième chapitre, nous nous penchons sur le concept-clé de la présente recherche, à savoir la présélection informelle. Par la suite, nous présentons la théorie écologique de Bronfenbrenner (1979) qui nous sert de cadre théorique pour l'analyse de l'accès à un poste de direction d'école, car elle permet de prendre en compte l'interaction entre les différentes catégories de facteurs.

## **Chapitre 2 : Le cadre théorique et conceptuel**

Dans ce chapitre, nous présentons la présélection informelle et les facteurs souvent pris en compte pour l'étudier. Pour ce faire, nous introduisons d'abord le concept de facteurs, et définissons les facteurs individuels, socio-organisationnels et systémiques. Ensuite, nous introduisons l'approche écologique basée sur la théorie écologique de Bronfenbrenner (1979), cadre théorique qui guidera notre analyse. Le chapitre est organisé ainsi : la première section du chapitre porte sur le concept de facteur, la deuxième sur la présélection informelle, et la troisième présente la théorie écologique de Bronfenbrenner, accompagnée du modèle d'analyse adapté de la théorie.

### **2.1 Définitions de facteurs individuels, facteurs socio-organisationnels et facteurs systémiques**

Dans le domaine de la recherche sociale, un facteur est généralement considéré comme un élément exerçant une influence sur une situation en particulier ou contribuant à une situation spécifique. Selon Legendre (2005, p. 664), un facteur est une « condition ou un agent environnemental qui impose des contraintes aux éléments, aux relations, aux processus et aux résultats d'une situation spécifique tout en fixant des limites ». Bienaimé (1960) propose une perspective sociologique, définissant le facteur sociologique comme un phénomène collectif appartenant à la réalité sociale, qui attire l'intérêt scientifique de la sociologie. Autrement dit, en recherche sociale, un facteur est un phénomène présent chez plusieurs acteurs sociaux (individus ou organisations) et à l'origine de certains aspects d'une réalité sociale. Bienaimé (1960) fait une distinction entre les facteurs inorganisés, limités aux individus, et les facteurs organisés, relevant de structures plus vastes et durables.

Dans notre étude, nous examinons trois catégories de facteurs : individuels, socio-organisationnels et systémiques. Les facteurs individuels, dans le contexte de l'accès à un poste de direction d'école, renvoient à l'ensemble des caractéristiques, qualités et compétences propres à un individu. Ces facteurs peuvent encourager (incitatifs) ou décourager (dissuasifs) la volonté de devenir direction d'école (Janger et Nowotny, 2016; Kulkarni et Nithyanand, 2013). Des études antérieures suggèrent que des traits démographiques comme l'âge, l'origine ethnique ou la situation

familiale peuvent influencer cette volonté. L'expérience professionnelle, comme le nombre d'années en enseignement ou le fait d'occuper un poste de leadership, est également un facteur clé.

Les facteurs socio-organisationnels font référence aux éléments découlant de la vie sociale de l'organisation. Ils englobent les interactions internes à l'école ou au conseil scolaire, la culture et le climat organisationnel, l'organisation et le fonctionnement de ces entités, ainsi que les normes, valeurs et structures sociales prédominantes. Des recherches telles que celles de Kruse et Krumm (2016) indiquent que l'intégration dans la communauté éducative et la reconnaissance par les pairs et les supérieurs peuvent influencer l'accessibilité à un poste de direction.

Quant aux facteurs systémiques, ils représentent des éléments plus complexes, exerçant une influence à la fois sur les individus et sur les organisations. Ces facteurs, souvent externes à l'enseignant et à la direction d'école, sont liés à la gestion administrative du poste par les instances accréditées, comme les organisations gouvernementales ou les associations de directions d'école. Ils dictent la conduite professionnelle et incluent des changements dans la définition et les fonctions de direction d'école, comme la gestion axée sur les résultats, la reddition de comptes (Dembélé et al., 2013), les modifications au statut légal de la direction d'école (Williams, 2003) et les changements relatifs au curriculum exerçant une influence sur le travail des directions (Williams, 2001).

Dans les sections suivantes, nous explorons en profondeur les facteurs individuels, socio-organisationnels et systémiques. Pour examiner comment ces facteurs influencent la présélection des directions d'école, nous nous appuyons sur notre recension des écrits et sur l'approche méthodologique adoptée dans la recherche de Myung et al. (2011). Cette analyse vise à fournir une compréhension complète des dynamiques et interactions entre ces facteurs et de leur incidence potentielle sur les processus de sélection et de promotion au sein des institutions éducatives.

### **2.1.1 Les facteurs liés à l'individu dans l'étude de la présélection informelle**

Les facteurs liés à l'individu dans la présélection informelle peuvent être étudiés selon qu'ils sont liés à l'enseignant qui reçoit la tape sur l'épaule et selon qu'ils sont liés à la direction ou au leader scolaire à l'origine de la tape sur l'épaule. Pour l'enseignant qui reçoit la tape sur l'épaule, les facteurs identifiés dans la recherche de Myung et al. (2011) sont :1) les caractéristiques sociodémographiques (genre et statut de minorité visible); 2) l'expérience professionnelle

(expérience en enseignement, ancienneté dans le conseil scolaire, niveau enseigné — élémentaire, intermédiaire, secondaire —, matière enseignée); 3) l'expérience en leadership (chef de niveau ou de département, membre de l'équipe de leadership de l'école, leader d'un comité au sein de l'école, représentant du syndicat, autre). Pour la direction d'école ou le leader scolaire à l'origine de la tape sur l'épaule, l'étude fait référence à des caractéristiques sociodémographiques (genre et origine ethnique) et à l'ancienneté au poste occupé (les participants sont des directions et des directions adjointes d'école). Les recherches ne semblent pas s'être précisément penchées sur le statut de minorité visible comme caractéristique sociodémographique en lien avec la présélection informelle. Pourtant, il s'avère important de s'attarder à cette caractéristique dans notre contexte d'étude, car il est marqué par une grande diversité ethnoculturelle. Cette diversité découlant du fait qu'un grand nombre d'enseignants franco-ontariens sont issus de l'immigration récente (Duchesne et al., 2019) est un facteur qui devrait être ajouté aux caractéristiques sociodémographiques, tant pour la personne à l'origine de la tape sur l'épaule que pour celle qui la reçoit.

### ***2.1.1.1 Les facteurs systémiques dans l'étude de la présélection informelle***

Dans le cadre de notre recherche sur la présélection informelle pour l'accès à des postes de direction d'école, il est important de clarifier le rôle des facteurs systémiques et de reconnaître leur apparente non-prise en compte dans les études existantes sur ce sujet. Un facteur systémique, dans ce contexte, désigne un élément complexe qui influence les structures et les processus au sein d'un système éducatif. Ces facteurs peuvent comprendre, par exemple, les politiques éducatives, les réglementations gouvernementales, les normes culturelles prédominantes dans le système éducatif et les dynamiques institutionnelles qui façonnent les pratiques de gestion des ressources humaines.

Nous n'avons trouvé aucune étude qui cible des facteurs systémiques dans l'étude de la présélection informelle pour ce qui est de l'accès à un poste de direction d'école. De plus, nous n'avons pas identifié, dans les études qui traitent de l'accès à un poste de direction d'école, de facteurs systémiques qui pourraient être rattachés à la pratique de la présélection informelle. Cette absence est intrigante et donne à penser que des recherches futures devraient explorer plus en profondeur l'influence que ces facteurs systémiques pourraient exercer, directement ou indirectement, sur les processus de présélection informelle.

Il serait prématuré de conclure que les facteurs systémiques n'exercent aucune influence sur la présélection informelle. Au contraire, il est possible que leur incidence soit sous-estimée ou

non reconnue en raison du manque d'études ciblées. Cette reconnaissance d'une lacune dans la recherche actuelle souligne la nécessité d'une enquête plus approfondie sur le rôle des facteurs systémiques dans le processus de présélection informelle pour les postes de direction d'école.

### ***2.1.1.2 Les facteurs socio-organisationnels dans l'étude de la présélection informelle***

Les facteurs socio-organisationnels n'ont pas fait l'objet d'étude en ce qui a trait à la présélection informelle des candidats potentiels. Cependant, dans les études qui s'intéressent à la sélection, plusieurs enjeux relevant de ces facteurs ont été relevés. Il s'agit des suivants :

- profils de poste définis (Barty et al., 2005; Blackmore et al., 2008; Rammer, 2007; Tooms et al., 2010);
- normes, valeurs et compétences attendues des candidats potentiels (Grummell et al., 2009; Joslyn, 2018; Kwan et Walker, 2009b; Walker et Kwan, 2012);
- approches de mise en œuvre de la présélection informelle (Fink, 2011; Hargreaves et Fink, 201; Myung et al., 2011);
- la dépendance aux réseaux sociaux (Blackmore et al., 2008; Elonga Mboyo, 2019; Gronn et Lacey, 2006; Grummell et al., 2009; Miller, 2016; H. P. Morgan, 1990; Myung et al., 2011; Rammer, 2007; Tooms et al., 2010);
- mise en valeur du capital social de l'individu au détriment de critères objectifs (Bailey et Qualls, 2018; Duke et Iwanicki, 1992; Logan, 2018; Shields, 2018b).

Bien que la présélection des candidats pour des postes de direction d'école ait fait l'objet de peu de recherches, il existe des écrits qui permettent d'étudier la pratique de la présélection informelle. Nous choisissons d'explorer la présélection informelle sous le prisme de la théorie écologique de Bronfenbrenner (1979), qui permet d'intégrer une vision holistique des facteurs qui influencent l'accès à un poste de direction d'école.

## **2.2 La présélection des candidats**

La présélection des candidats est une forme de sélection qui s'effectue avant que ne soient menées les activités formelles de sélection; elle se déroule au début du processus de recrutement. Dans les processus de planification de la relève des directions d'école, elle consiste en l'identification, à l'interne, d'enseignants présentant des traits de leadership et des caractéristiques précises et qui pourraient, après accompagnement et formation, devenir des leaders que

l'organisation recherche (Brundrett et al., 2006; Cieminski, 2015; Cruickshank, 2018). Elle vise à identifier très tôt les leaders émergents chez qui l'on détecte des signes d'aptitudes en matière de leadership, puis à leur offrir des programmes de formation, parfois prolongés, parfois accélérés, ainsi que des possibilités de développement précoce du leadership en cours d'emploi (Fink, 2011; Fink et Brayman, 2004).

Dans l'ensemble, les leaders en poste à des niveaux hiérarchiques intermédiaires ou élevés (en éducation, cela correspondrait par exemple aux directions d'école et aux surintendants) jouent un rôle essentiel dans l'identification des candidats ayant un grand potentiel de leadership, et dans l'offre d'activités de développement, en plus d'encadrer et de fournir des commentaires sur ces activités (Rothwell, 2011). Les futurs leaders ainsi sélectionnés n'ont aucune promesse de promotion ni aucune garantie d'être embauchés ou promus aux positions de leadership pour lesquelles ils sont formés (Bush, 2011; Fink, 2011; Myung et al., 2011). Ils reçoivent cependant de la formation et de l'accompagnement qui leur permettent de se développer professionnellement, et leur assurent de meilleures chances d'obtenir des postes de leadership au sein de l'organisation, en arrimant leurs compétences aux profils de leaders recherchés. Pour expliciter davantage le processus de présélection des candidats, nous présentons, dans la prochaine section, la théorie de la mobilité organisationnelle.

### **2.2.1 La pratique de la présélection des candidats**

Les organisations font appel principalement à deux méthodes pour présélectionner des employés pour de futurs postes de leadership (Fink, 2011; Myung et al., 2011), méthodes qui correspondent à la théorie de la mobilité organisationnelle développée par Turner (1960). Selon ce chercheur, les employés d'une organisation ont deux voies principales d'ascension professionnelle : la mobilité sur concours ou la mobilité parrainée.

#### ***2.2.1.1 La méthode d'auto-identification des candidats découlant de la mobilité sur concours***

La méthode d'auto-identification est la plus pratiquée dans les organisations (Rothwell, 2011). Turner (1960) la nomme la mobilité sur concours, dans laquelle le candidat s'auto-identifie pour participer aux activités (concours pour des postes spécifiques, activités d'évaluation pour accéder à des formations, etc.) permettant d'accéder à des postes de niveaux supérieurs en se prêtant à des évaluations visant à juger de son admissibilité. Dans cette approche, l'organisation fait

connaître aux employés son intention de créer un bassin de candidatures pour des postes de leadership et invite les personnes intéressées à se manifester. Sans faire une promesse de promotion, l'organisation invite les personnes intéressées : 1) à déposer leur curriculum vitae auprès de leur superviseur ou à aviser ce dernier de leur intérêt par courriel; 2) à participer à un sondage sur leurs intérêts pour des postes de leadership; 3) à prendre part à des séances de discussion sur le thème et à l'issue desquelles ils pourront manifester leur intention de participer à ce plan de relève; 4) à postuler de façon formelle au processus de développement des leaders potentiels, etc. (Gouvernement du Canada, 2009). Le tri de ces candidats implique de définir les exigences et les compétences actuelles et futures pour les postes clés et d'évaluer le niveau de rendement et le potentiel de chaque candidat (Cieminski, 2018; Doneley, Jervis-Tracey et Sim, 2018; Keller, 2018). Les auteurs insistent sur le fait d'utiliser des méthodes d'évaluation formelles qui comprennent des outils standardisés tels que : 1) les évaluations de rendement; 2) des examens écrits; 3) des paniers de gestion; 4) des entrevues axées sur le comportement; 5) des exercices de simulation de rôle; 6) des jeux de rôles; 7) des tests d'aptitudes; 8) des vérifications de références, etc., pour éviter les évaluations subjectives ou anecdotiques (Abdellah, 2021; Anderson, 2018; Cieminski, 2018; Rothwell, 2011). Il s'agit d'une approche compétitive dans laquelle tous les candidats ont théoriquement une chance égale d'être retenus grâce aux procédures idéalement équitables et ouvertes mises en place (Turner, 1960).

### ***2.2.1.2 La méthode de la présélection informelle découlant de la mobilité parrainée***

La méthode de présélection informelle des candidats potentiels est aussi une approche courante, autant dans les organisations privées que dans le domaine de l'éducation. C'est une forme de mobilité parrainée que Turner (1960) appelle « la voie rapide » dans laquelle le candidat est présélectionné par un leader déjà en poste, sur la base de critères que ce leader souhaite voir chez les autres leaders de l'organisation ou ceux qui viendront après lui (Turner, 1960). Selon Fink (2005), dans les écoles, il s'agit essentiellement d'une stratégie pour identifier les participants susceptibles de contribuer au plan de relève. Elle consiste à encourager informellement un membre du corps enseignant d'une école à s'intéresser au rôle de direction d'école et à entamer des procédures qui lui permettront d'y accéder (Fink, 2011). En général, la personne qui encourage est en position d'exercer une influence sur l'accès au poste en question, et c'est souvent une direction d'école ou un leader au niveau du conseil scolaire (Fink, 2011). Dans une étude menée en Ontario

sur un programme de préparation de futures directions d'école développé par un conseil scolaire de langue anglaise, Normore (2004) rapporte la prépondérance de cette pratique. Son étude de cas implique des entrevues individuelles auprès de six responsables du conseil scolaire (dont le directeur, des surintendants et d'autres gestionnaires de l'éducation) ainsi que des entretiens de groupe avec des directions d'école et directions adjointes d'école et des aspirants au poste de direction d'école. D'après les conclusions de l'étude, le conseil scolaire a lancé un appel à candidatures pour repérer les enseignants désireux de participer au programme de préparation. En parallèle, le conseil scolaire incite les directions d'école à prendre contact de manière individuelle avec les enseignants qu'ils considèrent comme qualifiés dans le but de les motiver à soumettre leur candidature. Comme nous l'avons vu précédemment, l'encouragement à s'engager dans une démarche menant à un poste de direction d'école s'accompagne de ressources qui sont mises à la disposition des candidats pour atteindre l'objectif escompté (Normore, 2004).

Si l'auto-identification repose sur des attentes précises à l'égard des candidats, la présélection informelle, elle, semble dépendre principalement de facteurs sociaux. Ces facteurs sociaux pourraient être le lien social entre le candidat potentiel et la direction d'école ou le leader scolaire qui présélectionne (Duke et Iwanicki, 1992; Fink, 2011; Rammer, 2007; Tooms et al., 2010), ou les normes et valeurs promues dans l'organisation (Elonga Mboyo, 2019; Hargreaves et Fink, 2011; Joslyn, 2018). Dans une analyse théorique sur les stratégies à mettre en œuvre pour constituer des bassins de candidatures au poste de direction d'école, Fink (2011) démontre bien la grande subjectivité qui caractérise la présélection informelle. Il ne faudrait pas cibler uniquement les enseignants désireux d'accéder à la direction d'école, mais aussi ceux qui sont perçus par la direction d'école en poste ou par des responsables du conseil scolaire comme possédant les caractéristiques attendues. Bien que Fink (2011) ne donne pas de détails sur ces caractéristiques, d'autres études en lien avec la sélection des directions d'école ont montré qu'il s'agit de valoriser ces caractéristiques comme étant celles correspondant à ce qu'est une bonne direction d'école (Gronn et Lacey, 2006; Kwan et Walker, 2009; Tooms et al., 2010) ou à la conception de *good fit* de la direction d'école ou du responsable qui présélectionne (Brundrett et al., 2006; Fink, 2011; Luzebetak, 2010; Myung et al., 2011; Tooms et al., 2010). Dans le même ordre d'idées, plusieurs travaux démontrent que l'homophilie est un facteur social prépondérant dans l'accès à un poste de direction d'école ou à des avantages sociaux dans le domaine de l'éducation (Blackmoore et al., 2008; Bristol et Shirrell, 2019; Hatch et al., 2019; Myung et al. 2011).

Ainsi, bien que la présélection informelle soit compréhensible en tant que stratégie de recrutement, elle est quelque peu limitative et favorise peut-être même l'exclusion (Hargreaves et Fink, 2011; Myung et al., 2011). Selon Hargreaves et Fink (2011), la stratégie de présélection repose sur l'hypothèse selon laquelle le leadership est une capacité ou un don inné qui peut et doit être identifié tôt, puis développé de façon constante. Dans cette optique, le leadership est fonction de caractéristiques sociodémographiques et culturelles, et ce sont les enseignants qui possèdent ces caractéristiques qui font l'objet de la présélection. Myung et al. (2011) soulignent que ces pratiques de planification de la relève vont à l'encontre de l'éthique et de l'égalité d'accès à l'emploi et des chances, même si les procédures exigent des affichages de postes et des recherches concurrentielles, des contraintes budgétaires et des accords syndicaux sont instaurés pour limiter cette subjectivité (Rothwell, 2010).

### **2.2.2 Le cadre d'analyse de la présélection informelle**

La présélection informelle de leaders potentiels a fait l'objet de peu d'études en administration de l'éducation. L'étude de Myung et al. (2011) que nous avons présentée dans notre premier chapitre est la seule que nous ayons trouvée qui a analysé la pratique de la présélection informelle et son incidence sur la volonté de devenir direction d'école. Ses objectifs de recherche étaient d'explorer l'ampleur de la pratique de la « tape sur l'épaule », les caractéristiques des enseignants les plus susceptibles de la recevoir, et l'efficacité de la « tape sur l'épaule » pour ce qui est de motiver les enseignants à poursuivre vers des rôles de direction d'école. Tel que nous l'avons déjà mentionné, cette étude, menée dans un conseil scolaire de l'État de Miami, s'est déroulée auprès de 15 840 enseignants (soit 82 % de la population enseignante), 583 directions adjointes (soit 85 % de la population des directions adjointes) et 312 directions d'école (soit 91 % de la population des directions d'école). D'emblée, soulignons que, sur le plan organisationnel, l'étude de Myung et al. (2011) a pris en compte les caractéristiques sociodémographiques des écoles d'où provenaient les participants. Il s'agit des caractéristiques telles que le type d'école (élémentaire, intermédiaire ou supérieure), la situation socioéconomique du contexte de l'école (programmes de repas gratuits ou de petits-déjeuners gratuits), le pourcentage d'élèves issus d'une minorité visible au sein de l'école, la taille de l'école (en effectifs) et le classement de l'école selon son milieu socioéconomique (en zone défavorisée, en milieu aisé, en zone urbaine, en zone rurale).

Les facteurs qui semblent influencer la présélection des directions d'école, selon notre recension des écrits et suivant l'approche adoptée dans la recherche de Myung et al. (2011), peuvent être regroupés selon qu'ils caractérisent l'individu, le système ou le contexte organisationnel. Avant de nous y attarder, nous précisons le sens que nous donnons aux concepts de facteurs individuels, de facteurs socio-organisationnels et de facteurs systémiques.

### **2.3 Le cadre théorique : la théorie écologique de Bronfenbrenner**

La théorie écologique de Bronfenbrenner (1979) est une théorie largement exploitée pour étudier l'influence du contexte social sur l'individu. Elle soutient l'idée selon laquelle le contexte dans lequel se trouve une personne influence son développement et affecte toutes les sphères de sa vie. Cette théorie a initialement été développée dans le cadre de travaux sur le développement de l'enfant (Bronfenbrenner, 1979) et a permis à l'auteur de démontrer que le développement de l'enfant était influencé par les différentes sphères sociales dans lesquelles ce dernier gravite, et que ces sphères sont interconnectées et indissociables pour comprendre le développement de certains comportements ou choix adoptés par l'enfant, par exemple. Elle a par ailleurs connu avec succès de nombreuses adaptations à d'autres champs de recherche.

Dans une étude menée par McLaughlin en 2020, la théorie écologique a été appliquée avec succès pour examiner les facteurs affectant l'équilibre entre vie professionnelle et vie personnelle chez 12 professeurs d'université enseignant en ligne. Cette recherche qualitative a permis de recueillir des données grâce à des entrevues semi-dirigées. McLaughlin (2020) définit le microsystème comme l'ensemble des activités, rôles et relations que les individus entretiennent quotidiennement dans leur environnement immédiat. Pour les professeurs d'université participants, ce microsystème incluait leurs familles, collègues, amis, étudiants et activités de loisir. Le mésosystème, quant à lui, se composait des interactions entre ces différents éléments du microsystème. L'exosystème concernait les aspects de leur vie où ils n'étaient pas directement impliqués, comme l'école de leurs enfants, les employeurs de leurs conjoints ou leurs institutions de travail. Le macrosystème englobait les normes culturelles, les médias, la religion, la culture de leur enfance et la culture actuelle de la société américaine dans laquelle ils vivaient. Notamment, cette étude n'a pas pris en compte le chronosystème. Les résultats ont révélé que les participants devaient gérer les tensions nées de l'interaction entre ces différents niveaux systémiques pour maintenir un équilibre entre leur vie professionnelle et personnelle.

D'autre part, LaVoi et Dutove, en 2012, ont utilisé la théorie écologique pour analyser les facteurs influençant, positivement ou négativement l'engagement des femmes dans des postes d'entraîneur dans le domaine sportif et sur leur progression professionnelle. Dans cette revue systématique de la littérature, 83 documents, dont 74 articles, sept chapitres de livres et deux rapports de recherche, ont été examinés. Les niveaux systémiques adaptés au contexte de cette étude comprenaient : 1) le niveau individuel; 2) le niveau interpersonnel; 3) le niveau organisationnel; et 4) le niveau socioculturel. Les facteurs ont été classés à chaque niveau en tant que facilitateurs ou obstacles à la progression professionnelle des femmes cherchant à devenir entraîneurs. La théorie écologique de Bronfenbrenner a été cruciale dans cette recherche, car elle a permis aux chercheurs de synthétiser et d'organiser un large éventail d'ouvrages sur l'accès des femmes aux postes de leadership dans le domaine sportif.

Nous présentons maintenant les six systèmes qui composent la théorie, avant de nous attarder à l'adaptation de cette dernière à notre étude.

### **2.3.1 Les systèmes de la théorie écologique de Bronfenbrenner**

La théorie écologique est composée de six systèmes imbriqués organisés suivant le degré de proximité avec l'individu.

#### **2.3.1.1 *L'onto-système***

L'onto-système représente l'ensemble des caractéristiques sociodémographiques, compétences, expériences de l'individu lui-même, telles que l'âge, le genre, l'état de santé, la couleur de la peau, l'expérience professionnelle (Bronfenbrenner, 1979). Ces caractéristiques propres à l'individu influencent ses interactions à l'intérieur des autres systèmes, tandis que lui aussi est influencé par ces systèmes. Il est donc important de prendre en compte les caractéristiques de l'individu, soit ses stimuli personnels, ses forces et les ressources auxquelles il a accès (Bronfenbrenner, 2005; Tudge et al., 2009). Les stimuli personnels sont des facteurs qui peuvent influencer les interactions d'un individu avec les autres, à savoir l'âge, le genre, la couleur de la peau, l'apparence physique, etc. (Tudge et al., 2009). Les ressources, elles, ne peuvent pas être identifiées à cet égard et font référence aux expériences professionnelles, aux compétences, aux ressources sociales, telles que le capital social, etc. Les forces ont trait aux capacités de résilience

et d'endurance de l'individu, à la motivation, au tempérament, etc., des caractéristiques qui peuvent faire la différence dans la vie des individus.

### **2.3.1.2 *Le microsystème***

Le microsystème constitue le contexte social immédiat dans lequel l'individu évolue. Selon Bronfenbrenner (1979, p. 22), « a microsystem is a pattern of activities, roles, and interpersonal relations experienced by the developing person in a given setting with particular physical and material characteristics. » Selon cet auteur, il s'agit d'un niveau personnel où l'individu s'engage dans des interactions sociales directes en raison de son rôle, d'une activité ou de relations interpersonnelles. Une personne peut être à la fois un enseignant, le conjoint du surintendant du conseil scolaire, un parent et membre du syndicat enseignant. Ce qui est important ici, c'est l'interprétation que fait la personne de ces microsystèmes et comment cette interprétation modifie ses actions et ses décisions. Placées dans un même ensemble de microsystèmes, deux personnes pourraient réagir et se comporter différemment en raison de leurs caractéristiques ontosystémiques.

### **2.3.1.3 *Le mésosystème***

La deuxième sphère de vie est le mésosystème. Selon Bronfenbrenner (1979, p. 25), « a mesosystem comprises the interrelations among two or more settings in which the developing person actively participates (such as for a child, the relations among home, school and neighborhood peer group; for an adult, among family, work and social life) ». Il s'agit ici des relations entre différents microsystèmes dans lesquels la personne est impliquée. Il peut s'agir de l'intersection entre les personnes de différents systèmes, tels que la maison, la famille, le lieu de travail, le club de sport ou l'école des enfants. Par exemple, le parent d'un enseignant pourrait être l'ancien directeur de l'éducation du conseil scolaire. Ce niveau reste interpersonnel, car il implique l'interaction de l'individu dans les différents microsystèmes et les transferts qui peuvent être faits entre ces microsystèmes.

### **2.3.1.4 *L'exosystème***

L'exosystème représente « un ou plusieurs systèmes qui n'impliquent pas la personne en tant que participant actif, mais dans lesquels se produisent des événements qui affectent ou sont affectés par ce qui se passe dans le système où se trouve la personne » (Bronfenbrenner 1979,

p. 25, traduction libre). Il peut s'agir ici d'une dimension organisationnelle, relative à des politiques, à des structures administratives ou à l'organisation physique de l'espace, etc. Par exemple, les procédures administratives ou politiques éducationnelles définies par le conseil scolaire influencent la vie professionnelle de l'enseignant, alors que la possibilité que ce dernier exerce une influence directe sur ces procédures et politiques est faible.

### **2.3.1.5 *Le macrosystème***

Le macrosystème, quant à lui, fait référence aux « consistencies in the form and content of lower-order systems (micro, meso and exo) that exists, or could exist, at the level of the subculture or the culture as a whole, along with any belief systems or ideology underlying such consistencies » (Bronfenbrenner 1979, p. 26). En d'autres mots, le macrosystème fait référence au contexte culturel et sociétal au sens large dans lequel les trois premiers systèmes sont imbriqués et dont ils subissent l'influence. Il peut s'agir de croyances méritocratiques socioculturellement ancrées, de règles, de normes tacites associées à une direction d'école. Il peut également s'agir d'une tendance générale à percevoir les hommes comme ayant le potentiel d'être de bonnes directions d'école au secondaire, et les femmes comme étant à leur place à l'élémentaire.

### **2.3.1.6 *Le chronosystème***

Le chronosystème peut être présenté comme étant l'ensemble des transitions qui ont lieu chaque fois que la position d'une personne dans l'environnement écologique est modifiée en raison d'un changement dans son rôle ou dans l'environnement, ou les deux (Bronfenbrenner 1979). Par exemple, le changement de direction dans une école ou l'affectation d'un enseignant dans une autre école sont des facteurs qui modifient le système écologique de cette personne.

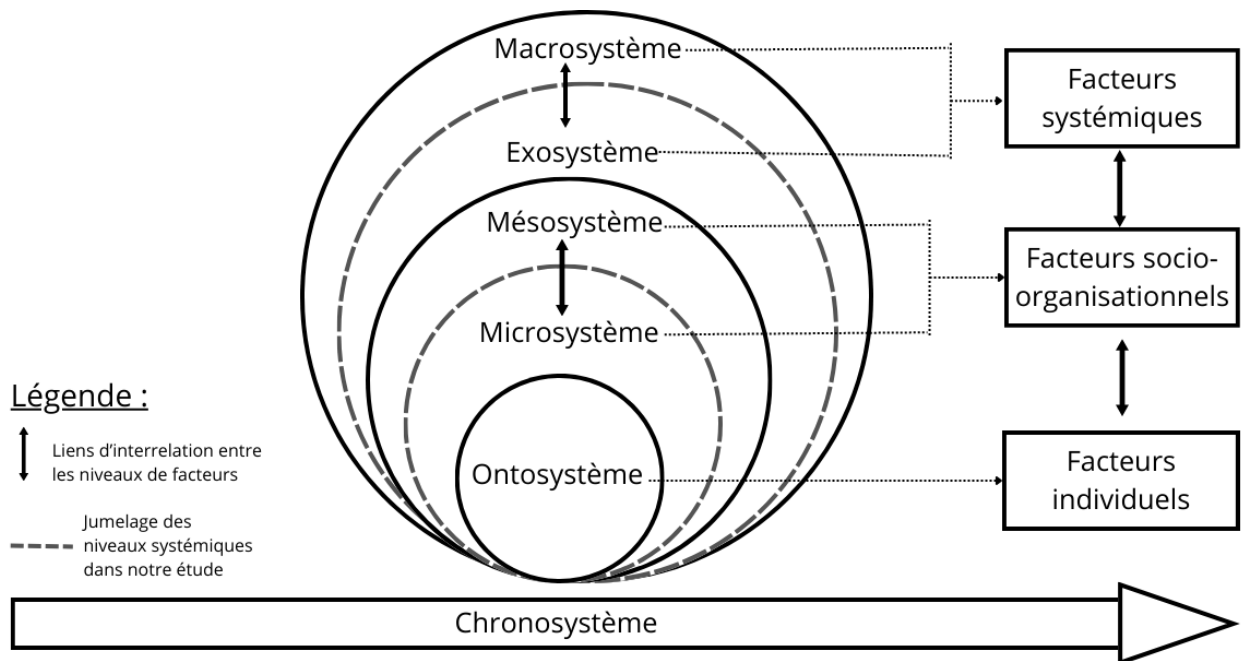
## **2.3.2 Une approche écologique des facteurs qui influencent l'accès à un poste de direction d'école**

L'approche écologique a été retenue pour cette recherche puisqu'elle permet, en plus de classer les facteurs qui influencent l'accès à un poste de direction d'école dans le système scolaire des écoles de langue française de l'Ontario, de relever l'interdépendance de ces facteurs et le rôle de la présélection informelle. C'est une théorie systémique, car un enseignant est imbriqué dans un système de relations et de structures sociales, et la théorie permet de capturer les liens inhérents entre chaque système, puisque chacun de ces systèmes révèle des informations uniques, bien

qu'interreliées aux autres systèmes. Elle offre ainsi l'occasion de faire des analyses approfondies, allant au-delà de la simple énumération des facteurs qui influencent l'accès à un poste de direction d'école, tel qu'il est couramment fait dans la littérature. Bien que notre étude permette d'enrichir la compréhension des facteurs qui influencent l'accès à un poste de direction d'école, il faut noter que les facteurs identifiés dans notre étude ou révélés par nos participants ne font pas l'objet de tests statistiques permettant de qualifier l'influence des uns sur les autres.

Afin d'adapter à notre étude les niveaux systémiques proposés par Bronfenbrenner (1979), nous avons regroupé chacun de ces niveaux selon qu'ils découlent de l'individuel, du socio-organisationnel ou du systémique. Notre théorie est présentée dans la figure 1 ci-dessous, suivie d'une explication de chacun de ces niveaux d'analyse.

**Figure 1 : Structure écologique d'analyse des facteurs qui influencent l'accès à un poste de direction d'école**



Structure écologique d'analyse des facteurs qui influencent l'accès à un poste de direction d'école, inspirée de la théorie écologique de Bronfenbrenner (1979)

Image adaptée de Budzyna (2023), CC BY-SA. [Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/).

### **Le niveau individuel**

Le niveau individuel comprend l'onto-système; c'est l'enseignant lui-même. Nous tenons compte ici de ses caractéristiques sociodémographiques, de son expérience professionnelle, de ses expériences de leadership et de ses aspirations et motivations sur le plan professionnel. Ce niveau permet de prendre en considération les facteurs qui émanent de l'individu lui-même et l'éventuelle influence des autres systèmes sur ces facteurs individuels.

### **Le niveau socio-organisationnel**

Au niveau socio-organisationnel, nous regroupons le microsystème et le mésosystème, car ces systèmes sont le siège des interactions sociales entre l'individu et les milieux dans lesquels il gravite au quotidien.

Le microsystème implique la famille et l'école, niveaux interpersonnels où l'enseignant vit sa socialisation primaire et professionnelle et est exposé ou non à diverses ressources. Au niveau de la famille, nous tenons compte des ressources disponibles pour enrichir le capital social de l'enseignant ou celui qu'il peut mobiliser sur le plan professionnel. Le microsystème fait également référence aux contraintes familiales qui peuvent limiter l'implication de l'enseignant dans certaines activités professionnelles ou sa volonté à développer un intérêt pour postuler un poste de direction d'école. Au niveau de l'école, il s'agit de mettre en perspective les caractéristiques sociodémographiques de l'établissement dans lequel travaille l'enseignant, ainsi que les facteurs socio-organisationnels de ce système. Cela nous permet de scruter les expériences des participants à l'étude quant aux facteurs tels que la dépendance aux réseaux sociaux, les attentes envers la direction d'école selon le contexte et la manière dont ces facteurs influencent leur intention de devenir direction d'école. Si, par exemple, un enseignant en arrive à la conclusion que le modèle de direction d'école recherché par le conseil scolaire est un homme blanc, dans la quarantaine et possédant des traits d'une personnalité charismatique et athlétique (Héon et Mayrand, 2003), il se compare d'abord à cet idéal, détermine ensuite s'il se rapproche ou non de celui-ci et estime alors ses chances d'y correspondre. Cet idéal véhiculé pourrait ainsi être un levier ou plutôt un obstacle, selon que la personne y correspond ou pas. Ce serait la même chose pour la direction d'école ou le leader responsable de la présélection. S'il s'agit de l'idée que la direction d'école ou le leader responsable de la présélection se fait de la direction d'école idéale, la présélection se fera selon la perception que l'enseignant en question répond à cette attente implicite.

Le mésosystème s'intéresse à l'interaction et à l'interdépendance entre le conseil scolaire et l'école, souvent aussi à la famille, ainsi qu'aux normes, valeurs et pratiques de gestion qui y sont déployées et qui influencent le travail de l'enseignant et de la direction d'école. Ici, l'enseignant peut participer à des formations offertes par le conseil scolaire, interagir avec les conseillers pédagogiques mandatés par le conseil scolaire, recevoir des directives et notes définissant comment le travail doit être fait, et être assujéti aux décisions administratives. Ce niveau fait référence aux politiques de gestion de la relève, des ressources humaines ou d'accès aux ressources disponibles au sein du conseil scolaire pour se préparer à des postes de direction d'école, aux différentes voies de développement professionnel, aux processus d'accès au poste de direction d'école et à leur influence sur la volonté ou la possibilité de devenir direction d'école, etc. Les facteurs découlant de ces dimensions sont considérés comme des facteurs socio-organisationnels dans le cadre de notre étude.

### **Le niveau systémique**

Le niveau systémique intègre l'exosystème et le macrosystème. Ces systèmes sont qualifiés de systémiques, car ce sont des systèmes qui définissent et structurent la fonction et les actes professionnels de l'individu, sans que ce dernier dispose d'une marge de manœuvre.

L'exosystème regroupe des institutions telles que le conseil scolaire et le ministère de l'Éducation, ainsi que des organismes tels que l'Ordre des Enseignantes et des Enseignants de l'Ontario (OEEO) et l'Office de la qualité et de la responsabilité en éducation (OQRE), etc. Ces institutions et organismes régissent le corps enseignant ainsi que les directions d'école. À ces niveaux décisionnels, l'enseignant ne peut exercer qu'un faible pouvoir et il doit principalement se soumettre aux décisions et politiques en place. Ces niveaux prennent notamment en compte les profils de poste définis, les attentes associées à la direction d'école ainsi que les normes et valeurs promues. Le macrosystème inclut le système dans son ensemble et la société au sens large. Il permet de tenir compte du contexte culturel et social général, du contexte minoritaire francophone et de ses spécificités, des changements historiques et même de l'influence des médias, entre autres.

Enfin, nous tenons compte des changements qu'expérimente le participant au cours de sa carrière (en fonction des propos des participants), selon que ces changements contribuent à enrichir la compréhension des facteurs qui influencent l'accès à un poste de direction d'école dans le système scolaire des écoles de langue française de l'Ontario. Ce niveau correspond au

chronosystème et n'est pas formellement inclus dans l'un des autres niveaux d'analyse. Cependant, son influence s'exerce sur les autres niveaux, et donc sur les facteurs individuels, socio-organisationnels et systémiques.

En conclusion, nous pouvons affirmer que, organisés de façon cohérente, les facteurs qui influencent l'accès à un poste de direction d'école peuvent, au regard de la théorie écologique, s'avérer bénéfiques pour plusieurs raisons. D'une part, lorsque mis en lumière, le fait que les enseignants opèrent dans des systèmes écologiques imbriqués qui s'influencent mutuellement fait ressortir le fait que l'accès à un poste de direction d'école est un phénomène social et qu'il est important de le considérer comme tel. D'autre part, cette perspective permet d'explorer sous un nouvel angle les enjeux entourant l'accès à un poste de direction d'école, par exemple, la dimension contextuelle. De plus, en explorant cet objet de recherche de cette façon, nous avons la possibilité de discerner les changements relatifs aux normes, valeurs et attentes associées à la direction d'école au sein des organisations scolaires, et de comprendre comment leur institutionnalisation dans les écoles contribue, dès les étapes de recrutement, à influencer l'accès à un poste de direction d'école.

Dans ce chapitre, nous avons exposé le cadre théorique orientant notre étude. Nous avons d'abord clarifié le concept de présélection informelle. En examinant les facteurs précédemment utilisés pour analyser la présélection informelle, nous avons détaillé les notions de facteurs individuels, socio-organisationnels et systémiques.

Nous avons ensuite porté notre attention sur la théorie écologique de Bronfenbrenner, laquelle offre un cadre d'analyse des facteurs qui influencent l'accès au poste de direction d'école. Nous avons présenté deux études pertinentes qui ont appliqué cette théorie dans d'autres domaines, démontrant ainsi son application variée et renforçant sa pertinence pour notre recherche en administration de l'éducation. Dans cette section, nous avons également établi des liens entre les niveaux systémiques de la théorie de Bronfenbrenner et notre sujet d'étude. Nous avons, à cet égard, élaboré un modèle écologique d'analyse précisément conçu pour évaluer les facteurs influençant l'accès aux postes de direction d'école. Ce modèle constitue la base de notre analyse et de notre discussion des résultats de l'étude. La méthodologie que nous avons adoptée pour cette recherche est détaillée dans le prochain chapitre, dans lequel nous donnons un aperçu de notre approche et des techniques utilisées pour approfondir notre compréhension de ce phénomène complexe.

## **Chapitre 3 : La méthodologie de la recherche**

Dans les deux premiers chapitres, nous avons présenté notre problématique ainsi que le cadre théorique et conceptuel dans lesquels s'inscrit cette recherche. Dans ce troisième chapitre, nous présentons les différentes articulations méthodologiques de la recherche. Nous commençons par préciser notre posture épistémologique, puis nous situons notre recherche dans une démarche mixte de recherche et identifions le devis de recherche d'étude de cas par méthodes mixtes (Creswell et Plano Clark, 2017) que nous avons retenu pour notre recherche. Par la suite, nous présentons le lieu de la recherche, les considérations éthiques ainsi que les instruments et le processus de collecte de données. En présentant les instruments et le processus de collecte de données, nous clarifions les caractéristiques des participants et présentons ces participants. La dernière section porte sur l'analyse et la mise en commun des données et les critères de scientificité de la recherche.

Notre étude vise à documenter, à partir des expériences des participants à la recherche, les facteurs qui influencent l'accès à un poste de direction d'école dans le système scolaire des écoles de langue française de l'Ontario. Nous poursuivrons trois objectifs dans ce travail. À partir des expériences des participants à la recherche, nous nous proposons de :

- 1) recenser les facteurs individuels, socio-organisationnels et systémiques qui influencent chez des enseignants ou qui ont influencé chez des directions d'école, la volonté de devenir direction d'école dans le système scolaire des écoles de langue française de l'Ontario;
- 2) documenter la pratique de la présélection informelle en lien avec l'accès à un poste de direction d'école chez des enseignants et des directions d'école dans ce contexte;
- 3) analyser la pratique de la présélection informelle en fonction des données sociodémographiques des enseignants et des directions d'école dans le contexte scolaire des écoles de langue française de l'Ontario.

### **3.1 La posture épistémologique**

Notre recherche adopte une posture épistémologique constructiviste pragmatique (Avenier, 2011; Avenier et Gavard, 2012; Bouyzem et Meriouh, 2017). Il s'agit d'une philosophie de recherche qui admet que l'expérience humaine est connaissable et est fonction de la personne qui fait l'expérience et du contexte dans lequel cette expérience est vécue. Il importe donc d'étudier un phénomène dans son contexte, en prenant en compte les expériences de ceux qui y sont rattachés, pour construire une connaissance contextuelle de ce phénomène qui n'est cependant pas totalement

transférable à un autre contexte, même si des similarités peuvent émerger. Cette connaissance est élaborée à partir des expériences des participants et toutes les méthodes de collecte des données sont admises, à condition de respecter les mesures d'éthique, de rigueur et de transparence de la recherche. Pour assurer la fiabilité de la recherche, le chercheur doit expliquer au lecteur le processus de production de la connaissance en détail, du matériau empirique jusqu'aux résultats obtenus (Bouyzem et Meriouh, 2017). Les questions éthiques sont ainsi un élément central de la réflexion épistémologique pragmatique. Les auteurs recommandent de faire preuve de transparence, d'éthique, et de rigueur du travail épistémique et empirique (Bouyzem et Meriouh, 2017; Creswell, 2018; Gotteland Haon, et Jolibert, 2012; Morgan, 2007). Nous présentons dans la prochaine section notre méthodologie de recherche, en faisant ressortir ses critères de scientificité et de rigueur.

### **3.2 La méthodologie d'étude de cas par méthodes mixtes**

En cohérence avec notre posture épistémologique constructiviste pragmatique, un devis d'étude de cas par méthodes mixtes (Creswell et Plano Clark, 2017) est privilégié. La recherche par méthodes mixtes est un modèle de recherche qui implique la combinaison des éléments d'une approche quantitative et d'une approche qualitative (p. ex. points de vue quantitatif et qualitatif, collecte de données, analyse des données, technique d'inférence) à des fins de compréhension et de corroboration (Condomines et Hennequin 2013).

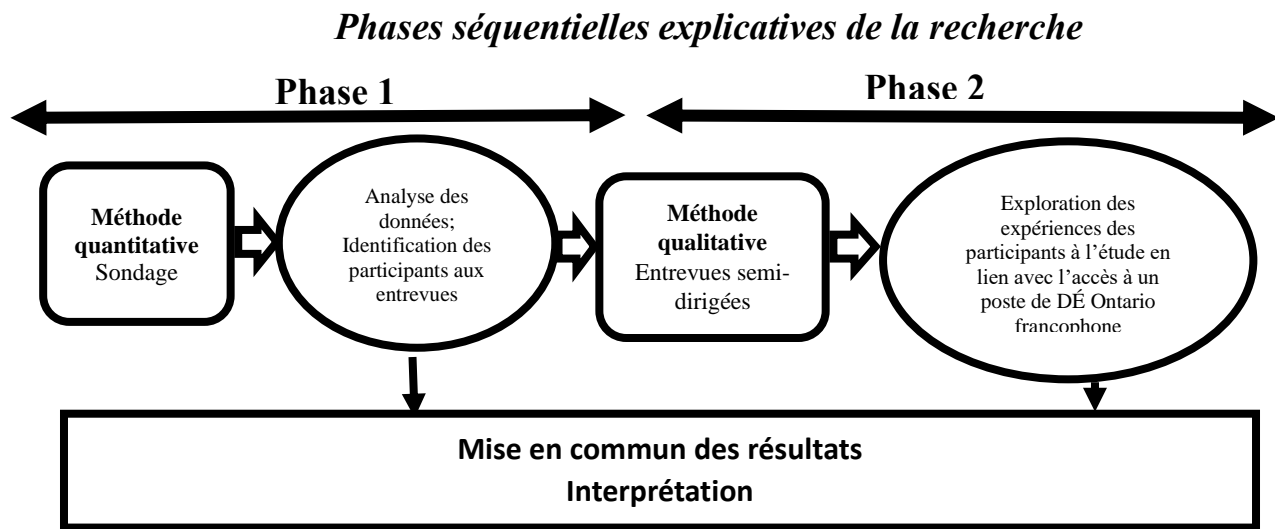
La recherche par méthodes mixtes permet de comprendre un phénomène et de corroborer les résultats obtenus par une intégration des données quantitatives et qualitatives. En effet, les données qualitatives tendent à être des données ouvertes, sans réponse prédéterminée possible, alors que les données quantitatives comportent des réponses fermées et donc, limitées. Les intégrer et les exploiter dans une même recherche permet de tirer avantage de la richesse des questions ouvertes et de bâtir sur la base qu'apportent les questions fermées.

L'étude de cas permet d'étudier en profondeur une situation complexe dans son contexte en répondant aux questions du « quoi », du « comment » et du « pourquoi » à partir du discours des participants (Barlatier, 2018; Livian, 2018). Notre étude se veut une étude de cas unique, à savoir le contexte des écoles de langue française de l'Ontario, et nous y examinons les facteurs qui influencent l'accès à un poste de direction d'école, dans ce contexte, à partir du discours des participants.

La méthodologie d'étude de cas par méthodes mixtes est un type de recherche dans lequel des données quantitatives et qualitatives sont recueillies, analysées et intégrées pour permettre une compréhension en profondeur d'un phénomène dans un contexte précis (Creswell, 2018; Creswell et Plano Clark, 2017). Cette possibilité d'intégration des données est aussi en cohérence avec la théorie écologique de Bronfenbrenner (1979) à laquelle nous nous référons.

La figure 2 présente la séquence des phases de la collecte de données.

**Figure 2 : Phases séquentielles de la recherche**



Dans cette recherche, nous utiliserons un devis séquentiel explicatif. Tel qu'il est indiqué dans la figure, nous procédons à la collecte de données quantitatives à la première phase, puis à la collecte des données qualitatives à la deuxième phase de la recherche. Cette démarche séquentielle explicative nous permet de bâtir sur les données quantitatives lors de la phase qualitative, afin de mieux comprendre les facteurs qui influencent l'accès à un poste de direction dans les écoles de langue française de l'Ontario. Dans la prochaine section, nous présentons le lieu où s'est déroulée notre étude de cas et détaillons nos instruments de collecte de données.

### 3.3 Le lieu de la recherche

Le Canada a connu des transformations démographiques significatives au cours des dernières décennies. D'après des données de Statistique Canada pour 2023, le pays compte presque

40 millions de résidents, et environ le quart de la population canadienne est composée de personnes issues de l'immigration. L'Ontario est la province canadienne accueillant la plus grande proportion de nouveaux arrivants, avec près de 43,8 % des immigrants qui s'y établissent, ce qui en fait la destination principale pour l'immigration au Canada (Ontario, 2024). Par ailleurs, cette province est un foyer majeur pour les personnes issues d'une minorité visible, hébergeant 51 % de cette population au Canada, soit environ 3,9 millions de personnes, ce qui représente 29 % de la population totale de l'Ontario (Block et Galabusi, 2018). Des 622 415 francophones de l'Ontario, 98 925 sont issus d'une minorité visible, ce qui représente 16,1 % de la population francophone de la province (Ontario, 2021). L'Ontario reçoit le plus grand nombre de francophones à l'extérieur de la province du Québec, soit près de 70 % de la totalité des personnes qui s'établissent en milieu minoritaire linguistique francophone chaque année au Canada (Ontario, 2021). Ces francophones immigrants en Ontario sont originaires majoritairement de l'Europe et de l'Afrique : 35 % des immigrants francophones de l'Ontario proviennent de l'Afrique, 28 % sont originaires de l'Europe, 20 % sont originaires de l'Asie, 9 % proviennent des Caraïbes et Bermudes, 5 % arrivent d'Amérique centrale et d'Amérique du Sud, et 3 % proviennent des États-Unis (Ontario, 2019). Cette grande diversité de la population se reflète dans le tissu social des écoles. Nous allons maintenant explorer plus en détail le contexte général des écoles de l'Ontario avant de nous concentrer sur le système des écoles de langue française de l'Ontario.

### **3.3.1 Le contexte scolaire de l'Ontario et les exigences pour accéder à un poste de direction d'école**

Le système éducatif de l'Ontario se compose de deux systèmes scolaires, l'un francophone et l'autre anglophone, chacun subdivisé en deux sous-sections, publique et catholique (Gélinas-Proulx et al., 2020). Les écoles sont placées sous le leadership de directions et directions adjointes d'école, selon les régions. Dans notre étude, nous nous attardons aux écoles de langue française financées par les fonds publics de l'Ontario.

Dans les écoles à grands effectifs, comme c'est souvent le cas en zone urbaine, on retrouve une direction d'école ainsi qu'une ou plusieurs directions adjointes d'école, selon le nombre d'élèves inscrits, et les candidats ont souvent à passer par le rôle de direction adjointe d'école avant de pouvoir occuper un poste de direction d'école, principalement dans les écoles secondaires. Pour celles moins peuplées, il est coutume de ne retrouver qu'une direction d'école, et les enseignants y

sont souvent promus directement au rôle de direction d'école, sans avoir à occuper un poste intermédiaire de direction adjointe (Normore, 2004).

Pour devenir direction d'école, les enseignants doivent habituellement : 1) être titulaires d'une maîtrise ou avoir suivi un minimum de cinq cours au niveau de la maîtrise, 2) avoir cumulé un minimum de cinq années d'expérience en enseignement, 3) avoir des qualifications professionnelles à trois cycles d'enseignement (primaire, moyen, intermédiaire, supérieur) et 4) avoir la qualification de direction d'école. Ce dernier est un programme de formation qui se décline en deux parties et qui est offert par les associations professionnelles des directions d'école, à savoir l'Association des directions et des directions adjointes des écoles franco-ontariennes pour les francophones, et l'Ontario Principals' council pour les anglophones (Gélinas-Proulx et al., 2020). Nous présentons dans la prochaine section un portrait de la population des écoles franco-ontariennes.

### **3.3.2 Le système éducatif franco-ontarien**

L'Ontario francophone compte aujourd'hui 482 écoles (374 élémentaires et 108 secondaires) réparties dans 12 conseils scolaires (Sylvestre et Lévesque, 2018), avec une population scolaire désormais très hétérogène. Les écoles de langue française de l'Ontario, comme le soulignent Gérin-Lajoie et Jacquet (2018) et Maatouk (2020), ont pour mandat, en plus de transmettre des connaissances, de transmettre et de perpétuer la culture et la langue françaises. Dans cette configuration sociopolitique et culturelle, la direction d'école a pour mission, en plus de créer et d'entretenir des conditions d'apprentissage favorables à la réussite de tous les apprenants, de militer et d'œuvrer pour le maintien et la survie de la langue et de la culture franco-ontariennes (Leurebourg, 2014). Bien qu'il existe des critères de base que doivent respecter les candidats au poste de direction d'école, les directions d'école sont sélectionnées en tenant en compte de cette dimension socioculturelle du rôle de la direction d'école, et les conseils scolaires jouissent d'une marge de manœuvre leur permettant de choisir les candidats qui répondent à ces attentes (Armstrong, 2014; Berger, 2017).

Ainsi, les écoles de langue française de l'Ontario évoluent dans un contexte qui leur est propre et qui influence la dimension socio-organisationnelle. Nous en tenons compte dans nos réflexions afin de déterminer si ce contexte a une influence sur la pratique de la présélection informelle ou sur l'accès au poste de direction d'école.

Nous présentons les instruments de collecte de données dans la prochaine section.

### **3.4 Les instruments de collecte de données**

Pour répondre à nos questions de recherche, nous avons utilisé deux méthodes de collecte de données. Dans cette section, nous présentons les instruments de collecte de données : le sondage par questionnaire, utilisé à la première phase de la recherche ainsi que le guide de l'entrevue semi-dirigée considérée à la deuxième phase de la recherche.

#### **3.4.1 La phase 1 : Le sondage par questionnaire**

Notre premier instrument de collecte de données a été un sondage par questionnaire, emprunté de la méthodologie de l'enquête. Selon Livian (2018, p. 4), la méthodologie de l'enquête « consiste à recueillir l'information recherchée de manière systématique par des outils adaptés, principalement le questionnaire ou l'entretien ». Nous avons choisi comme outil le sondage par questionnaire, car il permet d'observer, d'analyser et de comprendre un phénomène grâce aux données collectées (Savoie-Zajc et al., 2018). Selon Trudel et Antonius (1991), le sondage par questionnaire est un instrument de recherche qui permet de poser un ensemble de questions à un échantillon d'une population. Les questions sont choisies et formulées en fonction d'une analyse statistique que l'on souhaite effectuer en tenant compte de variables et d'un cadre théorique en particulier. Dans notre recherche, nous documentons les facteurs qui influencent l'accès à un poste de direction d'école ainsi que l'expérience des participants en lien avec la présélection informelle. Nous étudions donc le phénomène après qu'il se soit produit (Savoie-Zajc et al., 2018). Pour cette raison, nous faisons principalement de la statistique descriptive, ce qui nous permet de fournir une image assez complète des facteurs qui ont une incidence sur l'accès à un poste de direction d'école et de la pratique de la présélection informelle pour les participants à notre étude.

#### **3.4.2 L'administration du questionnaire**

Le sondage par questionnaire a été envoyé par voie électronique. Le sondage par voie électronique (*online survey*) est une approche de recherche par questionnaire qui a été développée pour contrer les limitations associées aux questionnaires papier, à savoir les coûts d'impression et de distribution, les temps d'attentes longs sans moyen de monitoring ou de suivi, les faibles taux de participation, etc. (Ball, 2019). Selon certains auteurs (Ball, 2019; Ritter et Sue, 2007), les sondages par questionnaire électronique ont facilité le déploiement des questionnaires ainsi que la collecte et l'analyse des réponses, et ont permis d'augmenter le taux de participation à ces sondages. Les questionnaires électroniques peuvent être présentés sous différents formats : sur un

site web, par téléchargement, par courriel, par clavardage ou sur un forum de discussion (Vignola, 2006). Cet auteur précise que les sondages administrés sur un site web sont utilisés pour établir des profils et offrent une grande flexibilité en matière de design. Nous avons choisi de déployer notre sondage électronique sur *Survey Monkey*, un site web dédié aux questionnaires électroniques et accessible sans frais à l'Université d'Ottawa.

Nous avons choisi de procéder ainsi pour plusieurs raisons. D'abord, la voie électronique nous permet d'accroître le taux de participation au sondage en raison de la facilité de distribution et de la convivialité de ce type de questionnaire. Compte tenu du contexte de la pandémie de Covid-19, la voie électronique était aussi le moyen le plus sécuritaire pour diffuser le sondage. De plus, cette façon de procéder nous a permis d'économiser du temps et des ressources qui auraient autrement été consacrés à l'impression des questionnaires papier ainsi qu'à leur expédition et à leur retour par la poste.

Pour ce qui est du sondage par questionnaire lui-même, il nous permet de recueillir des informations pour identifier les participants qui répondent aux critères d'inclusion dans la recherche et ceux qui se portent volontaires pour les entrevues semi-dirigées. Il s'agit également d'un bon moyen d'avoir un aperçu général des facteurs ayant le plus d'influence dans l'accès à un poste de direction d'école selon les participants au sondage. En effet, à partir du sondage, nous pouvons brosser un portrait statistique des facteurs sélectionnés par les participants et de l'expérience de ces derniers avec la présélection informelle, ce qui nous offre un aperçu de la tendance générale de l'ensemble de nos participants.

### ***3.4.2.1 Le contenu du questionnaire***

En prenant en considération le fait qu'il s'agit d'un sondage qui permet de recueillir des informations initiales et d'identifier des participants pour la prochaine étape de la recherche, nous voulions que le questionnaire soit le plus bref possible afin de maximiser la participation. Pour la même raison, nous avons formulé principalement des questions à choix multiples afin de faciliter la participation au sondage (Ball, 2019). Le questionnaire comporte trois sections.

#### **Première section : L'identification des participants**

Cette section vise à recueillir les données démographiques des participants, notamment : le genre, le groupe d'âge, l'appartenance à un groupe de minorité visible, le plus haut niveau de

scolarité, l'ancienneté comme enseignant et comme direction et direction adjointe d'école, le statut d'immigration récent et les qualifications obtenues pour le poste de direction d'école. Ces informations nous permettent de brosser un portrait de nos participants et d'identifier ceux qui répondent aux critères pour les entrevues semi-dirigées. La seconde page du sondage par questionnaire permet une forme de tri des participants, car ces derniers y sont invités à indiquer s'ils occupent un poste de direction ou de direction adjointe, et depuis combien d'années, le cas échéant. Si un participant indique ne pas occuper un tel poste, une prochaine question l'invite à indiquer s'il a postulé au principalat, et en quelle année, s'il y a lieu. Les répondants qui ne satisfont pas à ces critères sont invités à signaler s'ils souhaitent ou ont déjà souhaité devenir direction d'école. Les participants qui répondent par la négative sont remerciés et ne peuvent pas répondre aux autres questions du sondage. Le contenu complet du sondage est joint à l'Annexe 1.

## **Deuxième section : Les facteurs qui influencent l'accès à un poste de direction d'école**

Dans cette section, deux questions sont formulées. La première présente une liste de facteurs individuels et systémiques qui peuvent influencer la volonté du participant de devenir direction d'école, suivant la recension des écrits présentée dans le premier chapitre. Dans la question qui suit, nous proposons également une liste de facteurs supplémentaires qui ont encouragé les participants dans leurs démarches. Cette deuxième liste propose des facteurs socio-organisationnels et comprend la présélection informelle. Ces deux questions sont à choix multiples et le participant est invité à choisir un maximum de cinq facteurs. La liste de facteurs a été élaborée suivant les facteurs recensés dans la littérature que nous avons résumés dans les tableaux 2, 3 et 4 du chapitre 1. Nous l'avons enrichie des facteurs utilisés pour l'étude de la présélection informelle, que nous avons ciblés au chapitre 2. Le tableau 5 ci-dessous présente les facteurs qui ont été regroupés dans le questionnaire.

**Tableau 5****Liste des facteurs incitatifs et dissuasifs inclus dans le sondage, selon leurs catégories**

<b>Facteurs individuels</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>a. Caractéristiques sociodémographiques (dont le statut de minorité visible)</li> <li>b. Expérience professionnelle Expérience en leadership</li> <li>c. Statut d'immigrant récent</li> <li>d. Ambitions personnelles</li> <li>e. Engagements familiaux et contraintes de la vie privée</li> <li>f. Stratégies personnelles liées à la carrière professionnelle</li> <li>g. Ancienneté au poste</li> </ul>
<b>Facteurs systémiques</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>a. Adéquation du salaire avec l'effort fourni</li> <li>b. Tâche et charge de travail de direction d'école</li> <li>c. Possibilité d'implémenter des changements</li> <li>d. Possibilité d'avoir des interactions avec les élèves, les familles et les communautés</li> <li>e. Quantité de temps consacré aux interactions avec les élèves</li> <li>f. Investissement en temps nécessaire au poste de direction d'école</li> <li>g. Niveau de stress associé au poste</li> <li>h. Possibilité de fournir au personnel un leadership en matière d'enseignement</li> <li>i. Coût associé à l'obtention des qualifications, aux formations et au développement professionnel</li> </ul>
<b>Facteurs socio-organisationnels</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>a. Caractéristiques sociodémographiques de l'école et de la communauté</li> <li>b. Vision, mission et valeur de la direction d'école, telles que mises en avant dans le conseil scolaire et dans l'école</li> <li>c. Attentes et exigences des parents et de la communauté</li> <li>d. Caractéristiques des interactions avec les parents et la communauté</li> <li>e. Niveau de soutien accordé aux élèves par les parents</li> <li>f. Ampleur des besoins et problèmes sociaux auxquels doivent faire face les élèves</li> <li>g. Interactions avec les collègues et l'environnement</li> <li>h. Possibilité de contribuer à la croissance ou à la réussite des élèves</li> <li>i. Possibilité d'avoir un impact au sein de l'école et du système scolaire</li> <li>j. Profils de poste définis</li> <li>k. Normes, valeurs et compétences attendues des candidats potentiels</li> <li>l. Approches de mise en œuvre de la présélection informelle</li> <li>m. Dépendance aux réseaux sociaux dans la présélection informelle</li> <li>n. Valorisation du capital social de l'individu</li> </ul>

Ce tableau-synthèse présente l'ensemble des facteurs pris en compte dans les deux premières questions du sondage et que les participants doivent sélectionner. La prochaine section du sondage cible la présélection informelle.

### **Troisième section : La présélection informelle**

La dernière section du questionnaire vise à explorer les expériences des participants quant à la présélection informelle. Deux questions sont formulées. La première a pour but de déterminer si les participants ont reçu la tape sur l'épaule et, dans l'affirmative, de qui. L'autre question, qui est à choix multiples, concerne l'apport de cette tape sur l'épaule dans l'accès à un poste de direction d'école.

Le questionnaire comportait donc un total de huit questions auxquelles les participants devaient répondre en cochant des cases. Suivant les calculs faits par *Survey Monkey*, 10 minutes environ étaient nécessaires pour remplir le questionnaire. À la fin de ce sondage se trouvait une question pour demander aux participants s'ils acceptaient de faire part de leur expérience au cours d'une entrevue semi-dirigée.

#### ***3.4.2.2 Les précautions prises pour limiter les erreurs non dues à l'échantillonnage***

L'erreur non due à l'échantillonnage dans un sondage effectué par voie électronique est une altération qui modifie les données collectées, de sorte que celles-ci ne sont pas le reflet réel du phénomène social étudié (Ball, 2019). Ce type d'erreur peut être attribuable au participant ou au mode d'exécution choisi. Le participant peut mal répondre à une question 1) parce qu'il ne l'a pas comprise; 2) parce qu'il ne possède pas les compétences nécessaires pour naviguer sur le site web; 3) parce qu'il est distrait et ne lit pas avec attention la question et les choix de réponse; 4) parce que les consignes dans l'outil de collecte ne sont pas clairement présentées; 5) parce que le format du questionnaire n'est pas accessible (couleurs, taille des caractères, images incorporées, etc.); 6) parce que des facteurs technologiques limitent sa capacité à répondre (exigences du site web en termes de puissance de l'ordinateur, débit d'internet, navigateur, etc.) (Ball, 2019). Pour ce qui est du mode d'administration, le site web présente l'avantage de réduire le risque de désirabilité sociale, car il n'inclut pas de contact humain direct. De plus, il réduit les risques d'erreur lors de la transcription des données, car celle-ci se fait de façon automatique. Nous avons néanmoins tenu compte du fait que les participants ne représentent pas la population totale, principalement en raison de l'échantillonnage selon l'effet boule de neige. Le fait d'envoyer le lien par courriel aux participants qui, parfois, acceptent de le transmettre à d'autres personnes intéressées à participer peut entraîner une surreprésentation d'un certain type de réponse, car les participants tendent à transmettre le lien aux personnes de leur réseau qui partagent la même perspective (Ball, 2019). Il

est également difficile de détecter la fraude dans les sondages électroniques, notamment les cas où un participant répond aux questions du sondage à plusieurs reprises ou fournit des réponses biaisées dans le désir de voir un certain point de vue fortement représenté dans les résultats (Ball, 2019; Ritter et Sue, 2007). Nous avons configuré le sondage sur *Survey Monkey* de façon à limiter le nombre de participations à une seule par adresse IP utilisée.

Pour limiter les erreurs non dues à l'échantillonnage, nous avons respecté les critères de rigueur dans la création et la vérification de l'outil de collecte et avons configuré le format du questionnaire sur le site web pour assurer son accessibilité (Hadchiti et al., 2017). Le sondage a également été soumis à plusieurs étapes de vérification avant d'être administré.

### **Étape 1 : Vérification avec la directrice de thèse**

Premièrement, le sondage a été présenté à la directrice de thèse pour correction et bonification. Plusieurs allers et retours ont ainsi été effectués lors de cette première étape avec la directrice de thèse. Des questions du sondage ont été reformulées pour les clarifier, et plusieurs autres ont été supprimées ou remplacées par d'autres. Par exemple, dans la version du sondage adressée aux directions d'école, la question suivante a été reformulée :

**Version initiale :** Parmi les facteurs ci-dessous, quels sont ceux qui vous ont incité à vouloir poursuivre une carrière de direction d'école? Cochez toutes les cases correspondantes.

**Version corrigée :** Parmi les facteurs ci-dessous, quels sont ceux qui vous ont incité à vouloir poursuivre une carrière de direction d'école? Vous pouvez cocher jusqu'à cinq facteurs les plus pertinents pour vous.

### **Étape 2 : Vérification avec le comité de thèse**

Par la suite, le sondage a été présenté aux membres du comité de thèse. À cette étape également, les rétroactions et corrections ont permis de bonifier le sondage. Deux questions redondantes ont été supprimées.

### **Étape 3 : Pilotage du sondage**

Enfin, nous avons mené une phase pilote dans laquelle le questionnaire a été soumis à un enseignant et à une direction d'école répondant aux critères de participation à notre recherche. Nous avons commencé par présenter la recherche à ces personnes à partir des documents de recrutement que nous avons conçus. Par la suite, nous les avons invitées à noter toutes leurs questions, à identifier les termes et les phrases qui leur semblaient ambigus et à souligner également toute question à laquelle elles auraient pu avoir de la difficulté à répondre ou tout autre élément qui leur

venait à l'esprit. Nous voulions aussi vérifier auprès de ces personnes si les questions étaient correctement interprétées et si elles permettaient de recueillir l'information désirée. De plus, nous voulions évaluer la cohérence socioculturelle des expressions utilisées, afin de nous assurer que le sondage tenait compte du contexte socioculturel dans lequel il est administré. La version envoyée à ces deux personnes est celle du site *Survey Monkey*, ce qui nous a permis de recevoir de la rétroaction sur l'outil en ligne. La personne occupant un poste de direction d'école a soulevé le fait que nous n'avions pas ajouté le Consortium Centre Jules-Léger dans la liste des conseils scolaires, et a indiqué que cette institution était désormais considérée comme un conseil scolaire. Cette information n'ayant pu être vérifiée sur internet, nous n'avons pas considéré le Consortium Centre Jules-Léger comme un conseil scolaire. Néanmoins, le Consortium Centre Jules-Léger était indiqué dans le sondage. Tous les participants à notre étude travaillaient dans une école de langue française de l'Ontario. Elle a aussi mentionné un facteur que nous n'avions pas recensé dans la littérature et qu'il nous semblait pertinent d'ajouter : « Le salaire et les avantages sociaux associés au poste ». Les deux participants à la phase pilote ont aussi noté des difficultés avec le sondage en ligne en lien avec la configuration du questionnaire. Le format en ligne a été corrigé afin d'en améliorer l'accessibilité. Un des deux participants a accepté de refaire le sondage une fois que les corrections y avaient été apportées, et ce, pour nous permettre de vérifier si les difficultés signalées avaient bel et bien été corrigées. Cette deuxième vérification nous a permis de nous assurer que le sondage en ligne était correctement configuré et prêt à être diffusé.

Ces différentes vérifications ont permis d'apporter des corrections et ajustements au sondage.

### ***3.4.2.3 Le déroulement du sondage***

En ce qui a trait au sondage par questionnaire, nous avons inclus une demande de consentement à participer au sondage au début du questionnaire. Les participants indiquaient ainsi librement leur consentement à participer avant de commencer à remplir le sondage. Un participant qui ne donnait pas son consentement n'avait pas la possibilité de continuer à remplir le sondage. La première page du sondage exigeait donc le consentement explicite de chaque participant à prendre part à l'étude avant de lui donner accès aux parties subséquentes du questionnaire. Une page de remerciement clôturait le sondage si nous n'avions pas le consentement du participant.

Le sondage a été publié sur le site de *Survey Monkey* au cours de la première semaine d'avril 2022, et est resté ouvert jusqu'à la fin du mois de juillet 2022. La participation a été progressive au cours des mois – les plus hauts taux de participation ayant été relevés à la fin du mois d'avril et au début du mois de mai. Les dernières participations ont eu lieu à la fin du mois de juin 2022, et nous n'avons enregistré aucune participation au cours du mois de juillet. Le sondage a donc été fermé à la fin du mois de juillet.

### **3.4.3 La phase 2 : L'entrevue semi-dirigée**

À la deuxième phase, nous avons fait des entrevues semi-dirigées avec les participants qui avaient indiqué, à la fin du questionnaire, qu'ils acceptaient de participer aux entrevues semi-dirigées. Cette phase a permis d'enrichir nos données suivant la méthodologie de l'étude de cas présentée aux pages 58-59.

Selon Savoie-Zajc (2009, p. 78), l'entrevue est « une interaction verbale entre des personnes qui s'engagent volontairement dans une pareille relation afin de partager un savoir d'expertise, et ce, pour mieux dégager conjointement une compréhension d'un phénomène d'intérêt pour les personnes en présence ». L'entrevue semi-dirigée vise à l'explicitation et la compréhension (Savoie-Zajc et al., 2018) par l'exploration en profondeur des expériences des acteurs, pour une juste appréhension des réalités sociales étudiées (Van Der Maren, 1996). Elle nous a permis d'approfondir la compréhension des facteurs qui influencent l'accès à un poste de direction dans le contexte des écoles de langue française de l'Ontario, puisque les données que nous avons ainsi recueillies se sont avérées plus détaillées que celles obtenues lors du sondage par questionnaire. La grille d'entrevue a été présentée à la directrice de thèse, puis au comité de thèse pour vérification. Leur rétroaction a été utilisée pour bonifier la grille. Par la suite, après les deux premières entrevues, nous avons rencontré la directrice de thèse pour vérifier que la grille d'entrevue ciblait les données recherchées.

La grille d'entrevue revenait sur les principaux thèmes abordés dans le sondage par questionnaire et approfondissait la discussion à partir des données recueillies à l'aide du questionnaire. Elle comportait quatre principales questions sur les facteurs incitatifs et dissuasifs, sur les caractéristiques d'une « bonne » direction d'école dans le processus d'accès à un poste de direction d'école dans leur conseil scolaire, et sur leur expérience personnelle en lien avec l'accès à un poste de direction d'école. Par exemple, à la première question, nous présentions aux

participants les facteurs incitatifs et dissuasifs qu'ils avaient sélectionnés dans le sondage et leur demandions de commenter ces facteurs, pour qu'ils puissent apporter des éléments d'information supplémentaires s'ils le désiraient ou le jugeaient approprié. Plusieurs participants, en commentant ces facteurs, ont fourni des détails pertinents et évoqués d'autres facteurs, ce qui a permis d'enrichir les discussions lors des entrevues ainsi que les résultats de la recherche dans l'ensemble. Les entrevues ont été enregistrées avec le consentement des participants, et leur contenu a été retranscrit pour analyse. La grille d'entrevue se trouve à l'annexe 2.

#### **3.4.4 Le déroulement des entrevues**

En ce qui concerne les entrevues semi-dirigées, une lettre d'invitation à participer à la recherche et un formulaire de consentement de participation à la recherche ont été conçus afin de nous assurer que les participants comprenaient la recherche et ses objectifs et qu'ils consentaient librement à y participer. Le formulaire de consentement a été acheminé aux participants avant l'entrevue proprement dite. La chercheuse a également pris le temps, au début de l'entrevue, de parcourir le document de consentement éthique avec chaque participant.

Les entrevues ont duré en moyenne une heure, et se sont toutes déroulées à l'aide de la plateforme sécurisée Zoom de l'Université d'Ottawa. Les entrevues se sont échelonnées du mois d'avril au mois de juillet 2022.

#### **3.5 Les considérations éthiques**

Tenant compte des exigences éthiques associées à la collecte de données auprès de sujets humains, nous avons obtenu un certificat d'approbation éthique auprès de l'Université d'Ottawa. Notre certificat d'approbation éthique portant le numéro S-O6-21-6019 se trouve à l'Annexe 7.

En ce qui a trait au sondage par questionnaire, nous avons inclus, au début du questionnaire, une demande de consentement à participer au sondage. Sur la première page du sondage, nous demandions explicitement à chaque participant de donner son consentement à prendre part à l'étude avant de lui donner accès au reste du questionnaire. Les participants indiquaient ainsi librement leur consentement à participer avant de commencer à remplir le sondage. Si un participant ne donnait pas son consentement, il n'avait pas accès aux autres questions du sondage.

Le sondage n'a recueilli aucune donnée permettant d'identifier les personnes qui ne souhaitaient pas participer à une entrevue. Pour celles qui souhaitaient participer à une entrevue,

une question du sondage les invitait à indiquer une adresse courriel à laquelle elles pouvaient être contactées. Ces informations ont été emmagasinées dans un ordinateur protégé par un mot de passe.

Pour les entrevues semi-dirigées, une lettre d'invitation à participer à la recherche et un formulaire de consentement de participation à la recherche ont été conçus afin de nous assurer que les participants comprenaient la recherche et ses objectifs et qu'ils consentaient librement à y participer. Le formulaire de consentement a été acheminé aux participants avant l'entrevue proprement dite. La chercheuse a également pris le temps, au début de l'entrevue, de parcourir le document de consentement éthique avec chaque participant. Les entrevues ont toutes eu lieu en utilisant la plateforme Zoom sécurisée de l'Université d'Ottawa. Tous les enregistrements des entrevues ont été stockés sur un ordinateur protégé par un mot de passe.

### **3.6 Les participants à l'étude**

Nous avons retenu trois catégories de participants qui nous permettaient de répondre aux questions de recherche : 1) des directions et directions adjointes d'écoles; 2) des enseignants qui ont postulé un poste de direction d'école sans obtenir le poste ou en attente du résultat; et 3) des enseignants qui souhaiteraient accéder à un poste de direction d'école. Nous avons ciblé ces trois catégories d'acteurs, car leurs expériences actuelles ou antérieures peuvent permettre d'approfondir la compréhension des facteurs qui influencent l'accès à un poste de direction d'école ainsi que de la pratique de la présélection informelle dans le système scolaire des écoles de langue française de l'Ontario. Les critères de sélection, la méthode de recrutement ainsi que les participants à la recherche sont présentés dans les deux prochaines sections, pour chacune des phases de la recherche.

#### **3.6.1 Les participants à la phase 1 : Sondage par questionnaire**

Pour participer au sondage, les personnes volontaires devaient toutes travailler dans le système des écoles de langue française de l'Ontario. De plus, elles devaient remplir l'une des conditions suivantes :

- Être une direction ou une direction adjointe d'école;
- Être un enseignant ayant postulé un poste de direction d'école (n'ayant pas obtenu le poste ou en attente du résultat);
- Être un enseignant qui souhaite devenir direction d'école (cette personne occupe déjà un poste de leadership ou non).

Afin de recruter des participants, nous avons communiqué avec l'Association des directions et directions adjointes des écoles franco-ontariennes (ADFO), et l'Association des Enseignantes et enseignants franco-ontariens (AEFO), sans succès. Nous avons par la suite opté pour un recrutement par effet boule de neige. Les réseaux de contacts de la chercheuse et de certains membres du comité ainsi que plusieurs autres professeurs de la faculté d'éducation ont été mis à profit pour rejoindre certains participants potentiels. Les réseaux sociaux, dont Twitter [maintenant X] et Messenger, ont aussi été utilisés pour recruter davantage de participants. Toutes ces démarches nous ont permis d'avoir accès à un grand nombre de directions et directions adjointes, ainsi qu'à des enseignants, dont certains occupaient un poste de leader dans leur école ou au sein de leur conseil scolaire.

Au total, nous avons reçu 78 réponses au sondage, dont 69 réponses valides. Les réponses invalides sont celles des participants qui ont simplement consenti à participer à la recherche, mais qui se sont arrêtés aux questions d'identification, sans répondre au sondage. Ces réponses ont été exclues des analyses. Pour nous assurer que les participants répondaient aux critères de participation, nous avons configuré le sondage de sorte qu'une personne ne répondant pas aux critères ne puisse pas continuer le sondage. Par exemple, si une personne indiquait ne pas être un membre du corps enseignant désirant accéder à un poste de direction d'école, un message de remerciement concluait sa participation au sondage. De plus, si un participant n'indiquait pas qu'il travaillait dans l'un des conseils scolaires de langue française de l'Ontario (une liste déroulante à partir de laquelle il pouvait faire un seul choix), un message de remerciement concluait également sa participation au sondage. Les participants provenaient de 11 conseils scolaires francophones de l'Ontario. Le tableau 3.1 présente nos participants, selon leurs caractéristiques sociodémographiques et professionnelles. Dans ce tableau, nous présentons les caractéristiques des participants selon les postes occupés afin de donner au lecteur un portrait général des participants. Lors de la présentation des résultats cependant (chapitre 4), nous avons regroupé les réponses des directions et directions adjointes d'école. De même, les deux postes d'enseignants (enseignants et enseignants occupant un poste de leadership intermédiaire dans l'école/le conseil scolaire) ont été jumelés, pour ne conserver qu'une catégorie intitulée « enseignants ». Ceci a permis d'avoir une seule catégorie qui rend compte des réponses obtenues des personnes qui ne sont pas encore à un poste de direction ou direction adjointe d'école, et vice-versa.

**Tableau 6**  
**Description des participants**

Caractéristiques sociodémographiques et professionnelles	Valeurs absolues				Total	Valeurs relatives (%)				Total
	<i>DÉ</i>	<i>DÉA</i>	<i>EN</i>	<i>ENL</i>		<i>DÉ</i>	<i>DÉA</i>	<i>EN</i>	<i>ENL</i>	
<b>Genre</b>										
Hommes	8	4	5	2	<b>19</b>	11,6	5,8	7,2	2,9	<b>27,5</b>
Femmes	25	12	4	9	<b>50</b>	36,2	17,4	5,8	13	<b>72,4</b>
<b>Total</b>	<b>33</b>	<b>16</b>	<b>9</b>	<b>11</b>	<b>69</b>	<b>47,8</b>	<b>23,2</b>	<b>13</b>	<b>15,9</b>	<b>100</b>
<b>Statut de personne issue d'une minorité visible</b>										
Arabes	4	0	1	0	<b>5</b>	5,8	0	1,4	0	<b>7,2</b>
Noirs	1	5	4	3	<b>13</b>	1,4	7,2	5,8	4,3	<b>18,8</b>
Je n'appartiens pas à une minorité visible	28	11	4	8	<b>51</b>	40,6	15,9	5,8	11,6	<b>73,9</b>
<b>Total</b>	<b>33</b>	<b>16</b>	<b>9</b>	<b>11</b>	<b>69</b>	<b>47,8</b>	<b>23,1</b>	<b>13</b>	<b>15,9</b>	<b>100</b>
<b>Tranche d'âge</b>										
25-34 ans	0	0	1	0	<b>1</b>	0	0	1,4	0	<b>1,4</b>
35-44 ans	10	9	3	7	<b>29</b>	14,5	13,0	4,3	10,1	<b>42,0</b>
45-54 ans	21	5	4	4	<b>34</b>	30,4	7,2	5,8	5,8	<b>49,2</b>
55-64 ans	2	2	1	0	<b>5</b>	2,9	2,9	1,4	0	<b>7,2</b>
<b>Total</b>	<b>33</b>	<b>16</b>	<b>9</b>	<b>11</b>	<b>69</b>	<b>47,8</b>	<b>23,1</b>	<b>13</b>	<b>15,9</b>	<b>100</b>
<b>Lieu de naissance (N=68)*</b>										
Canada	28	10	5	8	<b>51</b>	41,2	14,7	7,4	11,8	<b>75</b>
Autre	5	5	4	3	<b>17</b>	7,4	7,4	5,9	4,4	<b>25</b>
<b>Total</b>	<b>33</b>	<b>15</b>	<b>9</b>	<b>11</b>	<b>68</b>	<b>48,6</b>	<b>22,1</b>	<b>13,3</b>	<b>16,2</b>	<b>100</b>
<b>Nombre total d'années d'expérience en enseignement</b>										
0-5	0	0	2	0	<b>2</b>	0	0	2,9	0	<b>2,9</b>
6-10	2	3	2	3	<b>10</b>	2,9	4,3	2,9	4,3	<b>14,4</b>
11-15	5	4	0	4	<b>13</b>	7,2	5,8	0	5,8	<b>18,9</b>
16-20	7	4	3	2	<b>16</b>	10,1	5,8	4,3	2,9	<b>23,2</b>
21+	19	5	2	2	<b>28</b>	27,5	7,2	2,9	2,9	<b>40,6</b>
<b>Total</b>	<b>33</b>	<b>16</b>	<b>9</b>	<b>11</b>	<b>69</b>	<b>47,7</b>	<b>23,1</b>	<b>13</b>	<b>15,9</b>	<b>100</b>
<b>Ancienneté au poste actuel</b>										
0-5	16	10	4	6	<b>36</b>	23,2	14,5	5,8	8,7	<b>52,2</b>
6-10	11	3	2	3	<b>19</b>	15,9	4,3	2,9	4,3	<b>27,4</b>
11-15	3	1	0	2	<b>6</b>	4,3	1,4	0	2,9	<b>8,6</b>
16-20	3	2	3	0	<b>8</b>	4,3	2,9	4,3	0	<b>11,5</b>
<b>Total</b>	<b>33</b>	<b>16</b>	<b>9</b>	<b>11</b>	<b>69</b>	<b>47,7</b>	<b>23,1</b>	<b>13</b>	<b>15,9</b>	<b>100</b>
<b>Plus haut diplôme obtenu</b>										
Baccalauréat	18	10	4	6	<b>38</b>	26,1	14,5	5,8	8,7	<b>55,1</b>
Maitrise	15	5	5	4	<b>29</b>	21,7	7,2	7,2	5,8	<b>42,0</b>
Doctorat	0	1	0	1	<b>2</b>	0	1,4	0	1,4	<b>2,9</b>
<b>Total</b>	<b>33</b>	<b>16</b>	<b>9</b>	<b>11</b>	<b>69</b>	<b>47,8</b>	<b>23,1</b>	<b>13</b>	<b>15,9</b>	<b>100</b>

Légende : DÉ : direction d'école; DÉA : direction adjointe d'école; EN : enseignants; ENL : Enseignants occupant un poste de leader scolaire.

\*Notes : Un participant n'a pas indiqué son lieu de naissance. Les conseils scolaires ne sont pas mentionnés pour assurer l'anonymat des participants.

### **3.6.2 Les participants à la phase 2 : Entrevues semi-dirigées**

Comme nous l'avons mentionné précédemment, nous avons ajouté une question à la fin du sondage pour demander aux participants s'ils acceptaient de participer aux entrevues semi-dirigées. Les réponses reçues nous ont permis d'identifier les participants et de prendre contact avec eux grâce à l'adresse courriel qu'ils nous ont fournie.

Lors de la deuxième phase de la recherche, nous recherchions de 8 à 16 participants. Dans une étude de cas par méthodes mixtes, Creswell et Plano Clark (2017), suggèrent un nombre réduit de participants, soit entre 4 à 10 en moyenne, lors de la phase sur les données qualitatives. Ce nombre de participants peut permettre d'atteindre la saturation et apporter une compréhension approfondie du phénomène étudié. Nous souhaitons également, dans la mesure où un nombre suffisant de participants au sondage par questionnaire avaient indiqué souhaiter participer aux entrevues semi-dirigées, avoir une population diversifiée, comprenant des hommes et des femmes, des enseignants et des directions d'école d'âge et d'origines ethnoculturelles diverses, issus de différents conseils scolaires.

Pour les entrevues semi-dirigées, nous recherchions idéalement 1) des directions ou directions adjointes d'écoles; 2) des enseignants qui avaient postulé pour un poste de direction d'école dans les cinq années précédentes, sans obtenir le poste; 3) des enseignants qui avaient récemment postulé pour un poste de direction ou direction adjointe d'école et qui étaient en attente d'une réponse; et 4) des enseignants qui souhaiteraient accéder à un poste de direction d'école ou l'avaient souhaité (moins de cinq ans auparavant).

En sélectionnant des participants avec une expérience récente d'accès à un poste de direction d'école, nous souhaitons saisir l'incidence des changements récents apportés au rôle de direction d'école et à l'accès à ce poste, qui ne sont pas encore documentés par des recherches. Il s'agit par exemple de la valorisation du leadership pédagogique chez les directions d'école et de la possibilité de retourner à son poste d'enseignant sans conséquence sur son ancienneté, durant les deux premières années à un poste de direction adjointe ou direction d'école.

Au total, 32 participants au sondage ont indiqué vouloir participer aux entrevues semi-dirigées. Puisque ces personnes avaient participé au sondage à différents moments (le sondage est resté ouvert et actif pendant trois mois), les participants qui ont indiqué vouloir participer à une entrevue ont été contactés par courriel dans un délai d'un à trois jours après avoir répondu au sondage. Le courriel remerciait ces directions et directions adjointes d'école et enseignants de leur disponibilité à participer à la deuxième phase de la recherche, et avait pour but de confirmer qu'elles étaient toujours disponibles et volontaires pour participer à la phase 2 de l'étude. Chaque participant était invité à proposer des plages horaires pendant lesquelles il serait disponible pour l'entrevue. Nous proposons également de mener l'entrevue à l'aide de la plateforme Zoom sécurisée de l'Université d'Ottawa. Nous avons joint au courriel le formulaire de consentement à participer aux entrevues que le participant devait remplir, signer et nous renvoyer avant la tenue de l'entrevue, ainsi que le guide d'entrevue afin que le participant se familiarise avec les questions prévues lors de la discussion. Les formulaires de consentement ont été retournés par courriel, soit avant l'entrevue avec les participants.

Les 32 personnes ayant indiqué vouloir participer aux entrevues ont été contactées. Compte tenu du fait que la participation au sondage a été progressive et s'est étalée sur plusieurs mois, nous avons décidé de ne plus tenir compte du critère de cinq ans d'ancienneté afin de nous assurer d'avoir suffisamment de participants pour l'étude.

De ces 32 personnes, 15 ont répondu favorablement et ont indiqué leurs disponibilités pour une entrevue. Trois autres personnes ont indiqué ne plus pouvoir participer à la recherche; deux adresses courriel se sont avérées erronées (un message d'erreur nous est revenu indiquant que ces adresses étaient introuvables); et douze autres personnes n'ont pas donné suite à nos courriels lorsque nous avons tenté de les contacter pour planifier une entrevue. Toutefois, deux personnes qui n'avaient pas ajouté leur adresse courriel après avoir répondu au sondage nous ont contactés directement par courriel pour indiquer qu'elles souhaitaient participer aux entrevues. Ainsi, 17 personnes ont participé aux entrevues.

L'anonymat de ces participants a été respecté tout au long de l'étude. Toute information permettant de les identifier a été supprimée. Les prénoms fictifs ont été attribués selon les postes occupés par les participants. Par exemple, les directions d'école ont des prénoms commençant par DE. Le tableau ci-dessous présente le système d'attribution des prénoms fictifs aux participants.

**Tableau 7**  
**Attribution des prénoms fictifs aux participants**

Initiales des prénoms	Poste occupé par le participant
DE	Direction d'école
DEM	Direction d'école issue d'une minorité visible
DA	Direction adjointe
DAM	Direction adjointe issue d'une minorité visible
EN	Enseignant
EM	Enseignant issu d'une minorité visible

Le tableau 8 présente les 17 participants aux entrevues semi-dirigées.

**Tableau 8**  
**Liste des participants aux entrevues**

N°	Prénom fictif	Genre	Âge	Nbre d'années au poste	Nbre d'années en enseignement	Effectif de l'école	% d'élèves issus d'une minorité visible dans l'école
<b>Directions d'école</b>							
1	Debbie	Femme					
2	Delphine	Femme	55-64	0-5	21+	Entre 101 et 300 élèves	Plus de 50 %
3	Denise	Femme	45-54	6-10	21+	501 élèves et plus	Plus de 50 %
4	Debra	Femme	45-54	6-10	21+	Entre 101 et 300 élèves	Moins de 10 %
5	Désirée	Femme	35-44	0-5	21+	Entre 301 et 500 élèves	S.O. <sup>7</sup>
6	Derrick	Homme	45-54	6-10	21+	Entre 101 et 300 élèves	Moins de 10 %
7	Desmonde	Femme	35-44	0-5	16-20	Entre 101 et 300 élèves	Moins de 10 %
8	Demy	Femme	45-54	0-5	16-20	501 élèves et plus	S.O.
<b>Directions adjointes d'école</b>							
9	Damaris	Femme	35-44	0-5	16-20	501 élèves et plus	Entre 31 et 40 %
10	Daena	Femme		0-5			

<sup>7</sup> Désirée et Demy n'ont pas indiqué le pourcentage d'élèves issus d'une minorité visible dans leur école lorsqu'elles ont rempli le sondage. Nous ne disposons donc pas de cette information et avons ainsi indiqué S.O.

11	Daliah	Femme	55-64	0-5	21+	Entre 301 et 500 élèves	Entre 21 et 30 %
<b>Enseignants</b>							
12	Émilie	Femme	45-54	6-10	16-20	Entre 101 et 300 élèves	Moins de 10 %
13	Emerick	Homme	35-44	0-5	6-10	Entre 301 et 500 élèves	Moins de 10 %
14	Emma	Femme	45-54	0-5	21+	Entre 101 et 300 élèves	Entre 21 et 30 %
15	Enrique	Homme	25-34	6-10	6-10	Entre 101 et 300 élèves	Moins de 10 %
16	Endza	Femme	35-44	0-5	11-15	S.O.	S.O.
17	Enock	Homme	35-44	16-20	16-20	501 élèves et plus	Plus de 50 %

**Notes :** 1) Debbie et Daena sont les deux participantes qui nous ont contactés par courriel et pour lesquelles nous n'avons pas pu établir de lien avec leur sondage sur *Survey Monkey*.

2) Damaris a postulé trois fois sans succès un poste de direction d'école. Deux ans après, elle a été invitée par un surintendant à postuler un poste dans une école, poste qu'elle occupe aujourd'hui. Émilie a postulé deux fois sans succès avant d'entreprendre des démarches auprès de sa direction d'école afin de recevoir sa recommandation.

### 3.7 L'analyse des données

Dans cette section, nous présentons l'analyse des données recueillies à l'aide du sondage par questionnaire et des entrevues semi-dirigées. Par la suite, nous discutons des stratégies de mise en commun de ces données dans notre analyse.

#### 3.7.1 L'analyse des données quantitatives : phase 1 – Sondage par questionnaire

Les données recueillies à l'aide du sondage par questionnaire ont servi principalement à brosser le portrait des facteurs qui influencent l'accès à un poste de direction d'école dans le système scolaire des écoles de langue française de l'Ontario et à nous permettre de mieux comprendre la pratique de la présélection informelle. Après le nettoyage des données du sondage, nous avons effectué des analyses descriptives. Nous nous sommes servis de tableaux simples et croisés pour présenter les résultats. Les tableaux simples présentent les facteurs et le nombre de participants ayant sélectionné chacun de ces facteurs. Les tableaux croisés explorent pour leur part l'influence des caractéristiques sociodémographiques sur la possibilité de recevoir une tape sur

l'épaule. Les calculs ont été effectués avec le logiciel R studio<sup>8</sup>. Pour jauger l'interdépendance de ces facteurs, nous avons fait des tests de Khi-carré pour chacun des tableaux. Ce test permet de déterminer s'il existe des liens entre deux variables catégorielles ou nominales. La section des résultats présente tous les tableaux croisés avec une interdépendance potentielle entre les facteurs. Ceux pour lesquels les calculs ne laissaient entrevoir aucune éventuelle interdépendance sont placés en annexe de la thèse. Nous avons également effectué une analyse de régression logistique afin d'explorer davantage une éventuelle interdépendance entre les caractéristiques sociodémographiques et le fait de recevoir une tape sur l'épaule. Seulement six variables sociodémographiques pouvaient être incluses dans notre modèle de régression en raison de la taille de l'échantillon. Il est important de noter que, compte tenu du nombre de participants, les analyses statistiques sont moins robustes et les résultats pourraient être inférés ou renforcés si l'étude était menée sur un plus grand échantillon. Pour nous assurer de la qualité de nos analyses, nous avons fait appel aux services d'un consultant en statistiques qui a confirmé que les analyses avaient adéquatement été faites.

### **3.7.2 L'analyse des données qualitatives : phase 2 – Entrevues semi-dirigées**

La deuxième phase de la recherche portait sur les données qualitatives et a pris la forme d'une étude de cas unique en contexte scolaire franco-ontarien. Pour l'analyse des données recueillies lors des entrevues, nous avons adopté une approche inductive modérée.

#### ***La logique inductive modérée adoptée pour l'analyse***

Notre analyse était guidée par notre cadre théorique, présenté au chapitre deux et par les tableaux synthèses présentés au chapitre un. Ainsi, nous ne pouvions avoir une posture purement inductive dans notre démarche d'analyse. L'induction modérée permet de reconnaître l'influence du cadre théorique lors des analyses, tout en laissant émerger de nouvelles catégories (Savoie-Zajc, 2018). Bien que notre analyse s'appuie sur le cadre théorique, nous avons vu l'émergence de nouvelles catégories permettant d'enrichir la liste des facteurs identifiés dans le cadre théorique. Notre codage a reposé sur une approche mixte, en cohérence avec la logique inductive modérée. Nous présentons de façon détaillée les différentes étapes de l'analyse.

Suivant la méthode d'analyse proposée par Gaudet et Robert (2018), nous avons effectué trois analyses du contenu des entrevues : verticale, horizontale et théorisante.

---

<sup>8</sup> R Studio est un logiciel utilisé pour le traitement de données, l'analyse statistique, l'exploitation et la visualisation de données.

## ***L'analyse verticale***

Pour l'analyse verticale, deux étapes principales ont été suivies : une étape de condensation contextualisante et une étape de condensation sémantique (Gaudet et Robert, 2018). Dans la condensation contextualisante, nous nous sommes attardés à décrire le contenu des entrevues et à analyser le contexte de leur déroulement. Nous avons attribué un prénom fictif à tous les participants afin de préserver leur anonymat. Dans la condensation sémantique, nous avons utilisé la méthode de l'analyse de discours par répertoires interprétatifs (Gaudet et Robert, 2018). Nous avons fait plusieurs lectures de chaque entrevue, ce qui nous a conduits à diviser les entrevues et à les regrouper en codes de façon itérative. Ces différents segments d'analyse ont été effectués avec le logiciel MAXQDA version 2022, qui est un logiciel d'analyse de données.

- ***Lecture du matériel***

À cette étape, nous avons effectué plusieurs lectures des contenus des entrevues, en prenant des notes directement dans le logiciel MAXQDA, transcrivant nos impressions ou liens potentiels avec le cadre théorique. Nous avons également effectué une relecture approfondie du cadre théorique afin de l'avoir présent en mémoire lors de la lecture des entrevues. L'étape de lecture nous a permis de nous immerger dans le contenu et de formuler des réflexions initiales sur les expériences des participants et sur leurs réponses.

- ***Division du matériel***

À cette étape, nous avons commencé à diviser le contenu des entrevues en codes selon les réponses des participants. Nous avons commencé par deux entrevues, à savoir une direction d'école et un enseignant désirant devenir direction d'école. La division en codes s'est effectuée en plusieurs étapes. À la première étape, nous avons divisé les contenus suivant les quatre principaux thèmes des entrevues :

- Les facteurs incitatifs;
- Les facteurs dissuasifs;
- La tape sur l'épaule;
- Le processus d'accès à un poste de direction d'école.

À la deuxième étape, nous avons parcouru chacun de ces thèmes pour identifier des sous-codes plus précis. Par exemple, dans l'ensemble des facteurs incitatifs répertoriés, nous avons identifié ceux évoqués précisément par les participants. Pour ce faire, nous avons d'abord identifié les facteurs énoncés dans le sondage et pour lesquels les participants ont offert des éléments

d'explication. Par la suite, nous avons identifié tout autre facteur évoqué par les participants, et avons codé les facteurs ainsi identifiés sous « autres facteurs incitatifs ». À la fin de cette étape, nous avons donc obtenu deux nouveaux codes : « autres facteurs incitatifs » et « autres facteurs dissuasifs ». En ce qui a trait au facteur de la tape sur l'épaule, nous avons créé les sous-catégories suivantes que lui attribuaient les participants : « la personne qui donne la tape », « ce que les participants perçoivent comme un apport de la tape sur l'épaule », « les raisons pour lesquelles ils donneraient une tape à une autre personne ». Quant à la dernière catégorie, qui concerne le processus d'accès à un poste de direction d'école, nous avons créé les sous-catégories suivantes pour la représenter : « les expériences des participants », « les défis à relever » et « les pratiques du conseil », en lien avec notre cadre conceptuel. À cette étape, nous avons eu une rencontre avec la directrice de thèse pour discuter des catégories et de leur pertinence.

À la troisième étape, une codification plus fine de ces facteurs a été effectuée. En effet, nous avons constaté que, en gardant la liste de facteurs issus de la littérature telle quelle, nous limitions les possibilités d'une analyse plus approfondie des réponses des participants. En ayant une liste très longue des facteurs, nous saisissons trop peu la richesse des réponses des participants. Nous avons donc laissé émerger des catégories issues de leurs propos. La fonction « Smart coding tool » de MAXQDA a été utilisée pour afficher tous les morceaux de textes qui étaient codés sous « facteurs incitatifs » et sous « facteurs dissuasifs ». Pour chacune des sections, nous avons relu le contenu codé pour les deux entrevues afin d'identifier d'éventuelles similarités ou unités communes de sens et faire des regroupements. Pour la tape sur l'épaule et le processus d'accès à un poste de direction d'école, nous avons procédé de la même façon.

Puisque seulement deux entrevues avaient été codées à cette étape, nous avons convenu d'en coder deux autres afin de vérifier si ces codes étaient constants et pertinents pour les quatre entrevues. Après l'ajout des deux nouvelles entrevues codées, nous avons de nouveau rencontré la directrice de thèse. Nous avons renommé certaines catégories et précisé plusieurs sous-catégories. Pour ce qui est des personnes qui donnent la tape sur l'épaule, par exemple, nous avons précisé les postes occupés par chacune de ces personnes. Nous avons aussi ajouté les facteurs découlant du processus d'accès à un poste de direction d'école dans les facteurs incitatifs et dissuasifs, car ces facteurs étaient ainsi évoqués par les participants. Nous avons donc recodé les quatre premières entrevues à la lumière de ces changements, et avons retenu cette grille de codification pour le reste des entrevues. À des intervalles réguliers, après la 8<sup>e</sup> entrevue, puis à la 12<sup>e</sup> entrevue codée et,

finalement, à la fin des analyses, nous avons tenu des rencontres avec la directrice de thèse pendant lesquelles nous vérifions le codage, une question après l'autre (suivant l'ordre dans lequel les questions ont été posées lors des entrevues). Ces rencontres ont permis de renommer certaines sous-catégories, d'en regrouper d'autres et de supprimer celles qui étaient superflues. Le tableau 9 présente les catégories obtenues à chacune de ces étapes d'analyse.

**Tableau 9**  
**Étapes de division du matériel découlant des entrevues semi-dirigées**

Étape 2	Étape 3	Grille finale
<ul style="list-style-type: none"> <li>○ <b>Les facteurs incitatifs</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Ensemble des facteurs issus du sondage</li> <li>▪ Autres facteurs incitatifs</li> </ul> </li> <li>○ <b>Les facteurs dissuasifs</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Ensemble des facteurs issus du sondage</li> <li>▪ Autres facteurs dissuasifs</li> </ul> </li> <li>○ <b>La tape sur l'épaule</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Éléments perçus comme tape sur l'épaule</li> <li>▪ La personne qui donne la tape sur l'épaule</li> <li>▪ Apports de la tape sur l'épaule</li> <li>▪ Autres</li> </ul> </li> <li>○ <b>Le processus d'accès à un poste de DÉ</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Expériences des participants</li> <li>▪ Défis rencontrés</li> <li>▪ Ressources disponibles</li> <li>▪ Autres</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ <b>Les facteurs incitatifs</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Facteurs personnels et familiaux favorables</li> <li>▪ Capital social</li> <li>▪ Avantages associés au poste</li> <li>▪ Adhésion aux valeurs et pratiques du conseil scolaire</li> </ul> </li> <li>○ <b>Les facteurs dissuasifs</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Facteurs personnels et familiaux</li> <li>▪ Accessibilité au poste</li> <li>▪ Charge de travail des DÉ</li> <li>▪ Dimension sociopolitique du poste de DÉ</li> </ul> </li> <li>○ <b>La tape sur l'épaule</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Éléments perçus comme tape sur l'épaule (qu'est-ce que le participant interprète comme une tape sur l'épaule)</li> <li>▪ La personne qui donne la tape sur l'épaule</li> <li>▪ Apports de la tape sur l'épaule</li> <li>▪ Autres</li> <li>▪ Nature de la relation professionnelle dans une tape sur l'épaule (le type de lien professionnel entre celui qui donne la</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ <b>Les facteurs incitatifs</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Facteurs personnels et familiaux favorables</li> <li>▪ Capital social individuel</li> <li>▪ Avantages associés au poste</li> <li>▪ Adhésion aux valeurs et pratiques du conseil scolaire</li> </ul> </li> <li>○ <b>Les facteurs dissuasifs</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Facteurs personnels et familiaux</li> <li>▪ Accessibilité au poste subjective/difficile</li> <li>▪ Lourdeur de la charge de travail des DÉ</li> <li>▪ Dimension sociopolitique du poste de DÉ</li> </ul> </li> <li>○ <b>La tape sur l'épaule</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Ce qui est considéré comme tape sur l'épaule ou présélection informelle</li> <li>▪ Postes occupés par les personnes qui donnent la tape sur l'épaule</li> <li>▪ Caractéristiques recherchées par la personne qui donne la tape sur l'épaule</li> </ul> </li> </ul>

	<p>tape sur l'épaule et celui qui la reçoit)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ <b>Le processus d'accès à un poste de DÉ</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Expériences des participants</li> <li>▪ Défis rencontrés</li> <li>▪ Ressources disponibles au sein du conseil scolaire</li> <li>▪ Autres</li> </ul> </li> <li>Parcours professionnel du participant</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Nature de la relation professionnelle entre la personne qui donne la tape sur l'épaule et celle qui la reçoit</li> <li>▪ Enjeux découlant de la tape sur l'épaule</li> </ul>
--	--	---

Après que toutes les entrevues ont été codées, nous avons fait appel à deux collègues au doctorat pour une vérification interjuge (Van Der Maren, 1996). Les deux collègues ont reçu une copie de la proposition de thèse et nous avons tenu une rencontre préalable avec chacun d'eux pour discuter de la thèse et des objectifs poursuivis. Par la suite, les deux collègues ont reçu une entrevue à coder. Ils ont été invités à porter une attention particulière à la section sur la tape sur l'épaule et à la section sur les facteurs incitatifs et dissuasifs. Un des collègues a codé l'ensemble de l'entrevue, parce qu'il connaissait le logiciel QDAMiner, et le deuxième a codé uniquement les sections qui lui avaient été indiquées.

Les contre-codages des collègues ont été importés dans MAXQDA et comparés aux versions codées par la chercheure. Le calcul des résultats interjuges a été fait à l'aide de MAXQDA. Nous avons obtenu des accords interjuges de 97 % pour le premier intercodeur, et 77 % pour le second intercodeur. Nous avons rencontré ces collègues afin de discuter des écarts. Puisque les écarts avec le premier intercodeur étaient mineurs, nous n'avons apporté aucun changement. Cependant, pour ce qui est du deuxième intercodeur, plusieurs éléments de la pratique de la tape sur l'épaule auraient pu être codés plus en détail. Par exemple, il a codé de façon distincte l'accompagnement dont les personnes ayant reçu la tape sur l'épaule ont bénéficié et l'apport de la tape sur l'épaule. Cette proposition a été retenue et discutée avec la directrice de thèse, et des changements ont été apportés.

### ***L'analyse horizontale***

L'analyse horizontale a permis de comparer les différentes entrevues individuelles et de faire ressortir les différences et les ressemblances afin de générer des interprétations riches des

contributions de tous les participants (Gaudet et Robert, 2018). À cette étape, nous avons commencé à faire des regroupements entre les caractéristiques des participants pour identifier les discours qui leur étaient communs. Nous avons constaté, par exemple, que des facteurs avaient été évoqués par les personnes issues d'une minorité visible, mais qui ne se retrouvaient pas dans les réponses des autres participants. Nous avons donc regroupé ces codes sous la catégorie « défis particuliers des personnes issues d'une minorité visible ». Plusieurs autres similarités entre catégories de participants ont été dégagées, et seront présentées dans les résultats et discussions aux chapitres 4 et 5.

### *L'analyse théorisante*

L'analyse théorisante, à la fin, nous a permis de mettre en relation notre cadre théorique et le contenu de nos entrevues afin de répondre à nos questions de recherche (Gaudet et Robert, 2018). Nous avons ainsi regroupé les catégories et leurs sous-catégories suivant la théorie écologique de Bronfenbrenner (1960). Nous étions guidés ici par la définition de chacun des niveaux écologiques et par les explications apportées par les participants sur chacun des facteurs, ce qui permettait de mieux les comprendre et les catégoriser. Les résultats de cette analyse théorisante sont présentés au chapitre cinq, car ils permettent d'alimenter la discussion sur les facteurs qui influencent l'accès à un poste de direction d'école dans le système scolaire des écoles de langue française de l'Ontario.

### **3.8 La mise en commun des données**

Pour mettre en commun les données quantitatives et qualitatives et effectuer une analyse finale des facteurs qui influencent l'accès à un poste de direction d'école, nous avons utilisé l'approche proposée par Creswell et Plano Clark (2017). Dans la présentation des résultats, nous commençons par présenter une synthèse des données quantitatives et qualitatives collectées, puis nous mettons en évidence leurs intersections et les éventuelles divergences qui pourraient émerger dans notre discussion (chapitre 5). Les données qualitatives permettent d'apporter une compréhension approfondie des données quantitatives collectées. Les tableaux de données qualitatives n'ont pas pour but de documenter le nombre de fois que les participants ont évoqué un même facteur lors de l'entrevue, mais plutôt de documenter le fait que les participants ont expérimenté ce facteur ou non. Ils sont accompagnés de plusieurs extraits de verbatim des entrevues afin de donner plus d'informations sur le vécu des participants en lien avec les facteurs

évoqués. L'ensemble des données est finalement intégré pour créer une base de données cohérente dans son ensemble, ce qui permet de mener notre discussion au cinquième chapitre. Cette intégration nous permet ainsi de faire l'analyse de notre cas et d'interpréter nos données en tirant des conclusions pour notre recherche.

### **3.9 Les critères de scientificité de la recherche**

Selon Anadón (2006), les critères de scientificité d'une étude de cas sont les mêmes que ceux pour une étude qualitative. Compte tenu de ce que notre recherche a mis l'accent sur les données qualitatives, bien que mixte (Creswell et Plano Clark 2017), nous mettons de l'avant principalement les critères de scientificité d'une recherche qualitative dans l'ensemble de la recherche. Il s'agit ici de s'assurer de la crédibilité, de la transférabilité, de la fiabilité et de l'objectivité de la recherche (Drapeau, 2004). La crédibilité de la recherche renvoie à son caractère plausible, corroboré par plusieurs méthodes (Drapeau, 2004; Savoie-Zajc et al., 2018). Pour assurer la crédibilité de la recherche, nous avons eu recours à la triangulation des instruments de collecte de données et des participants. Nous avons inclus des données recueillies à l'aide du sondage par questionnaire ainsi que des données recueillies lors des entrevues semi-dirigées, afin d'avoir divers types de données pour explorer les expériences des participants. De plus, nous prenons en considération la perspective de trois catégories de participants, soit les directions d'école, les enseignants qui souhaitent devenir direction d'école et les enseignants qui n'ont pas eu de succès dans leur démarche d'accès à un poste de direction d'école. Pour ce qui est de la transférabilité, nous offrons une description riche et détaillée du contexte de l'étude, des démarches méthodologiques et des caractéristiques des participants, ce qui rend la recherche reproductible dans un autre contexte (Savoie-Zajc et al., 2018). La fiabilité de la recherche est assurée quand les résultats de la recherche sont cohérents avec les questions posées et que ces questions peuvent être utilisées par d'autres chercheurs pour obtenir des résultats similaires (Anadón, 2006; Drapeau, 2004; Livian, 2018). Le recours à la directrice de thèse tout au long du codage, ainsi qu'à des codeurs externes pour vérifier la cohérence des codes développés et leur adéquation aux questions posées est une stratégie que nous avons utilisée pour assurer la fiabilité de la recherche. Enfin, dans le but d'assurer l'objectivité de la recherche, nous explicitons chacune des étapes de la recherche et justifions chacun des choix méthodologiques ou d'analyse des données.

Nous avons également respecté les critères de scientificité d'une recherche quantitative lors du sondage par questionnaire. Comme il est mentionné plus haut, nous avons procédé à la vérification de l'outil du sondage et à des prétests pour vérifier que l'outil collecte les informations recherchées. Puisque nous ne pouvions pas assurer la représentativité de notre échantillonnage par rapport à la population totale, nous avons fait preuve de prudence dans l'interprétation de nos résultats, lesquels ne peuvent être généralisés. Pour assurer la validité interne de nos résultats, nous avons fait appel à un statisticien qui a vérifié que les calculs statistiques ont été bien faits et que les tableaux et diagrammes générés représentent effectivement les réponses obtenues des participants.

### **3.10 Conclusion**

Dans ce chapitre nous avons d'abord présenté notre posture épistémologique, la méthodologie qui guide notre recherche, et le devis. Par la suite, nous avons exposé le lieu ou plutôt le contexte de la recherche, les considérations éthiques ainsi que les instruments et le processus de collecte de données. En explicitant les instruments et processus de collecte de données, nous avons présenté les critères de choix des participants aux deux phases de notre étude. La dernière section a porté sur l'analyse et la mise en commun des données et les critères de scientificité de la recherche. Dans le prochain chapitre, nous exposons les résultats de la recherche.

## **Chapitre 4 : La présentation des résultats**

Ce chapitre présente les résultats de nos deux phases de collecte de données. Notre étude vise à documenter, à partir des expériences des participants à la recherche, les facteurs qui influencent l'accès à un poste de direction dans les écoles de langue française de l'Ontario. Nous poursuivons trois objectifs dans ce travail, à savoir :

1) recenser les facteurs individuels, socio-organisationnels et systémiques qui influencent chez des enseignants ou qui ont influencé chez des directions d'école la volonté de devenir direction d'école dans le système scolaire des écoles de langue française de l'Ontario;

2) documenter la pratique de la présélection informelle en lien avec l'accès à un poste de direction d'école chez les enseignants et les directions d'école dans ce contexte;

3) analyser la pratique de la présélection informelle en lien avec les données sociodémographiques des enseignants et des directions d'école dans le contexte scolaire des écoles de langue française de l'Ontario.

Les résultats sont présentés selon les trois objectifs de recherche. Dans un premier temps, nous examinons les facteurs qui pourraient, selon les participants, favoriser ou limiter l'accès à un poste de direction dans le système scolaire des écoles de langue française de l'Ontario. Dans un deuxième temps, nous exposons les résultats des entrevues, constituant la deuxième phase de notre étude, et incluons des extraits des propos des participants pour enrichir la compréhension de chacun des facteurs présentés. Les résultats des entrevues permettent ainsi de compléter, d'enrichir et de trianguler les résultats obtenus à partir du sondage. Dans un troisième temps, nous présentons, en suivant la même structure que dans la section précédente, les résultats qui documentent la pratique de la tape sur l'épaule dans les écoles de langue française de l'Ontario, selon nos participants. Enfin, nous examinons l'incidence que peuvent avoir les caractéristiques sociodémographiques sur la probabilité de recevoir ou non une tape sur l'épaule.

### **4.1 Les facteurs qui pourraient influencer la volonté de devenir direction d'école selon les participants à notre étude**

Notre premier objectif de recherche est de documenter, à partir des expériences des participants, les facteurs qui influencent chez des enseignants ou ont influencé chez des directions d'école la volonté de devenir une direction d'école. Cet objectif répond à la question de recherche suivante : quels sont les facteurs (individuels, systémiques et socio-organisationnels) qui

influencent chez des enseignants ou qui ont influencé chez des directions d'école, la volonté de devenir une direction d'école dans le système scolaire des écoles de langue française de l'Ontario?

Dans le sondage, nous avons proposé aux participants une liste de facteurs incitatifs et dissuasifs qui ont influé (pour ce qui est des DÉ/DÉA) ou qui pourraient (pour les EN/ENL) influencé leur volonté de devenir une direction dans le système scolaire des écoles de langue française de l'Ontario. Les participants étaient invités à choisir cinq facteurs à chacune des quatre questions de la série, lesquelles proposaient des listes de facteurs incitatifs (deux questions) et de facteurs dissuasifs (deux questions) sous la forme de cases à cocher. Lors de la présentation des résultats, les réponses à ces questions sont regroupées. Ainsi, les réponses concernant les facteurs incitatifs sont compilées dans un seul tableau, tandis que celles concernant les facteurs dissuasifs sont présentées dans un tableau distinct.

Afin de faciliter la lecture et la compréhension des tableaux, nous avons regroupé les facteurs sous les principales catégories d'analyse dérivées de l'analyse des entrevues. Cette approche assure une continuité et une cohérence dans l'examen des facteurs mentionnés par les participants. Dans les tableaux, les réponses des participants sont organisées par ordre décroissant, en fonction du nombre de réponses obtenues pour chaque facteur. Des divergences peuvent être perçues pour ce qui est des colonnes consacrées aux enseignants, car les réponses n'étaient pas identiques et, souvent, certains facteurs étaient plus ou moins populaires auprès des directions et directions adjointes d'école ou des enseignants et autres leaders scolaires. Nous avons classé les facteurs dans le tableau suivant le pourcentage des réponses fournies par les directions d'école.

Comme nous l'avons expliqué dans la section sur la méthodologie, lors des entrevues virtuelles, les participants se voyaient présenter sous forme de diapositives PowerPoint les facteurs qu'ils avaient sélectionnés au préalable. Ils étaient alors invités à commenter ces facteurs en fournissant des éclaircissements sur la signification qu'ils ont pour eux. De plus, les participants étaient invités à discuter de tout autre facteur pertinent qui leur venait à l'esprit au cours de l'entrevue.

Nous présentons les résultats en suivant cette méthodologie : d'abord les résultats du sondage, puis ceux des entrevues semi-dirigées. Comme il est mentionné dans notre chapitre sur la méthodologie, les catégories initiales issues de notre revue de la littérature étaient assez larges. Pour une meilleure présentation des résultats, nous avons adopté une codification plus pointue des

facteurs incitatifs et limitatifs relevés lors des entrevues. Cette approche nous permet de mieux saisir et refléter la singularité des résultats. Nous commençons par cette codification plus précise, avant de procéder à l'analyse selon le prisme de la théorie écologique de Bronfenbrenner, à laquelle nous faisons référence dans notre chapitre sur le cadre théorique.

#### 4.1.1 Les facteurs incitatifs selon les participants à notre étude

Cette section présente les résultats du sondage et des entrevues semi-dirigées, permettant de recenser les facteurs incitatifs qui influencent chez des enseignants ou qui ont influencé chez des directions d'école la volonté de devenir une direction d'école.

##### 4.1.1.1 Les résultats du sondage

Les deux questions concernant les facteurs incitatifs demandaient aux participants de choisir les cinq facteurs les plus significatifs qui les ont incités à aspirer au poste de direction d'école. L'intégralité des réponses des participants est compilée dans le tableau 10. Nous y distinguons les réponses des directions d'école ainsi que celles des enseignants et enseignantes occupant des postes de leadership intermédiaires au sein de leur établissement ou du conseil scolaire. Cette présentation permet d'offrir une vision claire des tendances observées au sein de chacun de ces groupes.

**Tableau 10**  
**Facteurs qui incitent ou ont incité les participants au sondage à aspirer à un poste de DÉ**  
**(N=62)**

Facteurs sélectionnés	DÉ et DÉA (N=45)		EN (N=17)	
	N	%	N	%
<b>Avantages associés au poste</b>				
La possibilité d'influencer positivement la vie des élèves, des enseignants et des parents	35	77,78	10	58,82
La possibilité d'avoir un impact au sein de l'école et du système scolaire	34	75,56	9	52,94
La possibilité de fournir au personnel un leadership en matière d'enseignement	27	60,00	7	41,18
La chance de relever des défis professionnels et être mis à l'épreuve	23	51,11	6	35,29

La possibilité de faire partie de l'équipe de leadership du conseil scolaire	19	42,22	7	41,18
La possibilité de former une équipe professionnelle et dévouée	17	37,78	7	41,18
La possibilité de contribuer aux initiatives du système éducatif	16	35,56	5	29,41
La possibilité de tracer le chemin, de contribuer à la construction des valeurs sociales	12	26,67	6	35,29
La possibilité d'instaurer une philosophie d'enseignement	12	26,67	4	23,53
La possibilité d'exercer une certaine influence sur les résultats scolaires	11	24,44	4	23,53
L'influence que la DÉ a dans ma communauté et dans la société en général	9	20,00	1	5,88
La possibilité d'être reconnu(e) comme leader et mentor potentiel	7	15,56	3	17,76
La possibilité de travailler avec les parents et la collectivité	7	15,56	1	5,88
Le salaire et les avantages sociaux associés au poste	7	15,56	...	...
La possibilité de jouir d'un prestige professionnel	2	4,44	1	5,88
<b>Capital social individuel</b>				
La reconnaissance par ma DÉ de mes capacités de leader	27	60,00	10	58,82
La recommandation de ma DÉ ou d'un leader de mon conseil scolaire	22	48,89	5	29,41
La reconnaissance par des leaders du conseil scolaire de mes capacités de leader	20	44,44	6	35,29
Les encouragements de votre DÉ/supérieur hiérarchique	17	37,78	2	11,76
Les encouragements de mes collègues et proches	14	31,11	8	47,06
Le mentorat informel de ma direction ou d'un autre leader du conseil	14	31,11	4	23,53
La reconnaissance par les élèves de mes capacités de leader	8	17,78	4	23,53
La reconnaissance par les parents de mes capacités de leader	8	17,78	2	11,76
La reconnaissance par la communauté de mes capacités de leader	6	13,33	2	11,76
La recommandation d'un enseignant influent dans mon école/conseil scolaire	4	8,89	6	35,29
Les ressources disponibles dans mon réseau personnel pour naviguer le processus d'embauche	1	2,22	...	...
<b>Facteurs personnels et familiaux</b>				
Le défi personnel que ce poste représente pour moi	21	46,67	6	35,29
Une ambition personnelle depuis l'enfance	15	33,33	3	17,65
La faible représentation de ma culture/mon groupe ethnique/ma communauté au sein des DÉ	3	6,67	4	23,53
Mon âge	2	4,44	1	5,88
La présence d'enfants dont j'ai la charge	2	4,44	2	11,76
Mon genre	1	2,22	1	5,88
Ma situation matrimoniale	1	2,22	...	...
La lassitude de l'enseignement ou de la salle de classe	1	2,22	...	...

<b>Adhésion aux valeurs et pratiques du conseil scolaire</b>				
La vision, la mission et la valeur de la DÉ telles que mises en avant dans son conseil scolaire	5	11,11	1	5,88
Les ressources proposées par le conseil scolaire pour se préparer au rôle de DÉ	3	6,67	2	11,76

Légende : DÉ : directions d'école; DÉA : directions d'école adjointe; EN : enseignants;  
... : aucune valeur.

Les résultats montrent que les facteurs incitatifs les plus fréquemment cités par plus de 40 % des directions d'école concernent les avantages tant personnels que professionnels liés au poste. Ces facteurs comprennent les suivants :

- 1- La possibilité d'exercer une influence positive sur la vie des élèves, des enseignants et des parents;
- 2- La possibilité d'avoir un impact au sein de l'école et du système scolaire;
- 3- La reconnaissance de mes capacités de leader par ma direction d'école;
- 4- La possibilité de fournir au personnel un leadership en matière d'enseignement;
- 5- La chance de relever des défis professionnels et être mis à l'épreuve;
- 6- La recommandation de ma direction d'école ou d'un leader de mon conseil scolaire;
- 7- Le défi personnel que ce poste représente pour moi;
- 8- La reconnaissance de mes capacités de leader par des leaders du conseil scolaire;
- 9- La possibilité de faire partie de l'équipe de leadership du conseil scolaire.

En comparaison, chez les enseignants, les facteurs incitatifs cités par plus de 40 % d'entre eux comprennent les suivants :

- 1- La possibilité d'influencer positivement la vie des élèves, des enseignants et des parents;
- 2- La reconnaissance par ma direction d'école de mes capacités de leader;
- 3- Les encouragements de mes collègues et proches;
- 4- La possibilité d'avoir un impact au sein de l'école et du système scolaire;
- 5- La possibilité de fournir au personnel un leadership en matière d'enseignement;
- 6- La possibilité de faire partie de l'équipe de leadership du conseil scolaire;
- 7- La possibilité de former une équipe professionnelle et dévouée.

Nous poursuivons maintenant avec la présentation des résultats issus de la deuxième phase de collecte de données, à savoir les entrevues semi-dirigées.

#### 4.1.1.2 Les résultats des entrevues

Les réponses obtenues lors des entrevues enrichissent considérablement le portrait descriptif établi précédemment en apportant un éclaircissement sur la signification personnelle des facteurs pour les participants. Elles permettent également de comprendre comment ces facteurs ont joué un rôle incitatif dans la décision des participants de devenir direction d'école. Ces résultats sont structurés en quatre catégories d'analyse, comme il est indiqué dans le tableau 10.

#### Catégorie 1 : Avantages associés au poste de direction d'école

Les avantages associés au poste renvoient à tous les bénéfices personnels ou professionnels ou à toutes les possibilités qui s'offrent à un individu en raison de son accès à un poste de direction d'école. Les participants aux entrevues semi-dirigées en ont évoqués plusieurs, présentés dans le tableau 11 ci-dessous.

**Tableau 11**

**Avantages associés au poste de direction d'école et considérés comme incitatifs par les participants aux entrevues semi-dirigées**

Catégories découlant des réponses des participants	Directions et directions adjointes d'école (DÉ-DÉA)											Enseignants (EN)					
	<i>Debbie</i>	<i>Delphine</i>	<i>Denise</i>	<i>Debra</i>	<i>Désirée</i>	<i>Derrick</i>	<i>Desmonde</i>	<i>Demy</i>	<i>Damaris</i>	<i>Daena</i>	<i>Daliah</i>	<i>Émilie</i>	<i>Emerick</i>	<i>Emma</i>	<i>Enrique</i>	<i>Endza</i>	<i>Enock</i>
Possibilité de mettre en valeur ses compétences		x	x		x	x	x	x				x	x				
Possibilité de fournir au personnel un leadership en matière d'enseignement		x	x	x	x			x							x		
Possibilité d'avoir un impact chez les élèves, dans l'école ou dans le conseil scolaire	x			x	x	x	x	x	x			x	x	x	x		

Les réponses des participants nous permettent de constater que les avantages associés au poste de direction d'école et considérés comme incitatifs par ces derniers sont liés aux possibilités 1) de mettre en valeur ses compétences; 2) de fournir un leadership en matière

d'enseignement, ou 3) d'avoir un impact chez les élèves, dans l'école ou dans le conseil scolaire. Nous traitons de chacune de ces catégories dans les prochains paragraphes.

### **Sous-catégorie 1.1 : Possibilité de mettre en valeur ses compétences**

Plusieurs participants ont mis de l'avant l'opportunité offerte par le poste de direction d'école de valoriser et d'exprimer pleinement leurs compétences. Ils ont souligné l'importance de se retrouver dans un rôle qui leur permet de mettre en valeur ces compétences. Denise, Désirée et Delphine, par exemple, ont évoqué cette capacité à réaliser leur potentiel à travers leur poste. Cette valorisation s'opère dans divers contextes, que ce soit en travaillant avec l'équipe de leadership du conseil (Denise et Desmonde) ou en interagissant avec les élèves, les parents, et la communauté (Demy, Désirée, Émilie et Emerick). De plus, cette possibilité de valoriser leurs compétences est également perçue comme un moyen d'être reconnu en tant que leader et mentor potentiel, comme l'a souligné Derrick.

Concernant la possibilité de faire partie de l'équipe de leadership du conseil scolaire, les participants qui en ont fait mention ont mis de l'avant l'expérience de leadership intermédiaire qu'ils ont accumulée au cours de leur carrière. Cette expérience leur a permis d'apprécier le travail au sein de l'équipe de leadership du conseil. Denise a bien illustré ce point : « Quand tu travailles dans un service pédagogique au conseil scolaire et que tu as l'occasion de travailler avec plusieurs écoles et même avec d'autres directions d'école, tu te sens faire partie du leadership du conseil. C'est très mobilisant, c'est très intéressant. »

De plus, il en ressort que l'expérience acquise à des niveaux de leadership intermédiaires rend le retour en salle de classe difficile pour certains. Les possibilités de s'épanouir professionnellement semblent moins étendues en classe que dans les postes au sein des conseils scolaires. Ce fut le cas de Désirée, qui a éprouvé des difficultés à retourner à l'enseignement après avoir occupé un poste de leadership intermédiaire :

Après être passée au conseil scolaire comme conseillère pédagogique, où l'influence et le leadership sont plus marqués qu'en enseignement en salle de classe, je me suis retrouvée à m'ennuyer de l'école, de l'équipe, des élèves... Je suis donc retournée en classe, mais cela n'a duré que quelques mois. Rapidement, je me suis sentie à l'étroit dans les murs de la salle de classe et avais besoin d'exercer le leadership que j'avais développé au conseil scolaire. Je trouvais que mon leadership avait un rayonnement limité en classe, bien que j'aimais être en présence des élèves et sur le terrain. Ainsi, la prochaine étape logique pour moi était de devenir directrice d'école.

Demy a parlé de l'importance de travailler avec les parents et la communauté, soulignant que cela aide à renforcer les liens entre les familles et l'école. Elle a évoqué avec enthousiasme l'organisation de rencontres avec les parents à l'école, où l'équipe éducative partage un café avec eux, engage des discussions informelles et participe même souvent à des jeux électroniques. Selon elle, ces interactions, en plus d'améliorer la réputation de l'école et les résultats des élèves, sont très gratifiantes sur le plan professionnel.

Derrick, quant à lui, a insisté sur le rôle de mentor que lui permet d'endosser sa position de direction d'école. Il a expliqué que, bien qu'il ne se sente pas supérieur à ses collègues, être à la tête de l'école lui donne la possibilité de les encourager à se surpasser et à ne pas se contenter de certaines réussites. Cette position lui permet de valoriser ses compétences de coach et mentor, contribuant ainsi au succès scolaire et au développement professionnel de son équipe.

### **Sous-catégorie 1.2 : Possibilité de fournir au personnel un leadership en matière d'enseignement**

L'un des aspects valorisés par nos participants est la possibilité de former une équipe professionnelle et dévouée, ce qui implique souvent d'offrir un leadership éclairé en matière d'enseignement. Pour bon nombre d'entre eux, cela représente un aspect particulièrement gratifiant du poste de direction d'école. Ils peuvent ainsi tirer profit de l'expérience professionnelle qu'ils ont accumulée, que ce soit en tant qu'enseignant, que conseiller pédagogique ou qu'expert dans des domaines en particulier, pour exercer une influence positive sur les pratiques d'enseignement au sein de leur école. Delphine, par exemple, a indiqué que sa motivation à devenir directrice d'école avait été d'« améliorer les pratiques en salle de classe ». De manière similaire, Debra a expliqué son cheminement :

En ayant été conseillère pédagogique, ce qui a vraiment été un tremplin pour moi pour développer cette idée de devenir directrice, ça a fait en sorte que j'avais peut-être ajouté dans mon sac les habiletés, je les ai travaillées pendant tout ce temps-là, puis je voyais que j'étais capable d'apporter quelque chose au personnel [...] je pense que c'est quelque chose qui a fait en sorte qu'il y a eu une petite étincelle.

Ainsi, le fait de pouvoir utiliser leurs compétences et expériences antérieures pour fournir un leadership en matière d'enseignement est un facteur que plusieurs participants considèrent comme incitatif dans l'accès à un poste de direction d'école.

### **Sous-catégorie 1.3 : Possibilité d'avoir un impact sur les élèves, dans l'école ou dans le conseil scolaire**

Plusieurs participants ont souligné l'importance d'avoir un impact significatif, que ce soit auprès des élèves, dans l'école ou au sein du conseil scolaire. Ils ont souvent exprimé cet objectif avec les termes suivants : « changer le système », « faire une différence » ou « avoir un impact ». L'impact souhaité peut toucher divers aspects de la vie de l'élève, de l'école ou du conseil scolaire. Debbie, par exemple, a affirmé aspirer à rendre l'école plus agréable pour les élèves :

Je pense que je voulais aller à la direction pour changer le système. Je voulais que les enfants qui aiment apprendre, aiment aussi l'école parce que j'ai toujours aimé apprendre, mais je n'ai pas toujours aimé l'école. Et c'est ça que j'espérais apporter au système. C'est pour ça que je suis allée à la direction.

Delphine, quant à elle, a dit vouloir exercer son influence sur l'école et le système scolaire :

J'ai des intentionnalités dans ma pratique et je veux peser sur l'école, le conseil scolaire. Je ne serais pas si immodeste que ça, mais en tout cas sur mon école définitivement. Je veux voir des changements. Je veux être là pour qu'il y ait des changements qui s'opèrent. Je ne veux pas juste être de passage dans un bureau, donc ça compte pour moi.

Enrique a affirmé qu'il souhaite « créer un climat organisationnel positif, tant au niveau de la réussite scolaire que d'un climat harmonieux », tandis que Desmonde a indiqué voir le poste de direction d'école comme « cette belle opportunité de pouvoir faire des changements dans l'école, d'apporter des idées, semer les idées pour que les gens embarquent, et ainsi faire le changement [positivement] ». Émilie a précisé qu'elle considère ce rôle comme une chance de faire la différence :

Avoir été enseignante en classe, enseignante ressource, puis être direction ça te permet de voir où est-ce qu'il faut aller chercher la performance. Parce qu'on sait que c'est à ce niveau-là qu'il faut mettre plus d'emphase, connaître le plan d'amélioration de l'école, de dire okay, c'est ici qu'il faut vraiment plus mettre l'emphase.

Pour plusieurs participants issus d'une minorité visible, être un modèle pour les jeunes de leur communauté est un aspect crucial de leur rôle. Certains aspirent à incarner une vision scolaire inclusive, tandis que d'autres se concentrent principalement sur la différence qu'ils peuvent faire dans la vie des élèves et dans leur pratique professionnelle. Émilie a exprimé ce sentiment avec force :

Quand je disais aussi avoir un impact surtout sur mon école et le système scolaire c'est parce que quoi qu'on dise je suis une femme noire d'origine africaine, immigrante, donc je veux vraiment avoir un impact dans ma société parce que je veux donner des modèles à nos enfants. Il faut qu'ils voient que nous en tant que noirs [...] on est capable d'accéder à des postes de responsabilité. Je ne veux pas juste me contenter de ce que j'ai. Je suis très heureuse dans ce que j'ai [...] Ce n'est pas une question d'argent. Pour nous tu vois, il est question juste d'offrir un modèle à nos enfants, un modèle aux enfants de notre communauté. Ça aussi ça fait partie des choses qui me poussent beaucoup plus de l'avant [...] Si on leur donne de beaux modèles, il n'y a rien de plus positif que ça.

Il apparaît évident que la possibilité d'avoir un impact chez les élèves, dans l'école ou dans le conseil scolaire est un facteur significatif pour les enseignants et les directions d'école qui ont participé à notre étude.

La prochaine catégorie que nous examinons s'articule autour du capital social individuel.

## Catégorie 2 : Capital social individuel

Comme nous l'avons déjà remarqué à la lumière des résultats du sondage, les facteurs reliés aux interactions sociales au sein des écoles et conseils scolaires de langue française de l'Ontario ainsi que les capitaux que l'on peut y emmagasiner exercent une grande influence sur la volonté d'occuper un poste de direction d'école. Le capital social individuel ici fait référence aux avantages (plus-values) que les personnes ont tirés de leurs interactions sociales avec les autres acteurs au sein du système scolaire. Les réponses des participants sont résumées dans le tableau 12.

**Tableau 12**

### Facteurs relevant du capital social individuel mentionnés par les participants aux entrevues semi-dirigées

Catégories découlant des réponses des participants	Directions et directions adjointes d'école (DÉ-DÉA)										Enseignants (EN)						
	<i>Debbie</i>	<i>Delphine</i>	<i>Denise</i>	<i>Debra</i>	<i>Désirée</i>	<i>Derrick</i>	<i>Desmonde</i>	<i>Demy</i>	<i>Damaris</i>	<i>Daena</i>	<i>Daliah</i>	<i>Émilie</i>	<i>Emerick</i>	<i>Emma</i>	<i>Enrique</i>	<i>Endza</i>	<i>Enock</i>
<b><i>L'accès à certaines ressources sociales</i></b>																	
Le mentorat informel reçu			x	x						x		x			x	x	
La confiance des collègues, de la direction et/ou autres		x		x							x						x

leaders du conseil scolaire																		
Le réseau de contacts en éducation	x											x						
<b><i>La présélection informelle</i></b>																		
La reconnaissance de mes capacités de leader	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x		x	x	x	
Les encouragements de mes collègues/ma direction et/ou des leaders du conseil scolaire	x	x	x		x	x	x	x	x				x			x	x	x
La recommandation d'un collègue/de la direction et/ou de leaders du conseil scolaire	x	x	x		x	x	x	x					x			x		x

Selon les réponses des participants, des facteurs découlant de l'accès à certaines ressources sociales ainsi que de la présélection informelle constituent des facteurs significatifs dans l'accès à un poste de direction d'école. Nous faisons une présentation détaillée de chacun de ces facteurs dans les prochains paragraphes.

### **Sous-catégorie 2.1 : Accès à certaines ressources sociales**

Les ressources sociales sont considérées comme des biens immatériels qui n'appartiennent pas à un individu de façon directe, mais qui sont intégrés dans les liens sociaux et peuvent être mobilisés par les acteurs selon les objectifs poursuivis. L'accès à certaines ressources sociales fait référence à la possibilité, selon les réponses des participants, de se tourner vers des personnes en particulier pour poser des questions, ou encore de recevoir de l'aide ou de l'accompagnement informel d'un leader de l'école ou du conseil. Plusieurs participants aux entrevues ont souligné le fait de recevoir du mentorat informel ou de pouvoir compter sur leur réseau de contacts en éducation en vue d'accéder à un poste de direction d'école comme un facteur incitatif. Le mentorat informel dont il est question prend essentiellement la forme de discussions informelles, souvent avec leur direction d'école, ou de services sur l'exécution de certaines tâches, sur les compétences de leaders ou sur des dossiers de gestion dont les compétences peuvent être mobilisées après leur arrivée à la direction d'école. Denise s'est exprimée ainsi : « Tu sais, j'ai eu de beaux échanges

avec mon directeur au service pédagogique. Et puis tu sais, ça m'a fait cheminer et réfléchir, avant de m'en aller vers la direction ».

Daliah et Debbie ont noté également leur réseau de contacts en éducation. Il s'agit ici des personnes avec lesquelles elles se sentaient en confiance de pouvoir se tourner si elle avait des préoccupations dans leurs fonctions de direction adjointe ou direction d'école. Elles ont mentionné qu'en raison de leur parcours professionnel et de leur ancienneté au conseil, elles avaient établi des liens avec des directions adjointes, des directions d'école, des surintendants et même des personnes à l'ordre des enseignants avec qui elles pouvaient avoir des échanges si le besoin se présentait.

La confiance, qui ne faisait pas partie des facteurs présentés lors du sondage, a été mentionnée par cinq participants aux entrevues. Pour Enock, Debbie et Daliah, cette confiance représente une sécurité professionnelle qui leur sert de garantie. Debra l'a dit ainsi :

J'avais déjà un rôle d'enseignante désignée, donc j'avais déjà une charge, et la direction de cette époque-là et les deux directions qui ont suivi me faisaient énormément confiance avec les dossiers. J'avais pratiquement carte blanche. Donc, même si j'étais enseignante, j'avais vraiment une gestion.

Cette confiance semble aussi matérialiser la reconnaissance de leurs leaders à l'égard de leurs capacités, ces leaders leur donnant de plus grandes responsabilités, avec moins de supervision.

### **Sous-catégorie 2.2 : Présélection informelle**

Sous la catégorie présélection informelle, nous regroupons toutes les réponses des participants qui ont souligné une certaine disposition de leur direction d'école ou d'un autre leader à les encourager à s'engager dans des démarches permettant d'accéder au poste de direction d'école.

#### ***Les encouragements reçus de mes collègues/de la direction et/ou leaders du conseil scolaire***

Plusieurs participants ont indiqué avoir été encouragés par des collègues, la direction ou des leaders du conseil scolaire à envisager la possibilité de devenir direction d'école, à acquérir les qualifications nécessaires ou à commencer des démarches en ce sens. Ces encouragements prennent essentiellement la forme de conversations informelles. Selon l'expérience de Denise, les encouragements peuvent provenir de plusieurs acteurs du système scolaire :

Tu sais, il y a des personnes qui m'ont dit : « Ben, tu devrais y penser ». Ou il y a des gens qui me disaient en assumant que j'y pensais, et je n'y pensais pas encore : « Tu sais si tu veux aller à la direction, voici ce que tu vas devoir travailler ». Puis là, je me disais : « Mais pourquoi ils me disent ça? » Tu sais? Mais, mais il y a des personnes qui m'ont explicitement dit : « C'est quelque chose que tu devrais considérer, que tu devrais envisager ».

Enock a souligné l'incidence positive des encouragements qu'il a reçus de la part de directions d'école qu'il respecte : « C'est sûr que d'être encouragé, et dans certains cas, poussé par des directions d'école que je respecte beaucoup, ça contribue significativement à ma réflexion. » Derrick, quant à lui, a évoqué une expérience similaire, marquée par des encouragements pressants et une occasion d'emploi décisive :

Une de mes directions adjointes et une de mes directions m'ont poussé à aller prendre mes cours de direction, je suis allé faire ma partie une. Quand j'ai fini ma partie une, je me suis dit, « Qui veut de cet emploi-là? » J'ai néanmoins fait ma partie deux. Puis un an plus tard, j'ai un collègue avec qui j'avais travaillé, il était directeur, puis il cherchait un adjoint, mais il était à [ville]. Moi, j'étais à [ville], c'est une heure dans le trafic. Ma directrice me poussait : « Il y a quelqu'un qui te veut, qui te cherche, ça ne t'intéresse pas? » Puis je me demandais pourquoi j'irais à [ville], dans le trafic. Puis en fin de compte, il m'avait appelé. Il m'avait taquiné, « C'est quoi, tu as peur? » Puis il m'a dit : « On va travailler ça ». Il m'a convaincu, je suis allé l'essayer, donc ça... C'est ça.

Pour Enock et Derrick, ainsi que pour d'autres participants, les encouragements reçus ont joué un rôle clé dans le renforcement de leur désir de devenir direction d'école.

### ***La recommandation d'un collègue/d'une direction et/ou de leaders du conseil scolaire***

Les recommandations représentent des démarches intentionnelles de ces personnes en vue de favoriser l'accès au rôle de direction d'école. Il s'agit par exemple d'accepter ou de proposer d'être sa référence lors du processus d'embauche (le cas de Debbie), ou alors de parler explicitement de la personne auprès des personnes chargées de prendre des décisions dans le choix de directions d'école et pour ainsi faire en sorte qu'elle se démarque des autres candidats (Enrique, Desmonde et Delphine). Dans le cas de Demy par exemple, c'est la recommandation de la directrice du conseil scolaire qui a fait toute la différence. Après lui avoir soufflé un mot lors d'une rencontre, cette directrice l'a invitée à faire des suivis par courriel en la mettant en copie conforme. Voici comment Demy a décrit son expérience :

La direction générale, [madame X], lorsqu'elle m'a glissé le mot, je lui ai envoyé un courriel, puis je l'ai mis cc. Elle m'a dit : « Envoie-moi un courriel, mets en cc. le surintendant [monsieur Y], et ton directeur ». Donc je les ai mis en cc. Puis j'étais convoquée à l'entrevue.

Pour plusieurs autres participants, la recommandation a permis de faire progresser rapidement leur candidature vers un poste de direction d'école. Pour Désirée, la recommandation a pris la forme d'un appui tout au long du processus, tandis que pour Enrique, Desmonde et Delphine, la

recommandation les a conduits à des postes de leadership intermédiaires au conseil avant de les mener, dans le cas de Delphine et de Desmonde, à la direction d'école.

### ***La reconnaissance de mes capacités de leader***

De nombreux participants ont mentionné que leur direction, leurs collègues ou les leaders du conseil scolaire avaient reconnu et souligné, en public ou en privé, leurs compétences et capacités professionnelles, ou avaient mis en valeur certaines de leurs réalisations. Pour ces personnes, ce genre de reconnaissance et de valorisation a constitué une motivation significative pour envisager une carrière de direction d'école. Cette reconnaissance de leurs capacités de leader, formulée en public ou en privé, a été, pour les personnes qui l'ont reçue, une indication qu'elles effectuaient bien leur travail et qu'elles pouvaient contribuer davantage au système. Selon Endza : « Il y a quelqu'un à ma direction qui a reconnu mon potentiel. Donc je me dis, j'ai des qualités de leader que je peux exploiter encore. » Pour Denise, la reconnaissance de ses capacités a été formulée en public :

À un moment donné, il y a une surintendante qui a dit quelque chose à mon sujet, puis je n'ai jamais oublié ça. C'était quelqu'un que j'estimais beaucoup. On était à une conférence et elle m'a présentée à un autre surintendant d'un autre conseil scolaire. Puis elle a dit : « Je te présente Denise. C'est pour moi un exemple que tu n'as pas besoin d'être en éducation pendant 25 ans pour faire une différence dans la vie d'autres personnes. » Puis là, j'ai fait : « Oh mon Dieu! » Tu sais, alors j'ai, trouvé ça vraiment, c'était un moment marquant pour moi parce que je l'admirais tellement cette femme-là que quand elle a dit ça, je me suis dit : « Ben elle voit quelque chose en moi, tu sais... » donc ouais.

Il y a également des circonstances qui, pour certains participants, ont été un coup de pouce supplémentaire pour les inciter à vouloir devenir direction d'école. Debra n'avait jamais postulé un poste de direction d'école. Elle avait souvent été sollicitée par son conseil scolaire, mais n'avait jamais eu la motivation de postuler ou de poser sa candidature. Cependant, le conseil lui a offert un poste de direction d'école dans l'« école de ses rêves », ce qui l'a incitée à sauter sur l'occasion sans réfléchir. Ce fut également le cas de Daliah, qui avait une carrière bien remplie et souhaitait rester dans une école qui lui permettait de maintenir un rythme de vie convenant à ses besoins personnels et son rythme de vie. Elle n'avait donc pas envie de devenir direction d'école, ce qui l'aurait contrainte à changer d'école, jusqu'à ce que son conseil lui offre de devenir direction adjointe précisément dans cette école-là, à laquelle elle était attachée et dont le calendrier était équilibré. Elle en a parlé ainsi :

Je vais être franche avec toi. Si on m'avait offert une autre école, je ne suis pas certaine que j'allais continuer (l'alternative aurait été de prendre sa retraite). Peut-être que je me serais retirée. Tu sais, je suis contente d'être directrice, mais ce n'était pas mon plan de vie et je ne l'aurais pas fait à n'importe quel prix.

Cette proposition d'occuper un poste de direction adjointe d'école dans l'école dans laquelle elle travaillait a été pour Daliah l'élément déclencheur et le point de départ de sa carrière de direction d'école.

### Catégorie 3 : Facteurs personnels et familiaux favorables

Les facteurs personnels et familiaux favorables regroupent l'ensemble des facteurs qui sont liés à l'individu ou à son environnement familial, et qui, pour le participant, ont contribué à la volonté de devenir direction d'école.

**Tableau 13**  
**Facteurs personnels et familiaux favorables relevés par les participants aux entrevues**

Catégories découlant des réponses des participants	Directions et directions adjointes d'école (DÉ-DÉA)										Enseignants (EN)						
	<i>Debbie</i>	<i>Delphine</i>	<i>Denise</i>	<i>Debra</i>	<i>Désirée</i>	<i>Derrick</i>	<i>Desmonde</i>	<i>Demy</i>	<i>Damaris</i>	<i>Daena</i>	<i>Daliah</i>	<i>Émilie</i>	<i>Emerick</i>	<i>Emma</i>	<i>Enrique</i>	<i>Endza</i>	<i>Enock</i>
Expérience professionnelle	x	x		x		x	x	x	x		x				x	x	x
Situation/contexte familial	x	x		x	x		x	x	x	x	x				x		
Défis ou ambitions professionnels		x		x	x	x	x	x				x					
Caractéristiques socioéconomiques	x										x						

Selon les participants, les facteurs personnels et familiaux favorables s'articulent autour de l'expérience professionnelle, de la situation et/ou du contexte familial, des défis ou ambitions professionnels et des caractéristiques socioéconomiques. Chacune de ces catégories est explicitée dans les paragraphes qui suivent.

### Sous-catégorie 3.1 : Expérience professionnelle

L'expérience professionnelle est aussi perçue comme un atout par plusieurs participants qui sont directions ou directions adjointes d'école. Il s'agit ici des possibilités que les participants ont eues, dans leur carrière professionnelle, d'explorer des rôles de leadership, d'occuper différents postes et d'accumuler des savoirs professionnels pouvant être réinvestis dans un poste de direction d'école.

Cette catégorie comprend les expériences que les participants ont vécues à l'échelle internationale. C'est le cas de Delphine, d'Emma et de Derrick. Delphine et Emma ont immigré avec des expériences professionnelles acquises en France et au Liban respectivement, où elles ont occupé des postes importants en éducation. Pour sa part, Derrick a enseigné au Koweït pendant cinq ans après avoir obtenu son baccalauréat en enseignement et avant de revenir en Ontario. Dans cette catégorie, il peut aussi s'agir du fait d'avoir occupé des postes de leadership intermédiaires dans les écoles, le conseil scolaire ou les autres institutions rattachées au contexte scolaire franco-ontarien. Tous les autres participants ont eu la chance d'occuper plusieurs postes de leadership au sein des écoles, du conseil scolaire, du ministère de l'Éducation, de l'OQRE ou de l'association des enseignantes et enseignants de l'Ontario. Ces postes de leadership comprennent aussi, pour la plupart des participants, des postes d'enseignant ressource, de conseiller pédagogique, de « *lead Triple A* » (qui assiste les autres enseignants en offrant de l'aide à l'apprentissage), d'enseignant désigné (qui remplace la direction d'école en cas d'absence) ou d'enseignant « *lead* » du dossier CAP (qui est responsable de coordonner les Communautés d'apprentissage professionnelles au sein de l'école).

Un des principaux atouts qui ressort du fait d'avoir occupé ces postes de leadership intermédiaire, c'est la connaissance du système qui en découle. Ainsi, plusieurs participants occupant des postes de direction ou direction adjointe d'école ont souligné cette connaissance du système comme un facteur qui les a incités à vouloir devenir direction d'école. Damaris a affirmé qu'après avoir occupé plusieurs postes de leadership intermédiaire au conseil scolaire, elle était confiante puisqu'elle savait ce qui était attendu d'elle et qu'elle savait qu'elle pourrait mobiliser ses connaissances pour naviguer dans le processus d'embauche. Elle l'a formulé ainsi :

*A priori*, dans le processus, tu as des évaluations que tu dois passer pour être sur une liste. Ce processus-là est lourd pour quiconque, puis c'est certain que pour passer il faut comprendre le mécanisme du système. Il faut comprendre les non-dits du système, puis il faut comprendre aussi les protocoles qui viennent avec, tu comprends? Alors si tu n'as

pas cette sensibilité là où tu n'as pas baigné à l'intérieur, c'est d'autant plus difficile de dire les bonnes choses ou de faire les bonnes actions qu'on s'attend préalablement que tu fasses.

C'est également le cas pour Désirée qui a dit :

Je pense qu'on a un avantage à passer dans le système. Quand je parle du système, je parle du Service [nom du service], de devenir conseillère pédagogique parce que ça donne vraiment une vision d'ensemble, ce dont tu as besoin quand tu es à la direction d'école.

Pour sa part, Debbie a parlé du fait qu'elle avait une bonne connaissance des politiques et des conventions collectives, tandis que Daliah a dit qu'elle connaissait le fonctionnement du conseil scolaire. Cette connaissance, ajoutée à son expérience à l'Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario (OEEO), lui a donné la capacité de comprendre rapidement les situations auxquelles elle pouvait être confrontée en tant que direction d'école.

### **Sous-catégorie 3.2 : Situation familiale favorable**

Plusieurs participants ont évoqué l'importance d'avoir une situation familiale favorable, ce qui n'avait pas été recensé dans la littérature. Il s'agit de facteurs qui, dans le contexte familial du participant, concourent à l'encourager à rechercher un poste de direction d'école. Dans son témoignage, Desmonde a noté l'avantage d'avoir des enfants qui vont à l'école, car cela permet d'avoir différentes perspectives. Elle s'est exprimée ainsi : « Avoir des enfants dans le milieu scolaire, je pense que ça m'aide aussi parce que je vois d'autres choses. Dans d'autres écoles ils ont d'autres façons de faire ou d'autres approches ou d'autres perceptions des choses, je trouve ça intéressant. »

Debra, Désirée et Desmonde ont parlé du soutien reçu du conjoint ou des membres de la famille. Debra a souligné la disponibilité de sa maman à aller chercher ses enfants à la garderie et à s'en occuper lorsqu'elle doit travailler plus tard. Elle a aussi fait valoir l'importance de son mari qui lui apporte un grand soutien et l'encourage beaucoup à progresser dans sa carrière. C'est le cas aussi pour Desmonde, qui a parlé du soutien reçu de la part de sa famille de la manière suivante :

Ma famille, s'ils ne m'avaient pas encouragée, ça aurait été un peu dissuasif. Mais j'ai une bonne équipe de *cheerleaders* à la maison, puis autour de moi, donc qui m'encourage, donc ça aussi c'est encourageant. Si les gens, si ma famille m'encourageait moins, peut-être que je serais moins motivée aussi, mais c'est très important.

En référence à la situation familiale, Daena a mis en perspective le fait qu'elle était célibataire et n'avait pas d'enfant, ce qui réduit selon elle les attentes familiales auxquelles elle doit répondre. Dans le même ordre d'idées, Daliah a reconnu que des enfants déjà d'âge majeur comme les siens n'exigent pas le même type d'attention que des enfants en bas âge, ce qui lui donne plus de temps à investir dans sa vie professionnelle.

Certains des participants ont aussi des conjoints et/ou des membres de famille qui travaillent dans le domaine de l'éducation, ce qui est un atout indéniable selon eux. Avoir un conjoint qui est également enseignant ressource dans la même école est pour Debra une motivation, car il peut la comprendre et l'appuyer dans son travail. Elle a dit être reconnaissante d'avoir la possibilité d'avoir des conversations régulières avec lui au sujet du travail, en plus d'avoir les mêmes horaires. C'est aussi le cas pour Desmonde dont le conjoint, parce qu'il est en éducation et comprend les enjeux liés au poste de direction, l'a encouragée à poursuivre une carrière de direction. Elle a dit avoir constaté que les conversations qu'ils ont ensemble lui permettent d'approfondir ses réflexions. Désirée et Enrique, pour leur part, ont des parents en éducation (à des postes de leadership) qui les ont beaucoup soutenus et encouragés à poursuivre leur carrière de direction d'école. Enrique a aussi un cousin direction d'école dont il est très proche et avec lequel il discute régulièrement du poste de direction d'école et des stratégies pour y réussir.

### **Sous-catégorie 3.3 : Défis ou ambitions professionnels**

De façon générale, un grand nombre de participants ont parlé du poste de direction d'école comme une chance de relever des défis professionnels, certains entretenant cette ambition depuis l'enfance. C'est principalement cette volonté d'aller plus loin, d'affronter de nouveaux défis, de faire un peu plus que ce qui est déjà fait qui a incité des participants à passer à l'action et à poser leurs candidatures à des postes de direction. Lors de son entrevue, Denise a dit ce qui suit à ce sujet :

C'est sûr que moi, au fur et à mesure que j'ai cheminé, je suis toujours allée vers des choses qui me donnaient de plus grands défis. Je ne me considère pas quelqu'un qui recherche autant les défis, mais je suis très ouverte quand ça arrive [...] Puis, quand je suis mise à l'épreuve, je le vois comme une occasion de croissance, absolument.

Pour Debra, le défi professionnel a découlé d'une circonstance exceptionnelle vécue lors de sa carrière. Cette situation a été un facteur incitatif assez fort dans son choix de devenir direction d'école :

À un moment donné, j'ai un élève qui est décédé et j'ai dû répondre à la police [...] Donc, ça ouvre les yeux sur le fait que le rôle de pédagogue est plus qu'un rôle de leadership [...] Ça m'a vraiment touchée.

Après avoir traversé diverses procédures administratives et confrontations professionnelles, Debra a ressenti qu'elle aurait pu gérer la situation plus efficacement si elle avait occupé un poste de direction d'école. Cette prise de conscience a servi de catalyseur, la motivant à poursuivre une carrière en tant que direction d'école.

### **Sous-catégorie 3.4 : Caractéristiques socioéconomiques favorables**

Les caractéristiques socioéconomiques combinent des facteurs sociaux, tels que l'âge, et des facteurs économiques, tels que le revenu. Nous présentons ceux qui, dans le cas de nos participants, ont été des facteurs incitatifs dans la volonté de devenir direction d'école. Pour les deux participantes qui en ont fait mention, il s'agit de l'âge et des besoins financiers. Parlant de l'âge, Daliah a indiqué que son âge est un atout pour elle. Elle a dit ne plus se sentir vulnérable et ne plus avoir besoin de se prouver. En effet, Daliah est une enseignante chevronnée qui, au moment de l'entrevue, était à trois ans de l'âge de la retraite. Elle s'est exprimée ainsi :

Je pense qu'en vieillissant, j'ai cette sagesse-là que je n'avais pas quand j'avais 30 ans. J'avais deux bébés, j'avais ma priorité, ce n'était pas d'être directrice d'école, c'était d'être là pour mes enfants, puis je ne me sentais pas outillée... Ça fait une différence quand tu as 25-30 ans. Tu veux monter dans l'échelon, tu sais, tu veux te prouver, tu as quelque chose à prouver à tout le monde. Pour moi, à mon âge... Au point où j'étais à ce moment-là, il y a trois ans, dans ma tête, je n'avais rien à perdre, puis je n'avais rien à prouver à personne. J'étais à un point dans ma vie, à mon âge, aussi dans ma carrière, que je n'avais rien à perdre.

Le besoin financier n'a été mentionné que par Debbie. Dans son cas, elle traversait une période difficile sur le plan financier et elle savait que la petite augmentation salariale qui découlerait du fait de devenir direction d'école pourrait faire une différence et l'aider à traverser cette situation difficile.

Dans l'ensemble, les participants ont souligné l'influence que des facteurs personnels tels que les caractéristiques sociodémographiques, les ambitions personnelles, la situation familiale ou des enjeux économiques exercent sur la volonté de devenir direction d'école. Dans les prochains paragraphes, nous présentons la dernière catégorie de facteurs incitatifs, à savoir les facteurs liés à l'adhésion aux valeurs et pratiques du conseil scolaire ou de l'école.

#### Catégorie 4 : Adhésion aux valeurs et aux pratiques du conseil scolaire et de l'école

Des caractéristiques du conseil scolaire telles que les valeurs promues dans les pratiques de gestion sont aussi considérées par plusieurs participants comme des facteurs incitatifs. Le tableau 14 présente les réponses des participants en lien avec ces facteurs.

**Tableau 14**  
**Facteurs liés aux valeurs et pratiques du conseil scolaire considérés comme incitatifs par certains participants aux entrevues**

Catégories découlant des réponses des participants	Directions et directions adjointes d'école (DÉ-DÉA)										Enseignants (EN)						
	<i>Debbie</i>	<i>Delphine</i>	<i>Denise</i>	<i>Debra</i>	<i>Désirée</i>	<i>Derrick</i>	<i>Desmonde</i>	<i>Demy</i>	<i>Damaris</i>	<i>Daena</i>	<i>Daliah</i>	<i>Émilie</i>	<i>Emerick</i>	<i>Emma</i>	<i>Enrique</i>	<i>Endza</i>	<i>Enock</i>
Faible représentation des personnes issues d'une minorité visible dans le leadership de l'école/du conseil scolaire								x	x			x	x	x			
Vision, mission et valeurs de la DÉ telles que mises en avant dans son conseil scolaire		x				x											
Ouverture du conseil scolaire pour la diversité de ses DÉ									x					x			
Calendrier équilibré											x						

Selon les réponses des participants, l'adhésion aux valeurs et aux pratiques du conseil scolaire et de l'école est associée à des facteurs liés à la diversité du corps des directions d'école du conseil scolaire, la vision et les valeurs de ce dernier, ou encore certaines pratiques de gestion, telles que le calendrier équilibré. Nous présentons en détail ces facteurs dans les prochaines lignes.

#### **Sous-catégorie 4.1 : Vision, mission et valeurs de la direction d'école telles que mises en avant dans son conseil scolaire**

Derrick et Delphine ont évoqué la vision, la mission et les valeurs du conseil scolaire comme un facteur de motivation pour eux. Tous les deux ont mis de l'avant la laïcité et le pluralisme promu dans les conseils scolaires publics. En raison de leurs valeurs personnelles, ils ne se verraient pas travailler dans des conseils scolaires qui ne soutiennent pas ces valeurs. Derrick a dit préférer travailler dans un conseil scolaire public « juste parce que je trouve qu'il y a une plus grande ouverture d'esprit » et aussi parce qu'« il y a des côtés que je n'étais pas fier de la religion dans un contexte ». Delphine l'a formulé ainsi :

La vision, la mission et les valeurs dans mon conseil scolaire comme l'inclusion, la diversité, l'accueil des différentes cultures [...] Par exemple, je ne pourrais jamais travailler dans un conseil catholique. C'est très important pour moi d'être dans un conseil public et laïc [...] J'ai des valeurs politiques, j'ai des valeurs éthiques et donc il faut absolument que je sois en accord et que je représente, ces valeurs-là. Ça, c'est important.

Pour ces participants, le fait que la mission et les valeurs promues par le conseil scolaire reflétaient également leurs valeurs personnelles a été un élément de motivation.

#### **Sous-catégorie 4.2 : Faible représentation des personnes issues d'une minorité visible dans le leadership de l'école et du conseil scolaire**

Les personnes s'identifiant comme appartenant à une minorité visible ont souligné la faible représentation de leur culture, groupe ethnique ou communauté au sein des directions d'école de leur conseil scolaire. Notons que ces personnes travaillent dans différents conseils scolaires, à l'exception d'Émilie et Emma qui travaillent toutes les deux dans le même conseil scolaire. Émilie a fait mention du petit nombre de personnes noires à la direction d'école : « Tu vois on est très nombreux en tant qu'enseignants noirs. Mais, combien veulent aspirer à la direction? Combien parviennent à la direction? Ça aussi c'est un facteur à considérer qui m'a incité à essayer. » Demy a exprimé la même idée : « Tu peux nous compter sur les doigts. Alors j'ai trouvé important qu'on soit représenté pour le modèle, le futur pour nous, nos élèves, nos jeunes, qu'ils voient plusieurs modèles qui réussissent bien, qui sont des leaders dans leur domaine. »

Pour sa part, Emerick a parlé d'une volonté d'être présent afin de faire entendre sa voix, de parler pour lui, d'être représenté dans les décisions prises. Il l'a dit ainsi :

Ah là, en anglais, on dit : « *representation matters* ». Il n'y a personne qui peut mieux parler de la culture noire que moi. Je suis un citoyen noir, je suis un Africain, suis un

Congolais, je suis un Canadien, je suis un Franco-ontarien. Tout ça, c'est ma culture. Je ne choisis pas qu'est-ce que je veux. Je suis tout ça et je me donne la liberté d'être ce que moi je suis. Il n'y a que moi qui peux déterminer qui je suis, et quand il n'y a pas de représentation, ça veut dire que c'est d'autres personnes qui parlent à ma place. Je ne veux pas que d'autres personnes parlent à ma place.

Selon ces participants, comme il y a une faible représentation des personnes issues d'une minorité visible dans les postes de direction dans les écoles de langue française, il est important pour eux de rechercher de tels postes afin d'assurer une représentativité.

#### **Sous-catégorie 4.3 : Ouverture du conseil scolaire pour la diversité de ses directions d'école**

Damaris, Emma et Emerick ont pour leur part affirmé percevoir une certaine ouverture de leur conseil scolaire pour la diversité des directions d'école, ce qui a été un facteur incitatif. Pour Emma, cela constitue une chance de représenter son groupe ethnique :

Maintenant, ils pensent qu'il doit y avoir par exemple des directions de couleur. Il doit y avoir des Algériens, mais il y a peu de Libanais par exemple, ou des personnes du Moyen-Orient. Alors je peux, je crois que j'ai une forte chance peut-être de représenter cette ethnicité-là.

Damaris s'est elle aussi dite enchantée par cette ouverture de son conseil :

Je crois qu'il y a une belle ouverture de mon conseil. Il y a un bon vouloir réel [...] Je ressens là, ça fait 18 ans que je suis en enseignement, puis je ressens vraiment ce vouloir d'ouverture chez l'autre. C'est certain qu'ils sont encore en train de chercher comment le faire puis comment bien le faire.

Cette ouverture leur permet de penser qu'ils ont la chance d'obtenir un poste, et donc de voir leur culture représentée dans le corps des directions d'école.

#### **Sous-catégorie 4.4 : Calendrier équilibré**

Daliah a été la seule participante à indiquer qu'une pratique pédagogique a été un facteur incitatif pour elle. Dans son conseil scolaire, des écoles ont recours au calendrier équilibré qui se veut une structure différente de l'horaire scolaire classique. En raison de ses besoins personnels, ce type de calendrier scolaire est un avantage pour elle puisqu'il lui permet de continuer de prendre soin d'elle comme elle le souhaite, ce qui ne serait pas possible avec l'horaire scolaire classique. Comme elle l'a mentionné, si elle n'avait pas eu la possibilité de travailler dans une école qui a recours au calendrier équilibré, elle n'aurait pas accepté un poste de direction d'école.

Dans cette section qui s’achève, nous avons présenté les facteurs incitatifs dans l’accès à un poste de direction d’école, selon l’expérience de nos participants. Nous avons regroupé ces résultats sous quatre catégories pour présenter les données recueillies grâce au sondage et celles recueillies grâce aux entrevues. Nous présentons dans la prochaine section les facteurs considérés comme dissuasifs par nos participants.

#### 4.1.2 Les facteurs dissuasifs sélectionnés par les participants

Cette section présente les résultats des phases 1 et 2, soit du sondage et des entrevues semi-dirigées, permettant de recenser les facteurs dissuasifs qui influencent chez des enseignants ou qui ont influencé chez des directions d’école la volonté de devenir une direction d’école.

#### 4.1.3 La phase 1 : Les résultats du sondage

Les deux questions sur les facteurs dissuasifs invitaient les participants à sélectionner les cinq facteurs les plus significatifs qui pourraient ou auraient pu être dissuasifs dans leur volonté de devenir direction d’école.

Comme nous l’avons fait pour les facteurs incitatifs, nous présentons les réponses des directions et directions adjointes d’école et les réponses des enseignants afin d’avoir un aperçu des tendances pour chacun de ces groupes. L’ensemble des réponses fournies par les participants pour cette section est présenté dans le tableau 15.

**Tableau 15**

**Facteurs qui pourraient ou auraient pu dissuader les participants de rechercher un poste de direction d’école (N=60)**

Facteurs sélectionnés	DÉ/DÉA (N=44)		EN (N=16)	
	N	%	N	%
<b>Lourdeur de la charge de travail des DÉ</b>				
La tâche et la charge de travail de la DÉ	26	59,09	8	50,00
Le niveau de stress associé au poste	24	54,55	8	50,00
L’investissement en temps nécessaire au poste de DÉ	15	34,09	6	37,50
Les attentes élevées de soutien à apporter au personnel scolaire alors que la charge de travail de la DÉ	14	31,82	4	25,00
La difficulté possible à satisfaire aux nombreuses demandes du conseil, des parents et de la communauté	12	27,27	2	12,50
La faible différence de salaire entre les enseignants et les DÉ	11	25,00	6	37,50
L’inadéquation du salaire avec l’effort fourni	10	22,73	4	25,00
L’augmentation des cas de violence dans les écoles	7	15,91	2	12,50

La gestion des syndicats et les relations avec ces derniers	7	15,91	2	12,50
Le faible pouvoir et la faible autorité associés au rôle	5	11,36	...	...
La faible autonomie de la DÉ	3	6,82	1	6,25
<b>Facteurs personnels et familiaux</b>				
Les engagements familiaux et les contraintes de la vie privée	21	47,73	8	50,00
La présence d'enfants dont j'ai la charge	13	29,55	3	18,75
Mon âge	11	25,00	1	6,25
Ma situation matrimoniale	10	22,73	3	18,75
Les commentaires négatifs de mes collègues et de mes proches par rapport à la DÉ	6	13,64	5	31,25
Le sentiment de n'avoir aucun moyen d'implémenter des changements	6	13,64	1	6,25
Les résistances des membres de ma famille et de mes proches	5	11,36	2	12,50
La faible représentation de ma culture/mon groupe ethnique/ma communauté au sein des DÉ	4	9,09	2	12,50
La présence d'enfants dont j'ai la charge	3	6,82	3	18,75
Ma situation matrimoniale	2	4,55	1	6,50
Mon genre	3	6,82	1	6,25
Le défi personnel que ce poste représente pour moi	1	2,27	4	25,00
Autre : Je ne parle pas l'anglais et dans un milieu majoritairement anglophone, cela est un désavantage pour moi	...	...	1	6,25
<b>Faible capital social individuel</b>				
L'absence d'une recommandation de ma DÉ ou d'un leader de mon conseil scolaire	12	27,27	3	18,75
L'absence de reconnaissance par ma DÉ de mes capacités de leader	11	25,00	3	18,75
L'absence des ressources proposées par le conseil scolaire pour se préparer au rôle de DÉ	10	22,73	3	18,75
L'absence du mentorat informel de ma direction ou d'un autre leader du conseil	8	18,18	5	31,25
L'absence de reconnaissance par des leaders du conseil scolaire de mes capacités de leader	7	15,91	5	31,25
L'absence de reconnaissance par mes collègues de mes capacités de leader	4	9,09	2	12,50
L'absence de reconnaissance par les élèves de mes capacités de leader	3	6,82	1	6,25
L'absence des ressources disponibles dans mon réseau personnel pour naviguer le processus d'embauche	3	6,82	2	12,50
Le faible soutien reçu de sa DÉ, du conseil ou des collègues dans la pratique professionnelle	3	6,82	2	12,50
L'absence de reconnaissance par les parents de mes capacités de leader	2	4,55	1	6,25
L'absence de reconnaissance par la communauté de mes capacités de leader	2	4,55	...	...

L'absence d'une recommandation d'un enseignant influent dans mon école/conseil scolaire	1	2,27	1	6,25
<b>Contraintes liées au poste</b>				
Le risque d'être placé dans une école loin de son domicile	15	34,09	9	56,25
Les coûts associés à l'obtention des qualifications, aux formations et au développement professionnel	6	13,64	1	6,25
La perte des privilèges accumulés en tant que membre de l'ordre des enseignants	6	13,64	2	12,50
<b>Accessibilité au poste subjective/difficile</b>				
La subjectivité et le favoritisme dans les processus de sélection qui font qu'on n'a pas toutes ses chances d'accès	9	20,45	5	31,25
<b>Dimension sociopolitique du poste de DÉ</b>				
L'image que les médias et le gouvernement renvoient du système d'éducation public	3	6,82	...	...
	2	4,55	...	...
<b>Autres</b>				
- Aucun (N=4) - Aucun dans cette liste (N=1) - La charge de travail (N=1) - Pouvoir trouver un équilibre travail/maison (N=1)	5	11,36	2	12,50

Légende : DÉ : directions d'école; DÉA : directions d'école adjointe; EN : enseignants; ... : aucune valeur.

Selon les résultats, les facteurs dissuasifs que les directions d'école ont le plus souvent mentionnés (40 %) sont : 1) la tâche et la charge de travail de la direction d'école; 2) le niveau de stress associé au poste; et 3) les engagements familiaux et les contraintes de la vie privée. À titre comparatif, les facteurs dissuasifs que les enseignants ont le plus souvent mentionnés (plus de 40 %) sont : 1) le risque d'être placé dans une école loin de son domicile; 2) la tâche et la charge de travail de la direction d'école; 3) le niveau de stress associé au poste; et 4) les engagements familiaux et les contraintes de la vie privée.

Dans les paragraphes qui suivent, nous présentons les résultats des entrevues semi-dirigées.

#### 4.1.4 La phase 2 : Les résultats des entrevues

Dans cette deuxième partie de la section sur les facteurs dissuasifs, nous présentons les réponses obtenues des participants durant les entrevues semi-dirigées. Les réponses sont regroupées dans quatre catégories pour l'analyse. Notons qu'au moment de l'entrevue, Enock et Emerick ne trouvaient plus le poste de direction d'école attrayant et ne souhaitaient plus accéder

à un poste de direction d'école, chacun pour des raisons bien précises. Ils ont tous les deux postulé un poste de direction d'école dans les cinq années précédentes, et Enock a occupé le poste de direction adjointe d'école par intérim deux fois. Nous présentons d'abord les facteurs que nous considérons comme personnels ou familiaux.

***Catégorie 1 : Lourdeur de la charge de travail de la direction d'école***

La lourdeur de la charge de travail renvoie aux nombreuses contraintes et tâches professionnelles des directions d'école. Les catégories découlant des réponses des participants sont présentées dans le tableau 16.

**Tableau 16**

**Facteurs liés à la lourdeur de la charge de travail de la direction d'école qui pourraient ou auraient pu dissuader les participants de rechercher un poste de direction d'école**

Catégories découlant des réponses des participants	Directions et directions adjointes d'école (DÉ-DÉA)										Enseignants (EN)						
	<i>Debbie</i>	<i>Delphine</i>	<i>Denise</i>	<i>Debra</i>	<i>Désirée</i>	<i>Derrick</i>	<i>Desmonde</i>	<i>Demy</i>	<i>Damaris</i>	<i>Daena</i>	<i>Daliah</i>	<i>Émilie</i>	<i>Emerick</i>	<i>Emma</i>	<i>Enrique</i>	<i>Endza</i>	<i>Enock</i>
Niveau de stress élevé associé au travail de la DÉ	x	x	x	x		x				x	x	x		x	x	x	x
Inadéquation du salaire avec le travail à faire		x	x		x									x			x
Pouvoir et autorité limités associés au rôle		x												x	x		x

On constate qu'un grand nombre de participants aux entrevues semi-dirigées ont décrit le niveau de stress élevé associé au poste de direction d'école ainsi que l'inadéquation du salaire ainsi que le pouvoir et l'autorité limités associés au poste. Nous présentons en détail chacun de ces facteurs dans les prochains paragraphes.

***Sous-catégorie 1.1 : Niveau de stress élevé associé au travail de la direction d'école***

Les participants aux entrevues ont souligné le niveau de stress élevé associé au travail de la direction d'école. Derrick a mentionné que « c'est un cauchemar quand on contemple le travail à

faire», couplé aux responsabilités administratives, sociales et légales. Pour sa part, Delphine a indiqué que ce niveau de stress est excessif et engendre des problèmes de santé :

Le niveau de stress associé au poste définitivement, oui, maximal. Moi, j'ai été testée par ma naturopathe pour ma cortisone à sept heures et demie le matin il dépassait de plus de deux cents points le niveau normal d'un être normal à sept heures et demie le matin. Donc, je suis obligée d'être traitée de magnésium, et tout ça pour lutter contre le stress. J'ai des maladies liées au stress, donc définitivement personne ne peut imaginer le niveau de stress qu'il y a à ce poste.

Ce niveau élevé de stress serait dû au nombre d'imprévus que les directions d'école ont à gérer au quotidien (Enrique, Emma, Émilie et Enock), aux aspects légaux liés au poste (Delphine, Endza et Denise) et aux tâches courantes, telles que la gestion administrative, la gestion des conflits et la gestion des relations avec les élèves, les enseignants, les parents et la communauté, etc. (Endza, Denise, Emma, Daena, Émilie, Delphine, Derrick et Daliah). Enock a souligné que c'est un poste où l'on est toujours sur le qui-vive et jamais vraiment au repos, que l'on soit à l'école ou à la maison, car on craint toujours tout ce qui pourrait survenir comme imprévu. Les responsabilités légales sont en lien avec les lois qui encadrent le contexte scolaire et selon lesquelles la direction d'école pourrait être appelée à répondre devant le tribunal des faits ayant eu lieu dans son école.

### **Sous-catégorie 1.2 : Inadéquation du salaire avec le travail à faire**

L'inadéquation du salaire avec le travail effectué a été soulevée par plusieurs participants qui ont mentionné que la direction d'école « travaille sans compter les heures » (Désirée), doit souvent travailler jusqu'à tard le soir et même les fins de semaine (Denise), mais pour un « salaire qui n'est pas compétitif » (Delphine), qui n'est pas plus élevé que celui de l'enseignant, en tenant compte du travail à faire (Emma, Enock, Delphine et Désirée). Delphine s'est exprimée ainsi :

Chez nous en tout cas, un enseignant qui finit au douzième échelon gagne le même salaire qu'une direction adjointe qui commence donc il n'y a pas vraiment d'enjeux quand on voit à la direction la charge de travail et les responsabilités, au regard de toutes les lois, et on peut aller en cours tous les jours pour n'importe quoi. Je trouve que le salaire proposé n'est vraiment pas à la hauteur des responsabilités et des tâches quotidiennes.

### **Sous-catégorie 1.3 : Pouvoir et autorité limités associés au rôle**

Enrique, Emma, Delphine et Enock ont indiqué que la direction d'école a très peu de pouvoir pour ce qui est de prendre des décisions ou de passer à l'action : « Le seul pouvoir qu'on a c'est de placer les gens dans leur niveau de classe mais le reste les syndicats sont tellement forts

qu'on ne peut rien faire. » Emma et Enrique ont aussi entendu ce commentaire lors de discussions avec des directions d'école, mais n'en ont pas encore fait l'expérience. Enrique a affirmé ceci :

Quand quelqu'un ne fait pas son travail, c'est quand même difficile pour les directions de, je ne vais pas dire de s'en débarrasser de ces personnes-là, mais de gérer ces personnes-là parce qu'elles sont protégées, des fois trop protégées par leurs syndicats. Donc comme direction d'école, hum, c'est, c'est en parlant avec des directions d'école que je le sais; ce n'est pas toujours facile. Il y a un problème, tu veux le régler, mais tu ne peux pas le régler à ta façon parce qu'il y a tellement d'étapes ou des démarches à suivre pour ne pas aller à l'encontre des ententes collectives.

Enock l'a expérimenté lors de ses passages à la direction comme direction intérimaire (premier passage de quatre mois et deuxième de deux mois) et Delphine, le vivait en tant que direction d'école au moment des entrevues semi-dirigées. Enock a mentionné qu'il s'agit d'un autre aspect qui vient renforcer le sentiment d'être toujours sur le qui-vive en raison du manque de contrôle à l'égard de plusieurs situations.

## Catégorie 2 : Facteurs personnels et familiaux

Ces facteurs sont ceux qui sont étroitement liés à l'individu, ou qui peuvent être associés à des aspects sociodémographiques des personnes. Les réponses qui correspondent à des aspects personnels ou familiaux sont présentées dans le tableau 17 ci-dessous.

**Tableau 17**  
**Facteurs personnels et familiaux qui pourraient ou auraient pu dissuader les participants de rechercher un poste de direction d'école**

Catégories découlant des réponses des participants	Directions et directions adjointes d'école (DÉ-DÉA)										Enseignants (EN)						
	<i>Debbie</i>	<i>Delphine</i>	<i>Denise</i>	<i>Debra</i>	<i>Désirée</i>	<i>Derrick</i>	<i>Desmonde</i>	<i>Demy</i>	<i>Damaris</i>	<i>Daena</i>	<i>Daliah</i>	<i>Émilie</i>	<i>Emerick</i>	<i>Emma</i>	<i>Enrique</i>	<i>Endza</i>	<i>Enock</i>
Contraintes professionnelles	x	x	x	x	x			x			x				x	x	
Caractéristiques sociodémographiques				x	x				x		x			x	x		
Contraintes familiales				x	x							x			x	x	x

Défis particuliers perçus par les personnes issues d'une minorité visible										X	X				X	X	X				
Faible motivation intrinsèque													X			X					X
Conditions d'admission au poste exigeantes			X	X												X					

Pour bien comprendre ces facteurs et leur nature personnelle, nous les présentons de façon détaillée dans les prochains paragraphes.

### Sous-catégorie 2.1 : Contraintes professionnelles

Les contraintes professionnelles ont trait au besoin de démontrer que l'on possède certaines qualifications et compétences, et aussi à la capacité de se soumettre aux contraintes administratives qui régissent la fonction. À ce sujet, Enza a exprimé son besoin d'acquérir une plus grande confiance en ses capacités et compétences. Dans ce sens, elle a mentionné qu'elle n'accepterait de s'engager dans un rôle de direction que si elle avait la chance d'acquérir de l'expérience auprès d'une direction d'école chevronnée, en occupant par exemple un poste de direction adjointe.

Bien qu'elle ne l'ait pas vécu personnellement, Debbie a mentionné que les personnes ayant occupé un poste syndical ne sont pas nécessairement reconnues et ne reçoivent donc pas souvent l'encouragement de leur direction d'école. Ainsi, elle a indiqué avoir évité tout ce qui est en lien avec des postes syndicaux pour pouvoir avoir la chance d'accéder à un poste de direction d'école.

Le risque d'être placé dans une école loin de son domicile est aussi une considération dont Debra, Enrique, Delphine, Demy et Désirée ont fait mention. En effet, le conseil scolaire ne prévoit pas de demander le consentement d'une direction d'école avant de l'assigner à un poste dans une école précise. Enrique a indiqué qu'il réside dans une zone où la prochaine école de son conseil scolaire la plus proche est située à deux heures et demie de route et que le conseil couvre un territoire de plus de huit cents kilomètres. Être placé dans une école loin de son domicile impliquerait de déménager. Or sa conjointe a un emploi qui l'oblige à rester dans la zone dans laquelle ils résident, et ils ne peuvent donc pas envisager la possibilité de déménager. Bien que les autres participants ayant évoqué ce facteur n'aient pas parlé de la nécessité de déménager dans l'éventualité où ils étaient placés dans une école éloignée, ils ont souligné que c'est une possibilité qui fait peur et qui est très dissuasive. Selon Désirée : « On est un peu à la merci des surintendants, on se fait nommer où on se fait nommer, puis ça, ça faisait peur. » Delphine a mentionné que c'est

un facteur qui accentue son niveau de stress et qui la rend anxieuse au sujet des autres changements qui risquent de se produire au cours des quelques années qui lui restent à travailler avant de prendre sa retraite. Debra a souligné que c'est le principal facteur qui l'a dissuadée pendant plusieurs années de s'engager dans un poste de direction d'école. Demy a elle aussi affirmé qu'elle n'aurait pas accepté le poste si elle avait été placée dans une école loin de son domicile, car le temps investi dans le déplacement réduirait davantage le peu de temps qui lui reste en raison de sa vie de direction d'école bien chargée.

Daliah et Désirée ont souligné que le fait de ne pas connaître l'école dans laquelle elles seront placées constitue une source de préoccupation et a été un facteur dissuasif pendant un certain temps. Selon Désirée, la possibilité que la nouvelle école ait un horaire différent de celui de l'école où elle travaillait a aussi eu une influence sur elle. Elle ne voulait pas être obligée de modifier sa routine qu'elle avait établie en tenant compte de ses autres contraintes personnelles. Daliah entrevoyait également la possibilité que la nouvelle école pouvait comporter des défis en lien avec sa gestion, et donc l'obliger à travailler davantage, ou à être responsable des erreurs de ses prédécesseurs et à avoir à « faire le ménage » pour eux après leur départ.

### **Sous-catégorie 2.2 : Caractéristiques sociodémographiques**

Parmi les caractéristiques sociodémographiques, Enrique, Damaris et Désirée ont souligné leur âge, car ils se trouvent encore très jeunes. Si l'âge semblait être une préoccupation, c'était pour des raisons bien précises. Selon Enrique, les perspectives de carrière dans le système scolaire après avoir occupé un poste de direction d'école sont très minces. Étant à l'aube de la trentaine, il a évalué que le fait de s'engager dans un poste de direction d'école voudrait probablement dire passer les 30 prochaines années de sa vie au même poste, car les possibilités d'avancement sont plutôt restreintes par la suite, selon lui. Désirée, qui n'avait que 35 ans au moment de prendre sa décision, a eu le même questionnement et imaginait le nombre d'années qu'elle aurait à passer à ce poste, si jamais elle acceptait. Pour elle, l'autre option serait sans doute de revenir en salle de classe, mais elle a affirmé que cette éventualité lui semble impossible après avoir passé plusieurs années à un poste de direction.

Damaris a pour sa part dit craindre que les gens ne croient pas en elle ou ne lui accordent pas de crédibilité à cause de son jeune âge et de plusieurs autres facteurs sociodémographiques. Elle a fait part de ses craintes en ces termes :

Je savais que j'avais les compétences. J'avais ce qu'il fallait, mais il fallait que je me prouve, tu sais. Moi, j'avais beaucoup de facteurs, j'avais mon âge, j'ai l'air jeune. Je suis petite. Je suis noire. J'avais comme quatre gros facteurs qui quand même, une fois accumulés, me portaient à appréhender ce qui se passerait.

Daliah et Debra avaient des conditions de santé particulières dont elles devaient tenir compte au moment de décider si elles s'engageaient dans un poste de direction ou non. Comme elles l'ont mentionné, elles avaient besoin de structures particulières permettant d'accommoder leurs besoins de santé.

### **Sous-catégorie 2.3 : Contraintes familiales**

Les contraintes familiales ont trait au besoin de disposer du temps à consacrer à la famille ou aux soins qui doivent être prodigués aux enfants. Plusieurs participants ont mentionné en effet avoir des enfants en bas âge dont ils doivent s'occuper (Désirée, Enrique, Endza, et Debra). Émilie a dit que, même si elle n'a pas d'enfant en bas âge, il est important pour elle d'avoir ses soirées et ses fins de semaine libres afin de passer du temps avec sa famille ou son conjoint, ce qui est souvent difficile avec le poste de direction d'école, car il est souvent nécessaire d'organiser des réunions en fin de journée ou de rester au travail plus longtemps en dehors des heures officielles de bureau.

### **Sous-catégorie 2.4 : Défis particuliers perçus par les personnes issues d'une minorité visible**

Certains facteurs ont été évoqués uniquement par des personnes issues d'une minorité visible. Emerick a souligné les différences culturelles qui font que les efforts fournis par les personnes issues d'une minorité visible et la qualité de leur travail ne sont pas reconnus à leur juste valeur, ce qui les maintient au bas de l'échelle. À ce sujet, il a mentionné un adage, qui selon lui dicte la conduite de plusieurs personnes originaires d'Afrique subsaharienne : « Aide-toi et le ciel t'aidera ». Pour cette raison, il a dit avoir longtemps pensé que tout dépendait de ses diplômes et de son travail. Or, il a constaté que le système scolaire franco-ontarien repose principalement sur du réseautage, et que la relation avec sa direction et les leaders du conseil prime sur le fait d'obtenir des diplômes ou de faire preuve d'excellence dans sa salle de classe.

Damaris a souligné également cette absence de réseau pour soutenir sa candidature, et le fait qu'elle doit créer des contacts avec des leaders d'influence : « Le saut qu'on m'avait dit de faire, c'est d'aller au Conseil, c'est de me faire connaître, de mettre des projets en place, d'interagir avec les directions, de prendre cette place-là ». Elle a également parlé de l'instrumentalisation dont

les personnes issues d'une minorité visible peuvent être victimes et qui l'avait longtemps offensé. Elle était invitée à siéger à des comités ou à participer à un processus uniquement pour que ces comités paraissent respecter des principes d'équité et d'inclusion vis-à-vis des membres de la diversité ethnoculturelle :

Quelquefois c'est lourd parce qu'on s'attend que... Par exemple, le processus de dotation, s'il y a eu des refus, ils vont dire : « Bien là, on est vraiment dans l'inclusion... Est-ce que tu pourrais parler pour démontrer que ce n'était pas visé par rapport aux personnes de couleur? »

Tous les participants issus d'une minorité visible, à l'exception d'Emma, ont évoqué le besoin d'ouvrir la porte aux autres après eux, comme un poids qui pèse sur leur conscience au moment de prendre leur décision. Selon eux, s'ils commettent des erreurs une fois en poste, cela servira d'argument pour limiter l'accès à d'autres personnes issues d'une minorité visible à ce poste par la suite, car il sera dit que celle qui était là avant a commis des erreurs. Ces personnes se sentent donc responsables de faire le travail « trois fois mieux que les autres », comme l'a dit Damaris, afin que leurs communautés soient bien perçues et que d'autres personnes puissent accéder à ce poste également.

Certains participants ont aussi évoqué, de façon impersonnelle, la peur ou l'anticipation du rejet qui les empêche d'aller de l'avant et de prendre la décision de s'engager. Selon eux, les risques d'échec sont tellement élevés qu'il vaut mieux ne pas essayer d'obtenir de poste de direction puisqu'ils sont presque certains de ne pas être retenus.

### **Sous-catégorie 2.5 : Faible motivation intrinsèque**

Trois participants ont indiqué une faible motivation intrinsèque quant à la volonté de devenir direction d'école. Cette faible motivation intrinsèque a longtemps retenu Daliah de s'engager, et cette dernière a choisi d'occuper plusieurs autres postes à l'intérieur du système scolaire au lieu de s'engager à la direction. Elle en a parlé ainsi : « Je sais que j'étais capable d'être leader. J'avais la capacité, mais je n'avais pas nécessairement la motivation. »

Enock a affirmé qu'il manquait lui aussi désormais de motivation pour le poste de direction d'école, mais ce ne fut pas toujours le cas. Au départ, il avait reçu des encouragements de plusieurs directions d'école et avait accepté d'être inscrit à la formation de leaders potentiels offerte par son conseil scolaire. Il s'est prêté aux différentes activités de préparation. Par la suite, il a occupé à

deux reprises le poste de direction d'école par intérim dans son conseil. Cependant, il a avoué avoir perdu sa motivation après être retourné en salle de classe. Bien que son conseil scolaire ait tenté de le convaincre d'occuper un poste de direction d'école, Enock en est arrivé à la conclusion que ce poste n'a plus d'attrait pour lui et qu'il préfère rester en salle de classe.

Emerick, quant à lui, a affirmé que ce poste ne suffira pas à assouvir ses ambitions professionnelles. Il aimerait exercer une influence significative sur le système afin d'assurer un avenir meilleur aux personnes issues d'une minorité visible comme lui. Toutefois, son parcours dans son conseil scolaire lui a permis de constater que la direction d'école n'offre pas de grandes possibilités d'apporter des changements systémiques. C'est pour cette raison qu'Emerick aimerait désormais occuper des postes de leadership où il peut exercer une plus grande influence, comme la direction des services dans son conseil scolaire ou au Ministère.

Ainsi, ces trois participants ont mentionné que le fait d'avoir une faible motivation pour le poste de direction d'école aurait pu les dissuader, dans le cas de Daliah, et est un facteur dissuasif, dans les cas d'Enock et Emerick. La prochaine sous-catégorie traite des conditions d'admission au poste de direction d'école.

### **Sous-catégorie 2.6 : Conditions d'admission au poste**

Les exigences officielles englobent tout ce qui est attendu d'une personne qui souhaite accéder à un poste de direction d'école sur le plan de la formation et des qualifications. Emerick et Debra ont souligné que les coûts de formation sont souvent élevés et ne sont pas pris en charge par le conseil scolaire. Denise, elle, a fait mention de l'investissement en temps nécessaire pour faire les formations. Selon elle, il faut consacrer beaucoup de temps pour obtenir toutes les qualifications demandées, alors que le métier d'enseignant lui prend déjà assez de temps. De plus, il faut suivre ces formations tout en continuant de travailler à temps plein. Debra a fait part de la même préoccupation et a fait remarquer que l'horaire des formations, particulièrement le programme obligatoire de qualifications additionnelles à la direction d'école (PQD) de l'Association des directions et directions adjointes des écoles franco-ontariennes (ADFO), est très exigeant. Elle a mentionné qu'elle avait dû travailler 12 jours de suite, avant de pouvoir prendre deux jours de repos, car les formations de PQD étaient offertes une fin de semaine sur deux. Elle devait donc travailler toute la semaine et passer la fin de semaine à suivre cette formation, sans avoir le temps de se reposer. Pour elle, cet engagement a été difficile à tenir pendant plusieurs mois, car elle avait

également d'autres contraintes personnelles qui s'ajoutaient à cette vie professionnelle très chargée.

### Catégorie 3 : Accessibilité au poste subjective/difficile

Certains participants ont mentionné le fait que l'accès au poste de direction d'école peut être subjectif et difficile. Les facteurs qu'ils ont évoqués sont présentés dans le tableau 18 ci-dessous.

**Tableau 18**  
**Facteurs liés à l'accessibilité au poste qui pourraient ou auraient pu dissuader les participants de rechercher un poste de direction d'école**

Catégories découlant des réponses des participants	Directions et directions adjointes d'école (DÉ-DÉA)										Enseignants (EN)						
	<i>Debbie</i>	<i>Delphine</i>	<i>Denise</i>	<i>Debra</i>	<i>Désirée</i>	<i>Derrick</i>	<i>Desmonde</i>	<i>Demy</i>	<i>Damaris</i>	<i>Daena</i>	<i>Daliah</i>	<i>Émilie</i>	<i>Emerick</i>	<i>Emma</i>	<i>Enrique</i>	<i>Endza</i>	<i>Enock</i>
Subjectivité et/ou discrimination	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Processus décrit comme difficile		x		x								x					

Selon les réponses des participants, les enjeux liés à la subjectivité ou la discrimination, ainsi que le processus d'accès à la direction d'école décrit comme difficile, sont des facteurs qui dissuadent les participants de rechercher un poste de direction d'école. Nous présentons les points de vue des participants dans les prochains paragraphes.

#### Sous-catégorie 3.1 : Subjectivité et/ou discrimination

Dans leurs propos, plusieurs participants ont fait référence à la subjectivité et à la discrimination en lien avec l'accès à un poste de direction d'école. Selon Debbie, ce processus n'est pas toujours « juste et transparent », tandis qu'Emma a dénoncé la subjectivité de façon ouverte et directe en donnant des exemples et en affirmant que l'accès au poste dépend du réseautage. Elle s'est exprimée ainsi :

Je vois la subjectivité; mes collègues et même quelques directions adjointes qui m'ont parlé disent qu'il y a beaucoup de choses qui se passent, comme on dit chez nous au pays, à

travers le réseautage. Le processus n'est pas si transparent que ça. Et on dit qu'on a besoin de directions adjointes. Mais finalement, la sélection ne se fait pas toujours selon les critères de mérite, selon le CV. C'est selon, « est-ce que tu connais la direction? Est-ce que tu connais un certain surintendant? Est-ce que tu connais les conseillers pédagogiques? » Il me semble parfois qu'il y a comme un petit cercle restreint et l'embauche se fait à travers ce cercle restreint.

Emerick était aussi de cet avis et a souligné l'importance d'être connu par les surintendants ou les personnes en position de prise de décisions :

Quand tu arrives en entrevue, tu dois au moins connaître le surintendant ou la surintendante. Tu dois connaître les directions de services qui sont là ou en tout cas eux doivent avoir entendu parler de toi. Il y a une proximité qui se crée et à partir de là, maintenant tu peux au moins jouer à pied égal parce que les autres personnes qui ne sont pas des personnes immigrantes, tu dois toujours te rappeler, peut-être que la surintendante quand elle était direction, a enseigné à cet enfant-là; peut-être la direction de l'éducation qui est là est l'amie de son papa. Il y a des relations que toi tu ne contrôles pas. Il y a des enseignants qui viennent en entrevue que la surintendante ou la direction des services qui est en train de l'interviewé l'a enseigné en 3e année primaire. Donc elle connaît la famille, les cousins vont souper ensemble, etc. Et toi, qui débarques du Burundi, avec aucune référence, rien du tout donc tu pars déjà perdant.

Pour Denise, tout dépendrait de « l'expérience de la direction d'école qui réfère à la formation de leaders potentiels ». La direction d'école, elle, n'identifie et ne recommande que les personnes qui, selon sa propre expérience ou selon sa compréhension, pourrait devenir une bonne direction d'école. C'est la même idée que Derrick a véhiculée lorsqu'il a parlé d'« hypocrisie » :

Moi ce que je te dirais, j'ai eu des amis qui ont fait le cours de direction, qui voulaient être à la direction. Ils ne se sont pas rendus là. Pas qu'ils n'étaient pas de bonnes personnes ou de bonnes directions, mais parce qu'il y avait un jeu, il y a des règles. Je n'aime pas le mot hypocrisie, mais il y a des choses qui se passent parfois... Je pense que quand ça n'aboutit pas, ce n'est pas parce que mes amis ne veulent pas, c'est parce que les occasions ne sont pas venues à eux.

Émilie a mentionné que « la procédure n'est pas claire », et que « les exigences ne sont pas respectées ». Des personnes qui ne détiennent pas les qualifications exigées sont placées à des postes de direction, alors que d'autres qui ont toutes les qualifications requises n'arrivent pas à y accéder. Émilie a fait ici référence à sa propre expérience : elle a postulé trois fois un poste de direction d'école, sans succès, et ce, même si elle possède toutes les qualifications requises. Plusieurs participants aux entrevues ont confirmé ces propos. Comme l'ont indiqué Desmonde, Debra, Enock, Désirée, Denise et Daena, ils n'avaient pas toutes les conditions requises pour le

poste de direction d'école au moment où ils ont accédé à la direction ou à la direction adjointe. Notons que, dans le cas d'Enock, il s'agissait d'un poste intérimaire de direction d'école qu'il a quitté depuis pour retourner en salle de classe.

Selon Damaris, Daliah et Emerick, les choix sont faits en fonction d'un profil précis qui n'est pas clairement communiqué, ce qui n'est pas équitable. Désirée, Debra, Delphine et Enrique ont indiqué que des postes peuvent être informellement réservés à certaines personnes. Damaris a affirmé que, dans son cas, dès ses premiers moments au programme de leaders potentiels, elle avait été prévenue par le facilitateur qu'elle pourrait être recrutée parce qu'on avait besoin d'elle pour un dossier en particulier. Voici ce qu'elle a dit à ce sujet :

Il m'a dit : « Si on t'offrait un poste, mais uniquement parce que tu es noire, est-ce que tu le prendrais? » Alors ma réponse, j'ai dit : « Non, j'aimerais qu'on me donne un poste par rapport à mes compétences et non ma couleur ». Puis là il m'a dit : « Tu sais, des fois dans la vie par défaut, ils ont besoin de quelqu'un pour un dossier spécifique, mais à travers ce dossier-là, tu peux faire une différence. Puis tu peux contribuer. Tu peux sensibiliser. Ça ne t'empêche pas de contribuer autrement malgré que tu es là par défaut, par politique, tu comprends? » Mais je n'étais pas prête à l'entendre, j'étais insultée.

Daliah et Debbie ont souligné le besoin de plaire aux supérieurs, et ce, pour être vues et reconnues. Debbie a mentionné que la personne qui accède au poste est celle qui adopte le discours dominant qu'elle assimile au discours de valorisation de la culture franco-ontarienne. Daliah, elle, a toujours perçu une pression de faire plaisir aux surintendants, ce qui l'a contrainte à se retenir de postuler pendant plusieurs années. Selon elle, les personnes qui acceptent sont les « oui monsieur » ou ont des personnalités compatibles avec celles des surintendants :

Je voulais être capable si je prenais un poste comme ça, je voulais être capable d'être qui je suis vraiment et ça me faisait hésiter parce que je voyais les directions qui se penchaient par en avant et par en arrière, qui faisaient tout pour faire plaisir au surintendant, faire plaisir aux parents, sans nécessairement être authentiques. Moi j'avais peur de me perdre, de perdre qui j'étais vraiment en allant vers un poste comme ça.

Damaris, Émilie et Emerick ont mentionné eux aussi le besoin d'être acceptés et reconnus. Ils ont dit ressentir, en tant que personnes issues d'une minorité visible, un besoin de fournir des efforts supplémentaires pour que cette acceptation soit possible ou pour que leur travail et leurs compétences soient reconnus.

### Sous-catégorie 3.2 : Processus perçu comme difficile

Delphine, Debra et Émilie ont souligné que le processus d'embauche en lui-même est difficile et génère de la peur, du stress ou de l'anxiété. Debra a affirmé ce qui suit :

Oui, je vais être honnête, il y en a plusieurs qui ne le passe pas, ça aussi, ça peut faire peur. Moi, ça me faisait peur, ne pas le passer parce que j'avais vu des gens quand même que je soupçonnais être très bien au niveau pédagogique, au niveau tout ça qui n'arrivaient pas à passer le panier de gestion ou les différents tests. Donc toi tu regardes ça et ça peut vraiment faire peur.

Ces trois participantes ont également parlé de la difficulté des entrevues. Selon Émilie et Delphine, c'est l'étape la plus difficile. Delphine a déclaré ceci :

Le plus facile c'est de faire ses qualifications et puis de déposer sa candidature. Ça ce n'est pas compliqué. Le plus difficile évidemment, c'est l'entrevue parce que j'en ai encore passé une l'année dernière mais je suis franchement mauvaise en entrevue. Je ne sais pas me vendre. Je perds donc mes moyens à l'entrevue de direction. J'ai raconté n'importe quoi et je m'en rendais compte, mais je n'arrivais pas à détresser. Je n'arrivais donc pas à faire autrement.

Ces participantes ont mentionné que, en raison de ces difficultés en lien avec le processus, le processus en lui-même a été pour elles un élément qui aurait pu/pourrait les dissuader de devenir direction d'école.

### *Catégorie 4 : Dimension sociopolitique du poste de direction d'école*

Plusieurs de nos participants ont mentionné que le poste de direction d'école revêt un fort accent sociopolitique, ce qui peut être dissuasif.

**Tableau 19**

**Facteurs liés à la dimension sociopolitique du poste de direction d'école qui pourraient ou auraient pu dissuader les participants de rechercher un poste de direction d'école**

Catégories découlant des réponses des participants	Directions et directions adjointes d'école (DÉ-DÉA)										Enseignants (EN)						
	<i>Debbie</i>	<i>Delphin</i>	<i>Denise</i>	<i>Debra</i>	<i>Désirée</i>	<i>Derrick</i>	<i>Desno</i>	<i>Demy</i>	<i>Damari</i>	<i>Daena</i>	<i>Daliah</i>	<i>Émilie</i>	<i>Emeric</i>	<i>Emma</i>	<i>Enrique</i>	<i>Endza</i>	<i>Enock</i>
<b>Dimension sociopolitique du poste de DÉ</b>																	
Charge de la dimension politique du rôle de DÉ		x		x				x			x						x

Image négative de la DÉ dans les médias							x										
Effets négatifs de la médiatisation et de la politisation des actions des DÉ																	x

**Sous-catégorie 4.1 : Charge de la dimension politique du rôle de direction d'école**

Les participants ont indiqué que le poste de direction d'école implique une dimension emblématique, influençant significativement leur comportement, non seulement à l'école, mais aussi dans la vie quotidienne, que ce soit dans la rue ou lors d'activités parascolaires. Ils ont souligné l'importance de maintenir une certaine image et de rester « politiquement correct » en toutes circonstances. Demy, par exemple, a noté qu'en tant que direction d'école, on ne se détache jamais vraiment de cette fonction, même au supermarché.

Daliah a insisté sur la nécessité de choisir ses mots avec soin, d'adopter la bonne attitude, ce qui peut parfois être exigeant sur le plan personnel. Debra et Enock ont parlé du concept de « plaire sur le plan social », soulignant qu'une direction d'école ne peut pas se distancer de ses fonctions dans le contexte social. Elle est constamment tenue de se comporter de manière conforme à ce qu'elle représente pour les élèves et les parents de la communauté.

**Sous-catégorie 4.2 : Image négative de la direction d'école dans les médias et effets négatifs de la médiatisation et de la politisation des actions des directions d'école**

Desmonde a mentionné que la direction d'école est une profession qui « n'est pas toujours bien vue dans les médias », alors que l'image des enseignantes est un peu plus positive.

Enock a indiqué que le fait que les actions des directions d'école sont constamment des sujets de discussion et susceptibles d'être rapportées dans les médias, et ce, de manière très souvent négative, est très dissuasif pour lui. Selon lui, les directions d'école sont à la merci des médias, qui instrumentalisent leurs actions et les politisent, ce qui peut être très difficile à accepter. En guise d'illustration, Enock a raconté un incident récent où la décision de la direction d'école a été contestée, et ensuite fortement critiquée par les médias, alors que la direction « effectuait simplement son travail ».

Dans cette section, nous avons présenté les facteurs dissuasifs qui influencent l'accès à un poste de direction d'école. Les catégories d'analyse utilisées sont les mêmes pour présenter les

données issues du sondage et celles issues des entrevues. Certaines catégories dans le sondage ne sont pas représentées dans les entrevues, car elles n'ont pas été commentées ou mentionnées par les participants aux entrevues. Dans la prochaine section, nous traitons de la pratique de la présélection informelle dans le système scolaire des écoles de langue française de l'Ontario.

## **4.2 La pratique de la présélection informelle dans les écoles de langue française de l'Ontario**

Cette section vise à documenter la pratique de la présélection informelle en lien avec l'accès à un poste de direction d'école chez des enseignants et des directions d'école du système scolaire des écoles de langue française de l'Ontario. Nous visons ainsi à répondre à la question de recherche suivante : Comment la présélection informelle est-elle pratiquée dans le système scolaire des écoles de langue française de l'Ontario pour ce qui est de l'accès à un poste de direction d'école dans ce contexte?

Les données sont issues des deux phases de notre recherche. Cette section se divise en cinq sous-sections qui portent tour à tour sur l'origine et l'étendue de la tape sur l'épaule, sur ce que les participants considèrent comme une tape sur l'épaule, sur les caractéristiques des personnes qui reçoivent la tape sur l'épaule, sur la nature des liens qui unissent le donneur et le receveur de la tape sur l'épaule et sur les enjeux découlant de la tape sur l'épaule, selon la perception des participants. Dans chaque section, nous présentons les résultats de la phase 1, suivis des résultats de la phase 2.

### **4.2.1 L'origine et l'étendue de la pratique de la tape sur l'épaule**

Dans cette première section, nous nous intéressons aux participants qui ont reçu la tape sur l'épaule et aux personnes de qui ils l'ont reçue. Selon les réponses au sondage, 52 participants ont indiqué avoir reçu une tape sur l'épaule, à savoir 40 directions et directions adjointes et 12 enseignants et enseignants occupant un poste de leader scolaire. Le tableau 20 présente les réponses des participants au sondage.

**Tableau 20****Nombre de participants au sondage qui ont indiqué avoir reçu une tape sur l'épaule (N=60)**

Avez-vous reçu une tape sur l'épaule?	DÉ-DÉA		EN	
	N	%	N	%
Oui	40	90,91	12	75
Non	4	9,09	4	25
<b>Total</b>	<b>44</b>	<b>100</b>	<b>16</b>	<b>100</b>

Légende : DÉ : direction d'école; DÉA : direction adjointe d'école; EN : enseignants.

Tous les participants aux entrevues ont indiqué avoir reçu une tape sur l'épaule. Ils étaient aussi invités à indiquer les postes occupés par les personnes de qui ils l'avaient reçue. Les participants au sondage ont majoritairement indiqué avoir reçu une tape sur l'épaule d'une direction ou direction adjointe d'école, tel qu'il est indiqué dans le tableau 21.

**Tableau 21****Postes occupés par les personnes de qui les participants au sondage ont reçu une tape sur l'épaule**

La tape sur l'épaule venait...	DÉ-DÉA		EN	
	N	%	N	%
D'une direction d'école	31	77,50	10	83,33
D'un leader du conseil scolaire	9	22,50	2	16,67
<b>Total</b>	<b>40</b>	<b>100</b>	<b>12</b>	<b>100</b>

Légende : DÉ : direction d'école; DÉA : direction adjointe d'école; EN : enseignants.

Pour les participants aux entrevues, on constate que la tape venait principalement d'une direction d'école. De plus, des participants ont mentionné avoir reçu plusieurs tapes sur l'épaule venant de divers acteurs scolaires. Le tableau 22 présente ces résultats.

**Tableau 22**  
**Origine de la tape sur l'épaule selon les participants aux entrevues**

	<i>Directions et directions adjointes d'école (DÉ-DÉA)</i>											<i>Enseignants (EN)</i>					
	<i>Debbie</i>	<i>Delphine</i>	<i>Denise</i>	<i>Debra</i>	<i>Désirée</i>	<i>Derrick</i>	<i>Desmonde</i>	<i>Demy</i>	<i>Damaris</i>	<i>Daena</i>	<i>Daliah</i>	<i>Émilie</i>	<i>Emerick</i>	<i>Emma</i>	<i>Enrique</i>	<i>Endza</i>	<i>Enock</i>
D'un leader du conseil scolaire ou du conseil scolaire	x	x	x	x	x		x	x	x		x		x		x		
D'une DÉ /DÉA d'école adjointe	x			x	x	x	x			x		x		x			x
D'un collègue	x	x		x		x						x		x			

Selon les participants, la tape sur l'épaule est souvent venue d'un leader du conseil scolaire, mais certains participants ont mentionné simplement « le conseil est venu me chercher » ou « on est venu me chercher », « on » faisant référence à un leader du conseil scolaire. Des participants ont précisé le poste de la personne à l'origine de la tape sur l'épaule. Pour Demy, c'était la directrice de l'éducation de son conseil scolaire, tandis que pour Debbie et Damaris, c'était un surintendant. Delphine et Désirée ont dit avoir reçu une tape sur l'épaule de leur direction au Service pédagogique du conseil scolaire alors qu'elles étaient conseillères pédagogiques, et Desmonde a indiqué pour sa part l'avoir reçue, alors qu'elle était conseillère pédagogique, de la direction des ressources humaines du conseil scolaire, qui avait auparavant été directrice du Service pédagogique. Les autres participants ont évoqué, comme nous l'avons souligné, un cadre du conseil scolaire ou le conseil scolaire, sans préciser quel poste occupait précisément la personne en question. C'est par exemple le cas d'Emerick, qui a parlé d'un « haut cadre du conseil scolaire », sans préciser le poste de cette personne.

Plusieurs de nos participants ont reçu des tapes sur l'épaule de différentes personnes et à différents moments de leur carrière. Enrique a souligné qu'il avait d'abord reçu une tape sur l'épaule de sa direction d'école qui, selon lui, le voyait bien lui « succéder » quand elle prendra sa retraite dans peu de temps. Les occasions de se faire connaître et d'acquérir de la visibilité au niveau du conseil qui en ont découlé lui ont permis, par la suite, d'être « repéré » par un leader du conseil scolaire. Desmonde, elle, a été encouragée et recommandée par sa direction d'école à occuper un poste de conseillère pédagogique afin de mieux se préparer pour un poste de direction

d'école. Alors qu'elle y était, elle a été encouragée et recommandée par la directrice des ressources humaines de son conseil, qui lui a également directement offert un poste. Il s'agit d'un scénario commun à plusieurs des participants qui, en raison des occasions professionnelles qui ont découlé de la tape sur l'épaule, ont gagné une plus grande visibilité et ont pu recevoir de nouvelles tapes sur l'épaule de leaders du conseil scolaire. Dans certains cas, les tapes sur l'épaule subséquentes ont été données en réponse à la recommandation de la personne qui a donné la première tape sur l'épaule. Dans la prochaine section, nous précisons ce que les participants considèrent comme une tape sur l'épaule.

#### 4.2.2 Les actions caractérisant une « tape sur l'épaule » ou présélection informelle

Cette section présente les actions considérées par les participants comme étant une tape sur l'épaule. Elle est uniquement documentée par les entrevues, lors desquelles nous avons demandé aux participants de nous parler de leurs expériences de tape sur l'épaule et ce qu'ils considéraient comme étant une tape sur l'épaule. Les réponses des participants sont présentées dans le tableau 23.

**Tableau 23**  
**Catégories d'actions caractérisant une « tape sur l'épaule »**

Catégories d'actions caractérisant une « tape sur l'épaule » découlant des réponses des participants	Directions et directions adjointes d'école (DÉ-DÉA)										Enseignants (EN)						
	<i>Debbie</i>	<i>Delphine</i>	<i>Denise</i>	<i>Debra</i>	<i>Désirée</i>	<i>Derrick</i>	<i>Desmonde</i>	<i>Demy</i>	<i>Damaris</i>	<i>Daena</i>	<i>Daliah</i>	<i>Émilie</i>	<i>Emerick</i>	<i>Emma</i>	<i>Enrique</i>	<i>Endza</i>	<i>Enock</i>
<b>Reconnaître les qualités/compétences de la personne</b>																	
Offrir un poste de DÉ	x		x	x	x	x	x	x			x				x	x	x
Endosser la personne	x	x						x	x	x							
Proposer de postuler un poste de DÉ		x	x									x		x			x
<b>Indiquer les actions à entreprendre pour accéder à la DÉ</b>																	
Inciter à occuper des postes de leadership intermédiaires			x	x	x	x	x		x				x			x	
Inciter à s'inscrire au programme de leaders potentiels	x		x		x				x						x	x	x

Inciter à suivre le programme de formation ou les formations nécessaires	x							x			x			x			
<i>Offrir du soutien et/ou du mentorat informel</i>				x			x			x		x					

Selon les réponses des participants, les actions considérées comme une tape sur l'épaule sont notamment les suivantes : reconnaître les qualités/compétences de la personne, indiquer les actions à entreprendre pour accéder à la direction d'école, ou offrir du soutien et/ou du mentorat informel. Nous nous penchons sur chacune de ses catégories dans les prochains paragraphes, et présentons des extraits des réponses que les participants ont données lors des entrevues.

### **Catégorie 1 : Reconnaître les qualités et/ou compétences de la personne**

La pratique de la tape sur l'épaule, selon les réponses de nos participants, peut prendre la forme d'une reconnaissance des qualités et/ou des compétences de la personne qui la reçoit. Cette reconnaissance peut se faire de plusieurs façons. Dans certains cas, la personne qui donne la tape sur l'épaule a appuyé le participant, lui servant de « police d'assurance » auprès du conseil scolaire, comme l'a souligné Debbie en parlant de son cas. Elle peut également se concrétiser en prenant soin de reconnaître ouvertement que cette personne est compétente ou possède les qualités requises et mérite d'être placée dans un poste de direction d'école. Comme l'a souligné Debbie lors de l'entrevue, il est souvent possible qu'il n'y ait pas de direction d'école membre du comité d'embauche. Cependant, si le comité sait que le participant est appuyé ou recommandé par une direction d'école, ce comité est plus ouvert à considérer la candidature de la personne qui se présente pour le poste. Elle s'est exprimée ainsi :

La police d'assurance est aussi en train de dire que tu es apte à faire quelque chose parce qu'il y a des personnes qui font la cour à la direction, mais qui ne reçoivent aucun soutien ou référence, et qui n'atteindront jamais un poste à la direction d'école parce qu'ils n'ont pas une police d'assurance sous forme d'une direction d'école. Parce que la surintendante, quand tu vas en entrevue, tu as une personne de ressources humaines, un surintendant, peut être deux surintendants. il n'y a pas de direction qui est à la table fait que l'assurance pour les surintendants par rapport à la personne qui est en entrevue, l'assurance informelle, c'est la direction à qui tu es associé.

Dans le cas de Demy, c'est la directrice de l'éducation de son conseil scolaire qui lui a servi de police d'assurance, en l'appuyant personnellement. Il y a une dizaine d'années, dans son parcours professionnel, Demy a reçu une tape sur l'épaule d'une direction d'école qui l'avait recommandée à un poste de direction adjointe d'école dans la même école qu'elle. Demy a ainsi occupé le poste de direction adjointe à cette école pendant près de deux ans. Elle a rapporté que cette direction ne cessait pas de lui dire, ainsi qu'à la surintendante : « Demy est prête pour le poste de direction. Tu peux la placer maintenant. » Cependant, au départ à la retraite de cette direction d'école, Demy est retournée en salle de classe et n'a reçu aucune tape subséquente des deux autres directions d'école qui ont succédé à cette direction d'école, ce qui l'a incitée à se remettre en question et à ne plus rechercher de poste de direction. À un événement organisé par le conseil scolaire une dizaine d'années plus tard, sa directrice de l'éducation lui a soufflé à l'oreille « maintenant tu es prête » et lui a demandé d'envoyer un courriel à sa direction d'école et à son surintendant en la mettant en cc. À la suite de ce courriel, Demy a passé une entrevue et, deux semaines plus tard, elle a reçu une affectation comme directrice adjointe dans une école.

Damaris quant à elle, a souligné que lorsqu'elle a été nommée pour un poste, un surintendant, prenant la parole ouvertement pour soutenir son dossier, a dit : « Oh, vous connaissez tous Damaris [...] Je n'ai pas besoin de la présenter. Je suis très heureux que vous la connaissiez tous ». Damaris considère cet endossement comme une chance, dans son parcours professionnel qu'elle qualifie de très difficile.

La reconnaissance des qualités et/ou compétences peut aussi être le fait d'inciter le participant à se diriger vers la direction d'école en lui offrant un poste directement. Cette incitation est beaucoup plus ferme qu'une simple sollicitation, bien que la sollicitation soit aussi considérée comme une tape sur l'épaule. Daliah a mentionné que le conseil « est venu [la] chercher à plusieurs reprises » pour lui proposer un poste. Derrick a souligné qu'une direction d'école, qui avait auparavant été direction adjointe dans son école, lui « courait après » pour lui faire accepter un poste qu'elle lui proposait dans son école. Selon Denise, parce qu'elle n'avait pas fini sa maîtrise et n'avait pas fait ses qualifications à la direction d'école, le conseil lui a dit, en lui proposant un poste : « On veut te donner une chance de l'essayer, et puis au moins tu sauras si tu aimes ça, puis tu feras tes cours à l'été. » C'était, selon elle, une occasion à ne pas manquer. Debra a vécu une expérience similaire qu'elle a racontée ainsi : « Une journée, on m'a appelée dans mon bureau d'enseignante ressource et on m'a offert l'école. Je n'avais pas appliqué [...] ils ont dit ok, on te la

donne, après tu feras le processus. » Enock avait déjà fait un premier remplacement de plusieurs mois à la direction d'école. Au sujet de son deuxième contrat en tant que remplaçant à la direction d'école, il a dit : « C'est encore la direction d'école qui m'a proposé : "Est-ce que tu veux retourner à la direction d'école?" »

Pour Émilie, l'argumentaire n'était pas aussi ferme, mais un poste était vacant dans son école et elle a été approchée et encouragée à envisager d'y postuler. Sa direction adjointe est venue la voir pour lui dire : « J'aimerais que tu postules, je me dis que tu es parfaite pour ça. » Delphine a souligné pour sa part qu'elle avait « une complicité extraordinaire avec le directeur de cette école », ce qui lui a donné confiance, et puis cette direction lui a dit qu'elle était capable d'effectuer le travail de direction d'école. Pour Emma, ce sont ses deux directions d'école qui lui ont dit qu'ils voyaient son potentiel, qu'elle ne resterait pas longtemps dans la salle de classe et qu'elle devrait commencer à envisager de devenir direction d'école dans le futur (après qu'elle aurait obtenu les qualifications nécessaires pour postuler).

## **Catégorie 2 : Indiquer les actions à entreprendre pour accéder à un poste de direction d'école**

Selon les participants, reconnaître les qualités et compétences des personnes à qui on donne la tape sur l'épaule s'accompagne souvent du fait d'indiquer à quelqu'un les actions à entreprendre pour accéder au poste de direction d'école. Les personnes qui ont donné la tape sur l'épaule aux participants leur recommandaient soit de s'inscrire au programme de leaders potentiels offert au sein du conseil, soit d'occuper des postes de leadership intermédiaires au sein de l'école pour mieux se préparer au poste de direction d'école, soit de suivre les formations afin d'obtenir les qualifications nécessaires pour accéder à la direction d'école.

Dans les conseils où il existe des programmes de planification de la relève (programme de leaders potentiels, programme de leader de demain, etc.), l'accès est en général sur recommandation de la direction d'école et limité à deux personnes par direction d'école. Dans le cas de nos participants qui avaient été encouragés à suivre un programme de planification de la relève offert par leur conseil scolaire, les directions d'école qui les avaient encouragés les avaient également recommandées directement au programme de planification de la relève.

Des occasions ont également été proposées aux participants qui ont été encouragés à occuper des postes de leadership intermédiaire. La possibilité de travailler au conseil scolaire a été

offerte à Damaris afin de lui permettre « se faire connaître, de mettre des projets en place, d’interagir avec les directions, de prendre cette place-là » et développer la confiance en soi qui lui manquait un peu. Denise a été « poussée à appliquer pour un poste d’enseignante en affectation spéciale au Conseil ». Emerick s’est vu offrir le poste de conseiller pédagogique, tandis qu’Endza a été nommée comme Lead Triple A<sup>9</sup> au sein de son école. Désirée, Enrique et Émilie sont devenus enseignants désignés<sup>10</sup> dans l’école, tandis que Debra a eu l’occasion de faire partie d’un programme au niveau de l’OQRE.

### **Catégorie 3 : Offrir du soutien et/ou du mentorat informel**

Selon les participants, la tape sur l’épaule prend aussi la forme d’un soutien ou mentorat informel offert par la personne qui donne la tape sur l’épaule. Dans le cas de nos participants, le soutien ou mentorat informel s’est fait en conjonction avec les autres actions qualifiées de « tape sur l’épaule » et présentées plus haut. Ce mentorat peut essentiellement prendre la forme d’une mise en commun d’expériences, de connaissances et/ou de ressources qui seront utiles pour le poste. La direction d’école d’Émilie lui a montré comment gérer les questions de discipline, faire des enquêtes, communiquer avec les parents et répondre aux questions d’entrevue le moment venu. Denise a eu accès à diverses ressources qu’elle pouvait consulter au besoin, et Daena a eu des discussions sur « toutes les composantes du leader, au niveau, de l’empathie, des compétences à développer chez les gens, d’établir des objectifs communs ». Debra a mentionné pour sa part que son mentor lui a « appris le terrain », lui montrant comment faire le travail de direction d’école.

#### **4.2.3 Les apports de la tape sur l’épaule**

Lors du sondage, nous avons demandé aux participants d’indiquer en quoi la tape sur l’épaule leur avait été utile. Le tableau 24 présente l’ensemble des réponses recueillies à l’aide de cette question du sondage.

---

<sup>9</sup> L’enseignant *lead Triple A* (AAA) est un enseignant qui se consacre à trouver des stratégies pour aider à l’apprentissage des élèves.

<sup>10</sup> Un enseignant désigné remplace la direction d’école lors de courtes absences de cette dernière. Il joue donc un rôle intérimaire en l’absence de la direction d’école.

**Tableau 24****Apports de la tape sur l'épaule selon les participants au sondage**

Apports les plus souvent sélectionnés par les participants	DÉ-DÉA		EN	
	N	%	N	%
Elle m'a permis d'avoir confiance en moi et de vouloir devenir DÉ/DÉA	35	87,50	9	75,00
Elle m'a permis de croire en mon potentiel en tant que leader	29	72,50	9	75,00
Elle m'a encouragé à prendre mes qualifications à la direction et des qualifications à trois niveaux d'enseignement	19	47,50	6	50,00
Elle m'a permis de travailler sur certains dossiers spécifiques à l'école	17	42,50	6	50,00
Elle m'a permis d'accéder à un programme de développement de leaders offert par mon conseil scolaire	16	40,00	5	41,67
Elle m'a encouragé à continuer dans les démarches que j'avais déjà entamées	11	27,50	3	25,00
Elle m'a permis d'accéder à des formations spécifiques	10	25,00	2	16,67
Elle a permis une meilleure communication entre moi et la personne qui m'a fait la tape sur l'épaule et j'ai bénéficié de ses nombreux conseils	9	22,50	3	25,00
Elle a été l'élément déclencheur pour qu'aujourd'hui je souhaite être DÉ/DÉA	7	17,50	4	33,33
Elle m'a encouragé à m'inscrire à une maîtrise ou à des cours de niveau gradué à l'université	5	12,50	4	33,33
Elle m'a permis d'avoir accès à des personnes de référence auxquelles je n'aurais autrement pas eu accès	2	5,00	1	8,33
Elle m'a permis de profiter de plusieurs ressources auxquelles je n'aurais autrement pas eu accès	1	2,50	1	8,33
<b>Autres :</b> Elle m'a donné confiance que j'étais prête	1	2,50	...	...

Légende : DÉ : direction d'école; DÉA : direction adjointe d'école; EN : enseignants.

Comme pour les participants aux entrevues, la tape sur l'épaule a permis à plusieurs participants au sondage d'avoir confiance en eux et en leurs capacités de leader, d'accéder à un programme de planification de la relève ou à des formations en particulier, ou a été, entre autres, l'élément déclencheur de la volonté de devenir direction d'école.

Nous nous intéressons, dans la section suivante, aux caractéristiques recherchées par les personnes qui donnent la tape sur l'épaule, selon la perception et l'expérience de nos participants.

#### 4.2.4 Les caractéristiques recherchées par la personne qui donne la tape sur l'épaule

Lors des entrevues, nous avons demandé aux participants les raisons pour lesquelles ils donneraient une tape sur l'épaule à un membre du personnel scolaire afin que cette personne accède à un poste de direction d'école. Par ailleurs, certains participants, lorsqu'ils racontaient leur

expérience de la tape sur l'épaule, ont souligné les raisons pour lesquelles ils avaient, à leur avis, reçu une tape sur l'épaule. Ces réponses sont compilées dans le tableau 25.

**Tableau 25**  
**Caractéristiques recherchées par la personne qui donne la tape sur l'épaule selon les participants aux entrevues**

Catégories découlant des réponses des participants	Directions et directions adjointes d'école (DÉ-DÉA)											Enseignants (EN)					
	<i>Debbie</i>	<i>Delphine</i>	<i>Denise</i>	<i>Debra</i>	<i>Désirée</i>	<i>Derrick</i>	<i>Desmonde</i>	<i>Demy</i>	<i>Damaris</i>	<i>Daena</i>	<i>Dalilah</i>	<i>Émilie</i>	<i>Emerick</i>	<i>Emma</i>	<i>Enrique</i>	<i>Endza</i>	<i>Enock</i>
<b>Habilités</b>																	
Aptitudes en leadership et gestion des conflits		x	x	x	x		x	x	x		x	x			x	x	
Aptitudes sociales et en communication	x	x		x	x			x	x	x	x	x			x		
Aptitudes en pédagogie		x	x								x					x	
Aptitudes en gestion des élèves et de la classe		x			x						x						
Aptitudes à faire de l'autopromotion	x	x										x					
<b>Attitudes (Possède les normes et valeurs attendues)</b>																	
Ouverture d'esprit			x	x			x	x				x				x	
Implication dans la vie de l'école		x			x			x	x		x						
Crédibilité/confiance	x	x					x				x						
Personnalité extravertie	x			x													
<b>Connaissances</b>																	
Connaissance des curricula et programmes-cadres, ou des savoirs internes à l'école		x	x								x	x	x				x
Expertise dans leur domaine en particulier		x			x		x					x					x

Les réponses des participants indiquent que ces derniers recherchent, chez les personnes à qui ils ont ou pourraient donner une tape sur l'épaule, des compétences selon les trois composantes que sont les habiletés, les attitudes et les connaissances particulières. Nous présentons chacune de ces catégories dans les prochains paragraphes.

## **Catégorie 1 : Composante « habiletés »**

Pour plusieurs des participants aux entrevues, le fait de posséder ou de démontrer certaines aptitudes professionnelles a été l'élément qui leur a permis de savoir qu'une personne pourrait faire une bonne direction d'école et de lui donner la tape sur l'épaule.

Les aptitudes en leadership et en gestion des conflits ont été présentées différemment par les participants. Denise, notamment, a mentionné ceci :

Comprendre les enjeux rapidement et [les] considérer pour faire avancer quelque chose dans le respect d'où sont les gens, c'est de savoir où est-ce qu'on peut les amener, où est-ce qu'ils sont, comment sont-ils dans leur état d'esprit pour, pour les accompagner d'une façon bien adaptée à leur réalité cette personne.

Delphine et Désirée ont parlé de la capacité à démontrer du leadership, tandis que Demy a souligné le fait d'avoir le sens du leadership. Pour plusieurs participants, il était question du sens de l'initiative (Daliah), d'une vision systémique, à savoir « ne pas regarder juste l'arbre, mais voir toute la forêt » (Debra), ou encore de la capacité « de réfléchir à l'extérieur de la boîte » (Désirée). Delphine a aussi parlé de la capacité à gérer les équipes et « à garder le cap au sein de l'école ».

Les aptitudes sociales et de communication renvoient à la capacité à entretenir de bonnes relations avec les collègues, les élèves, les parents et les autres acteurs de la communauté scolaire, à démontrer une écoute active ou encore à communiquer d'une façon qui permet d'envoyer un message à propos. Il a notamment été question du fait d'être capable « de dire les vraies choses avec une bonne doigtée » (Damaris), « de parler avec le parent et avec tact » (Émilie), « de s'adresser aux gens convenablement pour protéger la dignité de tout le monde » (Denise), d'avoir de « l'entregent » (Emerick), « d'être capable d'écouter, de sympathiser et de faire preuve d'empathie » (Daliah), « de véhiculer des messages clairs » (Denise), ou encore d'avoir « une personnalité adaptable donc il s'entend bien avec les collègues » (Désirée) ou savoir comment engager le personnel et susciter la motivation de travailler ensemble, puis de voir les gens s'épanouir, être capables d'aller plus loin parce qu'ils sont ensemble (Endza).

Les aptitudes en pédagogie signifient pour nos participants avoir une bonne pratique pédagogique (Delphine, Denise, Enock et Daliah), être « un bon enseignant » (Emma) ou encore savoir pratiquer la différenciation pédagogique (Daliah).

La gestion des élèves et de la classe renvoyait pour Désirée au fait d'avoir de bonnes relations avec les élèves, d'être capable d'établir la discipline ou de gérer les codes de comportement. Pour Delphine, il s'agissait d'adopter « de très belles approches pédagogiques »,

de voir que ses « élèves réussissent » ou de « mettre en place toutes les adaptations de PEI, enfin tout ce qu'on attend d'un bon enseignant ». Pour Émilie, il s'agissait de dépasser le cadre strict de la salle de classe : « Ce n'est pas seulement ce qui se fait en salle de classe; il y a d'autres activités : l'accompagnement des élèves, comment tu te comportes avec les élèves, comment je vois que tu gères des problèmes dans la cour de récréation. »

Emerick et Delphine ont fait mention de la capacité de faire de l'autopromotion, à savoir utiliser les réseaux sociaux pour faire connaître son travail et ses compétences (Emerick) ou pour acquérir une certaine visibilité (Delphine), tandis que Debbie a plutôt parlé de « la façon de se tenir dans la façon d'être », de démontrer de la certitude, de l'assurance et de la confiance dans ce qu'on fait et dans qui on est, et de savoir le communiquer dans ses interactions afin de se distinguer.

## **Catégorie 2 : Composante « attitudes »**

Nos participants qui ont déjà donné une tape sur l'épaule ont aussi souligné des attitudes qu'ils recherchent au moment de donner la tape sur l'épaule.

Certains ont parlé de l'ouverture d'esprit, qui se décline sous plusieurs formes, dont « l'ouverture à la critique, l'ouverture à l'autre » (Demy), l'ouverture à apprendre, à continuer de se développer professionnellement en misant sur une mentalité de croissance (Desmonde, Debra et Denise), ou encore l'ouverture à écouter, à interagir avec l'autre (Demy et Émilie).

La disposition à s'impliquer dans la vie de l'école est une attitude qui semble avoir de l'importance pour plusieurs de nos participants. De façon générale, il s'agit de prendre des responsabilités dans divers comités, de se porter volontaire ou d'accepter de s'occuper de certains dossiers à l'école, d'aider dans la gestion de l'école, d'être un membre actif de l'école en étant impliqué dans la vie de l'école. Damaris et Désirée ont aussi parlé de l'aspect de la disponibilité, en soulignant que c'est quelqu'un qui « ne regarde pas ses heures » (Damaris) et qui ne « s'arrête pas aux consignes du syndicat » (Désirée).

D'autres ont indiqué le fait d'avoir construit une certaine crédibilité ou d'avoir acquis la confiance de ses collègues ou de sa hiérarchie, notamment : 1) amener les gens à croire en toi et en ton travail (Debbie); 2) être capable de rallier les collègues ou la communauté autour d'une activité ou d'avoir des gens qui te suivent lorsque tu mets en place une initiative (Delphine); 3) avoir un supérieur hiérarchique qui est prompt à témoigner ou à attester de tes compétences. (Desmonde)

### Catégorie 3 : Composante « connaissances »

Sur le plan des connaissances, les participants ont mentionné qu'ils recherchaient des personnes possédant certaines connaissances et une certaine expertise dans leur travail. Par exemple, Émilie a parlé du fait d'avoir une bonne connaissance des programmes-cadres de différents niveaux, tandis que Daliah et Emerick ont souligné le fait de bien connaître les curricula. Denise a ajouté le fait de connaître les codes internes de l'école de façon à pouvoir s'inscrire dans la continuité. Pour Émilie, l'expertise peut être en lecture, en enfance en difficulté ou même en mathématique (Émilie), ou à des postes de leadership intermédiaires, où les personnes auraient « fait leurs preuves ». Selon Delphine, « avoir démontré qu'on a une expertise dans un domaine ce serait un peu le point commun » à tous les leaders de son conseil scolaire. Désirée a mentionné que, pour donner une tape sur l'épaule, elle doit avoir travaillé avec la personne et être convaincue de ses compétences et de son expertise avant de procéder.

#### 4.2.5 La nature de la relation qui unit la personne qui donne la tape sur l'épaule et celle qui la reçoit

Les liens qui unissent les participants aux entrevues et les personnes qui leur ont donné la tape sur l'épaule varient d'un participant à l'autre. Pour certains, cette relation comporte plusieurs aspects, et ils l'ont décrite suivant plusieurs catégories. Nous présentons leurs réponses dans le tableau 26.

**Tableau 26**

**Nature de la relation qui unit la personne qui donne la tape sur l'épaule et celle qui la reçoit**

Catégories découlant des réponses des participants	Directions et directions adjointes d'école (DÉ/DÉA)										Enseignants (EN)						
	<i>Debbie</i>	<i>Delphine</i>	<i>Denise</i>	<i>Debra</i>	<i>Désirée</i>	<i>Derrick</i>	<i>Desmonde</i>	<i>Demy</i>	<i>Damaris</i>	<i>Daena</i>	<i>Daliah</i>	<i>Émilie</i>	<i>Emerick</i>	<i>Emma</i>	<i>Enrique</i>	<i>Endza</i>	<i>Enock</i>
Liens de confiance		x					x		x		x		x		x	x	x
Liens professionnels de longue date	x						x				x						
Liens ancrés dans des relations de travail											x	x					
Lien de respect mutuel											x	x					

Le principal lien évoqué par les participants est le lien de confiance. Viennent ensuite les liens professionnels de longue date, les liens ancrés dans des relations de travail et les liens de respect mutuel. Nous examinons chacun de ces liens dans les prochains paragraphes.

### **Catégorie 1 : Liens de confiance**

Pour nos participants qui ont fait mention du lien de confiance, il s'agit principalement de la confiance dans leurs capacités professionnelles, comme l'a souligné Delphine :

La direction du service pédagogique avait extrêmement confiance en moi et me valorisait auprès de la surintendante responsable des services pédagogiques qui me faisait confiance aussi. C'est elle qui m'a nommée à la direction sans expérience à ce poste.

Damaris a souligné que ce lien de confiance lui était nécessaire pour continuer, tandis que Desmonde a mentionné qu'il avait été déterminant pour elle dans son parcours professionnel.

### **Catégorie 2 : Liens professionnels de longue date**

Certains de nos participants ont mentionné que le fait de se connaître, sur le plan professionnel, depuis plusieurs années, a contribué à ce que la personne reçoive la tape sur l'épaule. Debbie a dit avoir travaillé longtemps avec sa direction d'école et l'avoir suivie lorsqu'elle a changé d'école. Desmonde, Daliah et Émilie ont mentionné que cette personne était d'abord leur collègue ou leur direction d'école et est par la suite montée dans la hiérarchie, et leurs chemins se sont recroisés plus tard. Dans le cas de Desmonde, c'était sa directrice quand elle était conseillère pédagogique, qui était devenue direction des ressources humaines et qui a proposé et appuyé sa candidature (sans que Desmonde postule) quand un poste de direction d'école est devenu vacant. Pour Émilie, la personne a d'abord été une collègue, après quoi Émilie a changé d'école et cette personne l'y a retrouvée quelques années plus tard, mais cette fois-là en tant que direction d'école.

### **Catégorie 3 : Liens ancrés dans des relations de travail**

Certains participants ont décrit leur relation avec la personne qui leur a donné la tape sur l'épaule comme une relation découlant uniquement de leur relation professionnelle. Émilie a indiqué que leur relation n'a jamais dépassé le cadre professionnel. Elle en a parlé comme d'une relation de travail dans laquelle elle témoigne de l'intérêt et de la considération pour l'autre, et vice-versa, sans jamais dépasser ce cadre. Pour Emerick, un surintendant l'a contacté parce qu'ils

étaient dans le même conseil scolaire, sans qu'ils aient eu un lien particulier auparavant. Daliah a souligné que sa direction et elle avaient travaillé ensemble, et donc se connaissaient mutuellement au travail.

#### Catégorie 4 : Liens de respect mutuel

Daliah et Émilie ont mentionné entretenir des liens de respect mutuel avec la personne qui leur a donné la tape sur l'épaule. Émilie a dit : « C'est le respect mutuel, je pense, qui fait que nos relations sont très positives ».

#### 4.2.6 Les enjeux découlant de la tape sur l'épaule

Dans cette section, nous présentons les enjeux qui découlent de la tape sur l'épaule, tels que formulés par nos participants. Ces enjeux sont présentés dans le tableau 27, puis détaillés dans les paragraphes qui suivent.

**Tableau 27**  
**Enjeux découlant de la tape sur l'épaule**

Catégories découlant des réponses des participants	Directions et directions adjointes d'école (DÉ-DÉA)										Enseignants (EN)						
	<i>Debbie</i>	<i>Delphine</i>	<i>Denise</i>	<i>Debra</i>	<i>Désirée</i>	<i>Derrick</i>	<i>Desmonde</i>	<i>Demy</i>	<i>Damaris</i>	<i>Daena</i>	<i>Daliah</i>	<i>Émilie</i>	<i>Emerick</i>	<i>Emma</i>	<i>Enrique</i>	<i>Endza</i>	<i>Enock</i>
Accès basé sur qui tu connais/qui te connais	x	x	x	x		x			x	x	x	x	x	x	x		
Subjectivité et favoritisme	x		x	x	x	x		x	x			x	x	x		x	
Homophilie/ Homosociabilité	x	x		x	x	x						x				x	

Les enjeux évoqués sont récurrents auprès d'un grand nombre de participants. Ces derniers ont évoqué le fait que l'accès à un poste de direction d'école est basé sur « qui tu connais », la subjectivité et le racisme ainsi que les enjeux liés à l'homophilie et/ou à l'homosociabilité. Nous développons chacune de ces catégories dans les prochains paragraphes.

### **Catégorie 1 : Accès basé sur « qui tu connais/qui te connais »**

L'un des principaux enjeux que les participants ont décrits en lien avec la tape sur l'épaule est la dépendance aux réseaux de contacts. Pour recevoir une tape sur l'épaule, il faut avoir accès à une personne qui peut la donner, et développer une relation pertinente avec elle avant d'espérer recevoir une tape sur l'épaule. Il est important d'être connu au sein de la hiérarchie et par les personnes en position de décider. Daena a raconté une scène qui illustre bien cette réalité :

Il y avait un poste vacant dans l'école, alors, ils ont vérifié qui était dans le programme de leaders potentiels. Il y avait [nom de la personne]. Ils ont dit : « Ah oui, on la connaît déjà parce que nanana ». Donc on appelle la direction, on demande à la direction : « Est-ce que c'est une bonne idée? » Elle répond : « Oui, c'est une bonne idée. » Donc c'est bon. Il y a beaucoup de « qui tu connais », comment tu te fais valoir, comment tu sais « put yourself out there ».

Selon Derrick, même si, souvent, l'enjeu a trait à la couleur de la peau, les personnes non issues d'une minorité visible sont elles aussi confrontées à des enjeux, notamment à des enjeux liés à qui tu connais et à ta relation avec cette ou ces personnes. Il a déclaré ceci :

Moi je sais que j'avais postulé pour un poste, on m'avait refusé parce qu'il y en a un qui était allé parler contre moi sur des choses qui étaient fausses. Un homme pas plus blanc que moi. Ce n'est pas tout le temps sur les couleurs, c'est basé sur des relations que la personne a. Mais à la fin on ne peut pas s'empêcher de dire que ce n'est pas représentatif.

C'est le même constat qu'ont posé les autres participants, parlant du besoin d'être connu et d'avoir des relations avec des personnes en position de donner la tape sur l'épaule. Ce qui a poussé Emerick à souligner ce qui suit :

Tu ne peux pas réussir tout seul; tu as besoin d'être doué en matière de relations; on est dans un système, surtout le système franco-ontarien. C'est un système où on te donne une tape à l'épaule et on te dit, va faire une demande. C'est comme ça que le système a toujours fonctionné.

Mais ces relations ne résultent pas uniquement de l'effort professionnel, elles peuvent aussi provenir de liens de filiation ou de liens extra-professionnels. Debbie a dit qu'il pouvait s'agir, par exemple, d'un ami qui a des liens privilégiés avec la direction générale du conseil scolaire ou un surintendant. Emerick et Émilie ont fait mention des membres de la famille qui ont des liens avec les gens haut placés dans le système scolaire. Émilie l'a dit ainsi : « Je dirais ce sont des groupes de oh je connais tel, je connais tel, la mère de tel est directrice de ci et le père était directeur de ça. »

## Catégorie 2 : Subjectivité dans la pratique de la tape sur l'épaule

Pour les participants, la pratique de la tape sur l'épaule peut manquer « d'uniformité », comme l'a souligné Debra, ce qui signifie que les motifs de cette tape et les perceptions peuvent varier d'une personne à l'autre. Pour Désirée, il y a des « conversations de couloir, informelles et très importantes » qui comptent quand il s'agit de donner la tape sur l'épaule.

Denise a illustré cette subjectivité en racontant une expérience personnelle :

Je pense qu'il faut qu'il y ait une circonstance qui allume quelque chose dans l'œil de la direction. Moi, j'avais une enseignante ici qui était en salle de classe, pleine tâche, enseignante d'enseignement religieux, très impliquée au niveau de la communauté, au niveau de la pastorale, une perle. Puis, à l'époque, j'étais direction adjointe en 7-8. La responsable de l'orientation que j'avais en place a quitté pour aller à une autre école, plus proche de sa maison. La personne qui me remplaçait pendant que j'étais en maternité m'a appelée puis elle m'a dit : « Ben là, il faut que j'offre le poste d'orientation à l'enseignante dont je te parle, qui est l'enseignante d'enseignement religieux, parce qu'elle a la qualification. » Puis là j'ai fait oh! Mais je ne la voyais pas faire ça. Honnêtement je n'y avais jamais pensé. Mais il faut le lui offrir, elle a la qualification. Bien elle nous a surpris. Puis là je me suis dit mais cette femme-là était cachée dans sa classe, puis elle était heureuse en classe, très heureuse. Elle n'avait pas demandé d'aller en orientation mais quand on le lui a offert elle a dit oui; elle a surpris tout le monde tu sais, mais je ne l'avais pas vu en elle. Je la trouvais bonne en classe, puis je l'aurais laissée là. [...] Mais ça prend quelque chose pour allumer le regard.

Cette subjectivité peut aussi être empreinte de favoritisme, ou même souvent être tachée de racisme. Emma s'est dite étonnée qu'une personne puisse être placée à un poste de direction alors qu'elle n'a « même pas suivi la partie 1 des cours du programme de qualification à la direction ». Damaris a dit avoir constaté que le profil sociodémographique prime souvent sur la compétence et l'expérience professionnelle, surtout quand le système commence à indiquer qu'il recherche un profil précis pour un poste, et que ce profil n'est jamais clairement communiqué. Emerick a fait le même constat, mais a dit y voir aussi un enjeu de racisme :

[...] le racisme est souvent subtil. Souvent on va dire par exemple, pour la région de [nom de la région] je ne pense pas que tu es un bon fit. Et là tu ne sais pas exactement ce que ça veut dire. Est-ce qu'on craint cette communauté-là? Cette communauté-là est raciste ou bien c'est moi qui vais avoir un problème avec cette communauté? Peu importe comment est-ce tu peux essayer de le deviner.

Derrick a lui aussi déploré le racisme, en relevant le fait que, au moment où il a accédé à la direction d'école, deux candidats étaient des personnes de couleur et, selon lui, ce n'est pas par manque de compétences qu'ils n'ont pas été retenus, puisque son mentor à lui, qui l'a accompagné

dans le processus jusqu'à l'accès à un poste de direction d'école, était l'une de ces deux personnes de couleur. Émilie, pour sa part, a parlé de préjudice racial.

### **Catégorie 3 : Homophilie/homosociabilité**

Les participants ont également noté aussi que, dans la pratique de la tape sur l'épaule, la tendance consiste à sélectionner la personne qui fait les choses de la même façon que soi, qui partage la même vision, les mêmes valeurs, ou encore les mêmes approches pédagogiques (Delphine). En fait, comme l'a expliqué Debbie, la personne qui reçoit la tape sur l'épaule est perçue comme une extension de la personne qui la donne, et il est attendu de la personne qui la reçoit qu'elle fournisse la même qualité de travail, se comporte de la même façon ou adopte les mêmes valeurs et approches de travail que la personne qui la donne. Derrick a mentionné avoir remarqué cette tendance, et a expliqué que, souvent, les personnes vont « recommander des gens qui reflètent leur profil ».

Debbie a dit y voir aussi une volonté de reproduire certaines valeurs culturelles, et donc de privilégier une certaine appartenance ethnique afin de promouvoir cette culture-là. Selon elle, le système franco-ontarien tend actuellement à promouvoir les personnes qui « adoptent le discours de l'élite blanche franco-ontarienne » ou dont les noms permettent de les rattacher à cette identité-là.

Les prochaines sections présentent la réponse à la troisième question de notre recherche.

#### **4.3 Le lien entre la pratique de la présélection informelle et les données sociodémographiques des enseignants et des directions d'école**

Notre troisième question de recherche est la suivante : quels liens peut-on établir entre la pratique de la présélection informelle et les données sociodémographiques des enseignants et des directions d'école?

Pour y répondre, nous avons utilisé les données du sondage et des entrevues.

La première étape consistait à faire des tableaux croisés entre les données sociodémographiques des participants et le fait d'avoir reçu une tape sur l'épaule. Les tableaux statistiques s'accompagnent d'analyses statistiques descriptives (Khi-Carré) qui permettent de mesurer l'existence d'une association entre la variable sociodémographique et le fait de recevoir une tape sur l'épaule. Par exemple, nous voulions savoir, en prenant la variable du genre, si le fait

d'être un homme ou une femme avait un lien avec le fait de recevoir une tape sur l'épaule. L'ensemble des variables étudiées sont présentées dans le tableau ci-après.

**Tableau 28**  
**Variables prises en compte dans les analyses statistiques**

Variable	Question dans le sondage
<b>Variable dépendante</b>	
La tape sur l'épaule	Dans les écoles franco-ontariennes, on dit souvent avoir reçu une « tape sur l'épaule » quand une direction d'école ou un leader du conseil scolaire vous approche de façon directe ou indirecte et vous fait savoir que vous avez le potentiel pour devenir direction d'école et qu'elle pourrait vous offrir un accompagnement pour vous permettre d'y accéder.  Avez-vous reçu une « tape sur l'épaule » venant d'une direction d'école ou d'un autre leader scolaire pour l'accès à un poste de direction d'école?  Oui      non
<b>Variables indépendantes</b>	
Genre	Genre : Homme    Femme    Autre
Statut de personne issue d'une minorité visible	Selon la conception canadienne (Statistiques Canada, 2008), appartenez-vous à une minorité visible? Si oui, veuillez cocher la case correspondante : Chinois    Sud-Asiatiques    Noirs    Philippins    Latino-Américains Asiatiques du Sud-Est    Arabes    Asiatiques occidentaux    Japonais Coréens      Je n'appartiens pas à une minorité visible
Type d'école	Type d'école : Élémentaire    Intermédiaire    Supérieur
Situation géographique de l'école	École située : En milieu défavorisé    En milieu aisé    En zone urbaine En zone rurale
Pourcentage d'élèves issus d'une minorité visible	Pourcentage d'élèves issus d'une minorité visible : Moins de 25 %      Entre 26 et 50 %      Entre 51 et 75 % Plus de 76 %
Âge	Groupe d'âge :    21-29      30-39      40-49      50-59 60+
Lieu de naissance	Lieu de naissance : Canada    Autre
Expérience en enseignement	Nombre total d'années d'expérience dans l'enseignement : 0-5      6-10      11-15      16-20      21+
Ancienneté au poste actuel	Ancienneté au poste actuel : 0-5      6-10      11-15      16-20      21+
Plus haut niveau d'éducation	Votre plus haut niveau d'éducation atteint : Baccalauréat      Maitrise      Doctorat
Poste occupé	Quel poste occupez-vous actuellement? Enseignant    Direction adjointe d'école    Direction d'école    Autre

En raison du nombre limité de participants, les résultats auraient pu varier grandement si l'étude avait été menée auprès d'un plus grand nombre de personnes. Les variables présentant une

association significative avec le fait de recevoir une tape sur l'épaule sont présentées, et des compléments d'information découlant des entrevues sont aussi présentés.

Trois variables présentent une association positive. Elles sont détaillées dans les trois prochaines sections. Les variables pour lesquelles il n'y a aucune association se trouvent en annexe.

#### 4.3.1 Le niveau d'éducation et la tape sur l'épaule

Parmi les participants au sondage, les personnes détenant un baccalauréat ou une maîtrise ont déclaré majoritairement avoir reçu une tape sur l'épaule. On constate néanmoins une différence de 7,5 points de pourcentage en faveur des personnes détenant une maîtrise. La seule personne à détenir un doctorat a mentionné ne pas avoir reçu une tape sur l'épaule. Étant donné que  $p < 0,05$ , on rejette l'hypothèse nulle. Il y a donc une association importante entre le niveau d'instruction et la tape sur l'épaule.

**Tableau 29**

**Tableau croisé du plus haut niveau d'éducation et de la tape sur l'épaule**

Avez-vous reçu une tape sur l'épaule?	Baccalauréat	Maîtrise	Doctorat
Oui	84,8	92,3	00
Non	15,2	7,6	100
Total (%)	100	100	100
<i>n</i>	33	26	1

Source : Sondage Marthe Foka, calcul de l'auteur, Khi carré = 7,310 4; df = 2; valeur p = 0,025 86.

Nous n'avons pas de données d'entrevue permettant de compléter ce portrait, car les participants n'ont pas commenté le niveau d'éducation.

#### 4.3.2 Le lien entre l'expérience professionnelle et la tape sur l'épaule

Selon les réponses des participants au sondage, aucune personne cumulant moins de cinq années d'expérience en enseignement n'a rapporté avoir reçu une tape sur l'épaule. On remarque que les personnes ayant entre 6 et 10 années d'expérience présentent 17,5 points de pourcentage de plus que celles ayant entre 11 et 15 années d'expérience en enseignement, et c'est

sensiblement le même nombre de points de pourcentage pour les personnes ayant de 16 à 20 années d'expérience et celles en ayant plus de 21. Étant donné que  $p < 0,05$ , on rejette l'hypothèse nulle. Il y a donc une association importante entre le nombre d'années d'expérience en enseignement et la tape sur l'épaule.

**Tableau 30**

**Tableau croisé du nombre d'années d'expérience en enseignement et de la tape sur l'épaule**

Avez-vous reçu une tape sur l'épaule?	0-5	6-10	11-15	16-20	21+
Oui	00	87,5	70	93	92,5
Non	100	12,5	30	7	7,4
Total (%)	100	100	100	100	100
<i>n</i>	1	8	10	14	27

Source : Sondage Marthe Foka, calcul de l'auteur, Khi carré = 10 193; df = 4, valeur p = 0,037 29.

Lors des entrevues, quelques participants ont évoqué le nombre d'années d'expérience : Enrique et Derrick ont souligné qu'il faut au moins cinq années d'expérience, mais Demy a mis en doute ce minimum et proposé plutôt qu'il est nécessaire de maîtriser les curricula et les programmes-cadres, d'avoir enseigné à plusieurs niveaux et de bien comprendre le système, ce qui prend, selon elle, un minimum de 10 ans.

Tous les participants ont cependant insisté sur la nature de l'expérience professionnelle accumulée. Comme nous l'avons vu dans la section sur les caractéristiques recherchées, les participants ont insisté sur le fait d'avoir fait ses preuves à des postes de leadership intermédiaires, ou de maîtriser certains dossiers. Le tableau 31 présente les dossiers dont les participants ont fait mention.

**Tableau 31**

**Dossiers de leadership valorisés par les participants aux entrevues**

Facteurs évoqués lors des entrevues	Directions et directions adjointes d'école (DÉ/DÉA)										Enseignants (EN)						
	<i>Debbie</i>	<i>Delphine</i>	<i>Denise</i>	<i>Debra</i>	<i>Désirée</i>	<i>Derrick</i>	<i>Desmonde</i>	<i>Demy</i>	<i>Damaris</i>	<i>Daena</i>	<i>Daliah</i>	<i>Émilie</i>	<i>Emerick</i>	<i>Emma</i>	<i>Enrique</i>	<i>Endza</i>	<i>Enock</i>
<b>Expérience à des postes de leadership intermédiaires dans l'école/le CS</b>																	
Enseignant ressource	x		x		x		x			x				x	x		

Enseignant EED	x	x		x		x	x	x	x		x	x		x			x	
Enseignant désigné	x				x							x				x		x
Conseiller pédagogique		x		x	x		x						x					
Autres dossiers de leadership (pastorale, orientation, CAP, ALF-PANA, tests OQRE, etc.)		x	x	x				x	x		x					x	x	x

Légende : DÉ : direction d'école; DÉA : direction adjointe d'école; EN : enseignants.

Le poste d'enseignant ressource a été mentionné par plusieurs participants. Daena a dit que tout le monde qui souhaite être direction d'école devrait occuper le poste d'enseignant ressource en raison du fait qu'il permet de travailler en étroite collaboration avec la direction d'école. Delphine a souligné que, dans une petite école, il s'agit du bras droit de la direction et que c'est la personne qui effectue le travail que ferait une direction adjointe (dans les grandes écoles où il y a des directions adjointes). Desmonde a dit y voir une excellente porte d'entrée qui ouvre la voie vers la direction d'école. Pour sa part, Désirée a indiqué qu'il s'agit d'un poste clé dans l'école qui permet de travailler sur tous les dossiers auxquels la direction touche. C'est aussi le cas pour le poste d'enseignant désigné, qui permet de remplacer la direction en cas d'absence, et donc d'avoir un bon aperçu des responsabilités d'une direction d'école, comme l'ont souligné Émilie, Enrique et Enock.

Le poste d'enseignant en enfance en difficulté (EED) est vu comme un incontournable par tous les participants qui l'ont évoqué. Selon Emma, qui a dit ne pas encore comprendre la raison pour laquelle ce poste est valorisé comme porte d'entrée à la direction d'école, il s'agit d'une attente implicite dans le système, et tout le monde s'attend à ce que le dossier EED soit maîtrisé avant d'envisager la possibilité d'aller à la direction d'école. Daliah a souligné que ce poste permet de mieux maîtriser les aspects légaux liés aux plans d'éducation personnalisés et à la vie de l'école, ce qui est un grand atout en arrivant à la direction d'école, car on comprend très bien les aspects légaux liés à la fonction. C'est aussi l'avis d'Enock, qui a dit penser que les enjeux rattachés au dossier EED sont énormes dans une école et que la direction d'école ne peut pas se permettre de ne pas les comprendre et de ne pas savoir comment les gérer.

Le poste de conseiller pédagogique lui aussi est valorisé, parce qu'il permet de développer ses compétences de leader puisque les personnes qui l'occupent sont appelées à former les autres enseignants sans toutefois avoir un grade supérieur à ces derniers (Delphine, Desmonde, Denise, Enock et Daena). Delphine et Daena ont également souligné que le fait d'occuper ce poste permet

de développer et d’asseoir ses compétences en pédagogie. Emerick, Enza et Daena ont indiqué qu’en occupant ce poste, on gagne en visibilité, car nos compétences sont mises à profit dans plusieurs écoles. De plus, on peut côtoyer plusieurs directions d’école (puisque le conseiller pédagogique dessert plusieurs écoles) et donc rencontrer des modèles auxquels on peut s’identifier (Delphine et Daena), créer des liens avec des directions d’école (Debbie), et parfois même se trouver des mentors pour le processus d’accès à un poste de direction d’école (Delphine et Denise).

Comme l’ont mentionné les participants, il est possible de travailler sur plusieurs dossiers à la fois. Cette idée a été bien représentée par Denise, qui a affirmé chercher des personnes qui occupent un poste d’enseignant ressource ou d’enseignant en orientation comme de futurs candidats au poste de direction d’école :

Quand je pense au profil de compétences de ce poste-là je me tourne souvent vers des personnes qui sont enseignants-ressources ou en orientation, où qui jouent un rôle de leader quelconque dans l’école.

#### 4.3.3 Le lien entre le statut de personne issue d’une minorité visible et la tape sur l’épaule (sondage et entrevues)

Parmi nos participants au sondage, tous ceux qui se sont identifiés comme arabes ont dit avoir reçu une tape sur l’épaule, tandis que ce fut le cas pour 60 % de ceux qui se sont identifiés comme noirs. Les participants qui se sont identifiés comme n’étant pas issus d’une minorité visible ont rapporté avoir reçu une tape sur l’épaule selon une proportion de 91,1 %. Étant donné que  $p < 0,05$ , on rejette l’hypothèse nulle. Il y a donc une association importante entre le fait de s’identifier en tant que personne issue d’une minorité visible et la tape sur l’épaule.

**Tableau 32**

**Tableau croisé du statut de personne issue d’une minorité visible et de la tape sur l’épaule**

Avez-vous reçu une tape sur l’épaule?	Arabes	Noirs	Je n’appartiens pas à une minorité visible
Oui	100	60	91,1
Non	00	40	8,9
Total (%)	100	100	100
<i>n</i>	5	10	45

Source : Sondage Marthe Foka, calcul de l’auteur, Khi carré = 7,692 3; df = 2; valeur p = 0,021 36.

Lors des entrevues, quatre des cinq participants qui ont dit être issus d’une minorité visible ont rapporté des défis dans ce sens. Émilie a affirmé que, après avoir postulé trois fois de suite sans

succès un poste de direction, elle a décidé de se rapprocher d'un surintendant pour comprendre ce qui pouvait être le problème. Ce surintendant lui a répondu : « Parfois tu sais, la direction ce n'est pas seulement les diplômes, c'est souvent une direction qui va te recommander au surintendant. » Elle lui a mentionné qu'elle détenait en fait toutes les formations requises pour accéder au poste de direction d'école. Ce surintendant lui a recommandé d'aller parler avec sa direction et, après avoir discuté avec sa direction, Émilie a été promue enseignante désignée dans son école (poste qu'elle occupait depuis presque un mois au moment de l'entrevue).

Damaris a elle aussi affirmé avoir vécu une situation semblable. Après avoir postulé trois fois sans succès, elle est allée voir la responsable des directions d'école de son conseil pour savoir si c'était elle le problème. Elle avait déjà fait le programme de leaders potentiels et était dans le bassin de leaders potentiels de son conseil scolaire. Cette personne lui a recommandé de continuer de travailler et de cheminer, et lui a dit que le moment viendrait où l'on aurait besoin de son profil. Ce moment est arrivé deux ans plus tard, et elle a été invitée à postuler un poste en particulier dans une école du conseil scolaire.

Demy, après avoir reçu la tape sur l'épaule d'une première direction d'école et travaillé quelques mois comme direction adjointe, a été replacée en salle de classe lorsque la direction qui lui avait donné la tape sur l'épaule est partie. Ce n'est que huit ans plus tard qu'elle a à nouveau reçu une tape sur l'épaule et a été promue comme direction adjointe quelques semaines plus tard.

Emerick a mené plusieurs projets d'envergure au sein de son école, sans jamais sembler attirer l'attention de sa direction. Cependant, lors d'une grande réunion au conseil scolaire, sa direction a présenté avec beaucoup de fierté ce qui se passait dans son école et les projets qu'il menait. Elle n'avait cependant jamais félicité ou encouragé Emerick pour ces initiatives, et ne lui avait pas exprimé son appréciation. Ce sont des personnes qui, ayant participé à cette rencontre et demandé qui était cet enseignant, ont appelé Emerick pour le féliciter. Il a ainsi compris que son travail était remarqué, mais que la direction ne voulait simplement pas le promouvoir. Emerick a ainsi décidé de devenir visible sur les réseaux sociaux et de faire sa propre promotion, après quoi des surintendants ont communiqué avec lui pour lui proposer des postes de leadership.

#### **4.3.4 L'analyse de régression logistique**

Pour étudier l'impact de chaque caractéristique sociodémographique et déterminer si elles influencent le geste de taper sur l'épaule, tout en prenant en compte l'effet des autres variables,

nous avons utilisé un modèle de régression logistique. Cependant, la taille réduite de notre échantillon (seulement 69 participants) limite les types de tests statistiques possibles et leur portée. Compte tenu de la règle qui préconise d'avoir au moins dix observations par variable indépendante dans le modèle, nous ne pouvions inclure que six variables indépendantes au maximum. Notre analyse de régression devait donc se limiter à six variables indépendantes tout au plus, même si d'autres variables s'étaient révélées importantes. De plus, la variable sur laquelle notre étude est fondée, à savoir le geste de taper sur l'épaule, était très inégale. En outre, nous n'avons pas pu évaluer l'efficacité du modèle, faute de pouvoir constituer un groupe de comparaison en raison du nombre limité de participants.

Après avoir examiné plusieurs modèles de régression, nous avons retenu le modèle présenté dans le tableau 33 ci-dessous. Dans ce modèle, la variable « ancienneté au poste actuel » s'avère significative. Nous avons aussi retenu ce modèle parce qu'il avait le plus petit AIC<sup>11</sup> et que la variable « genre » s'était avérée significative dans plusieurs autres modèles. Il est à noter qu'une analyse avec un échantillon de plus grande taille pourrait valider ou infirmer ces résultats.

**Tableau 33**  
**Modèle de régression logistique avec rapports de cote et intervalle de confiance à 95 %**

	Cote log	Rapport de cote	Intervalle de confiance des probabilités (95 %)
<i>R2 de Nagelkerke : 0,531 668</i>			
<b>Genre</b> Femme (réf : homme)	0,529 139 1	1,697470e+00	-0,121 667 61; 0,295 964 70
<b>Ancienneté en enseignement</b> (réf. : 0-5 ans)			
6-10 ans	-20,093 829 0	1,876553e-09	-1,275 259 06; -0,167 123 19
11-15 ans	-18,047 990 8	1,451634e-08	-1,079 696 13; 0,067 120 12
16-20 ans	-20,957 684 9	7,910303e-10	-1,314 806 35; -0,154 548 60
21+	-20,902 028 4	8,363044e-10	-1,308 497 87; -0,173 919 37
<b>Ancienneté au poste</b> (réf. : 0-5 ans)			
6-10 ans	2,6188453.	1,371987e+01	-0,052 715 66; 0,358 919 57
11-15 ans	2,8682126	1,760552e+01	-0,157 288 71; 0,514 566 67
16-20 ans	4,479 186 8 *	8,816295e+01	0,044 335 60; 0,650 052 27

<sup>11</sup> Le critère d'information d'Akaike (AIC) est un score qui permet de choisir le meilleur modèle de régression logistique. Il prend en compte l'efficacité et la complexité du modèle afin de déterminer le modèle qui offre la meilleure prédiction (Hastie et al., 2009).

<b>Statut de personne issue d'une minorité visible</b> (réf. : Arabes)			
Je n'appartiens pas à une minorité visible	16,424 723 3	1,358835e+07	-0,279 981 44; 0,378 078 66
Noirs	19,777 293 7	3,883019e+08	0,024 956 36; 0,818 879 38

\*Indique que les résultats sont statistiquement significatifs avec un  $p < 0,05$ .

• Indique que les résultats sont statistiquement significatifs avec un  $p < 0,1$ .

AIC : 55 953

Le R2 de Nagelkerke du modèle final est composé de quatre variables indépendantes. Nous avons obtenu un coefficient de 0,531 668, ce qui indique que notre modèle pourrait expliquer 53,16 % de la pratique de la taping sur l'épaule dans le contexte scolaire franco-ontarien. À la lumière des résultats, l'ancienneté au poste a un effet statistique significatif. Il est important cependant de faire preuve de prudence, car nous ne pouvons que faire des interprétations limitées en raison de la petite taille de l'échantillon, ce qui pourrait biaiser les analyses.

#### 4.4 Conclusion

Nous avons présenté en détail, dans ce chapitre, les résultats obtenus dans le cadre de notre recherche. Pour chaque question de recherche formulée, nous avons exposé de manière approfondie les réponses fournies par nos participants, mettant en lumière les divers facteurs et perspectives évoqués. Ces résultats reflètent non seulement les réponses quantitatives issues de notre sondage, mais également les réflexions qualitatives tirées des entrevues semi-dirigées, offrant ainsi une compréhension riche et nuancée des thématiques explorées.

Dans le prochain chapitre, nous entreprenons une analyse critique de ces résultats à la lumière de notre cadre théorique. Cette discussion vise à interpréter les données recueillies, à les situer dans le contexte de la littérature existante et à explorer leur portée et leurs implications. Nous traitons également des limites de notre étude et des perspectives de recherche dans ce domaine. Ainsi, le prochain chapitre constitue une passerelle essentielle entre les résultats empiriques que nous avons obtenus et leur signification théorique et pratique plus large.

## Chapitre 5 : Discussion

Ce chapitre est consacré à la discussion sur les résultats obtenus que nous avons présentés dans le quatrième chapitre. Comme nous l'avons mentionné précédemment, notre étude vise à documenter, en tenant compte des expériences des participants, les facteurs influençant l'accès au poste de direction d'école dans le système scolaire des écoles francophones de l'Ontario. Pour atteindre les trois objectifs de notre recherche, nous avons formulé trois questions principales qui ont guidé notre analyse et l'interprétation des données collectées. Ces questions sont les suivantes :

- 1) Quels sont les facteurs (individuels, socio-organisationnels et systémiques) qui influencent chez des enseignants ou qui ont influencé chez des directions d'école, la volonté de devenir direction d'école dans le système scolaire des écoles de langue française de l'Ontario ?
- 2) Comment est pratiquée la présélection informelle en contexte scolaire de langue française de l'Ontario, pour ce qui est de l'accès à un poste de direction d'école dans ce contexte ?
- 3) Quels liens peut-on établir entre la pratique de la présélection informelle et les données sociodémographiques des enseignants et des directions d'école dans ce contexte scolaire ?

Ce chapitre se veut une réponse à nos trois questions de recherche selon le prisme de notre cadre théorique, soit la théorie écologique de Bronfenbrenner. Il se divise en quatre sections principales.

Dans un premier temps, nous analysons les facteurs qui influencent l'accès à un poste de direction d'école dans les écoles de langue française de l'Ontario, selon la perspective des participants à notre étude. Cette analyse s'accompagne d'une réflexion théorique ancrée dans la théorie écologique de Bronfenbrenner, permettant ainsi de réaliser une cartographie des facteurs influençant l'accès au poste de direction d'école dans le contexte spécifique de l'Ontario francophone. Nous examinons également les interdépendances entre ces facteurs.

Dans la section suivante, notre attention se porte sur la pratique de la présélection informelle. Nous analysons son influence sur l'accès au poste de direction d'école en prenant en considération les caractéristiques sociodémographiques des participants à notre étude. Cette approche nous

permet de mieux comprendre comment les facteurs tels que le statut de minorité visible et d'autres variables sociodémographiques interagissent avec la pratique de la présélection informelle.

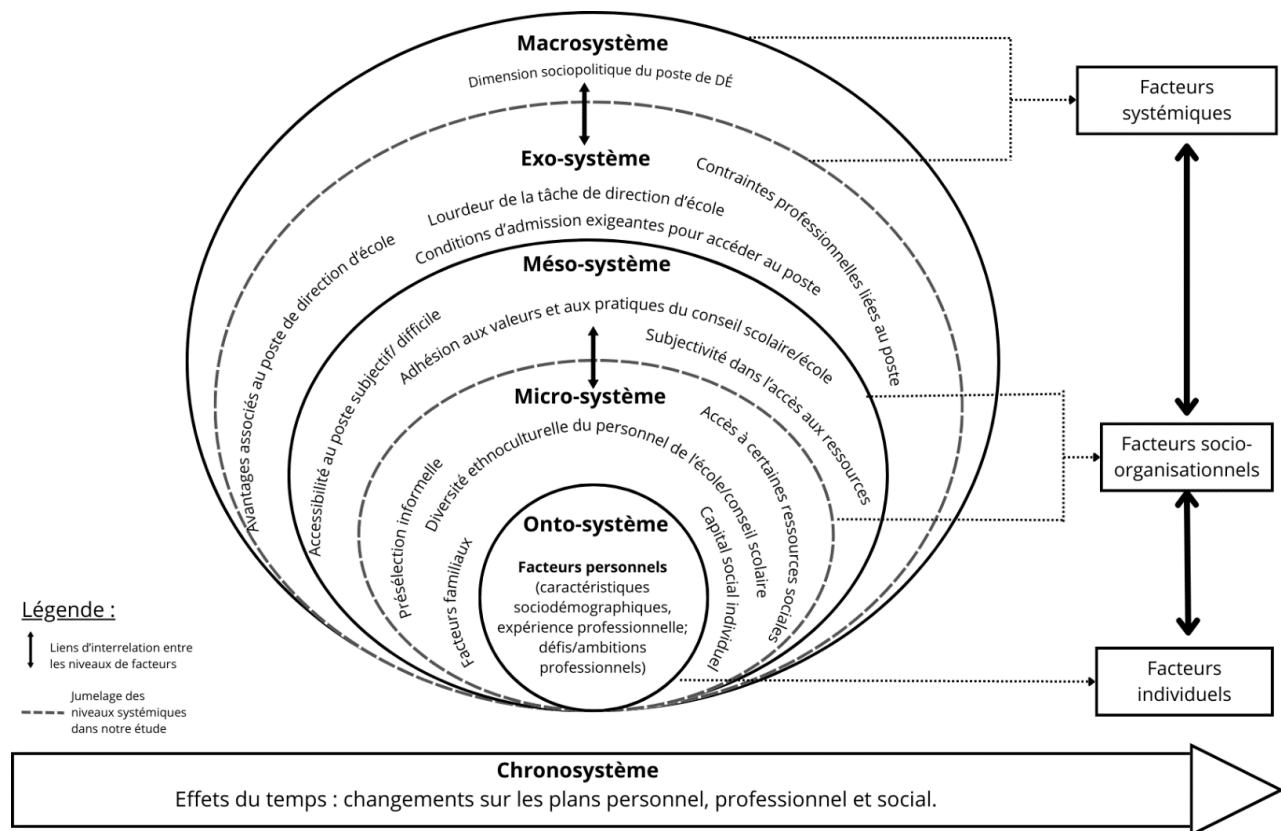
Les deux dernières sections du chapitre sont consacrées aux limites et contributions de notre recherche. Cette analyse critique permet de situer notre travail dans le champ de la recherche en éducation et de souligner son importance dans le domaine de l'administration scolaire francophone en Ontario.

### **5.1 Réponse à la première question : Les facteurs qui influencent l'accès à un poste de direction d'école en Ontario**

Dans cette première section, nous interprétons les facteurs que nos participants ont évoqués comme ayant influencé ou pouvant influencer l'accès à un poste de direction d'école. Nous visons ici à répondre à notre première question de recherche : Quels sont les facteurs individuels, socio-organisationnels et systémiques qui influencent chez des enseignants ou qui ont influencé chez de nouvelles directions d'école de devenir direction d'école dans le système scolaire des écoles de langue française de l'Ontario?

Nous regroupons dans notre discussion les résultats quantitatifs et qualitatifs tirés des phases une et deux afin d'offrir une analyse riche des facteurs qui, dans ce contexte, influencent l'accès à un poste de direction d'école. Nous nous appuyons sur la structure écologique d'analyse inspirée de la théorie de Bronfenbrenner (1979), que nous avons présentée au chapitre deux, pour créer une synthèse de ces facteurs, et discuter de l'interdépendance entre ces derniers. Nous intégrons les deux catégories de facteurs, incitatifs et dissuasifs, dans une perspective plus large qui nous permet de prendre en compte les enjeux sous-jacents reliés à ces facteurs, dont plusieurs ont déjà été documentés par des recherches. La figure 3 présente une synthèse des facteurs incitatifs et dissuasifs nommés par nos participants et classés suivant les niveaux systémiques proposés par la théorie écologique de Bronfenbrenner

**Figure 3 : Système écologique des catégories de facteurs qui influencent l'accès à un poste de direction d'école dans les écoles de langue française de l'Ontario : proposition sur un continuum de l'individuel au systémique, à partir de la théorie de Bronfenbrenner (1979)**



Système écologique des catégories de facteurs qui influencent l'accès à un poste de direction d'école, adapté de la théorie écologique de Bronfenbrenner (1979)

Image adaptée de Budzyna (2023), CC BY-SA. [Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/).

Dans les sections suivantes, nous procéderons à l'analyse de nos résultats en suivant ces différents niveaux d'analyse. Cette approche structurée nous permettra de décortiquer les données recueillies et d'en tirer des conclusions significatives en lien avec nos objectifs de recherche. Chaque niveau d'analyse apportera un éclairage spécifique sur les différents facteurs, contribuant à une compréhension globale des facteurs qui influencent l'accès à un poste de direction d'école.

### 5.1.1 Les facteurs individuels qui influencent l'accès au poste de direction d'école

Les facteurs individuels découlent de l'onto-système et concernent l'individu lui-même ainsi que ses caractéristiques. Nous y avons regroupé tous les facteurs touchant directement la personne et ses caractéristiques sociodémographiques, telles que l'âge, la situation matrimoniale, ou des dispositions internes personnelles (comme le désir de relever des défis ou les ambitions

professionnelles). Le caractère personnel de ces facteurs est également illustré par le fait qu'ils peuvent être incitatifs pour certaines personnes, mais dissuasifs pour d'autres. Souvent, le facteur temps (chronosystème) exerce une grande influence.

#### ***5.1.1.1 Les défis ou ambitions/aspirations professionnels***

Une observation tirée de nos résultats est que le poste de direction d'école reste une ambition professionnelle pour de nombreux participants, souvent stimulée par la volonté de relever des défis professionnels. Plusieurs participants au sondage (51,11 % des DÉ/DÉA et 35,29 % des EN/ENL) et aux entrevues (six DÉ/DÉA et un EN) ont mentionné être ou avoir été motivés à devenir direction d'école en raison de leur ambition personnelle ou leur volonté de relever des défis professionnels et d'être mis à l'épreuve.

Pour ce qui est des facteurs dissuasifs, cinq participants au sondage (dont une DÉ) et trois participants aux entrevues (dont une DÉ) ont indiqué avoir eu une faible motivation intrinsèque à un moment de leur carrière, ou manquer de motivation intrinsèque pour continuer à rechercher un poste de direction d'école. Chez les participants aux entrevues, ce changement était lié soit à des expériences en tant que direction par intérim, soit à la prise de conscience de la faible marge de manœuvre dont dispose la direction d'école pour mettre en œuvre des changements.

Cela confirme les résultats de l'étude de Roza (2003) selon lesquels il y a plus de personnes formées pour le poste de direction d'école qu'il n'y a de poste à pourvoir. Selon cette auteure, ce seraient plutôt les conditions de travail ou des configurations du contexte qui seraient à l'origine de cette pénurie, localisée à des endroits précis. La faible motivation à vouloir devenir direction d'école avait été évoquée par plusieurs auteurs (St-Germain et Boucher, 2016; Normore, 2004; Walker et Kwan, 2009) comme étant principalement liée aux changements survenus dans les tâches et responsabilités de la direction d'école et à la lourdeur de la charge de travail. Dans le cas de nos participants, cette faible motivation semble principalement liée au fait que les participants ne perçoivent pas des possibilités d'apporter des contributions significatives au système éducatif telles qu'ils les envisagent.

### ***5.1.1.2 L'expérience professionnelle***

Pour les participants à notre étude, l'expérience professionnelle accumulée est un avantage et se situe sur un continuum temporel. Ceux ayant peu d'années d'expérience en éducation, en leadership ou qui sont moins impliqués dans des rôles de leadership à l'école ou au niveau du conseil scolaire ont indiqué qu'ils percevaient leur situation comme limitative. À l'inverse, ceux ayant accumulé une expérience considérable ont dit qu'ils la considéraient comme un incitatif. Nos participants ont souligné que l'important n'est pas seulement d'accumuler des années d'expérience, mais également de mener des activités professionnelles permettant de développer ou de consolider des compétences valorisées dans le système. Fait à noter, l'expérience professionnelle, bien qu'absente de la liste des facteurs proposés lors du sondage, a été fréquemment mentionnée lors des entrevues (par huit DÉ/DÉA et trois EN/ENL).

### ***5.1.1.3 Les caractéristiques socioéconomiques et démographiques***

Les facteurs personnels liés aux caractéristiques sociodémographiques et à la situation familiale ont été évoqués par 12 % des participants au sondage. Ces résultats coïncident avec ceux de l'étude de Germain et Boucher (2016), effectuée au Québec, où seulement 8 % des participants avaient mentionné ces facteurs.

Concernant le statut de minorité visible, la faible représentation des personnes issues d'une minorité visible dans la direction des écoles franco-ontariennes a été interprétée de diverses façons. Sept participants au sondage, dont trois DÉ/DÉA et quatre EN/ENL ont mentionné la faible représentation de leur culture, groupe ethnique ou communauté au sein des directions d'école comme un facteur incitatif, voyant dans ce défi une occasion de défier le statu quo. En revanche, deux EN/ENL ont indiqué la percevoir comme un facteur dissuasif, craignant l'incompréhension ou la discrimination. La faible représentation génère chez ces derniers des appréhensions et la crainte d'être incompris ou traité différemment, ou plutôt de la méfiance devant ce qui est considéré comme une faible ouverture envers les personnes issues d'une minorité visible. Ce constat corrobore les résultats de plusieurs recherches, qui ont noté que les personnes issues d'une minorité visible souhaitent occuper un poste de direction d'école afin de défier le statu quo (Logan, 2018), ou sont sujettes à des préjugés et discriminations qui les conduisent à se tenir en marge du système, où elles sont confinées à des postes avec peu de responsabilités, comme les postes d'enseignants suppléants (Berry, 2014; Duchesne et al., 2019).

De façon plus générale, les participants qui sont jeunes, qui ont de jeunes enfants, et/ou qui doivent s'ajuster pour tenir compte de l'horaire et des contraintes professionnelles des conjoints, et ceux qui vivent des défis de santé particuliers tendent à indiquer que ces facteurs sont dissuasifs pour eux. Cependant, les participants dont les enfants sont plus âgés et demandent moins d'attention, les participants qui sont âgés de 35 ans et plus, ceux qui n'ont pas de conjoint ou qui n'ont pas de problèmes de santé n'en ont pas fait mention. Plusieurs de ces participants ont indiqué qu'ils n'auraient pas osé occuper un poste de direction d'école quand ils étaient plus jeunes ou quand leurs enfants étaient plus jeunes par exemple, mais qu'il ne s'agit plus d'un facteur dissuasif maintenant que leurs enfants sont plus âgés.

Au-delà de cette valorisation de l'équilibre travail-famille de plus en plus recherchée, les participants ont tenu compte des possibilités d'avancement professionnel qui s'offrent à eux après le poste de direction d'école. Il s'agit d'un facteur nouveau que nous n'avons pas recensé dans la littérature existante et sur lequel il serait important de s'attarder. Les recherches en gestion des ressources humaines (Avinash et al., 2016) soulignent le fait que les employés jeunes, qui font partie de la génération des millénariaux, tendent à rester moins longtemps à un poste en particulier. En effet, ils recherchent de nouvelles expériences professionnelles et davantage de possibilités de se développer professionnellement et d'apporter leur contribution. Cette préoccupation peut se percevoir dans les propos des participants de 35 ans et moins, qui ont affirmé ne pas souhaiter se retrouver emprisonnés à un poste de direction d'école pendant plusieurs années, sans perspectives d'avancement professionnel. Accéder à un tel poste jeune serait comme passer le reste de sa carrière au poste de direction d'école, comme l'ont souligné Enrique et Désirée.

De ces résultats émergent les dimensions socio-organisationnelle et systémique, et plus généralement la dimension du chronosystème de la théorie écologique de Bronfenbrenner (1979). Avec le temps, l'impact de certains facteurs individuels tend à diminuer. Cela peut être dû à l'âge des participants ou à l'âge de leurs enfants. De plus, des évolutions au sein de l'environnement socio-organisationnel, telles que l'accroissement de la diversité ethnoraciale parmi les directions d'écoles, peuvent également influencer cette dynamique. Cette augmentation de la diversité pourrait encourager davantage de personnes issues d'une minorité visible à postuler pour des postes de direction d'école.

Sur le plan systémique, la perception de l'influence de la direction d'école et des marges de manœuvre dont elle dispose pour mettre en œuvre des changements constitue un facteur qui a de

l'influence sur les ambitions professionnelles des participants. Nous nous attardons aux facteurs socio-organisationnels dans la prochaine section.

### **5.1.2 Les facteurs socio-organisationnels qui influencent l'accès à un poste de direction d'école**

Les facteurs socio-organisationnels regroupent à la fois ceux liés au microsystème et au mésosystème de la théorie de Bronfenbrenner (1979). Ils rendent compte des relations entre différents microsystèmes dans lesquels la personne est impliquée. Ils abordent l'interaction de l'individu dans les différents microsystèmes et les transferts possibles entre ces microsystèmes. Dans notre recherche, nous considérons la famille, l'école, le conseil scolaire, les élèves, les parents, la communauté, etc., ainsi que leurs institutions comme étant les microsystèmes au sein desquels le personnel scolaire gravite au quotidien. Le mésosystème intègre les facteurs qui s'inscrivent principalement dans les interactions quotidiennes en milieu de travail et entre ces microsystèmes. Au-delà de la dualité notée avec les facteurs individuels, où la perception d'un atout ou d'un désavantage dépend principalement de la présence ou de l'absence de certaines caractéristiques propres à l'individu, les facteurs socio-organisationnels se distinguent par leur dépendance à l'égard du contexte organisationnel. Ces facteurs impliquent une dynamique plus complexe, intégrant les interactions entre l'individu et les autres acteurs au sein de ce contexte. Contrairement aux facteurs individuels, qui sont intrinsèques à la personne, les facteurs socio-organisationnels sont extrinsèques et dépendent des relations, des normes et de la culture de l'organisation ou du groupe. Cela signifie que la manière dont une personne est perçue, son accès aux possibilités et ses interactions professionnelles sont influencés par le réseau social, les politiques organisationnelles et le climat de travail, entre autres éléments contextuels. Nous analysons et interprétons les facteurs socio-organisationnels dans les prochains paragraphes.

#### **5.1.2.1 *Le capital social individuel***

Nous considérons comme capital social individuel l'ensemble des facteurs qui représentent pour les participants un avantage en raison du contexte dans lequel ils travaillent. Il s'agit de la présélection informelle et de l'accès à certaines ressources sociales.

### *La présélection informelle*

Cette sous-catégorie regroupe les facteurs suivants : la reconnaissance des capacités de leader, les encouragements reçus et les recommandations reçues. Les facteurs relevant de la présélection informelle ont une grande importance pour les participants au moment de se décider à postuler pour un poste de direction d'école. En effet, plus de la moitié des participants ont indiqué la reconnaissance de leurs capacités de leader par une autre personne (une direction d'école, un surintendant ou un enseignant) comme un facteur important dans la décision de poursuivre vers un poste de direction d'école. Le fait que cette reconnaissance vienne de leurs collègues, de leur direction d'école ou des leaders du conseil scolaire semble cependant avoir plus d'importance que le fait qu'elle provienne des élèves, des parents ou de la communauté. Il serait intéressant de mener des recherches plus approfondies pour comprendre pourquoi ces personnes préfèrent la reconnaissance professionnelle venant de leurs collègues, de leur direction d'école ou des leaders du conseil scolaire à celle venant des élèves, des parents ou de la communauté.

Également, près du tiers des participants ont indiqué que l'absence de reconnaissance de leurs capacités de leader a été un facteur dissuasif pour rechercher un poste de direction d'école. Ceci démontre bien l'importance que les participants accordent à la reconnaissance de leurs capacités de leader, facteur qui a aussi été documenté en sociologie des organisations comme étant d'une grande valeur dans le rendement des employés et l'expression de leur potentiel et de leurs compétences professionnelles (Andonova et Vacher, 2009; Guibert et al., 2022).

Il en est de même des encouragements reçus, qui sont un facteur significatif pour un peu plus de la moitié des participants. Les participants DÉ/DÉA semblent cependant avoir accordé plus d'importance aux encouragements reçus de leur direction d'école ou d'un supérieur hiérarchique lorsqu'ils ont fait la transition vers la direction d'école, tandis que les participants EN/ENL ont accordé plus d'importance aux encouragements reçus de collègues ou de membres de leur famille. Le fait d'être recommandé par sa direction d'école, un leader du conseil scolaire ou un enseignant leader a aussi été incitatif pour plus de la moitié des participants. Nous remarquons également une différence entre les participants DÉ/DÉA et ceux EN/ENL. Près de la moitié des participants DÉ/DÉA (48,49 %) ont été influencés par les recommandations de leur direction d'école ou d'un leader du conseil lorsqu'ils ont dû prendre la décision de se diriger vers un poste de direction

d'école. En revanche, plus de tiers des participants EN/ENL (35,29 %) ont plutôt été influencés par la recommandation d'un enseignant influent au sein de leur école ou conseil scolaire.

Cette variation, à notre connaissance, n'avait pas été documentée jusqu'ici et mériterait de faire l'objet de plus d'études afin de mieux explorer ces différences. Il est possible que la préférence des participants DÉ/DÉA pour des encouragements et recommandations reçus de leur direction d'école ou d'un supérieur hiérarchique découle de leur compréhension plus approfondie du fonctionnement du système, qui accorde plus de valeur aux encouragements reçus des directions d'école et d'autres supérieurs hiérarchiques. En effet, selon les travaux de Logan (2018) et Normore (2004), les conseils scolaires donnent aux directions d'école principalement, puis dans une certaine mesure aux autres leaders tels que les surintendants, la responsabilité de déceler le potentiel de leader chez de potentielles directions d'école, et d'encourager ces dernières de façon continue à s'engager pour ce poste jusqu'à ce qu'elles le fassent. En ce sens, pour ce qui est du positionnement pour un poste de direction d'école, recevoir les encouragements et recommandations d'une direction d'école ou d'un leader du conseil scolaire est plus avantageux que de les recevoir d'un collègue ou d'un proche. Certes, les encouragements et recommandations des collègues et des proches sont bénéfiques et concourent à améliorer l'estime de soi et l'autovalorisation de ses capacités de leader (Deschesnes, 2018; Genoud, 2008; Walker et Kwan, 2009a), mais revêtent une moindre valeur d'un point de vue stratégique pour ce qui est de l'accès à un poste de direction d'école. Qui plus est, les encouragements et recommandations des directions d'école s'accompagnent souvent de l'accès à certaines ressources sociales contribuant au développement professionnel de la personne concernée en l'aidant à se préparer pour le poste de direction d'école. Nous examinons certaines ressources sociales au prochain point.

### ***L'accès à certaines ressources sociales***

La ressource sociale la plus souvent évoquée par nos participants, autant dans le sondage (31 % des DÉ/DÉA et 24 % des EN/ENL) que lors des entrevues (trois DÉ/DÉA et trois EN/ENL), est le mentorat informel reçu de la direction d'école ou d'un leader du conseil scolaire. Le fait de recevoir du mentorat de la direction ou d'un leader du conseil a influencé un grand nombre de participants, même si cela semble être plus prononcé chez les DÉ/DÉA. Selon les participants, ce mentorat informel est utile, car il permet d'apprendre de l'expérience de ces directions d'école et de mieux se préparer au processus d'embauche. En effet, cinq participants (dont trois DÉ/DÉA et

deux ENL) ont indiqué que l'absence de ressources disponibles dans leur réseau personnel a été ou pourrait être un facteur dissuasif (pour les enseignants) quant à la recherche d'un poste de direction d'école.

Le fait que les participants ont valorisé cette ressource informelle reflète bien la tendance déjà documentée dans la littérature (Isabelle et al., 2016, Roula Radchiti, 2021) qui démontre que les directions d'école apprécient l'occasion d'apprendre et de se développer professionnellement dans des contextes non formels ou informels. Il est en fait question de la possibilité de se développer professionnellement dans des contextes de moindre risque, mais qui sont proches de la réalité à laquelle ces personnes devront faire face dans leur poste de direction d'école. Un participant EN/ENL, en soulignant ce fait, a évoqué en exemple un incident récent largement médiatisé et pour la gestion duquel la direction d'école a été critiquée. Rester ainsi sous le couvert d'une direction plus chevronnée et apprendre d'elle constituerait une solution permettant de réduire le risque d'erreurs qui pourraient le projeter sur la scène médiatique de façon négative.

Le prochain facteur mentionné par les participants aux entrevues, et qui n'était pas proposé dans le sondage, complète bien cette idée. En effet, cinq participants aux entrevues, dont quatre DÉ/DÉA et un EN/ENL, ont souligné la confiance de leurs collègues, de la direction ou des autres leaders du conseil scolaire comme une ressource sociale incitative pour l'accès au poste de direction d'école. Selon eux, cette confiance leur permet d'avoir accès à davantage de responsabilités intermédiaires, leur donnant l'occasion de se développer en préparation au poste de direction d'école. Cinq participants (dont trois DÉ/DÉA et deux EN/ENL) ont également indiqué que le faible soutien reçu de leur direction d'école, du conseil ou des collègues dans la pratique professionnelle aurait été ou serait un facteur dissuasif pour eux dans l'accès au poste de direction d'école. Ceci renforce l'idée selon laquelle les participants souhaitent apprendre et se développer professionnellement dans un environnement qui leur offre du soutien.

Une autre ressource sociale qui semble ne pas avoir été amplement documentée par les recherches en éducation et que nous n'avons pas proposée lors du sondage est l'apport des membres de la famille. Comme nous l'avons mentionné au chapitre quatre, le fait d'avoir un parent proche occupant un poste de leadership au sein du contexte scolaire ou ayant une très bonne connaissance du système a été évoqué par plusieurs participants comme un avantage, en raison des ressources qui peuvent être mobilisées par l'entremise de ces personnes. Des participants ont aussi souligné les encouragements reçus des membres de famille comme facteur incitatif. C'est un apport

qui semble être connu de façon tacite dans le contexte scolaire franco-ontarien, car les participants qui n'ont pas de membre de famille en éducation, principalement ceux issus de l'immigration récente, ont déploré le fait de ne pas avoir de liens de filiation avec des personnes qui ont une bonne connaissance du système éducatif.

L'importance du capital social dans l'accès aux ressources et le développement professionnel a été bien établie dans la littérature scientifique. Des chercheurs tels qu'Agneessens et Wittek (2008), Bourdieu (2006), Jourdain et Naulin (2011) et Lin (1995) ont souligné que la possession de capital social peut jouer un rôle crucial dans l'obtention d'un poste et dans la réussite professionnelle. Ces études démontrent que les réseaux de contacts ainsi que les relations et connexions sociales sont non seulement bénéfiques pour obtenir un emploi, mais sont également des atouts précieux pour exceller dans ces rôles. Le capital social, comprenant les relations interpersonnelles et les réseaux de contacts, fournit des ressources et des possibilités qui peuvent être déterminantes dans un contexte professionnel, influençant ainsi de manière significative la trajectoire de carrière des individus.

L'accès aux ressources sociales ne repose pas uniquement sur les actions individuelles, mais dépend également du contexte socio-organisationnel et des leaders en place. Les participants qui ont critiqué la subjectivité de la présélection informelle et de l'accès aux ressources ont indiqué que ces décisions ne correspondent pas toujours aux efforts ou au travail réalisé. Ils ont ajouté que ces processus peuvent être influencés par les perceptions extérieures et la nature de la relation entretenue avec les personnes influentes. Cela donne à penser que les décisions concernant la présélection et l'accès aux ressources peuvent être biaisées par des facteurs subjectifs, tels que les préjugés ou les relations personnelles, plutôt que par le mérite ou les qualifications professionnelles de l'individu.

### ***5.1.2.2 La subjectivité de la présélection et de l'accès aux ressources***

Les participants n'ont pas manqué de souligner le caractère subjectif de la présélection informelle et de l'accès aux ressources sociales. Si, pour la grande majorité des participants, cette subjectivité est principalement liée à la nature informelle de la présélection ou de l'accès aux ressources sociales, elle est perçue par certains comme étant teintée de racisme et de discrimination, défis ayant déjà été relevés dans la littérature sur l'accès au poste de direction d'école (Logan, 2018; Tooms, 2010). Plusieurs participants aux entrevues, autant ceux qui s'identifient comme

issus d'une minorité visible que ceux qui ne s'y identifient pas comme tels, ont noté le fait que le contexte organisationnel n'est pas suffisamment préparé à intégrer la diversité ethnoraciale qui caractérise désormais le personnel scolaire et les élèves. Les participants qui s'identifient comme issus d'une minorité visible ont dit reconnaître l'ouverture des conseils scolaires à la diversité ethnoraciale, mais ils ont souligné la dimension culturelle que revêt le poste de direction d'école ainsi que la nécessité de permettre l'accès d'un plus grand nombre afin d'avoir une représentation culturelle à ce poste pour assurer la réussite de tous les élèves (Berry, 2014; Callender, 2018; Chatman, 2021).

### ***5.1.2.3 L'accessibilité au poste subjective/difficile***

Les participants ont également décrit la subjectivité qui caractérise les processus de recrutement et de sélection. Neuf DÉ/DÉA et cinq EN/ENL ayant participé au sondage et l'ensemble des 17 participants aux entrevues ont mentionné que cette subjectivité est un facteur dissuasif dans l'accès au poste de direction d'école. Le fait de percevoir le processus comme injuste, pas clair ou pas transparent démotive les participants. De même, la perception selon laquelle il faut être connu d'un surintendant, ou encore qu'il existe un profil caché qui est recherché, et que l'appel de candidatures n'est qu'une formalité obligatoire concoure à dissuader les participants. Ces résultats révèlent un enjeu majeur auquel les politiques de gestion des ressources humaines devraient s'attaquer. Une littérature abondante sur le recrutement et la sélection des directions d'école relève déjà cette absence d'équité ou la subjectivité (Asrani, 2010; Chatman, 2021; Kwan et Walker, 2009; Palmer, 2017; Rammer, 2007). Toutefois, selon Kwan et Walker (2012), il se peut que cette subjectivité représente une caractéristique particulière qui est recherchée selon les besoins du contexte. Le fait que ce ne soit pas clairement stipulé, que cette caractéristique varie d'un conseil scolaire à l'autre, et souvent selon les leaders en poste, contribue à développer et à consolider une perception générale de subjectivité dans l'accès au poste de direction d'école.

Il convient également de noter le caractère difficile des procédures, tel que l'ont souligné les participants. Les mots fréquemment utilisés pour caractériser ces procédures sont : « stressantes », « difficiles », « anxiogènes » et « effrayantes ». Il est possible que cette appréhension que les participants ont à l'égard du processus soit liée à leur méconnaissance des différentes étapes du processus et des attentes à chacune de ces étapes. Plusieurs participants ont

en effet passé ce processus sans avoir suivi un programme de planification de la relève ou une séance d'information qui pourrait les préparer aux étapes du processus. Des participants ont mentionné demander des renseignements sur ce processus à leur direction d'école ou aux collègues qui l'ont déjà fait. De plus, ils ont dit que les entrevues d'embauche sont une des étapes les plus redoutées, car elles seraient difficiles et une source d'anxiété pour les participants (Palmer, 2017a; Rammer, 2007). Déjà, des études soulignent le fait que les entrevues ne seraient souvent pas adéquates pour identifier les meilleures personnes pour un poste, et ce, en raison de leur caractère subjectif et de la difficulté à mesurer certaines compétences lors des entrevues. En ce sens, il serait important que de futures recherches soient menées sur les processus de recrutement et de sélection des directions d'école afin d'identifier les sources de stress et de difficulté ainsi que de trouver les meilleurs mécanismes permettant d'identifier les compétences recherchées chez les futures directions d'école.

#### ***5.1.2.4 L'adhésion aux valeurs et pratiques du conseil scolaire***

L'adhésion aux valeurs et pratiques du conseil scolaire est une catégorie de facteurs que les participants au sondage et aux entrevues ont identifiés comme incitatifs. Ces valeurs et pratiques sont en lien avec 1) la vision, la mission et les valeurs du conseil scolaire; 2) les ressources proposées par le conseil scolaire pour se préparer au rôle de direction d'école; 3) la volonté de diversification du corps des directions d'école; ou encore 4) certaines pratiques administratives telles que le calendrier équilibré. Ces facteurs varient d'un conseil scolaire à l'autre et sont souvent adaptés par les conseils scolaires selon les besoins des personnes qui le composent à un moment précis. Par exemple, le calendrier équilibré est une adaptation des horaires de travail pour faciliter la rétention des apprentissages des élèves et favoriser le bien-être de toutes et tous (Samrai et Alam, 2018). La volonté de diversification du corps des directions d'école est aussi un bon exemple, car c'est en réponse à la diversité croissante des élèves et enseignants que les conseils scolaires envisagent de plus en plus d'embaucher des directions d'école issues de la diversité ethnoculturelle (Ainscow, 2016; Ainscow et Miles, 2011).

Le fait que les participants ont souligné l'adhésion aux valeurs et pratiques du conseil scolaire pourrait signifier que ces derniers recherchent des contextes de travail qui s'adaptent à

leurs besoins personnels et professionnels, et que cette forme d'adaptation peut constituer un incitatif dans la volonté de devenir direction d'école.

En général, on peut voir transparaître, au niveau socio-organisationnel, que les participants semblent rechercher dans leur milieu de travail des ressources sociales qui leur offrent des possibilités de développement professionnel dans un environnement socio-organisationnel sécuritaire, leur permettant ainsi de se préparer pour le poste de direction d'école. Les formes de subjectivité identifiées par les participants pourraient être de vrais enjeux pour ces derniers, autant dans les possibilités de développement professionnel que dans la volonté et la possibilité de devenir direction d'école. Nous pouvons interpréter cette recherche d'un contexte socio-organisationnel sécuritaire et bienveillant permettant le développement professionnel comme une volonté, pour les potentielles directions d'école, d'apprendre des directions d'école en poste les compétences professionnelles leur permettant de réussir en tant que direction d'école. Cette recherche d'un contexte socio-organisationnel sécuritaire peut aussi résulter des mutations connues dans la mission et les fonctions de la direction d'école ainsi que des obligations croissantes de reddition de comptes, dont nous traitons au prochain point.

### **5.1.3 Les facteurs systémiques qui influencent l'accès à un poste de direction d'école**

Les facteurs systémiques regroupent l'exosystème et le macrosystème de la théorie écologique de Bronfenbrenner (1979). Dans notre étude, nous avons considéré comme relevant de l'exosystème tous les facteurs qui découlent de la gestion administrative de la fonction de direction d'école. Il s'agit des définitions de poste, des droits et des responsabilités des directions d'école tels que définis par le conseil scolaire, le ministère de l'Éducation et les institutions rattachées (Ordre des enseignantes et des enseignants, Association des directions et directions adjointes de l'Ontario, etc.). Les facteurs que nous avons considérés comme incitatifs et relevant de l'exosystème sont ceux qui décrivent les fonctions de direction d'école et qui sont généralement perçus comme positifs, tels que le salaire et les avantages sociaux associés au poste. Ceux que nous avons considérés comme dissuasifs sont ceux liés aux contraintes professionnelles et souvent perçus comme difficiles.

Nous avons considéré comme découlant du macro-système les facteurs qui se rapportent aux enjeux communautaires ou sociétaux. Il s'agit par exemple : 1) de l'influence perçue de la direction d'école au niveau de la communauté ou de la société en général, soulignée par

dix participants au sondage, dont neuf DÉ/DÉA; et 2) du prestige professionnel que dégage ce poste, souligné par trois participants, dont deux DÉ/DÉA. Ces facteurs incitatifs sont atténués par trois participants DÉ/DÉA qui ont souligné l'image négative que les médias et le gouvernement renvoient du système d'éducation public, et par deux autres qui ont mentionné les nombreux changements liés au curriculum imposés dans la province. Cependant, aucun des participants aux entrevues semi-dirigées n'a parlé de ces facteurs. Ils ont néanmoins laissé entrevoir une tendance plus grande chez les directions d'école déjà en poste de constater l'influence du niveau systémique sur la volonté de devenir direction d'école. Ceci pourrait être lié au fait que ces personnes vivent déjà les réalités de la direction d'école et perçoivent donc de façon plus directe cette influence. Nous nous attardons dans les prochains paragraphes aux facteurs relatifs à la fonction de direction d'école et aux avantages/défis associés, qui ont été nommés par un grand nombre de participants.

### ***5.1.3.1 Avantages associés au poste de direction d'école et adhésion aux valeurs et aux pratiques du conseil scolaire/école***

Comme la majorité des enseignants et du personnel scolaire, les participants au sondage ainsi qu'aux entrevues sont poussés par une volonté de voir leur travail sur le plan professionnel avoir un impact positif sur la réussite éducative et sur la société en général. Les éléments qui caractérisent le poste de direction d'école, tant dans la description de ses responsabilités que dans les occasions qu'il offre de contribuer de manière significative à la construction de la société, constituent des sources de motivation importantes pour les participants DÉ/DÉA ainsi que pour les participants EN/ENL. Ces aspects du rôle offrent non seulement un sentiment d'accomplissement professionnel, mais aussi la satisfaction de contribuer activement à l'éducation future de la société. Ainsi, une grande majorité des participants au sondage et aux entrevues ont été incités par les possibilités qu'offre le poste de direction d'école de faire partie de l'équipe de leadership, de tracer le chemin, ou encore d'influencer les résultats scolaires des élèves, entre autres. Ce résultat corrobore ceux d'autres études, selon lesquelles les possibilités de mettre en valeur ses compétences et d'acquérir une certaine reconnaissance professionnelle qu'offre le poste de direction d'école sont une source de motivation pour l'accès à ce poste fréquemment relevée dans la littérature (Elton-Chalcraft et al., 2018; St-Germain et Boucher, 2016; Trampas, 2006; Walker et Kwan, 2009b).

Le facteur « salaire et avantages sociaux associés au poste » a été particulièrement souligné par les participants DÉ/DÉA. Cette constatation indique que les personnes dans ces rôles perçoivent la rémunération et les avantages comme des motivations importantes pour leur poste. En revanche, les participants EN/ENL ne semblent pas considérer ces aspects financiers et sociaux comme des facteurs de motivation significatifs. Nous n'avons pas recensé d'études qui documente ces divergences ou qui les relèvent comme étant incitatifs ou dissuasifs quant à vouloir devenir direction d'école. Cette divergence d'opinions pourrait refléter une différence dans les priorités professionnelles ou dans la perception de la valeur des récompenses entre les participants DÉ/DÉA et les participants EN/ENL.

### ***5.1.3.2 La lourdeur de la charge de travail***

Des participants ne seraient pas intéressés à un poste de direction étant donné la lourdeur de la charge de travail des directions d'école. Outre la lourdeur de la charge de travail, il y a le stress associé au poste, l'autorité limitée de la direction d'école ainsi que l'inadéquation du salaire avec l'effort fourni. Plusieurs recherches (Clune, 2008; Lauzon et al., 2015; St-Germain et Boucher, 2016) ont aussi souligné l'influence de la reddition de comptes et des changements dans la fonction de la direction d'école comme dissuasifs pour ce qui est de la volonté à accéder à un poste de direction d'école.

Il faut néanmoins admettre que la tape sur l'épaule a joué un rôle significatif dans l'atténuation, chez nos participants, de la perception de lourdeur de la charge de travail de la direction d'école. En effet, plusieurs participants ont affirmé qu'ils n'envisageaient pas de devenir direction d'école en raison de la perception de cette difficulté, mais qu'ils ont ensuite changé d'avis après avoir reçu la tape sur l'épaule. D'autres, en raison de l'accès aux ressources sociales disponibles grâce à la présélection informelle ou encore des possibilités de développement professionnel qui en ont résulté, ont été incités à rechercher ou à accepter des postes de direction d'école, malgré la perception de lourdeur de la charge de travail. Elle représente donc une piste de réflexion et d'action pour les conseils scolaires, dans leurs efforts de lutte contre la pénurie des directions d'école. Qui plus est, bien que certains participants aient indiqué développer personnellement des mécanismes pour s'adapter à cette lourdeur de la charge de travail, il demeure

qu'il s'avère important de s'attarder à la redéfinition des responsabilités des directions d'école afin que ce poste soit plus attrayant pour les futurs leaders.

### ***5.1.3.3 Les conditions d'admission exigeantes et les contraintes professionnelles liées à la fonction de direction d'école.***

Les contraintes professionnelles ainsi que les difficultés d'accès au poste de direction d'école ont été évoquées par plusieurs participants au sondage et aux entrevues. Il s'agit des qualifications requises pour le poste et de l'investissement en temps et en ressources financières nécessaire pour obtenir ces qualifications au poste. Certains conseils scolaires remboursent une partie ou la totalité des charges financières liées aux formations, ou offrent un allègement de l'horaire de travail lors des formations. Pour les participants qui en bénéficient ou en ont bénéficié, ce soutien organisationnel constitue un incitatif. Cependant, les participants qui ne bénéficient pas de ce type de soutien organisationnel ou qui n'en ont pas bénéficié tendent à considérer l'investissement en temps et en ressources financières dans la formation comme dissuasif. Ce résultat n'est pas nouveau. En effet, de nombreuses études (Anderson et al., 2011; Chapman, 2005; Pollock et al., 2019; Pollock et al., 2016) ont déjà mis en exergue l'influence négative qu'exercent les contraintes liées à l'accès à un poste de direction d'école.

Ces résultats reflètent bien la tendance des recherches (Adenugba et al., 2017; Atherton, 2018; Baker, 2001; Cieminski, 2018; Rhodes et Brundrett, 2006) menées sur les processus de recrutement et de sélection, et permettent de constater que ces enjeux interagissent pour influencer l'accès à un poste de direction d'école, dès la phase de prise de décisions quant à s'engager ou non pour un poste de direction d'école. En effet, la perception des défis liés à la subjectivité dans le processus de sélection, ou de ceux liés aux redéploiements fréquents des directions d'école, aux coûts de formation et de développement professionnels ou à la charge de travail de la direction d'école en général tend à dissuader de potentiels candidats à la direction d'école de vouloir s'engager dans ce processus, bien que ces derniers soient attirés par les apports du poste sur les plans personnel et professionnel.

### **5.1.4 Le niveau chronosystémique**

« Le chronosystème permet de rendre compte de l'ensemble des transitions qui ont lieu chaque fois que la position d'une personne dans l'environnement écologique est modifiée en raison

d'un changement dans son rôle ou dans l'environnement, ou les deux » (Bronfenbrenner 1979, p. 26, traduction libre). Dans notre cas, nous avons considéré que tous les changements qui se produisent en fonction du temps ou au fil des années sont associés au niveau chronosystémique. Ces facteurs ont été évoqués par les participants aux entrevues comme étant positifs à un moment donné et négatifs à un autre moment. Il s'agit de conditions personnelles qui changent avec le temps. Par exemple, Daliah, Enock, Endza et Enrique ont affirmé qu'à un certain moment, en raison de l'âge de leurs enfants ou de leur ancienneté en enseignement, ils ne pensaient pas se diriger vers un poste de direction d'école. Ils ont cependant dit que, une fois leurs enfants plus âgés ou après avoir accumulé des années d'expérience en enseignement, ils sont devenus de plus en plus favorables à l'idée de postuler un poste de direction d'école. Cette réalité avait déjà été documentée par plusieurs auteurs (Lauzon et al., 2015; St-Germain et Boucher, 2016) qui mentionnent que certaines caractéristiques sociodémographiques qui constituent des facteurs dissuasifs ne sont considérés comme tels que sur une certaine durée, car elles s'estompent avec le temps.

## **5.2 Réponse à la deuxième question : La pratique de la présélection informelle dans les écoles de langue française de l'Ontario**

Nous visons dans cette section à répondre à notre deuxième question de recherche : Comment la présélection informelle est-elle pratiquée dans le système scolaire des écoles de langue française de l'Ontario pour ce qui est de l'accès à un poste de direction d'école dans ce contexte? Elle se subdivise en quatre sous-sections qui traitent tour à tour de la prépondérance de la présélection informelle, des gestes que les participants considèrent comme de la présélection informelle, des caractéristiques des personnes qui reçoivent la tape sur l'épaule et de la nature des liens qui unissent l'auteur et le destinataire de la tape sur l'épaule.

### **5.2.1 La prépondérance de la présélection informelle dans le système scolaire des écoles de langue française de l'Ontario**

Selon les résultats que nous avons obtenus, la pratique de la présélection informelle est largement répandue dans le système scolaire des écoles de langue française de l'Ontario. À l'instar de l'étude de Myung et al. (2011), nous avons constaté qu'une majorité des participants ont reçu une tape sur l'épaule, leur permettant d'occuper leur fonction actuelle. Des 69 participants au sondage, 52 ont indiqué avoir reçu une tape sur l'épaule des directions d'école et de leaders des

services centraux des conseils scolaires, et tous les participants aux entrevues ont indiqué avoir reçu une tape sur l'épaule provenant d'un leader du conseil scolaire, d'une direction scolaire ou de collègues. Certains participants n'avaient pas manifesté d'intérêt pour le poste avant d'avoir reçu la tape sur l'épaule, et d'autres avaient clairement signifié leur intérêt. De plus, cette pratique n'est pas linéaire. Damaris et Émilie, deux participantes aux entrevues, ont indiqué avoir postulé plusieurs fois un poste de direction d'école, mais sans succès parce qu'elles n'avaient pas reçu de tape sur l'épaule. Par la suite, après avoir pris connaissance du besoin de l'obtenir et avoir eu des discussions avec leur direction d'école, ces deux personnes ont reçu des tapes sur l'épaule leur permettant de commencer leur cheminement vers le poste de direction d'école. Certains autres participants n'ont fait mention que de la tape sur l'épaule qui leur a permis d'accéder au poste de direction d'école. Une majorité de participants ont cependant mentionné avoir reçu plusieurs tapes sur l'épaule de différentes personnes, à différents moments de leur carrière, et pour différents postes leur permettant de paver la voie vers le poste de direction d'école. La présélection informelle, telle que nos participants l'ont vécue, s'inscrit donc dans un parcours, relevant souvent d'une démarche stratégique des acteurs, ce qui lui confère une signification plus large que celle jusqu'ici fournie par la littérature. En effet, les résultats montrent que la présélection informelle commence depuis l'accès aux postes de leadership intermédiaire au sein de l'école et du conseil scolaire, et permet aux personnes concernées de suivre un parcours et d'accumuler des expériences professionnelles les préparant à un poste de direction d'école.

Pour tous les participants aux entrevues, la tape sur l'épaule a été un facteur clé pour accéder à des ressources ou à des postes qui leur auraient autrement été inaccessibles. Selon eux, cette pratique a deux aspects principaux : 1) déceler une personne ayant le potentiel ou les compétences requises; et 2) lui offrir l'accès à des possibilités ou à des ressources, selon ce que le donneur de la tape sur l'épaule peut fournir. Cette dynamique sera explorée plus en détail dans la prochaine section de notre étude, où nous parlons de ce que les participants considèrent comme une présélection informelle. Cette conjonction du repérage de talents et de l'accès aux possibilités, telle que décrite par les participants, est un élément crucial pour comprendre la nature et l'impact de la présélection informelle dans le contexte professionnel.

### **5.2.2 Les actions considérées comme « tape sur l'épaule » ou présélection informelle**

Lors des entrevues, les participants étaient invités à indiquer les actions qu'ils considéraient comme étant une tape sur l'épaule. Il est à noter que nous n'avons pas trouvé d'autres études qui se sont intéressées à identifier les actions que les participants pourraient considérer comme une tape sur l'épaule. Les trois principales actions évoquées sont : 1) reconnaître les qualités et compétences de la personne; 2) indiquer les actions à entreprendre pour accéder à la direction d'école; et 3) offrir du mentorat et du soutien informel. Ces actions ne s'excluent pas mutuellement, car chaque participant a nommé un de ces actions en conjonction avec une autre, ce qui signifie que ces actions co-existent ou se complètent pour constituer une tape sur l'épaule. Ainsi, la présélection informelle, dans ce contexte, peut être comprise comme le fait de reconnaître les qualités et compétences d'une personne, lui indiquer des actions à entreprendre pour accéder à un poste hiérarchique plus élevé et lui offrir l'accompagnement nécessaire pour accéder à ce poste. Nous ne limitons pas la tape sur l'épaule au poste de direction d'école, car, comme l'ont souligné les participants, la tape sur l'épaule permet souvent aux personnes qui la reçoivent d'accéder à des postes de leadership intermédiaires au sein de l'école ou du conseil scolaire, et ainsi de mieux se préparer pour un poste de direction d'école. Elle comporte aussi d'autres apports, qui dépassent le simple accès à un poste. Regardons de plus près les apports de la présélection informelle dans les prochains paragraphes.

### **5.2.3 Les apports de la présélection informelle**

Bien qu'ultimement la présélection informelle permette d'accéder à un poste de direction d'école ou à un autre poste de leadership, nos participants ont souligné également majoritairement la motivation, la confiance en leurs capacités de leader et les possibilités de développement professionnel qu'elle apporte.

La baisse de la motivation pour les postes de direction d'école avait été relevée comme un enjeu majeur contribuant à la situation actuelle de pénurie de directions d'école (Clune, 2008; Normore, 2006; Pollock et Wang, 2019; St-Germain et Boucher, 2016). Les résultats de notre étude suggèrent que la présélection informelle joue un rôle significatif dans la motivation des enseignants à poursuivre vers des postes de direction d'école. Cette influence se manifeste aussi bien chez les enseignants qui n'avaient pas initialement envisagé de rechercher un tel poste ou qui étaient réticents à cette idée, que chez ceux qui aspiraient déjà à devenir direction d'école. Cette motivation

semble liée au développement de la confiance envers leurs capacités, qui découle du fait de reconnaître les compétences et/ou qualités d'une personne, un des aspects principaux de la présélection informelle. Comme le soulignent les recherches (Andonova et Vacher, 2009; Diez et Carton, 2013; Guibert et al., 2022; Lauzon et al.; 2015, Tremblay, 2020), la reconnaissance au travail est l'un des principaux facteurs de motivation et d'engagement des employés en raison de l'augmentation de l'estime de soi qu'elle procure. La reconnaissance des qualités et compétences dans le cadre de la présélection informelle est cependant spécifique, et pointe la personne qui la reçoit vers des actions qui permettraient d'accéder à un poste de direction d'école.

La présélection informelle ne se limite pas à donner accès à des ressources ou à un poste de leadership. Elle crée également des contextes de formation informels dans lesquels les participants sont plus disposés à apprendre et à se préparer pour les postes de direction d'école, notamment grâce à des discussions informelles, des mises en commun de ressources et d'expériences, et des occasions de mettre en pratique certaines compétences attendues de la direction d'école qui en découlent. IsaBelle et al. (2016) notent que les contextes de formation informels sont ceux les plus appréciés comme contextes de développement professionnel pour les nouvelles directions d'école, ce qui pourrait laisser croire que les contextes d'apprentissage que crée la présélection informelle pourraient être des leviers organisationnels permettant d'agir de façon proactive pour limiter la pénurie de direction d'école. Dans la même foulée, Lauzon et al. (2015) rapportent que les nouvelles directions d'école et celles en devenir souhaitent apprendre dans des conditions informelles et développer leur leadership avant d'accéder à un poste de leadership ou en début de carrière dans un poste de direction d'école.

#### **5.2.4 Les caractéristiques des personnes qui reçoivent la tape sur l'épaule**

Lors des entrevues, nous avons demandé aux participants les raisons pour lesquelles ils donneraient une tape sur l'épaule à un membre du personnel scolaire afin que cette personne accède à un poste de direction d'école. Les réponses peuvent être regroupées sous le concept de compétences, qui se compose de trois composantes : les habiletés, les attitudes et les connaissances. Si ces habiletés, attitudes et connaissances rejoignent largement la littérature sur les compétences recherchées chez des directions d'école, les réponses des participants n'étaient pas uniformes pour ce qui est de les reconnaître et de les déceler. Comme nous l'avons déjà souligné, la pratique de la tape sur l'épaule se caractérise par une grande subjectivité, ce qui pourrait contribuer à limiter

l'accès d'un grand nombre d'enseignants au poste de direction d'école ou à des postes de leadership permettant de se développer professionnellement pour éventuellement occuper un poste de direction d'école. En s'appuyant sur les caractéristiques couramment utilisées pour recruter des personnes et sélectionner les directions d'école, telles que Waters et al. (2004) les ont identifiées, les participants de notre étude ont indiqué que les critères de sélection pour les postes de direction d'école ou de leadership sont déjà en vigueur dans les interactions quotidiennes au sein des écoles et des conseils scolaires. Cette observation donne à penser que certains membres du personnel scolaire pourraient être systématiquement exclus des postes de leadership, en particulier ceux de direction d'école, en raison de ces critères de sélection implicites. Cela met en évidence une sorte de filtre précoce qui détermine qui a accès ou non à ces postes de direction, en fonction d'interactions et d'évaluations qui peuvent se produire bien avant le processus formel de recrutement et de sélection. On peut voir y transparaître l'influence des valeurs, des normes et de l'image de la bonne direction d'école promues par le conseil scolaire ou la société, ou le contexte social en général. Comme l'avaient déjà noté d'autres recherches, ces valeurs, normes et image qui caractérisent la « bonne » direction d'école ont déjà été identifiées comme contribuant à limiter l'accès au poste de direction d'école (Bailey et Qualls, 2018; James et al., 2019; Shields, 2018). Il faut souligner néanmoins que, tous les trois ou quatre ans, les conseils scolaires procèdent au redéploiement des directions d'école, permettant ainsi à des membres du personnel qui n'avaient peut-être pas été décelés par l'ancienne direction d'école de l'être par la nouvelle.

### **5.2.5 La nature de la relation qui unit la personne qui donne la tape sur l'épaule et celle qui la reçoit**

Les liens qui unissent les participants aux entrevues et les personnes qui leur ont donné la tape sur l'épaule varient d'un participant à l'autre. Pour certains, cette relation comporte plusieurs aspects, et ils l'ont décrite suivant plusieurs catégories. Il peut s'agir d'un lien de confiance, principalement la confiance dans leurs capacités professionnelles ou un lien d'emploi lié à un historique de travail ensemble, soit le fait de se connaître sur le plan professionnel depuis plusieurs années ou d'entretenir de bonnes relations professionnelles. Pour certains participants, il s'agit d'entretenir des liens de respect mutuel avec la personne qui leur a donné la tape sur l'épaule. Ces résultats s'alignent avec ceux de recherches antérieures, qui indiquent que la nature des liens

sociaux au travail influence l'accès à certaines ressources, et le développement professionnel des employés (Agneessens et Wittek, 2008; Allan, 1998; Andrews, 2010; Baker, 2014; Bizzi, 2015).

Quelle que soit la nature du lien, il se caractérise par le fait qu'il est rattaché au contexte socio-organisationnel de l'école ou du conseil scolaire. C'est dans le cadre de leur travail et des interactions qui en découlent que les acteurs scolaires nouent des liens susceptibles de mener à une tape sur l'épaule. La vie à l'intérieur de l'école dicte cependant la nature de la relation avec la direction d'école. Dans les écoles à grands effectifs, la relation et le niveau d'interaction que la direction d'école a avec les enseignants diffèrent grandement de la réalité des écoles avec de plus petits effectifs, où la direction d'école a souvent des contacts plus fréquents avec tous les enseignants. Plusieurs autres variables, telles que la configuration physique des bâtiments, les traits de personnalités, etc. (Andonova et Vacher, 2009; Bazin, 2013; Champoux, 2016; Lenoir, 2004), ajoutent à la nature subjective de la tape sur l'épaule, car l'accès au type de lien social permettant de la recevoir n'est pas automatique et va être influencé par une multitude de facteurs. Au-delà donc de la subjectivité des individus qui pratiquent la tape sur l'épaule, des facteurs externes accentuent cette subjectivité et concourent à générer des inégalités d'accès, dont nous présentons la synthèse dans le prochain paragraphe.

### **5.3 Les enjeux découlant de la tape sur l'épaule**

Tous nos participants aux entrevues ont indiqué que la présélection informelle est considérée comme incitative dans l'accès au poste de direction d'école. Lorsqu'il est question de l'enjeu de la subjectivité qui y est rattaché, les participants ont indiqué que celle-ci pourrait les empêcher eux-mêmes ou d'autres d'accéder au capital social individuel permettant de recevoir une tape sur l'épaule. L'absence perçue de capital social individuel n'est pas vue comme découlant de l'absence de capacités de leader, par exemple, mais plutôt de la non-reconnaissance ou de la non-perception de ces capacités par les personnes qui donnent la tape sur l'épaule, privant ainsi certaines personnes de ce capital social individuel. La dimension sociodémographique transparait, car plusieurs participants, principalement (mais pas exclusivement) ceux issus d'une minorité visible, ont affirmé que la faible représentation de leur communauté au sein de l'école ou du conseil scolaire est un facteur qui va influencer la possession ou non de ce capital social individuel. Tel que le soulignent les recherches sur le capital social, ce facteur n'est considéré comme capital qu'en raison

de la valeur qui lui est socialement attribuée, et est toujours fonction des caractéristiques sociodémographiques des individus ainsi que des normes et des valeurs promues dans le groupe (Bourdieu, 1982; Day et McDonald, 2010; Godechot et Mariot, 2004; Jourdain et Naulin, 2011). Ainsi, bien que les participants ont reconnu l'apport de la présélection informelle dans leur développement professionnel et leur carrière, une majorité d'entre eux ont aussi indiqué que cette pratique est sujette à la subjectivité. En effet, on constate que les enjeux déjà décrits dans la littérature sur le recrutement et la sélection des directions d'école ont aussi été évoqués par nos participants. Il s'agit, entre autres, des enjeux liés à « qui tu connais » (Joslyn, 2018; Palmer, 2017; Tooms et al., 2010), à l'homosociabilité (Barty et al., 2005; Blackmore et al., 2008; Grummell et al., 2009), et à l'homophilie (Cranston, 2012; Duke et Iwanicki, 1992; Kwan et Walker, 2009). Selon Gronn et Lacey (2010), le fait de percevoir le processus d'accès à un poste de direction d'école comme subjectif contribue à dissuader d'éventuels candidats de vouloir entreprendre le processus pour devenir direction d'école.

Offrir un encadrement de la pratique de la présélection informelle, en agissant par exemple sur les caractéristiques à rechercher et en les harmonisant selon les besoins, pourrait contribuer à amoindrir la subjectivité de la présélection informelle.

#### **5.4 Réponse à la troisième question : L'incidence des caractéristiques sociodémographiques sur la pratique de la tape sur l'épaule**

Dans cette section, nous interprétons les résultats permettant de répondre à notre troisième question de recherche : Quels liens peut-on établir entre la pratique de la présélection informelle et les données sociodémographiques des enseignants et des directions d'école qui reçoivent la tape dans ce contexte scolaire? Les caractéristiques sociodémographiques qui se sont avérées avoir un lien potentiel avec la pratique de la présélection informelle sont les suivantes : le niveau d'éducation, l'expérience professionnelle et le statut de personne issue d'une minorité visible.

##### **5.4.1 Le niveau d'éducation**

Les participants détenant une maîtrise sont ceux qui ont le plus souvent indiqué avoir reçu une tape sur l'épaule, suivi de ceux détenant un baccalauréat. Cette tendance pourrait refléter les

exigences officielles d'accès au poste de direction d'école. En effet, en Ontario, il faut détenir une maîtrise ou avoir suivi au moins six cours de niveau supérieur et avoir suivi les deux cours (parties une et deux) du Programme de Qualification à la Direction (PQD) offerts par l'Association des directions et directions adjointes des écoles de langue française de l'Ontario (ADFO) pour accéder à la direction d'école. Suivant les réponses des participants lors des entrevues et tenant compte de ce résultat du sondage, les directions d'école et les leaders des conseils scolaires qui donnent la tape sur l'épaule semblent tenir compte des exigences officielles au moment de donner la tape sur l'épaule. Ce résultat rejoint ceux de l'étude de Myung et al. (2011) selon laquelle les directions d'école qui donnaient la tape sur l'épaule tenaient également compte des exigences d'accès au poste.

#### **5.4.2 L'expérience professionnelle**

L'expérience professionnelle est également une caractéristique dont tiennent compte les personnes qui donnent une tape sur l'épaule. Nos données ont permis de constater que les personnes qui cumulent moins de cinq années d'expérience en enseignement n'ont pas reçu de tape sur l'épaule. Ceci est conforme aux exigences d'accès au poste de direction d'école. Deux constats sont cependant importants à signaler. D'abord, les personnes qui sont « jeunes » dans le métier, donc qui ont accumulé entre six et dix années d'ancienneté en enseignement, sont celles qui reçoivent une tape sur l'épaule dans une plus grande proportion. Il est possible que ce soit celles qui sont perçues comme ayant de meilleures capacités d'adaptation (compte tenu des contraintes du poste de direction d'école) et ayant reçu les formations récentes, tout en disposant du niveau d'expérience requis pour le poste. Ce phénomène n'est cependant pas documenté dans la littérature. Il serait important de mener davantage de recherches pour comprendre les raisons pour lesquelles ces personnes tendent davantage à recevoir une tape sur l'épaule que celles dont l'ancienneté est plus élevée.

Le deuxième constat a trait au contenu des expériences. Nos résultats permettent en effet de constater que les personnes qui donnent la tape sur l'épaule ne valorisent pas seulement l'expérience professionnelle, mais aussi la nature de cette expérience. Les expériences qui semblent le plus valorisées sont celles qui permettent d'accumuler des compétences et une plus grande compréhension du fonctionnement du système, qui peuvent être réinvesties dans le poste de direction d'école. Les personnes qui donnent la tape sur l'épaule semblent considérer les

expériences, les compétences accumulées et leur propension à prédire le succès d'un candidat au poste de direction d'école. Ce ne serait donc pas uniquement le souci de pousser des gens vers le poste de direction d'école, mais également le souci de pousser ceux qui, selon les personnes qui donnent la tape sur l'épaule, possèdent les compétences et les expériences qui leur permettront de réussir au poste de direction d'école. Cette découverte apporte un éclairage inédit, car bien que l'étude menée par Myng et al. (2011) se soit également penchée sur la question de la présélection informelle, elle n'a fait que souligner que les personnes qui donnent la tape sur l'épaule considèrent l'expérience professionnelle de la personne à qui elles la donnent.

### **5.4.3 Le statut de personne issue d'une minorité visible**

Le statut de personne issue d'une minorité visible est une caractéristique qui révèle davantage la dimension subjective de la présélection informelle. Les résultats du sondage suggèrent des différences dans les expériences de recevoir une tape sur l'épaule en fonction du statut de minorité visible. Toutefois, les tailles d'échantillon varient significativement entre les groupes, avec un total de 5 pour les Arabes, 10 pour les Noirs, et 45 pour ceux qui n'appartiennent pas à une minorité visible. Cette disparité dans la taille des échantillons peut influencer la représentativité des résultats et leur interprétation. Les résultats des entrevues semi-dirigées complètent néanmoins ce portrait.

Plusieurs participants aux entrevues nous ont en effet permis de mieux comprendre comment la subjectivité s'opère pour influencer l'accès à un poste de direction d'école. Demy, Emerick, Émilie et Emma, qui font partie des participants s'étant identifiés comme des personnes issues d'une minorité visible, ont évoqué le manque de reconnaissance de leurs compétences et capacités de leader, ainsi que l'absence de soutien pour leur développement professionnel. Cette situation met en lumière une problématique plus large : bien que la présélection informelle puisse parfois être un geste isolé, elle s'inscrit souvent dans un parcours de défavorisation. Cela peut créer un écart important, limitant ainsi l'accès aux postes de direction d'école pour certains individus. Barty et al. (2005), Tooms (2010) et Rammer (2007) ont également relevé des problématiques similaires dans les processus de recrutement et de sélection. Leurs travaux mettent en évidence que les parcours professionnels et les possibilités de développement peuvent être inégalement répartis, en particulier pour les personnes issues d'une minorité visible. Ces constatations soulignent l'importance d'adopter une perspective intersectionnelle pour s'attaquer aux biais et aux obstacles systémiques dans le processus de sélection pour les postes de direction d'école afin de promouvoir

une plus grande équité et une plus grande inclusion dans le domaine de l'éducation. En effet, Bilge et Collins (2023) ainsi que Crenshaw (1989, 2017) soulignent que l'intégration de l'intersectionnalité permet de mieux comprendre et d'adresser les divers obstacles que peuvent rencontrer les nouveaux employés issus de groupes marginalisés. Cette approche favorise une culture inclusive, améliore la rétention des talents et assure un environnement de travail équitable où chacun peut prospérer.

Dans les trois sections précédentes, nous avons procédé à l'interprétation des résultats de notre recherche. Dans la prochaine, nous présentons sa contribution au champ de recherche sur l'accès à un poste de direction d'école et son apport pour les conseils scolaires, autant ceux francophones de l'Ontario que les autres qui pourraient s'en inspirer.

## **5.5 Les contributions de la recherche**

Notre étude enrichit la compréhension des facteurs qui influencent l'accès à un poste de direction d'école, et de la tape sur l'épaule, qui a fait l'objet de très peu d'études jusqu'à présent. Nous présentons les contributions sur les plans théorique, méthodologique et pratique.

### **5.5.1 Les apports sur le plan théorique**

Nous avons mis en évidence le rôle crucial de la présélection informelle dans l'accès aux postes de direction d'école en Ontario francophone. Nos résultats apportent un nouvel éclairage sur cette pratique, soulignant son influence considérable sur l'accès à ce poste de responsabilité. Cette observation met en lumière la manière dont les processus informels, souvent basés sur les réseaux professionnels et les connexions personnelles, peuvent jouer un rôle déterminant dans la sélection des candidats pour des rôles de leadership dans le domaine de l'éducation. À notre connaissance, aucune étude n'a jusqu'ici apporté une connaissance aussi approfondie de la pratique de la présélection informelle en milieu éducatif. En effet, si l'étude de Myung et al. (2011) permet également de faire ressortir la prépondérance de la présélection informelle sur l'accès à un poste de direction d'école, elle ne permet pas de comprendre comment cette présélection se pratique sur le terrain, la signification que les acteurs lui donnent, et les apports qui lui sont attribués par les personnes qui en bénéficient. Cette compréhension est cruciale; de nombreuses études (Abaida Mahmood, 2015; Bottomley, 2018; Brundrett et al., 2006; Clune, 2008) ont exploré des stratégies pour remédier à la pénurie de directions d'école, sans toutefois étudier en profondeur la présélection informelle et son rôle potentiel pour stimuler l'intérêt ou influencer l'accès au poste

de direction d'école. Or, les programmes de planification de la relève développés en vue d'endiguer la pénurie et de répondre aux besoins contextualisés des conseils scolaires dépendent principalement de la présélection informelle pour susciter la participation du personnel scolaire (Fink, 2011; Logan, 2018; Myung et al., 2011; Normore, 2004). Cependant, malgré les bénéfices associés à cette pratique, il est important de souligner les risques qu'elle comporte, notamment celui d'exacerber les inégalités à l'égard des personnes issues de minorités visibles.

Notre étude a également permis de constater l'interdépendance entre les facteurs qui influencent l'accès au poste de direction d'école, une perspective qui, à notre connaissance, n'avait pas été adoptée jusqu'ici dans les recherches sur le recrutement et la sélection des directions d'école. En effet, les études (Clune, 2008; Morton, 2011; St-Germain et Boucher, 2016; Williams, 2003) menées au Canada et à l'échelle internationale ont essentiellement dressé une liste de facteurs qui influencent l'accès à un poste de direction d'école, sans toutefois s'attarder à comprendre l'influence des différents systèmes écologiques sur ces facteurs et l'interdépendance entre ces derniers. Cette compréhension permet toutefois de penser à des solutions qui tiennent compte des systèmes dans lesquels les facteurs s'opèrent, et de la façon dont les facteurs s'influencent ou s'excluent les uns des autres.

De façon générale, notre étude adopte une approche novatrice pour combler un vide de la littérature sur l'accès à un poste de direction d'école. En effet, depuis l'étude de Normore (2004), qui indique la valorisation de la présélection informelle comme stratégie pour encourager l'accès à un poste de direction d'école et ainsi contrer la pénurie de directions d'école, aucune étude, à notre connaissance, n'a été menée en Ontario pour explorer l'incidence de cette pratique sur l'accès au poste de direction d'école. En prenant du recul pour observer le processus de recrutement et de sélection depuis les phases informelles, il devient possible de mieux comprendre les facteurs influençant l'accès au poste de direction d'école. Jusqu'ici, les études menées dans le domaine du recrutement et de la sélection des directions d'école, bien que reconnaissant l'influence des phases informelles sur ces processus, ont peu exploré ces phases informelles et la manière dont il influence ces processus. Notre étude a mis l'accent sur l'observation de l'accès aux postes de direction dès la phase informelle de la présélection, apportant ainsi une perspective nouvelle sur le recrutement et la sélection des directions d'école. Ce point de vue, associé à la théorie écologique de Bronfenbrenner, a permis d'identifier des facteurs qui n'avaient pas encore été considérés comme ayant une incidence sur l'accès à ce poste. Cette perspective enrichit la compréhension du

processus et suggère de nouvelles pistes pour la recherche et la pratique dans le domaine de l'administration scolaire. Notons en exemple les différences générationnelles, que l'on observe dans les attentes professionnelles des millénariaux qui souhaitent avoir de plus grandes perspectives de développement professionnel et des possibilités de découvrir de nouveaux défis et de briser le statu quo (Avinash et al., 2016). Cette connaissance est importante pour les stratégies de planification de la relève, car elle permet de penser à des solutions innovatrices afin de trouver les adaptations nécessaires pour répondre aux besoins professionnels caractérisant cette génération qui prendra la relève dans les écoles pour les postes de direction d'école dans les prochaines années.

La dimension socio-organisationnelle n'ayant pas été suffisamment explorée dans les recherches précédentes, plusieurs facteurs pertinents n'ont pas été identifiés. Cela indique que les aspects liés aux dynamiques sociales et organisationnelles au sein des écoles et des conseils scolaires, qui peuvent influencer l'accès aux postes de direction, n'ont pas reçu l'attention nécessaire dans les études antérieures. Notre recherche apporte une importante contribution en documentant des facteurs clés liés à la dimension socio-organisationnelle des écoles et des conseils scolaires. Ces facteurs comprennent notamment le besoin de reconnaissance sociale, la recherche de motivation, la confiance professionnelle ainsi que l'impact de la famille sur l'accès au poste de direction d'école. Ces aspects sont cruciaux, car en les adressant, il est possible d'encourager davantage de personnes à aspirer à des rôles de direction dans les écoles.

De plus, cette étude souligne le rôle potentiel des conseils scolaires et des écoles où le leadership transformatif, tel qu'il a été décrit par Gélinas-Proulx et Shields (2016) et Rodrigue (2015), est valorisé. Ce type de leadership peut créer un environnement socio-organisationnel favorable qui reconnaît, motive et valorise les employés. En effet, le leadership transformatif promeut la valorisation de tous les employés, y compris ceux issus de groupes minorisés, afin que tous travaillent dans un environnement qui favorise leur réussite. En favorisant un tel climat, il est possible d'améliorer l'accès au poste de direction d'école et de développer des stratégies efficaces pour répondre aux besoins des générations actuelles et futures sur le plan professionnel.

### **5.5.2 Les apports sur le plan méthodologique**

Sur le plan méthodologique, notre étude adopte une démarche mixte de recherche, ce qui est relativement peu commun dans le domaine de l'éducation. Bien que nous mettions davantage l'accent sur la seconde phase, c'est-à-dire les données issues des entrevues semi-dirigées, cette approche nous permet de bénéficier également des données quantitatives recueillies lors de la

première phase, à savoir le sondage. Cette combinaison enrichit notre compréhension du phénomène étudié. De ce fait, notre recherche offre un exemple d'approche de recherche mixte, particulièrement accessible pour les chercheurs principalement qualitatifs qui n'utilisent que rarement les données quantitatives. Elle propose ainsi un modèle de recherche utilisant les méthodes mixtes avec une dominance qualitative, illustrant comment les deux types de données peuvent être intégrés de manière complémentaire pour une analyse plus complète. Cette stratégie méthodologique pourrait servir de référence pour d'autres chercheurs dans le domaine de l'éducation qui souhaitent explorer des questions complexes nécessitant à la fois des approches quantitatives et qualitatives.

### **5.5.3 Les apports sur le plan pratique**

L'originalité de notre étude réside dans son exploration et son analyse des facteurs qui peuvent favoriser ou limiter l'accès à un poste de direction d'école dans le système des écoles de langue française de l'Ontario. Nous avons mis en évidence l'importance de la présélection informelle en proposant une définition contextuelle de cette pratique et en décrivant ses différentes formes ainsi que les types de relations professionnelles qui la favorisent. Selon nos résultats, la présélection informelle apparaît comme une stratégie organisationnelle efficace pour favoriser l'accès à ce poste en stimulant l'intérêt pour ces rôles et en offrant des occasions qui correspondent aux besoins des employés.

Nos résultats serviront aux conseils scolaires et leurs écoles qui veulent développer des pratiques structurées de présélection informelle. En exploitant ces pratiques de manière stratégique, ils pourront s'attaquer efficacement à la pénurie de directions d'école, tout en promouvant un accès plus équitable aux postes de leadership, en l'occurrence au poste de direction d'école.

Cette recherche apporte des éclairages nouveaux sur les facteurs qui influencent l'accès au poste de direction d'école, ainsi que sur les limites de la présélection informelle qui pourraient contribuer à amenuiser les bassins de candidatures pour les postes de direction d'école. En l'occurrence, nous avons mis en exergue la nature subjective de la présélection informelle et son incidence négative sur l'accès à un poste de direction d'école. Ces connaissances sont utiles aux décideurs, car elles serviront à identifier les points d'action prioritaires afin de favoriser la réussite scolaire de tous les élèves. Cette étude pourra en effet être utilisée pour développer des actions ciblées permettant : 1) d'élaborer des stratégies adéquates pour renflouer les bassins de candidatures au poste de direction d'école; 2) d'identifier et d'atténuer les formes de subjectivité

qui limitent l'accès au poste de direction d'école; 3) de promouvoir la diversification des profils au sein des directions d'école; et 4) de remédier à la pénurie de directions d'école signalée dans les recherches antérieures (Anderson et al., 2011; Bush, 2011; Roza, 2003; Wang et Pollock, 2019; Williams, 2001). De plus, cette étude pourrait servir à concevoir des programmes de formation universitaire ou professionnelle destinés aux directions d'école et au personnel enseignant. Ces formations viseraient à les sensibiliser à cette réalité et à les former à une pratique de la présélection informelle plus équitable et objective.

## **5.6 Les limites de la recherche**

Notre recherche comporte deux limites. La première est le nombre restreint de participants. Même si 69 personnes ont participé au sondage, il demeure que ce nombre influence la robustesse des tests statistiques effectués. En effet, nos analyses descriptives (Khi-Carré) et notre modèle de régression logistique pourraient générer des résultats différents sur un plus grand échantillon de participants. Ainsi, bien que ces résultats révèlent des tendances qui ont été confirmées par les entrevues semi-dirigées, une nouvelle étude sur un échantillon plus grand pourrait confirmer ou infirmer nos résultats. Néanmoins, nous avons effectué un grand nombre d'entrevues semi-dirigées (17), lesquelles nous ont permis d'approfondir la compréhension des facteurs qui influencent l'accès à un poste de direction d'école. La richesse des entrevues semi-dirigées complète donc le portrait statistique obtenu par le sondage, et permet de mener une analyse qui tient compte de notre contexte de recherche.

La seconde limite concerne le choix des participants. Initialement, nous avons prévu de ne retenir que des directions d'école et directions d'école adjointes qui avaient moins de cinq années d'ancienneté à ce poste, afin de documenter des facteurs actuels et qui sont alignés aux réalités conjoncturelles des organisations scolaires. Cependant, nous avons accepté des personnes qui avaient entre six et dix années d'ancienneté afin d'obtenir suffisamment de données pour répondre à nos questions de recherche. Trois de nos participants aux entrevues occupaient un poste de direction d'école et avaient entre six et dix années d'ancienneté au poste de direction d'école. Pour nous assurer que leurs réponses ne s'éloignaient pas de celles des participants qui avaient accumulé cinq années d'ancienneté ou moins, nous avons comparé leurs réponses à celles des autres participants. N'ayant constaté aucune différence majeure entre les réponses des deux groupes, nous avons décidé de conserver et d'intégrer les réponses du deuxième groupe dans la recherche. Nous

avons cependant tenu compte de cette limite et avons modifié nos objectifs de recherche afin de refléter les caractéristiques de nos participants. Ces résultats pourraient cependant varier si l'étude était menée auprès de nouvelles directions d'école uniquement, compte tenu des changements rapides qui caractérisent les contextes sociaux organisationnels en constante mutation.

En raison des limites susmentionnées, nous recommandons que d'autres études soient menées sur de plus grands échantillons afin de corriger certaines de ces limites. Il serait également souhaitable que de prochaines études examinent de manière intersectionnelle l'ensemble des relations sociales présentes dans les écoles et dans la formation des futures directions d'école, tout en mettant l'accent sur le statut de minorité visible (Brun et Cosquer, 2022; Foy, 2023). Dans le même ordre d'idée, dans le contexte de l'intelligence artificielle (IA) et de l'intelligence artificielle générative (IAG) en éducation, de futures études pourraient explorer l'utilisation de l'IA par la direction d'école ou le conseil scolaire pour réduire la subjectivité dans la pratique de la présélection informelle. Comme le souligne Congi (2024), il existe peu de recherches sur l'utilisation de l'IA dans le contexte du leadership éducatif, bien qu'il soit désormais possible de tirer parti des avantages de l'IA dans l'exercice de ce leadership.

Évidemment, nous recommandons de faire preuve de prudence dans l'utilisation des résultats, car notre étude est contextuelle et illustre les réalités d'un contexte précis. Les conseils scolaires francophones qui désirent s'en inspirer dans leurs programmes devraient le faire tout en restant conscients des limites susmentionnées.

## Conclusion

Notre étude visait à documenter, à partir des expériences des participants à la recherche, les facteurs qui influencent l'accès à un poste de direction d'école dans le système scolaire des écoles de langue française de l'Ontario. Nous poursuivions trois objectifs dans ce travail, à savoir :

1) recenser les facteurs individuels, socio-organisationnels et systémiques qui influencent chez des enseignants ou qui ont influencé chez des directions d'école la volonté de devenir une direction d'école dans le système scolaire des écoles de langue française de l'Ontario;

2) documenter la pratique de la présélection informelle en lien avec l'accès à un poste de direction d'école chez des enseignants et des directions d'école dans ce contexte;

3) analyser la pratique de la présélection informelle en fonction des données sociodémographiques des enseignants et des directions d'école dans le contexte scolaire des écoles de langue française de l'Ontario.

Pour atteindre nos objectifs de recherche, nous avons adopté une méthodologie d'étude de cas par méthodes mixtes, combinant ainsi deux instruments de collecte de données : un sondage en ligne et des entrevues semi-dirigées. Concernant les données issues du sondage, nous avons principalement procédé à des analyses descriptives. Pour les données obtenues via les entrevues, nous avons adopté une approche inductive modérée, telle que décrite par Savoie-Zajc (2018). Cette approche nous a permis d'identifier des catégories basées sur notre cadre théorique tout en laissant émerger de nouvelles catégories au cours de l'analyse. Cette méthodologie nous a donné la flexibilité nécessaire pour explorer en profondeur les aspects de notre sujet d'étude, tout en restant ancré dans un cadre théorique solide.

Les résultats obtenus par les deux méthodes de collecte de données ont été regroupés pour répondre à nos questions de recherche. Concernant la première question, nous avons classé les facteurs évoqués par les participants selon les niveaux systémiques de Bronfenbrenner (1979), ce qui a révélé leur interdépendance. Cette approche a permis d'appréhender les multiples dimensions qui influencent l'accès au poste de direction d'école. Pour notre deuxième question, l'étude a approfondi la pratique de la présélection informelle dans le système des écoles de langue française de l'Ontario. Nous avons mis l'accent sur la fréquence de cette pratique, son interprétation par les différents acteurs, les motifs incitant à la présélection informelle de certains membres du personnel scolaire, ainsi que les problématiques afférentes. Quant à la troisième question, l'étude a identifié

des caractéristiques sociodémographiques pouvant influencer la probabilité de recevoir une tape sur l'épaule. Cette compréhension des facteurs influençant l'accès au poste de direction d'école dans le système des écoles de langue française de l'Ontario ouvre la voie à plusieurs apprentissages. Nous en discutons de manière concise dans les paragraphes suivants, offrant des perspectives nouvelles sur l'accès au poste de direction d'école dans ce contexte en particulier.

Le premier apprentissage qui découle de notre recherche est l'influence de la présélection informelle sur la volonté de devenir direction d'école et la possibilité de le devenir. En effet, en réponse à la pénurie de directions d'école, la présélection informelle pourrait constituer une pratique organisationnelle efficace.

Sur le plan individuel, il existe relativement peu de facteurs qui encouragent ou limitent le personnel scolaire à rechercher un poste de direction d'école. De façon générale, ces facteurs tendent à s'estomper avec le temps. La responsabilité de développer les compétences nécessaires et la volonté de devenir direction d'école reposent largement sur l'environnement organisationnel, sur la qualité des relations établies avec les leaders en place ainsi que sur les possibilités de développement professionnel offertes. Les résultats de notre recherche montrent que la motivation, le développement de la confiance en ses capacités de leader et la création de contextes de formation informelle, valorisés par le personnel scolaire et découlant de la présélection informelle, sont des facteurs clés pour attirer davantage de candidats au poste de direction d'école. Ces éléments, combinés à un environnement de travail propice et à des relations de mentorat efficaces, peuvent jouer un rôle essentiel pour attirer des candidatures au poste de direction d'école.

Comme le soulignent les travaux dans la littérature, la motivation au travail et la confiance en ses capacités sont des facteurs clés contribuant à améliorer la qualité du travail et l'engagement des individus dans leur milieu professionnel (Andonova et Vacher, 2009; Diez et Carton, 2013; Guibert et al., 2022; Kongnyuy, 2015; Tremblay, 2020). Les participants à notre étude, bien qu'ils reconnaissent l'importance des facteurs dissuasifs, semblent accorder moins de poids à la lourdeur de la charge de travail de la direction d'école ou aux attentes sociales élevées envers la direction, une fois qu'ils sont motivés et ont confiance en leurs capacités de leader. Cela suggère que la présélection informelle, lorsqu'elle est mise en œuvre adéquatement, pourrait être une stratégie efficace pour remédier à la pénurie de directions d'école. En identifiant et en soutenant les individus ayant le potentiel de leadership, et en renforçant leur motivation et leur confiance en leurs capacités,

il est possible de les encourager à rechercher un poste de direction d'école, contribuant ainsi à combler le besoin créé par la diminution des candidatures au poste de direction d'école.

Le deuxième apprentissage concerne la pratique de la présélection informelle. Pour que cette pratique soit efficace dans la lutte contre la pénurie de directions d'école, notre étude a montré qu'elle doit être un processus reconnaissant les qualités et compétences des individus. Elle doit également guider ces derniers vers les actions ou étapes nécessaires pour accéder à un poste de direction d'école, tout en leur fournissant les ressources sociales et professionnelles requises pour les préparer à ce rôle et les aider à naviguer dans le processus de sélection.

Cette approche n'est pas nouvelle. Les recherches en sociologie des organisations soulignent depuis longtemps l'importance de la reconnaissance au travail dans la gestion des ressources humaines. De même, la littérature sur le sujet indique que la pénurie de directions d'école est un problème contextuel nécessitant une réponse adaptée à chaque situation (Bailey et Qualls, 2018; Cranston, 2012; Kwan et Walker, 2009; Roza, 2003). Le fait de reconnaître les compétences des acteurs et orienter ces derniers vers les ressources et opportunités qui leur permettront de comprendre le système éducatif et ses attentes contribue à renflouer le bassin de candidatures en adéquation avec les besoins de l'école ou du conseil scolaire. La présélection informelle, dans ce contexte, devrait donc se manifester sous forme d'une série d'actions stratégiques prises par l'école ou le conseil scolaire. Pour garantir le succès de cette pratique, il est essentiel que les attentes, tant formelles qu'informelles, à l'égard des futures directions d'école soient clairement définies et communiquées afin que les personnes en position de donner la tape sur l'épaule soient pleinement conscientes de ces attentes. Cette démarche stratégique et ciblée peut grandement contribuer à pallier la pénurie de directions d'école, en identifiant et en préparant efficacement les futurs leaders.

Le troisième apprentissage de notre étude porte sur la nécessité de mettre en place des mécanismes d'encadrement pour la pratique de la présélection informelle. Étant donné le caractère subjectif de cette pratique, il est crucial de développer et d'appliquer des stratégies pour garantir un accès équitable au poste de direction d'école. Notre recherche a mis en lumière l'existence de nombreuses disparités dans la pratique de la tape sur l'épaule, contribuant à perpétuer les structures sociales déjà existantes dans l'accès au poste de direction d'école. Ceci ne reflète pas adéquatement la diversité croissante des contextes éducatifs actuels, qui devrait pourtant conduire à l'adoption de pratiques plus équitables en matière de promotion et de développement professionnels (Andrew et

Audet, 2020; Bruna et Chauvet, 2013; Éducation, 2009). Pour répondre à cette diversité et promouvoir des pratiques équitables de présélection informelle et de développement professionnel, il est impératif d'adopter des mécanismes de supervision et de régulation de la présélection informelle. Cela comprend la mise en place de critères plus objectifs et transparents dans le processus de sélection, ainsi qu'une prise de conscience et une formation sur les biais inconscients (Brière et al, 2022). De telles initiatives aideraient à assurer que la pratique de la présélection informelle ainsi que les processus de recrutement et de sélection des directions d'école soient non seulement équitables, mais aussi représentatifs de la diversité des communautés éducatives qu'ils servent.

Bien que notre étude se soit concentrée sur la pratique de la présélection informelle, elle n'avait pas pour objectif d'examiner en profondeur les conséquences négatives potentielles de cette pratique. Notre intention principale était de comprendre comment cette pratique influence l'accès au poste de direction d'école, plutôt que d'analyser ses impacts défavorables ou les défis qu'elle peut poser dans le milieu éducatif. Il serait important que des études subséquentes documentent les processus d'exclusion et les inégalités d'accès au poste de directions d'école qui pourraient en découler, afin de développer une pratique de la présélection informelle qui contribue à contrer la pénurie en s'adressant à tous les membres du personnel scolaire. Également, une étude d'une plus grande envergure, et dans divers contextes, pourrait contribuer à mieux comprendre cette pratique et à l'ancrer de façon plus objective dans les processus de recrutement et de sélection des directions d'école.

Sur le plan pratique, les réponses de nos participants permettent d'identifier des pistes d'action auxquelles les organisations scolaires peuvent réfléchir afin de les adapter à leurs réalités. D'abord, les conseils scolaires, les universités et les centres de formation professionnelle pourraient offrir des formations aux directions d'école et aux autres leaders du conseil scolaire sur l'identification et la reconnaissance des atouts, qualités et compétences professionnelles des membres du corps enseignant, en tenant compte de la diversité des personnalités, des styles de leadership et du statut de minorité visible. Ceci permettrait d'élargir les bassins de candidatures pour le poste de direction d'école, en promouvant la présélection informelle de personnes diversifiées. Les conseils scolaires pourraient envisager d'intégrer le rôle de mentor informel dans les descriptions de poste de direction d'école et de leader du conseil. En allouant du temps pour

cette activité précisément, ces professionnels pourraient s'engager davantage dans la pratique du mentorat. Cette approche aurait le double avantage de former la prochaine génération de directions d'école et d'encourager les futurs leaders à aspirer à ce poste. Non seulement cette stratégie favoriserait le développement professionnel des futures directions d'école, mais elle renforcerait également la culture de leadership et de mentorat au sein des écoles et des conseils scolaires.

Pour conclure, il serait bénéfique pour les conseils scolaires de prendre en compte, dans leur contexte particulier, les normes et valeurs qu'ils promeuvent, ainsi que les interactions au sein de leurs écoles et de leur structure organisationnelle. Cette démarche permettrait d'évaluer comment ces caractéristiques organisationnelles contribuent à la création d'un climat de travail favorable au développement professionnel. En effet, en mettant l'accent sur un environnement de travail qui soutient l'identification et la promotion éthique et équitable de leaders potentiels, les conseils scolaires pourraient jouer un rôle crucial dans le renforcement des capacités de leadership au sein du système éducatif. Cette approche nécessite une réflexion approfondie sur la culture organisationnelle et sur les pratiques de gestion des ressources humaines, afin d'assurer que l'environnement de travail soutient activement la croissance professionnelle et le leadership transformatif.

## Références bibliographiques

- Abdellah, H. R. A. (2021). Managerial succession planning for school principals. *International Journal of Research in Educational Sciences. (IJRES)*, 4(3),  
<http://iafh.net/index.php/IJRES/article/view/246>
- Adenugba, A. A., Fadoju, O., & Akhuetie, R. E. (2017). Non-meritocratic factors and the recruitment process in Oyo state civil service, Nigeria. *African Sociological Review*, 21(2). <https://search.proquest.com/docview/2139474448/D526C7B1864B7FPQ/4>
- Agneessens, F., & Wittek, R. (2008). Social capital and employee well-being: Disentangling intrapersonal and interpersonal selection and influence mechanisms. *Revue française de sociologie*, 49(3), 613-637. <https://www-cairn-info.proxy.bib.uottawa.ca/revue-francaise-de-sociologie-1-2008-3-page-613.htm>
- Allan, G. (1998). Friendship, Sociology and Social Structure. *Journal of Social and Personal Relationships*, 15(5), 685-702. <https://doi.org/10.1177/0265407598155007>
- Alston, K. R. (2018). Examining the impact of race in the recruitment, placement, and retention of African-American male principals in rural North Carolina school districts: a qualitative study of the perceptions of African-American male principals serving in rural, high-poverty, high-minority elementary schools [ProQuest Dissertations Publishing].  
<https://search.proquest.com/docview/2133012487?pq-origsite=primo>
- Ainscow, M. (2016). Diversity and equity: A global education challenge. *New Zealand Journal of Educational Studies*, 51(2), 143-155. <https://doi.org/10.1007/s40841-016-0056-x>
- Ainscow, M., & Miles, S. (2011). *Responding to diversity in schools: An inquiry based approach*. New York: Routledge.  
<https://login.proxy.bib.uottawa.ca/login?url=https://www.taylorfrancis.com/books/9780203843406>
- Alberta Teachers' Association & Canadian Association of Principals. (2015). *The future of the principalship in Canada: A national research study*. The Alberta Teachers' Association.
- Anderson, C. L. (2018). The feminist perspective of implicit bias in succession planning in healthcare. Dans P. A. Gordon & J. A. Overbey (Éds.), *Succession Planning: Promoting*

- Organizational Sustainability* (p. 155-163). Springer International Publishing.  
[https://doi.org/10.1007/978-3-319-72532-1\\_12](https://doi.org/10.1007/978-3-319-72532-1_12)
- Anderson, K., Brien, K., McNamara, G., O'Hara, J., & McIsaac, D. (2011). Reluctant leaders: Why are some capable leaders not interested in the principalship? *International Journal of Management in Education*, 5(4), 384. <https://doi.org/10.1504/IJMIE.2011.042889>
- Andonova, Y., & Vacher, B. (2009). Visibilité et reconnaissance de l'individu au travail. *Communication et organisation. Revue scientifique francophone en Communication organisationnelle*, 36, Art. 36. <https://doi.org/10.4000/communicationorganisation.970>
- Andrew, M. M., & Audet, G. (2020). Les approches de prise en compte de la diversité à l'école. *Administration Education*, N° 165(1), 47-53. [http://www.cairn.info/revue-administration-et-education-2020-1-page-47.htm?WT.tsrc=cairnEmailAlert&WT.mc\\_id=ADMED\\_165](http://www.cairn.info/revue-administration-et-education-2020-1-page-47.htm?WT.tsrc=cairnEmailAlert&WT.mc_id=ADMED_165)
- Andrews, R. (2010). Organizational social capital, structure and performance. *Human Relations*, 63(5), 583-608. <https://doi.org/10.1177/0018726709342931>
- Aravena, F. (2020). Principal succession in schools: A literature review (2003–2019). *Educational Management Administration & Leadership*, <https://doi.org/10.1177/1741143220940331>
- Archambault, J., & Garon, R. (2013). How principals exercise transformative leadership in urban schools in disadvantaged areas in Montréal, Canada. *International Studies in Educational Administration (Commonwealth Council for Educational Administration & Management (CCEAM))*, 41(2), 49-66.  
<http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eue&AN=91718144&site=ehost-live>
- Ash, R. C., Hodge, P. H., & Connell, P. H. (2013). The recruitment and selection of principals who increase student learning. *Education*, 134(1), 94-100.  
<https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eue&AN=90503451&site=ehost-live>
- Asrani, F. (2010). *California urban superintendents and their selection criteria for secondary school principals* [ProQuest Dissertations Publishing].  
<https://search.proquest.com/docview/750326179?pq-origsite=primo>

- Atherton, D. (2018). *Human Resource Management Practices for Public School Principals: Recruitment, Selection, and Development* [Ed.D.].  
<http://search.proquest.com/docview/2173203187/abstract/EC167561C0C042A0PQ/1>
- Bailey, S., & Qualls, B. (2018). Through the looking glass: Comparing superintendents' preferred principal characteristics to ELCC and Texas principal standards. *AASA Journal of Scholarship & Practice*, 15(2), 4.
- Baker, L. L. (2001). *Principal selection and the stories superintendents tell* [Ed.D.].  
<https://search-proquest-com.proxy.bib.uottawa.ca/docview/304690216/abstract/83029EA770724859PQ/1>
- Baker, W. (2014). Making pipes, using pipes: How tie initiation, reciprocity, positive emotions, and reputation create new organizational social capital. Dans *Contemporary Perspectives on Organizational Social Networks* (40, p. 57-71). Emerald Group Publishing Limited.  
[https://doi.org/10.1108/S0733-558X\(2014\)0000040003](https://doi.org/10.1108/S0733-558X(2014)0000040003)
- Ball, H. L. (2019). Conducting Online Surveys. *Journal of Human Lactation*, 35(3), 413-417.  
<https://doi.org/10.1177/0890334419848734>
- Barty, K., Thomson, P., Blackmore, J., & Sachs, J. (2005). Unpacking the issues: Researching the shortage of school principals in two states in Australia. *The Australian Educational Researcher*, 32(3), 1-18. <https://doi.org/10.1007/BF03216824>
- Bazin, Y. (2013). Les croyances dans les organisations. *Revue internationale de psychosociologie et de gestion des comportements organisationnels*, XIX(48), 73-87.  
<http://www.cairn.info/revue-internationale-de-psychosociologie-de-gestion-des-comportements-organisationnels-2013-48-page-73.htm>
- Berry, R. R. (2014). *Identifying organizational containment and its effect on the career paths of Black educators* [Ph.D.].  
<https://search.proquest.com/docview/1537061326/abstract/12C4190B29374788PQ/1>
- Bienaymé, A. (1960). Institutions et facteurs sociologiques dans la théorie économique. *Revue économique*, 11(3), 414-442. <https://doi.org/10.3406/reco.1960.407416>
- Beycioglu, K., Şahin, I., & Kesik, F. (2018). Analysis of Maladministration of Selection and Assignment of School Principals in Turkey : A Critical Perspective. Routledge.
- Bilge, S., & Collins, P. H. (2023). Intersectionnalité: Une introduction (Trad. Julie Maistre). Paris: Amsterdam.

- Bizzi, L. (2015). Social Capital in Organizations. Dans *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences* (p. 181-185). Elsevier. <https://doi.org/10.1016/B978-0-08-097086-8.73108-4>
- Black, W. R., Martin, G., & Danzig, A. (2014). Pathways for performance: Recruitment and selection, university preparation, licensure, and professional development for school principals. *Education Leadership Review*, 15(2), 1-13. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1105570>
- Blackmore, J., Thomson, P., & Barty, K. (2008). Principal selection: Homosociability, the search for security and the production of normalized principal identities. *Educational Management Administration & Leadership*, 34(3), 297-317. <https://doi.org/10.1177/1741143206065267>
- Borgatti, S. P., Mehra, A., Brass, D. J., & Labianca, G. (2009). Network analysis in the social sciences. *Science*, 323(5916), 892-895. <https://www.jstor.org/stable/20403062>
- Bottomley, K. S. (2018). Developing sustainable leadership through succession planning. Dans P. A. Gordon & J. A. Overbey (Éds.), *Succession Planning: Promoting Organizational Sustainability* (p. 1-10). Springer International Publishing. [https://doi.org/10.1007/978-3-319-72532-1\\_1](https://doi.org/10.1007/978-3-319-72532-1_1)
- Bourdieu, P. (1982). *Ce que parler veut dire : L'économie des échanges linguistiques*. Fayard.
- Bourdieu, P. (2006). *I. Le capital social. Notes provisoires*. La Découverte. <https://www-cairn-info.proxy.bib.uottawa.ca/le-capital-social--9782707148049-page-29.htm>
- Brière, S., Auclair, I., Keyser-Verreault, A., Laplanche, L., Pulido, B., Savard, B., St-Georges, J., & Stockless, A. (2022). *Biais inconscients et comportements inclusifs dans les organisations*. Presses de l'Université Laval.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U. (2005). *Making human beings human: Bioecological perspectives on human development*. Sage Publications.
- Brown, C., & Greany, T. (2018). The evidence-informed school system in England: Where should school leaders be focusing their efforts? *Leadership and Policy in Schools*, 17(1), 115-137. <https://doi.org/10.1080/15700763.2016.1270330>
- Bruna, M. et Chauvet, M. (2013). La diversité, un levier de performance : plaidoyer pour un management innovateur et créatif. *Management international / International Management*

/ *Gestión Internacional*, 17, 70-84. <https://doi-org.proxy.bib.uottawa.ca/10.7202/1015813ar>

Brundrett, M., Rhodes, C., & Gkolia, C. (2006a). Planning for leadership succession: Creating a talent pool in primary schools. *Education 3-13*, 34(3), 259-268.

<https://doi.org/10.1080/03004270600898919>

Brundrett, M., Rhodes, C., & Gkolia, C. (2006b). Planning for leadership succession: Creating a talent pool in primary schools. *Education 3-13*, 34(3), 259-268.

<https://doi.org/10.1080/03004270600898919>

Budzyna, D. (2023). Ecological-Theory-1024×1024-1. [Diagram]. ROTEL. Licensed under CC BY-SA. Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International License.

Bush, T. (2011a). Succession planning and leadership development for school principals: Comparing English and South African approaches. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 41(6), 785-800.

<https://doi.org/10.1080/03057925.2011.595968>

Bush, T. (2011b). Succession planning in England: New leaders and new forms of leadership. *School Leadership & Management*, 31(3), 181-198.

<https://doi.org/10.1080/13632434.2010.545383>

Callender, C. (2018). Needles in a haystack: An exploratory study of black male teachers in England. *Management in Education*, 0892020618791656.

<https://doi.org/10.1177/0892020618791656>

Champoux, J. E. (2016). Part 3: Groups and interpersonnal processes in organisations. Dans *Organizational Behavior: Integrating Individuals, Groups, and Organizations*.

Routledge. <http://ebookcentral.proquest.com/lib/ottawa/detail.action?docID=4605424>

Chapman, J. D. (2005). *Recruitment, retention, and development of school principals*.

Chatman, L. (2021). *A Narrative Inquiry of the Career Paths, Experiences, and Adversities Experienced by Black Principals at the Intersection of Race, Gender, and Class During the Journey to the Principalship* [ProQuest Dissertations Publishing].

<https://search.proquest.com/docview/2623869064?pq-origsite=primo>

Cieminski, A. (2015). *Practices that support principal succession* [ProQuest Dissertations Publishing]. <http://search.proquest.com/docview/1734044770/?pq-origsite=primo>

- Cieminski, A. B. (2018a). Practices that support leadership succession and principal retention. *Education Leadership Review*, 19(1), 21-41. <http://eric.ed.gov/?id=EJ1200804>
- Cieminski, A. B. (2018b). Practices that support leadership succession and principal retention. *Education Leadership Review*, 19(1), 21-41. <http://eric.ed.gov/?id=EJ1200804>
- Cliffe, J., Fuller, K., & Moorosi, P. (2018). Secondary school leadership preparation and development: Experiences and aspirations of members of senior leadership teams. *Management in Education*, 32(2), 85-91. <https://doi.org/10.1177/0892020618762714>
- Clune, C. K. (2008). *Planification de la relève pour les écoles et les conseils scolaires de l'Ontario*. [https://www.education-leadership-ontario.ca/application/files/7614/9460/1548/Planification\\_de\\_la\\_releve\\_pour\\_le\\_leadership\\_dans\\_les\\_ecoles\\_et\\_conseils\\_scolaires\\_ontariens\\_-\\_Rapport\\_Final.pdf](https://www.education-leadership-ontario.ca/application/files/7614/9460/1548/Planification_de_la_releve_pour_le_leadership_dans_les_ecoles_et_conseils_scolaires_ontariens_-_Rapport_Final.pdf)
- Coenen-Huther, J. (2005). Heurs et malheurs du concept de rôle social. *Revue européenne des sciences sociales. European Journal of Social Sciences*, XLIII-132, Art. XLIII-132. <http://journals.openedition.org/ress/328>
- Congi, E. (2024). La complémentarité humaine-machine peut-elle aider les directions d'école à s'acquitter de leurs responsabilités, soit d'assumer un leadership numérique et de prendre des décisions éclairées ? Rapport intérimaire. Faculté d'éducation de l'Université d'Ottawa. Soumis le 14 mai 2024.
- Couture, M. (2024). Normes APA en français. [http://profmcouture.ca/apa/normes\\_apa\\_francais.pdf](http://profmcouture.ca/apa/normes_apa_francais.pdf).
- Cranston, J. (2012). Exploring school principals' hiring decisions: Fitting in and getting hired. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*. <https://eric.ed.gov/?id=EJ996775>
- Crenshaw, K. W. (1989). Demarginalizing the intersection of race and sex: A Black feminist critique of antidiscrimination doctrine, feminist theory and antiracist politics. *University of Chicago Legal Forum*, 1989(1), 139-167.
- Crenshaw, K. W. (2017). On intersectionality: Essential writings. The New Press.
- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2017). *Designing and conducting mixed methods research* (Third edition.). SAGE.

- Crothers, C. (2015). Social structure: History of the concept. Dans J. D. Wright (Éd.), *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences (Second Edition)* (p. 719-726). Elsevier. <https://doi.org/10.1016/B978-0-08-097086-8.03115-9>
- Cruickshank, V. (2018). Capacity building and succession planning. *Open Journal of Leadership*, 7, 49-56. <http://eprints.utas.edu.au/28806/>
- CSBQ, D. et entretenu par les contributeurs et les contributrices de la S. d'ateliers R. du. (s. d.). *Chapitre 3: Comprendre ce que sont R et RStudio | Atelier 1 : Introduction à R*. Consulté 29 mai 2023, à l'adresse <https://r.qcbs.ca/workshop01/book-fr/comprendre-ce-que-sont-r-et-rstudio.html>
- Davis, B. W., Gooden, M. A., & Bowers, A. J. (2017). Pathways to the principalship: An event history analysis of the careers of teachers with principal certification. *American Educational Research Journal*, 54(2), 207-240. <https://doi.org/10.3102/0002831216687530>
- Day, J. C., & McDonald, S. (2010). Not so fast, my friend: social capital and the race disparity in promotions among college football COACHES. *Sociological Spectrum*, 30(2), 138-158. <https://doi.org/10.1080/02732170903495937>
- DeAngelis, K. J., & O'Connor, N. K. (2012). Examining the pipeline into educational administration: An analysis of applications and job offers. *Educational Administration Quarterly*, 48(3), 468-505. <https://doi.org/10.1177/0013161X11436269>
- Dembélé, M., Goulet, S., Lapointe, P., Deniger, M.-A., Giannas, V. et Tchimou, M. (2013). Perspective historique de la construction du modèle québécois de gestion scolaire axée sur les résultats. *L'école à l'épreuve de la performance: les politiques de régulation par les résultats: trajectoires nationales, usages locaux*, 89-106.
- Derous, E., & De Witte, K. (2001). Looking at selection from a social process perspective : Towards a social process model on personnel selection. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 10(3), 319-342. <https://doi.org/10.1080/13594320143000708>
- Deschesnes, É. (2018). La confiance comme fondement essentiel du leadership des gestionnaires scolaires oeuvrant au sein de communautés autochtones québécoises. (French). *Trust as an essential foundation for the leadership of school principals working in Quebec's Aboriginal communities. (English)*, 46(1), 83-99.

<https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eue&AN=129615699&site=ehost-live>

- Diez, R. et Carton, P. (2013). De la reconnaissance à la motivation au travail. *L'Expansion Management Review*, 150(3), 104-112. <https://doi.org/10.3917/emr.150.0104>
- Doneley, L., Jervis-Tracey, P., & Sim, C. (2018). Principal succession and recruitment: Trends and challenges. *Leading and managing*. <https://search.informit.org/doi/abs/10.3316/informit.738119280992136>
- Duchesne, C., Gravelle, F. et Gagnon, N. (2019). Des nouveaux·elles enseignant·e·s issus·e·s de l'immigration négocient leur place dans la culture enseignante de leur école. *Revue des sciences de l'éducation*, 45(1), 187-214. <https://doi-org.proxy.bib.uottawa.ca/10.7202/1064611ar>
- Duke, D. L., & Iwanicki, E. (1992). Principal assessment and the notion of "fit". *Peabody Journal of Education*, 68(1), 25-36. <https://www.jstor.org/stable/1492564>
- Éducation, M. de l'. (2009). *Comment tirer partie de la diversité.... Stratégie ontarienne d'équité et d'éducation inclusive*. <http://www.edu.gov.on.ca/fre/policyfunding/equity.pdf>
- Elam Farrow, S. (2020). *Roadblocks to the principalship faced by females* [ProQuest Dissertations Publishing]. <https://search.proquest.com/docview/2395501076?pq-origsite=primo>
- Elonga Mboyo, J. P. (2019). School leadership and Black and minority ethnic career prospects in England: The choice between being a group prototype or deviant head teacher. *Educational Management Administration & Leadership*, 47(1), 110-128. <https://doi.org/10.1177/1741143217725326>
- Elton-Chalcraft, S., Kendrick, A., & Chapman, A. (2018). Gender, race, faith and economics: Factors impacting on aspirant school leaders. *Management in Education*, 32(4), 176-184. <https://doi.org/10.1177/0892020618788738>
- Fink, D. (2011). Pipelines, pools and reservoirs: Building leadership capacity for sustained improvement. *Journal of Educational Administration*, 49(6), 670-684. <https://doi.org/10.1108/09578231111174811>
- Fink, D., & Brayman, C. (2004). Principals' succession and educational change. *Journal of Educational Administration*, 42(4), 431-449. <https://doi.org/10.1108/09578230410544053>

- Gélinas-Proulx, A., Dulude, É. et Soulard, N. (2020). La gouvernance et la gestion de l'éducation : les cas de l'Ontario et du Québec. *Administration Education*, N° 165(1), 87-94. [http://www.cairn.info/revue-administration-et-education-2020-1-page-87.htm?WT.tsrc=cairnEmailAlert&WT.mc\\_id=ADMED\\_165](http://www.cairn.info/revue-administration-et-education-2020-1-page-87.htm?WT.tsrc=cairnEmailAlert&WT.mc_id=ADMED_165)
- Gélinas-Proulx, A. et Shields, C. M. (2016). Le leadership transformatif : maintenir la langue française vivante au Canada. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, 39(1), 1-24.
- Genoud, P. A. (2008). Pour une meilleure compréhension de l'estime de soi : liens entre la perception de soi et les indicateurs sociométriques. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 11(1), 35. <https://doi.org/10.7202/1017508ar>
- Godechot, O. et Mariot, N. (2004). Les deux formes du capital social. *Revue française de sociologie*, 45(2), 243-282. <https://www.cairn.info/revue-francaise-de-sociologie-1-2004-2-page-243.htm>
- Gouvernement de l'Ontario. (2024). Rapport démographique trimestriel de l'Ontario: Faits saillants du quatrième trimestre. Gouvernement de l'Ontario. <https://www.ontario.ca/fr/page/rapport-demographique-trimestriel-de-lontario-faits-saillants-du-quatrieme-trimestre>
- Gouvernement du Canada, C. du T. du C. (2009, mai 7). *Guide de planification et gestion de la relève*. <https://www.tbs-sct.gc.ca/gui/spgr/spg-gpgr-fra.asp?for=hrps>
- Gronn, P., & Lacey, K. (2006). Cloning their own: Aspirant principals and the school-based selection game. *Australian Journal of Education*, 50(2), 102-121. <https://doi.org/10.1177/000494410605000202>
- Gronn, P., & Rawlings-Sanaei, F. (2003). Principal recruitment in a climate of leadership disengagement. *Australian Journal of Education*, 47(2), 172-184. <https://doi.org/10.1177/000494410304700206>
- Grummell, B., Devine, D., & Lynch, K. (2009). Appointing senior managers in education: Homosociability, local logics and authenticity in the selection process. *Educational Management Administration & Leadership*, 37(3), 329-349. <https://doi.org/10.1177/1741143209102783>

- Guibert, P., Malet, R. et Périer, P. (2022). Les enseignants et la reconnaissance professionnelle : Enjeux, construction, expériences. *Éducation et sociétés*, 48(2), 5-14.  
<https://doi.org/10.3917/es.048.0005>
- Hadchiti, R., Frenette, E., Dussault, M. et D'amours\_Raymond, J. (2017). Élaboration d'un questionnaire sur le mentorat reçu par les directions d'établissement scolaire primaire et secondaire au québec. *Canadian Journal of Education*, 58.
- Hallinger, P., & Heck, R. H. (2011). Collaborative leadership and school improvement: Understanding the impact on school capacity and student learning. Dans *International Handbook of Leadership for Learning* (p. 469-485). Springer, Dordrecht.  
[https://doi.org/10.1007/978-94-007-1350-5\\_27](https://doi.org/10.1007/978-94-007-1350-5_27)
- Harchar, R. L., & Campbell, K. T. (2010). University-district partnership for implementing school leader succession planning. *International Journal of Organizational Innovation*, 3(1), 91-115.  
<https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=bth&AN=59220329&site=ehost-live>
- Hargreaves, A., & Fink, D. (2011). *Succeeding leaders: Supply and demand* (p. 11-26).  
[https://doi.org/10.1007/978-94-007-1275-1\\_3](https://doi.org/10.1007/978-94-007-1275-1_3)
- Hastie, T., Tibshirani, R., Friedman, J. H., & Friedman, J. H. (2009). The elements of statistical learning: data mining, inference, and prediction (2, pp. 1-758). springer.
- Héon, L. et Mayrand, N. (2003). L'accès des femmes à un poste de direction dans des écoles secondaires de Montréal. *Recherches féministes*, 16(1), 159-185.  
<https://doi.org/10.7202/007346ar>
- Hopkins-Thompson, P. A. (2000). Colleagues helping colleagues: Mentoring and coaching. *NASSP Bulletin*, 84(617), 29-36. <https://doi.org/10.1177/019263650008461704>
- Institut de leadership en éducation. (2008). *Planification de la relève pour les écoles et les conseils scolaires de l'Ontario*. [https://www.education-leadership-ontario.ca/application/files/6914/9460/1583/Rapport\\_Sommaire\\_-\\_Planification\\_de\\_la\\_releve\\_pour\\_le\\_leadership\\_dans\\_les\\_ecoles\\_et\\_conseils\\_scolaires\\_ontariens.pdf](https://www.education-leadership-ontario.ca/application/files/6914/9460/1583/Rapport_Sommaire_-_Planification_de_la_releve_pour_le_leadership_dans_les_ecoles_et_conseils_scolaires_ontariens.pdf)

- Isabelle, C. (2017). 101 acteurs de l'éducation s'expriment : les compétences nécessaires chez les nouvelles directions d'école de langue française au Canada 1. *Revue des sciences de l'éducation*, 43(2), 15-53.
- Isabelle, C. et Labelle, J. (2017). Rôles, responsabilités, pratiques et compétences des directions d'école. *Érudit*, 43(2), 2017. <http://www.erudit.org/fr/revues/rse/2017-v43-n2-rse03387/>
- Isabelle, C., Meunier, H. et Gélinas Proulx, A. (2016). Contextes de formation des nouvelles directions d'école au Canada. *McGill Journal of Education / Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 51(2), 877-898. <https://doi.org/10.7202/1038607ar>
- Jacobson, S. L. (2005). The recruitment and retention of school leaders: Understanding administrator supply and demand. Dans N. Bascia, A. Cumming, A. Datnow, K. Leithwood, & D. Livingstone (Éds.), *International Handbook of Educational Policy* (p. 457-470). Springer Netherlands. [https://doi.org/10.1007/1-4020-3201-3\\_22](https://doi.org/10.1007/1-4020-3201-3_22)
- James, C., Fitzgerald, S., Fellows, T., Goodall, J., Batlle, I. C., & Jones, J. (2019). Primary school headteacher recruitment and selection in England: The processes and the problematic aspects. *School Leadership & Management*, 39(5), 478-495. <https://doi.org/10.1080/13632434.2018.1525699>
- Joseph, S. (2009). Planning to grow your own principal preparation programs: Cultivating excellence in tough economic times. *Educational Planning*, 18(2), 35-41. <https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eue&AN=508035450&lang=fr&site=ehost-live>
- Joslyn, E. (2018). Distributed leadership in HE: A scaffold for cultural cloning and implications for BME academic leaders. *Management in Education*, 0892020618798670.
- Jourdain, A. et Naulin, S. (2011). Héritage et transmission dans la sociologie de Pierre Bourdieu. *Idées économiques et sociales*, N 166(4), 6-14. <https://doi.org/10.3917/idee.166.0006>
- Keller, J. (2018). Succession planning management. Dans P. A. Gordon & J. A. Overbey (Éds.), *Succession Planning: Promoting Organizational Sustainability* (p. 41-48). Springer International Publishing. [https://doi.org/10.1007/978-3-319-72532-1\\_4](https://doi.org/10.1007/978-3-319-72532-1_4)
- Kolek, M. M. (2002). A lack of principals: Crisis in Connecticut. A study of qualified candidates' perceptions of factors influencing the attractiveness of the public school principalship [ProQuest Dissertations Publishing]. <https://search.proquest.com/docview/304795347?pq-origsite=primo>

- Kongnyuy, P. (2015). Motivation and changing fortunes in teachers' output: Empirical evidence from selected secondary schools in northwest region of Cameroon. *Journal of Education and Practice*, 6(5), 111-118. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1083650>
- Kruse, R. A., & Krumm, B. (2016). Becoming a principal: Access factors for females. *The Rural Educator*, 37(2). <https://doi.org/10.35608/ruraled.v37i2.269>
- Kwan, P. (2012). Assessing school principal candidates: Perspectives of the hiring superintendents. *International Journal of Leadership in Education*, 15(3), 331-349. <https://doi.org/10.1080/13603124.2011.617838>
- Kwan, P., & Walker, A. (2009a). Are we looking through the same lens? Principal recruitment and selection. *International Journal of Educational Research*, 48(1), 51-61. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2009.03.003>
- Kwan, P., & Walker, A. (2009b). Are We Looking through the Same Lens? Principal Recruitment and Selection. *International Journal of Educational Research*, 48(1), 51-61. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2009.03.003>
- Lauzon, N., Corriveau, L., Garneau, M., Dunlavey, P., Pelletier, G., Solar, C. et Striganuk, S. (2015). *Étude des facteurs explicatifs de pénurie et de problèmes de rétention du personnel de directions d'établissement scolaire, en lien avec l'amélioration de la persévérance et de la réussite scolaires. Rapport de recherche adressé au FRQSC (2012-RP-144859). Université de Sherbrooke, Canada.*
- LaVoi, N. M., & Dutove, J. K. (2012). Barriers and supports for female coaches: An ecological model. *Sports Coaching Review*, 1(1), 17-37. <https://doi.org/10.1080/21640629.2012.695891>
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (3e éd.). Guérin.
- Leithwood, K., Seashore, K., Anderson, S., Wahlstrom, K., & others. (2004). *Review of research: How leadership influences student learning*. <http://conservancy.umn.edu/handle/11299/2035>
- Lenoir, R. (2004). Espace social et classes sociales chez Pierre Bourdieu. *Societes Representations*, n° 17(1), 385-396. <http://www.cairn.info/revue-societes-et-representations-2004-1-page-385.htm>

- Lin, N. (1995). Les ressources sociales : une théorie du capital social. *Revue française de sociologie*, 36(4), 685-704. JSTOR. <https://doi.org/10.2307/3322451>
- Logan, C. (2018). *A critique of school board selection practices and the under-representation of racialized educators in the principalship* [ProQuest Dissertations Publishing]. <http://search.proquest.com/docview/2139199517/?pq-origsite=primo> [Ph.D.].
- Luzebetak, A. K. (2010). *Community college succession planning: Preparing the next generation of women for leadership roles* [ProQuest Dissertations Publishing]. <https://search.proquest.com/docview/375502451?pq-origsite=primo>
- Mahmood, A. (2015). Home grown female leadership models. *Planning & changing*, 46(3/4), 354-.
- McLaughlin, K. (2020). *Online adjunct faculty members' perspectives on work and nonwork balance: A study of ecological-system influences* [ProQuest Dissertations Publishing]. <https://search.proquest.com/docview/2455527108?pq-origsite=primo>
- Melton, L. C. (2018). Succession planning research in the educational sector. Dans P. A. Gordon & J. A. Overbey (Éds.), *Succession Planning: Promoting Organizational Sustainability* (p. 175-186). Springer International Publishing. [https://doi.org/10.1007/978-3-319-72532-1\\_14](https://doi.org/10.1007/978-3-319-72532-1_14)
- Miller, P. (2016). “White sanction”, institutional, group and individual interaction in the promotion and progression of black and minority ethnic academics and teachers in England. *Power and Education*, 8(3), 205-221. <https://doi.org/10.1177/1757743816672880>
- Morgan, H. P. (1990). Sponsored and Contest Mobility Revisited: An examination of Britain and the USA today. *Oxford Review of Education*, 16(1), 39-54. <https://doi.org/10.1080/0305498900160104>
- Morton, W. (2011). *Factors that motivate and inhibit educators to apply for the principalship* [ProQuest Dissertations Publishing]. <https://search.proquest.com/docview/902517814?pq-origsite=primo>
- Mullen, C. A., & Robertson, K. (2014). *Shifting to fit: The politics of black and white identity in school leadership*. IAP.
- Myung, J., Loeb, S., & Horng, E. (2011). Tapping the principal pipeline: Identifying talent for future school leadership in the absence of formal succession management programs.

- Educational Administration Quarterly*, 47(5), 695-727.  
<https://doi.org/10.1177/0013161X11406112>
- Newton, P., Riveros, A., & da Costa, J. (2013). The influence of teacher leadership in the career advancement of schoolteachers: A case study. *EAF Journal*, 23(2), 105-117.  
<https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eue&AN=101787953&lang=fr&site=ehost-live>
- Normore, A. H. (2004). Recruitment and selection: Meeting the leadership shortage in one large Canadian school district. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*.  
<https://eric-ed-gov.proxy.bib.uottawa.ca/?id=EJ848223>
- Ontario, G. of. (2023). *Devenir directrice ou directeur d'école* | [ontario.ca](http://www.ontario.ca/fr/page/devenir-directrice-ou-directeur-decole).  
<http://www.ontario.ca/fr/page/devenir-directrice-ou-directeur-decole>
- Padilla, G., Guerra, F., Menchaca, V. D., & Garcia, A. (2020). A University and school district principalship preparation partnership program. *International Journal of Educational Reform*, 29(3), 236-255. <https://doi.org/10.1177/1056787920915903>
- Palmer, B. (2017a). A renewed call to action: Update principal selection methods. *AASA Journal of Scholarship & Practice*, 14(3), 11-27. <https://search-proquest-com.proxy.bib.uottawa.ca/docview/2009556195/330F22F39A0B4A08PQ/10>
- Palmer, B. (2017b). Principal selection: A national study of selection criteria and procedures. *AASA Journal of Scholarship & Practice*, 14(3), 11-27.
- Palmer, B., Kelly, J., & Mullooly, J. (2016). What should be done with “fit” in principal selection? *CLEARvoz Journal*, 3(1), 26-38. <https://search-proquest-com.proxy.bib.uottawa.ca/docview/1968428630/330F22F39A0B4A08PQ/14>
- Parfitt, C. M. (2017). Creating a succession-planning instrument for educational leadership. *Education Leadership Review*, 18(1), 21-36. <http://eric.ed.gov/?id=EJ1162585>
- Parfitt, C. M., & Rose, A. L. (2020). Informal mentoring for aspiring school leaders: A phenomenological study. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 28(3), 278-294. <https://doi.org/10.1080/13611267.2020.1778837>
- Parylo, O., & Zepeda, S. J. (2015). Connecting principal succession and professional learning: A cross-case analysis. *Journal of School Leadership*, 25(5), 940-968.  
<https://doi.org/10.1177/105268461502500506>

- Pollock, K., Wang, F. et Hausserman, C. (2019). *Intensification du travail : l'évolution du rôle des directions d'école*. Le Réseau ÉdCan. <https://www.edcan.ca/articles/intensification-du-travail/?lang=fr>
- Pollock, K. et Hausserman, C. (2016). *Chapitre 11 Canada: Principal leadership in Canada in a decade of research on school principals cases from 24 countries* (1st ed. 2016.). Springer International Publishing. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-23027-6>
- Pollock, K., Pollock, K., Winton, S., & Winton, S. (2016). Juggling multiple accountability systems: How three principals manage these tensions in Ontario, Canada. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 28(4), 323-345. <https://doi.org/10.1007/s11092-015-9224-7>
- Radchiti, R. (2021). Le mentorat : Dispositif d'accompagnement visant le développement des compétences émotionnelles et du leadership des directions d'établissement scolaire [Laval]. [http://www.researchgate.net/publication/351366134\\_Le\\_mentorat\\_dispositif\\_d'accompagnement\\_visant\\_le\\_developpement\\_des\\_competences\\_emotionnelles\\_et\\_du\\_leadership\\_des\\_directions\\_d'etablissement\\_scolaire](http://www.researchgate.net/publication/351366134_Le_mentorat_dispositif_d'accompagnement_visant_le_developpement_des_competences_emotionnelles_et_du_leadership_des_directions_d'etablissement_scolaire)
- Rammer, R. A. (2007). Call to action for superintendents: Change the way you hire principals. *The Journal of Educational Research*, 101(2), 67-76. JSTOR. <https://www.jstor.org/stable/27548219>
- Rayma L Harchar & Kathleen T Campbell. (2010). University-District partnership for implementing school leader succession planning. *International Journal of Organizational Innovation*, 3(1), 91.
- Renihan, P. J. (2012). Leadership succession for tomorrow's schools. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 55, 138-147. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.09.487>
- Rhodes, C., & Brundrett, M. (2006). The identification, development, succession and retention of leadership talent in contextually different primary schools: A case study located within the English West Midlands. *School Leadership & Management*, 26(3), 269-287. <https://doi.org/10.1080/13632430600737124>
- Rodrigue, S. (2015). *Études de cas multiples sur l'exercice d'un leadership transformatif par les directions dans trois écoles primaires en milieu défavorisé montréalais*. <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/12064>

- Rothwell, W. J. (2011). Replacement planning: A starting point for succession planning and talent management. *International Journal of Training and Development*, 15(1), 87-99. <https://doi.org/10.1111/j.1468-2419.2010.00370.x>
- Roza, M. (2003). *A matter of definition: Is there truly a shortage of school principals?* Center on Reinventing Public Education, Daniel J. <https://eric-ed.gov.proxy.bib.uottawa.ca/?id=ED477647>
- Ryan, T. G., & Gallo, M. (2011). A descriptive examination and synthesis of leadership succession. *International Journal of Educational Reform*, 20(2), 132-152. <https://doi.org/10.1177/105678791102000203>
- Samrai, L. et Alam, J. A. (2018). Le calendrier équilibré. Dans C. IsaBelle (Éd.), *Système scolaire franco-ontarien* (1<sup>re</sup> éd., p. 331-352). Presses de l'Université du Québec; JSTOR. <https://doi.org/10.2307/j.ctvggx3xx.21>
- Shields, C. B. (2018). *The superintendent's selection of school principals: Personal and professional influences* [ProQuest Dissertations Publishing]. <https://search.proquest.com/docview/2137630774?pq-origsite=primo>
- Simkins, T., Close, P., & Smith, R. (2009). Work-shadowing as a process for facilitating leadership succession in primary schools. *School Leadership & Management*, 29(3), 239-251. <https://doi.org/10.1080/13632430902793759>
- Statistiques Canada. (2008). *Définition minorité visible*. <https://www150.statcan.gc.ca/n1/pub/81-004-x/def/4068739-fra.htm>
- St-Germain, M. et Boucher, M. (2016). *Les facteurs incitatifs et dissuasifs influençant le personnel enseignant dans sa décision de postuler ou non à une fonction de direction ou de direction adjointe*.
- Tooms, A. K., Lugg, C. A., & Bogotch, I. (2010). Rethinking the politics of fit and educational leadership. *Educational Administration Quarterly*, 46(1), 96-131. <https://doi.org/10.1177/1094670509353044>
- Trampas, S. B. (2006). To be or not to be: Issues influencing educators' decisions to enter the principalship. *AASA Journal of Scholarship and Practice*. [https://web-archive-org.proxy.bib.uottawa.ca/web/20180427123339id\\_/http://www.aasa.org/uploadedFiles/Publications/Journals/AASA\\_Journal\\_of\\_Scholarship\\_and\\_Practice/Winter2006FINAL.pdf#page=19](https://web-archive-org.proxy.bib.uottawa.ca/web/20180427123339id_/http://www.aasa.org/uploadedFiles/Publications/Journals/AASA_Journal_of_Scholarship_and_Practice/Winter2006FINAL.pdf#page=19)

- Tremblay, S. (2020). *Les déterminants de la motivation au travail : le cas des enseignants de la formation professionnelle* [Masters, Université du Québec à Chicoutimi].  
<http://constellation.uqac.ca/id/eprint/5860/>
- Tudge, J. R. H., Mokrova, I., Hatfield, B. E., & Karnik, R. B. (2009). Uses and misuses of Bronfenbrenner's bioecological theory of human development. *Journal of Family Theory & Review*, 1(4), 198-210. <https://doi.org/10.1111/j.1756-2589.2009.00026.x>
- Versland, T. M. (2013). Principal efficacy: Implications for rural "Grow Your Own" leadership programs. *Rural Educator*, 35(1), 13-22.  
<https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eue&AN=94092020&lang=fr&site=ehost-live>
- Walker, A., & Kwan, P. (2009a). Linking professional, school, demographic, and motivational factors to desire for principalship. *Educational Administration Quarterly*, 45(4), 590-615.  
<https://doi.org/10.1177/0013161X09337895>
- Walker, A., & Kwan, P. (2009b). Seeking a principalship: Specific position attractors. *Leadership and Policy in Schools*, 8(3), 287-306.  
<https://doi.org/10.1080/15700760802416107>
- Walker, A., & Kwan, P. (2012). Principal selection panels: Strategies, preferences and perceptions. *Journal of Educational Administration*, 50(2), 188-205.  
<https://doi.org/10.1108/09578231211210549>
- Wang, F. et Pollock, K. (2019). *Quels sont les défis particuliers des directions d'écoles francophones hors Québec (DÉFHQ)?* Le Réseau ÉdCan.  
<https://www.edcan.ca/articles/des-directions-decoles-francophones/?lang=fr>
- Waters, T., Marzano, R. J., & McNulty, B. (2004). McREL's balanced leadership framework : Developing the science of educational leadership. *ERS Spectrum*, 22(1), 4-10.
- Weiner, J. M., & Holder, S. (2019). Why lead?: Using narrative to explore the motivations of those aspiring to be principals in high needs schools. *International Journal of Leadership in Education*, 22(5), 555-572. <https://doi.org/10.1080/13603124.2018.1492024>
- Williams, R.T. (2003a). Ontario's principal scarcity: Yesterday's abdicated policy responsibility—today's unrecognised challenge. *Australian Journal of Education*, 47(2), 159-171. <https://doi.org/10.1177/000494410304700205>

- Williams, R. T. (2003b). Ontario's principal scarcity : Yesterday's abdicated policy responsibility : today's unrecognised challenge. *The Australian Journal of Education*, 47(2), 159-171. <https://doi.org/10.1177/000494410304700205>
- Williams, R. T. (2001). *Williams: Unrecognized exodus, unaccepted accountability: The looming shortage of principals and vice principals in Ontario public school boards.*
- Winter, P. A., Rinehart, J. S., Keedy, J. L., & Björk, L. G. (2007). Principal recruitment: Assessing job pursuit intentions among educators enrolled in principal certification programs. *Journal of School Leadership*, 17(1), 28-53. <https://doi.org/10.1177/105268460701700102>
- Woods, C., Armstrong, P., & Pearson, D. (2012). Facilitating primary head teacher succession in England: The role of the School Business Manager. *School Leadership & Management*, 32(2), 141-157. <https://doi.org/10.1080/13632434.2011.642352>
- Zepeda, S. J., Bengtson, E., & Parylo, O. (2012a). Examining the planning and management of principal succession. *Journal of Educational Administration*, 50(2), 136-158. <https://doi.org/10.1108/09578231211210512>
- Zepeda, S. J., Bengtson, E., & Parylo, O. (2012b). Examining the planning and management of principal succession. *Journal of Educational Administration*, 50(2), 136-158. <https://doi.org/10.1108/09578231211210512>

## Annexes

### Annexe 1 : Sondage par questionnaire

- **Le sondage à l'intention des directions d'école**

Lien vers le sondage sur Survey Monkey

<https://fr.surveymonkey.ca/r/ZD68FVN>



#### **SONDAGE PAR QUESTIONNAIRE**

Bonjour,

Ce sondage est effectué dans le cadre d'une recherche dont l'objectif principal est d'explorer les facteurs qui incitent des enseignants à s'engager dans une démarche d'accès à un poste de direction d'école dans le système scolaire des écoles de langue française de l'Ontario. Nous vous remercions de prendre un moment pour répondre à nos questions.

#### **Identification du participant**

Les informations démographiques que nous collectons seront utilisées uniquement aux fins d'analyse des données recueillies par le biais de ce sondage. Les données collectées ne peuvent pas être rattachées à un participant en particulier. Toutes les données seront rapportées sous forme codifiée. Ce projet de recherche est indépendant; il n'est pas relié à une association professionnelle, un groupe communautaire ou un conseil scolaire. Il n'y a aucun impact négatif à ne pas participer au projet ou à se retirer du projet en cours de route. Votre participation est entièrement volontaire. Vous êtes libre de vous retirer en tout temps, sans préjudice et sans devoir justifier votre décision.

En participant à cette recherche, vous ne courez pas de risques ou d'inconvénients particuliers. Vous pourrez en revanche contribuer à l'avancement des connaissances sur les facteurs qui influencent l'accès au poste de direction d'école dans les écoles de langue française de l'Ontario. Ces connaissances sont utiles, car permettront de développer des stratégies adéquates pour contrer la pénurie de direction d'école et la baisse des bassins de candidatures au poste de direction d'école, en Ontario francophone. Nous vous invitons à imprimer cette page du sondage, si vous souhaitez conserver l'information sur le projet.

Si vous avez des questions ou des préoccupations concernant l'étude, vous pouvez me contacter ou contacter ma directrice de thèse aux adresses suivantes :

Chercheure : Marthe Foka, doctorante  
Faculté d'éducation, Université d'Ottawa  
145, rue Jean-Jacques-Lussier  
Ottawa (Ontario) K1N 6N5  
Adresse de courriel : [courriel]  
Téléphone :

Directrice de thèse : Claire IsaBelle, professeure titulaire  
Faculté d'éducation, Université d'Ottawa  
145, rue Jean-Jacques-Lussier  
Ottawa (Ontario) K1N 6N5  
Adresse de courriel : [courriel]

Pour tout renseignement sur les aspects éthiques de cette recherche, vous pouvez contacter le Responsable de l'éthique en recherche, Université d'Ottawa, Pavillon Tabaret, 550, rue Cumberland, pièce 154, (613) 562-5387 ou ethics@uottawa.ca.

Je comprends que je suis libre de participer ou non à cette recherche et que je peux me retirer à tout moment sans aucune conséquence et sans avoir à me justifier

### Consentez-vous à participer à ce sondage électronique?

Oui je souhaite remplir le sondage

Non je ne souhaite pas remplir le sondage

<b>Genre :</b>	Homme <input type="checkbox"/>	Femme <input type="checkbox"/>	Autre <input type="checkbox"/>
Selon la conception canadienne (Statistiques Canada, 2008), appartenez-vous à une minorité visible? Si oui, veuillez cocher la case correspondante :			
Chinois	<input type="checkbox"/>	Sud-Asiatiques	<input type="checkbox"/>
Noirs	<input type="checkbox"/>	Philippins	<input type="checkbox"/>
Latino-Américains	<input type="checkbox"/>	Asiatiques du Sud-Est	<input type="checkbox"/>
Arabes	<input type="checkbox"/>	Asiatiques occidentaux	<input type="checkbox"/>
Japonais	<input type="checkbox"/>	Coréens	<input type="checkbox"/>
Je n'appartiens pas à une minorité visible <input type="checkbox"/>			
À quelle tranche d'âge appartenez-vous?			
Moins de 24 ans <input type="checkbox"/>	25-34 ans <input type="checkbox"/>	35-44 ans <input type="checkbox"/>	45-54 ans <input type="checkbox"/>
65 ans et plus <input type="checkbox"/>			

Lieu de naissance : Canada <input type="checkbox"/> Autre <input type="checkbox"/>
Si vous avez immigré au Canada, en quelle année avez-vous immigré au Canada? -----
À quel niveau enseignez-vous : Élémentaire <input type="checkbox"/> Intermédiaire <input type="checkbox"/> Supérieur <input type="checkbox"/> Autre (veuillez préciser) <input type="checkbox"/>
École située : En milieu défavorisé <input type="checkbox"/> En milieu aisé <input type="checkbox"/> En zone urbaine <input type="checkbox"/> En zone rurale <input type="checkbox"/>
Effectifs de l'école : Moins de 100 élèves <input type="checkbox"/> Entre 101 et moins de 300 élèves <input type="checkbox"/> Entre 301 et moins de 500 élèves <input type="checkbox"/> 501 élèves et plus <input type="checkbox"/>
Les élèves racialisés représentent quel pourcentage de la population scolaire de votre école? Moins de 25 % <input type="checkbox"/> Entre 26 et 50 % <input type="checkbox"/> Entre 51 et 75 % <input type="checkbox"/> Plus de 76 % <input type="checkbox"/>
Conseil scolaire : _____
<b>Quel poste occupez-vous actuellement?</b> Enseignant <input type="checkbox"/> Direction adjointe d'école <input type="checkbox"/> Direction d'École <input type="checkbox"/> Autre (veuillez préciser) -----
<b>Nombre total d'années d'expérience dans l'enseignement :</b> <input type="checkbox"/> 0-5 <input type="checkbox"/> 6-10 <input type="checkbox"/> 11-15 <input type="checkbox"/> 16-20 <input type="checkbox"/> 21+
<b>Nombre total d'années d'expérience à la direction/direction adjointe d'école :</b> <input type="checkbox"/> 0-5 <input type="checkbox"/> 6-10 <input type="checkbox"/> 11-15 <input type="checkbox"/> 16-20 <input type="checkbox"/> 21+
<b>Ancienneté au poste actuel :</b> <input type="checkbox"/> 0-5 <input type="checkbox"/> 6-10 <input type="checkbox"/> 11-15 <input type="checkbox"/> 16-20 <input type="checkbox"/> 21+
<b>Votre plus haut niveau d'éducation atteint :</b> <input type="checkbox"/> Baccalauréat <input type="checkbox"/> Maîtrise <input type="checkbox"/> Doctorat
<b>Vous détenez également (cochez toutes les cases qui s'appliquent à vous) :</b> Une spécialisation avec au moins 5 cours de niveau gradué <input type="checkbox"/> Des qualifications additionnelles à trois niveaux d'enseignement, dont l'intermédiaire <input type="checkbox"/> Une qualification à la direction (partie 1 uniquement) <input type="checkbox"/> Une qualification à la direction (parties 1 et 2) <input type="checkbox"/>

#### A- Votre intérêt pour le poste de direction d'école

Dans cette section, nous aimerions vous poser des questions sur les facteurs qui vous incitent ou qui auraient pu vous dissuader à rechercher un poste de direction d'école.

**1- Parmi les facteurs ci-dessous, quels sont ceux qui vous ont incité à vouloir poursuivre une carrière de direction d'école?**

**Cochez toutes les cases correspondantes**

- La possibilité de former une équipe professionnelle et dévouée
- La possibilité de fournir au personnel un leadership en matière d'enseignement
- Le défi personnel que ce poste représente
- Le pouvoir et l'autorité associés au rôle
- La vision, la mission et la valeur de la direction d'école telles que mises en avant dans mon conseil scolaire
- L'influence que la direction d'école a dans ma communauté et dans la société en général
- Le salaire et les avantages sociaux associés au poste
- La possibilité d'exercer une certaine influence sur les résultats scolaires
- La possibilité de tracer le chemin, de contribuer à la construction des valeurs sociales
- La possibilité d'influencer positivement la vie des élèves, des enseignants et des parents
- La possibilité de jouir d'un prestige professionnel
- La possibilité d'être reconnu(e) comme leader et mentor potentiel
- La possibilité de contribuer aux initiatives du système éducatif
- La possibilité d'instaurer une philosophie d'enseignement
- La possibilité de travailler avec les parents et la collectivité
- La possibilité d'avoir un impact au sein de l'école et du système scolaire
- La possibilité de faire partie de l'équipe de leadership du conseil scolaire
- La chance de relever des défis professionnels et être mis à l'épreuve
- Les encouragements de ma direction d'école/supérieur hiérarchique
- Les encouragements de mes collègues et proches
- Mon âge
- Mon genre
- Ma situation matrimoniale
- La présence d'enfants dont j'ai la charge
- Autre : (préciser)

**2- Quels autres facteurs de la liste ci-dessous ont été pour vous une motivation supplémentaire à vouloir occuper un poste de direction d'école?**

**Cochez toutes les cases correspondantes**

- Une ambition personnelle depuis l'enfance
- La recommandation de ma direction d'école ou d'un leader de mon conseil scolaire
- La recommandation d'un enseignant influent dans mon école/conseil scolaire
- La reconnaissance par mes collègues de mes capacités de leader
- La reconnaissance par les élèves de mes capacités de leader
- La reconnaissance par ma direction d'école de mes capacités de leader
- La reconnaissance par les parents de mes capacités de leader

- La reconnaissance par la communauté de mes capacités de leader
- La reconnaissance par des leaders du conseil scolaire de mes capacités de leader
- Les ressources proposées par le conseil scolaire pour se préparer au rôle de DÉ
- Les ressources disponibles dans mon réseau personnel pour naviguer le processus d'embauche
- Le mentorat informel de ma direction ou d'un autre leader du conseil
- La faible représentation de ma culture/mon groupe ethnique/ma communauté au sein des directions d'école
- Autre : (à préciser)

**3- Parmi les facteurs ci-dessous, quels sont ceux qui auraient pu vous limiter à poursuivre une carrière de direction d'école?**

**Cochez toutes les cases correspondantes**

- L'inadéquation du salaire avec l'effort fourni
- La tâche et la charge de travail de la direction d'école
- L'investissement en temps nécessaire au poste de direction d'école
- Niveau de stress associé au poste
- Le risque d'être placé dans une école loin de son domicile
- Les engagements familiaux et les contraintes de la vie privée
- Les coûts associés à l'obtention des qualifications, aux formations et au développement professionnel
- Les attentes sociales envers la direction d'école
- Le défi personnel que ce poste représente pour moi
- Le faible pouvoir et la faible autorité associés au rôle
- La perte des privilèges accumulés en tant que membre de l'ordre des enseignants
- La difficulté possible à satisfaire aux nombreuses demandes du conseil, des parents et de la communauté
- L'augmentation des cas de violence dans les écoles
- La faible autonomie de la direction d'école
- La faible différence de salaire entre les enseignants et les directions d'école
- La gestion des syndicats et les relations avec ces derniers
- Le sentiment de n'avoir aucun moyen d'implémenter des changements
- Trop de changements liés au curriculum imposés dans la province
- L'image que les médias et le Gouvernement renvoient du système d'éducation public
- Les attentes élevées de soutien à apporter au personnel scolaire alors que la charge de travail de la direction d'école est déjà élevée
- La subjectivité et le favoritisme dans les processus de sélection qui font qu'on n'a pas toutes ses chances d'accès
- Le faible soutien reçu de sa direction d'école, du conseil ou des collègues dans la pratique professionnelle
- Les commentaires négatifs de mes collègues et de mes proches par rapport à la direction d'école
- Les résistances des membres de ma famille et de mes proches

- Mon âge
- Mon genre
- Ma situation matrimoniale
- La présence d'enfants dont j'ai la charge
- Autre : (préciser)

**4- Quels autres facteurs, de la liste ci-dessous, auraient pu vous limiter à poursuivre une carrière de direction d'école?**

**Cochez toutes les cases correspondantes**

- L'absence d'une recommandation de ma direction d'école ou d'un leader de mon conseil scolaire
- L'absence d'une recommandation d'un enseignant influent dans mon école/conseil scolaire
- L'absence de reconnaissance par mes collègues de mes capacités de leader
- L'absence de reconnaissance par les élèves de mes capacités de leader
- L'absence de reconnaissance par ma direction d'école de mes capacités de leader
- L'absence de reconnaissance par les parents de mes capacités de leader
- L'absence de reconnaissance par la communauté de mes capacités de leader
- L'absence de reconnaissance par des leaders du conseil scolaire de mes capacités de leader
- L'absence des ressources proposées par le conseil scolaire pour se préparer au rôle de DÉ
- L'absence des ressources disponibles dans mon réseau personnel pour naviguer le processus d'embauche
- L'absence du mentorat informel de ma direction ou d'un autre leader du conseil
- La faible représentation de ma culture/mon groupe ethnique/ma communauté au sein des directions d'école
- Mon âge
- Mon genre
- Ma situation matrimoniale
- La présence d'enfants dont j'ai la charge
- Autre : (à préciser)

**B- Vos démarches pour accéder au poste de direction d'école**

Dans cette dernière section, nous aimerions vous poser des questions sur vos démarches pour accéder à un poste de direction d'école et sur les personnes qui vous ont offert de l'accompagnement ou un soutien quelconque.

**1- Quelles démarches avez-vous faites pour accéder à un poste de direction d'école?**

**Cochez toutes les cases correspondantes**

- J'ai manifesté mon intérêt à ma direction d'école
- J'ai participé à un programme de développement de leader offert par mon conseil
- J'ai travaillé sur plusieurs dossiers clés au sein du conseil

- J'ai occupé des rôles intermédiaires de leadership dans mon école
- J'ai occupé d'autres rôles de leadership au conseil scolaire
- J'étais inscrit sur la liste courte du conseil
- J'ai postulé à plusieurs offres pour le poste avant d'en obtenir
- J'ai occupé un poste de direction adjointe avant de devenir direction d'école
- J'ai été sur une liste en attente de placement dans une école
- Je suis sur des listes d'affectation (en attente d'un placement dans une école)
- Autres (à préciser)

2- Dans les écoles franco-ontariennes, on dit souvent avoir reçu une « tape sur l'épaule » quand une direction d'école ou un leader du conseil scolaire vous approche de façon directe ou indirecte et vous fait savoir que vous avez le potentiel pour devenir direction d'école et qu'elle pourrait vous offrir un accompagnement pour vous permettre d'y accéder.

**Avez-vous reçu une « tape sur l'épaule » venant d'une direction d'école ou d'un autre leader scolaire pour l'accès à un poste de direction d'école? Oui non**

- a. Si oui, spécifier
  - i. La tape venait d'une direction d'école
  - ii. La tape venait d'un autre leader scolaire (à préciser)
  - iii. La tape venait d'une personne externe au milieu scolaire (à préciser)

3- **En quoi cette tape sur l'épaule vous a-t-elle été utile? Cochez toutes les cases correspondantes.**

- Elle m'a permis d'accéder à un programme de développement de leaders offert par mon conseil scolaire
- Elle m'a permis d'avoir confiance en moi et de vouloir devenir direction/direction adjointe d'école
- Elle a été l'élément déclencheur pour qu'aujourd'hui je souhaite être direction/direction adjointe d'école
- Elle m'a permis d'accéder à des formations spécifiques
- Elle m'a permis de travailler sur certains dossiers spécifiques à l'école
- Elle m'a permis de profiter de plusieurs ressources auxquelles je n'aurais autrement pas eu accès
- Elle m'a permis d'avoir accès à des personnes de référence auxquelles je n'aurais autrement pas eu accès
- Elle a permis une meilleure communication entre moi et la personne qui m'a fait la tape sur l'épaule et j'ai bénéficié de ses nombreux conseils
- Elle m'a encouragé à m'inscrire à une maîtrise ou à des cours de niveau gradué à l'université
- Elle m'a encouragé à continuer dans les démarches que j'avais déjà entamées
- Elle m'a permis de croire en mon potentiel en tant que leader

- Elle m'a encouragé à prendre mes qualifications à la direction et des qualifications à trois niveaux d'enseignement
- Elle ne m'a rien apporté de spécifique

Accepteriez-vous d'être contacté pour la suite de ce projet si cela s'avère nécessaire?

Oui j'y consens. Voici l'adresse courriel par laquelle j'aimerais être contacté pour ce projet (cette adresse ne sera pas diffusée et ne sera utilisée que pour vous contacter dans le cadre de cette recherche si vous y consentez) :

-----  
Non, je n'aimerais pas être contacté pour la suite de ce projet si cela s'avère nécessaire.

Nous vous remercions de votre participation à ce sondage.

- **Sondage à l'intention des enseignants**

Lien vers le sondage sur Survey Monkey

<https://fr.surveymonkey.ca/r/ZD68FVN>



### **SONDAGE PAR QUESTIONNAIRE**

Bonjour,

Ce sondage est effectué dans le cadre d'une recherche dont l'objectif principal est d'explorer les facteurs qui incitent des enseignants à s'engager dans une démarche d'accès à un poste de direction d'école dans le système scolaire des écoles de langue française de l'Ontario. Nous vous remercions de prendre un moment pour répondre à nos questions.

#### **Identification du participant**

Les informations démographiques que nous collectons seront utilisées uniquement aux fins d'analyse des données recueillies par le biais de ce sondage. Les données collectées ne peuvent pas être rattachées à un participant en particulier. Toutes les données seront rapportées sous forme codifiée. Ce projet de recherche est indépendant; il n'est pas relié à une association professionnelle, un groupe communautaire ou un conseil scolaire. Il n'y a aucun impact négatif à ne pas participer au projet ou à se retirer du projet en cours de route. Votre participation est entièrement volontaire. Vous êtes libre de vous retirer en tout temps, sans préjudice et sans devoir justifier votre décision.

En participant à cette recherche, vous ne courez pas de risques ou d'inconvénients particuliers. Vous pourrez en revanche contribuer à l'avancement des connaissances sur les facteurs qui influencent l'accès au poste de direction d'école dans les écoles de langue française de l'Ontario. Ces connaissances sont utiles, car permettront de développer des stratégies adéquates pour contrer la pénurie de direction d'école et la baisse des bassins de candidatures au poste de direction d'école, en Ontario francophone. Nous vous invitons à imprimer cette page du sondage, si vous souhaitez conserver l'information sur le projet.

Si vous avez des questions ou des préoccupations concernant l'étude, vous pouvez me contacter ou contacter ma directrice de thèse aux adresses suivantes :

Chercheure : Marthe Foka, doctorante  
Faculté d'éducation, Université d'Ottawa

145, rue Jean-Jacques-Lussier  
Ottawa (Ontario) K1N 6N5  
Adresse de courriel : [courriel]  
Téléphone :

Directrice de thèse : Claire IsaBelle, professeure titulaire  
Faculté d'éducation, Université d'Ottawa  
145, rue Jean-Jacques-Lussier  
Ottawa (Ontario) K1N 6N5  
Adresse de courriel :

Pour tout renseignement sur les aspects éthiques de cette recherche, vous pouvez contacter le Responsable de l'éthique en recherche, Université d'Ottawa, Pavillon Tabaret, 550, rue Cumberland, pièce 154, (613) 562-5387 ou [ethics@uottawa.ca](mailto:ethics@uottawa.ca).

Je comprends que je suis libre de participer ou non à cette recherche et que je peux me retirer à tout moment sans aucune conséquence et sans avoir à me justifier

**Consentez-vous à participer à ce sondage électronique?**

Oui je souhaite remplir le sondage

Non je ne souhaite pas remplir le sondage

<b>Genre :</b> Homme <input type="checkbox"/> Femme <input type="checkbox"/> Autre <input type="checkbox"/>
Selon la conception canadienne (Statistiques Canada, 2008), appartenez-vous à une minorité visible? Si oui, veuillez cocher la case correspondante :
Chinois <input type="checkbox"/> Sud-Asiatiques <input type="checkbox"/>
Noirs <input type="checkbox"/> Philippins <input type="checkbox"/>
Latino-Américains <input type="checkbox"/> Asiatiques du Sud-Est <input type="checkbox"/>
Arabes <input type="checkbox"/> Asiatiques occidentaux <input type="checkbox"/>
Japonais <input type="checkbox"/> Coréens <input type="checkbox"/>
Je n'appartiens pas à une minorité visible <input type="checkbox"/>
À quelle tranche d'âge appartenez-vous?
Moins de 24 ans <input type="checkbox"/> 25-34 ans <input type="checkbox"/> 35-44 ans <input type="checkbox"/> 45-54 ans <input type="checkbox"/> 55-64 ans <input type="checkbox"/>
65 ans et plus <input type="checkbox"/>
Lieu de naissance :
Canada <input type="checkbox"/> Autre <input type="checkbox"/>

Si vous avez immigré au Canada, en quelle année avez-vous immigré au Canada?

-----

À quel niveau enseignez-vous : Élémentaire  Intermédiaire  Supérieur  Autre (veuillez préciser)

École située : En milieu défavorisé  En milieu aisé  En zone urbaine  En zone rurale

Effectifs de l'école : Moins de 100 élèves  Entre 101 et moins de 300 élèves  Entre 301 et moins de 500 élèves  501 élèves et plus

Les élèves racialisés représentent quel pourcentage de la population scolaire de votre école?  
Moins de 25 %  Entre 26 et 50 %  Entre 51 et 75 %  Plus de 76 %

**Type d'école :** Élémentaire  Intermédiaire  Supérieur

École située : En milieu défavorisé  En milieu aisé  En zone urbaine  En zone rurale

Effectifs de l'école : \_\_\_\_\_

Pourcentage d'élèves issus d'une minorité visible

Moins de 25 %  Entre 26 et 50 %  Entre 51 et 75 %  Plus de 76 %

**Conseil scolaire :** \_\_\_\_\_

**Groupe d'âge :**  21-29  30-39  40-49  50-59  60+

**Nombre total d'années d'expérience dans l'enseignement :**

0-5  6-10  11-15  16-20  21+

**Je suis un enseignant qui a postulé à la direction d'école** Oui  Non

Combien de fois avez-vous postulé à la direction d'école?

1  2  3+

**Ancienneté au poste actuel :**

0-5  6-10  11-15  16-20  21+

**Votre plus haut niveau d'éducation atteint :**

Baccalauréat  Maîtrise  Doctorat

**Vous détenez également (cochez toutes les cases qui s'appliquent à vous) :**

Une spécialisation avec au moins 5 cours de niveau gradué

Des qualifications additionnelles à trois niveaux d'enseignement, dont l'intermédiaire

Une qualification à la direction (partie 1 uniquement)

Une qualification à la direction (parties 1 et 2)

### **A- Votre intérêt pour le poste de direction d'école**

Dans cette section, nous aimerions vous poser des questions sur les facteurs qui vous incitent ou qui auraient pu vous dissuader à rechercher un poste de direction d'école.

#### **1- Parmi les facteurs ci-dessous, quels sont ceux qui vous incitent à vouloir poursuivre une carrière de direction d'école?**

**Cochez les cinq cases les plus pertinentes pour vous**

- La possibilité de former une équipe professionnelle et dévouée
- La possibilité de fournir au personnel un leadership en matière d'enseignement
- Le défi personnel que ce poste représente
- Le pouvoir et l'autorité associés au rôle
- La vision, la mission et la valeur de la direction d'école telles que mises en avant dans mon conseil scolaire
- L'influence que la direction d'école a dans ma communauté et dans la société en général
- Le salaire et les avantages sociaux associés au poste
- La possibilité d'exercer une certaine influence sur les résultats scolaires
- La possibilité de tracer le chemin, de contribuer à la construction des valeurs sociales
- La possibilité d'influencer positivement la vie des élèves, des enseignants et des parents
- La possibilité de jouir d'un prestige professionnel
- La possibilité d'être reconnu(e) comme leader et mentor potentiel
- La possibilité de contribuer aux initiatives du système éducatif
- La possibilité d'instaurer une philosophie d'enseignement
- La possibilité de travailler avec les parents et la collectivité
- La possibilité d'avoir un impact au sein de l'école et du système scolaire
- La possibilité de faire partie de l'équipe de leadership du conseil scolaire
- La chance de relever des défis professionnels et être mis à l'épreuve
- Les encouragements de ma direction d'école/supérieur hiérarchique
- Les encouragements de mes collègues et proches
- Mon âge
- Mon genre
- Ma situation matrimoniale
- La présence d'enfants dont j'ai la charge
- Autre : (préciser)

#### **2- Quels autres facteurs de la liste ci-dessous sont pour vous une motivation supplémentaire à vouloir occuper un poste de direction d'école?**

**Cochez toutes les cases correspondantes**

- Une ambition personnelle depuis l'enfance
- La recommandation de ma direction d'école ou d'un leader de mon conseil scolaire
- La recommandation d'un enseignant influent dans mon école/conseil scolaire

- La reconnaissance par mes collègues de mes capacités de leader
- La reconnaissance par les élèves de mes capacités de leader
- La reconnaissance par ma direction d'école de mes capacités de leader
- La reconnaissance par les parents de mes capacités de leader
- La reconnaissance par la communauté de mes capacités de leader
- La reconnaissance par des leaders du conseil scolaire de mes capacités de leader
- Les ressources proposées par le conseil scolaire pour se préparer au rôle de DÉ
- Les ressources disponibles dans mon réseau personnel pour naviguer le processus d'embauche
- Le mentorat informel de ma direction ou d'un autre leader du conseil
- La faible représentation de ma culture/mon groupe ethnique/ma communauté au sein des directions d'école
- Autre : (à préciser)

**3- Parmi les facteurs ci-dessous, quels sont ceux qui pourraient vous limiter à poursuivre une carrière de direction d'école?**

**Cochez toutes les cases correspondantes**

- L'adéquation du salaire avec l'effort fourni
- La tâche et la charge de travail de la direction d'école
- L'investissement en temps nécessaire au poste de direction d'école
- Niveau de stress associé au poste
- Le risque d'être placé dans une école loin de son domicile
- Les engagements familiaux et les contraintes de la vie privée
- Les coûts associés à l'obtention des qualifications, aux formations et au développement professionnel
- Les attentes sociales envers la direction d'école
- Le défi personnel que ce poste représente pour moi
- Le faible pouvoir et la faible autorité associés au rôle
- La perte des privilèges accumulés en tant que membre de l'ordre des enseignants
- La difficulté possible à satisfaire aux nombreuses demandes du conseil, des parents et de la communauté
- L'augmentation des cas de violence dans les écoles
- La faible autonomie de la direction d'école
- La faible différence de salaire entre les enseignants et les directions d'école
- La gestion des syndicats et les relations avec ces derniers
- Le sentiment de n'avoir aucun moyen d'implémenter des changements
- Trop de changements liés au curriculum imposés dans la province
- L'image que les médias et le Gouvernement renvoient du système d'éducation public
- Les attentes élevées de soutien à apporter au personnel scolaire alors que la charge de travail de la direction d'école est déjà élevée
- La subjectivité et le favoritisme dans les processus de sélection qui font qu'on n'a pas toutes ses chances d'accès

- Le faible soutien reçu de sa direction d'école, du conseil ou des collègues dans la pratique professionnelle
- Les commentaires négatifs de mes collègues et de mes proches par rapport à la direction d'école
- Les résistances des membres de ma famille et de mes proches
- Mon âge
- Mon genre
- Ma situation matrimoniale
- La présence d'enfants dont j'ai la charge
- Autre : (préciser)

**4- Quels autres facteurs, de la liste ci-dessous, pourraient vous limiter à poursuivre une carrière de direction d'école?**

**Cochez toutes les cases correspondantes**

- L'absence d'une recommandation de ma direction d'école ou d'un leader de mon conseil scolaire
- L'absence d'une recommandation d'un enseignant influent dans mon école/conseil scolaire
- L'absence de reconnaissance par mes collègues de mes capacités de leader
- L'absence de reconnaissance par les élèves de mes capacités de leader
- L'absence de reconnaissance par ma direction d'école de mes capacités de leader
- L'absence de reconnaissance par les parents de mes capacités de leader
- L'absence de reconnaissance par la communauté de mes capacités de leader
- L'absence de reconnaissance par des leaders du conseil scolaire de mes capacités de leader
- L'absence des ressources proposées par le conseil scolaire pour se préparer au rôle de DÉ
- L'absence des ressources disponibles dans mon réseau personnel pour naviguer le processus d'embauche
- L'absence du mentorat informel de ma direction ou d'un autre leader du conseil
- La faible représentation de ma culture/mon groupe ethnique/ma communauté au sein des directions d'école
- Mon âge
- Mon genre
- Ma situation matrimoniale
- La présence d'enfants dont j'ai la charge
- Autre : (à préciser)

**B- Vos démarches pour accéder au poste de direction d'école**

Dans cette dernière section, nous aimerions vous poser des questions sur vos démarches pour accéder à un poste de direction d'école et sur les personnes qui vous ont offert de l'accompagnement ou un soutien quelconque.

**1- Quelles démarches avez-vous faites pour accéder à un poste de direction d'école?**

**Cochez toutes les cases correspondantes**

- J'ai manifesté mon intérêt à ma direction d'école
- J'ai participé à un programme de développement de leader offert par mon conseil
- J'ai travaillé sur plusieurs dossiers clés au sein du conseil
- J'ai occupé des rôles intermédiaires de leadership dans mon école
- J'ai occupé d'autres rôles de leadership au conseil scolaire
- J'étais inscrit sur la liste courte du conseil
- J'ai postulé à plusieurs offres pour le poste avant d'en obtenir
- J'ai occupé un poste de direction adjointe avant de devenir direction d'école
- J'ai été sur une liste en attente de placement dans une école
- Je suis sur des listes d'affectation (en attente d'un placement dans une école)
- Autres (à préciser)

2- Dans les écoles franco-ontariennes, on dit souvent avoir reçu une « tape sur l'épaule » quand une direction d'école ou un leader du conseil scolaire vous approche de façon directe ou indirecte et vous fait savoir que vous avez le potentiel pour devenir direction d'école et qu'elle pourrait vous offrir un accompagnement pour vous permettre d'y accéder.

**Avez-vous reçu une « tape sur l'épaule » venant d'une direction d'école ou d'un autre leader scolaire pour l'accès à un poste de direction d'école? Oui non**

- a. Si oui, spécifier
  - i. La tape venait d'une direction d'école
  - ii. La tape venait d'un autre leader scolaire (à préciser)
  - iii. La tape venait d'une personne externe au milieu scolaire (à préciser)

-----  
**3- En quoi cette tape sur l'épaule vous a-t-elle été utile? Cochez toutes les cases correspondantes.**

- a. Elle m'a permis d'accéder à un programme de développement de leaders offert par mon conseil scolaire
- b. Elle m'a permis d'avoir confiance en moi et de vouloir devenir direction/direction adjointe d'école
- c. Elle a été l'élément déclencheur pour qu'aujourd'hui je souhaite être direction/direction adjointe d'école
- d. Elle m'a permis d'accéder à des formations spécifiques
- e. Elle m'a permis de travailler sur certains dossiers spécifiques à l'école
- f. Elle m'a permis de profiter de plusieurs ressources auxquelles je n'aurais autrement pas eu accès
- g. Elle m'a permis d'avoir accès à des personnes de référence auxquelles je n'aurais autrement pas eu accès
- h. Elle a permis une meilleure communication entre moi et la personne qui m'a fait la tape sur l'épaule et j'ai bénéficié de ses nombreux conseils

- i. Elle m'a encouragé à m'inscrire à une maîtrise ou à des cours de niveau gradué à l'université
- j. Elle m'a encouragé à continuer dans les démarches que j'avais déjà entamées
- k. Elle m'a permis de croire en mon potentiel en tant que leader
- l. Elle m'a encouragé à prendre mes qualifications à la direction et des qualifications à trois niveaux d'enseignement
- m. Elle ne m'a rien apporté de spécifique

Accepteriez-vous d'être contacté pour la suite de ce projet si cela s'avère nécessaire?

Oui j'y consens. Voici l'adresse courriel par laquelle j'aimerais être contacté pour ce projet (cette adresse ne sera pas diffusée et ne sera utilisée que pour vous contacter dans le cadre de cette recherche si vous y consentez) :

-----

Non, je n'aimerais pas être contacté pour la suite de ce projet si cela s'avère nécessaire.

Nous vous remercions de votre participation à ce sondage.

## Annexe 2 : Grilles d'entrevue

### La grille d'entrevue pour les directions et directions adjointes d'école

- 1- Voici les facteurs que vous avez sélectionnés lors de votre participation au sondage. Pourriez-vous nous en dire plus sur ces facteurs et pourquoi ils sont significatifs pour vous?
- 2- Selon vous, quelles caractéristiques, compétences, qualités ou relations sociales d'une « bonne direction d'école » recherche votre conseil scolaire?
- 3- Parlez-moi de comment, de façon générale, un enseignant peut accéder à un poste de direction d'école? Quelles sont les pratiques suivies dans votre conseil scolaire/école?
  - ***Si le participant ne mentionne pas la « tape sur l'épaule »*** : Avez-vous déjà entendu parler de la pratique de la « tape sur l'épaule »
  - ***Si le participant ne donne pas des éléments de réponse*** : Que pensez-vous de la pratique de la « tape sur l'épaule » telle qu'on la retrouve dans le système scolaire des écoles de langue française de l'Ontario?
  - ***Si le participant ne donne pas des éléments de réponse*** : Vous est-il arrivé de donner la tape sur l'épaule à un enseignant? Pourquoi l'avez-vous fait dans ce/ces cas spécifiques? comment avez-vous procédé pour donner la « tape sur l'épaule »?
- 4- Pouvez-vous nous parler de votre expérience personnelle pour ce qui est de l'accès à votre poste de direction/direction adjointe d'école? Quelles ont été les démarches, les personnes significatives dans le processus? (*si pas abordée à la question 3*)
- 5- Si vous deviez recommander quelqu'un pour un poste de direction/direction adjointe, quelles sont les caractéristiques qui, selon vous, distingueraient la personne et comment procéderiez-vous pour l'accompagner?
- 6- Y a-t-il d'autres facteurs ou aspects (des politiques ou des pratiques de recrutement et de planification de la relève) de l'accès à un poste de direction d'école du leadership que nous n'avons pas abordés et sur lesquels vous aimeriez offrir des précisions?

## La grille d'entrevue pour les enseignants

- 1- Voici les facteurs que vous avez sélectionnés lors de votre participation au sondage. Pourriez-vous nous en dire plus sur ces facteurs et pourquoi ils sont significatifs pour vous?
- 2- Selon vous, quelles caractéristiques, compétences, qualités ou relations sociales d'une « bonne direction d'école » recherche votre conseil scolaire?
- 3- Parlez-moi de comment, de façon générale, un enseignant peut accéder à un poste de direction d'école? Quelles sont les pratiques suivies dans votre conseil scolaire/école?
  - ***Si le participant ne mentionne pas la « tape sur l'épaule »*** : Avez-vous déjà entendu parler de la pratique de la « tape sur l'épaule »? Avez-vous reçu la tape sur l'épaule? Parlez-nous de cette expérience.
  - ***Si le participant ne donne pas des éléments de réponse*** : Que pensez-vous de la pratique de la « tape sur l'épaule » telle qu'on la retrouve dans le système scolaire des écoles de langue française de l'Ontario?
- 4- Pouvez-vous nous parler de votre expérience personnelle et de vos démarches pour ce qui est d'accéder à la direction/direction adjointe d'école? Où en êtes-vous? Y-a-t-il des personnes significatives sur lesquelles vous pouvez compter? (*si pas abordée à la question 3*)
- 5- Y a-t-il d'autres facteurs ou aspects (des politiques ou des pratiques de recrutement et de planification de la relève) de l'accès à un poste de direction d'école du leadership que nous n'avons pas abordés et sur lesquels vous aimeriez offrir des précisions?

### **Annexe 3 : Courriel aux associations et groupes communautaires**

Date

Adresse de la/du président(e) du groupe communautaire

**Objet** : Sollicitation de participants pour un projet de recherche

Madame/

Monsieur

Je mène une étude sur les facteurs qui influencent l'accès au rôle de direction d'école dans le système scolaire des écoles de langue française de l'Ontario et aimerais solliciter votre assistance professionnelle pour faire parvenir l'information sur cette recherche à vos membres.

Le projet de recherche vise à recenser, à partir des expériences des participants, les facteurs qui influencent l'accès au poste de direction d'école dans les écoles de langue française de l'Ontario et à explorer les expériences des participants quant à la présélection informelle. En ce sens, j'aborderai avec les participants les facteurs qui les influencent (ou les ont influencés) dans la volonté à devenir direction d'École.

La participation à cette recherche pourrait comprendre deux volets : 1) sondage en ligne et 2) entrevue semi-dirigée. Les acteurs scolaires peuvent choisir de participer à une seule activité ou aux deux activités. Dans un premier temps, il s'agira de remplir un sondage en ligne sur la plateforme de Survey Monkey. Le sondage prend globalement 10 minutes pour être rempli, du début à la fin. Le lien pour accéder au sondage est inclus dans l'affiche ci-jointe, qui sert d'invitation à participer à la recherche. Dans un deuxième temps je souhaite effectuer avec les participants une entrevue individuelle qui prendra environ 60 minutes à une date, à un moment et sur une plateforme virtuelle (Teams-Zoom) de leurs choix. La grille d'entrevue ainsi que le formulaire de consentement seront acheminés à toute personne intéressée à participer à l'étude.

Consciente qu'il s'agit d'une période chargée pour les enseignant(e)s et les directions, je demeurerai flexible et fixerai une rencontre pour l'entrevue individuelle qui conviendra à leurs

horaires et disponibilités. Évidemment, chaque participant(e) est libre de participer ou non, sans aucune conséquence. Toutes les informations que je vais recueillir demeureront confidentielles. Cette recherche est approuvée par le comité éthique de l'université d'Ottawa (voir certificat ci-joint) et par le comité de thèse, composé des professeurs Andréanne Gelinias-Proulx, Claire IsaBelle, Mariette Théberge et Nicholas Ng-A-Fook.

Vous trouverez ci-joint une affiche d'invitation à participer à l'étude, à l'intention de vos membres. J'aimerais, si vous le permettez, que vous fassiez une diffusion par courriel de cette affiche à tous vos membres, et que vous la diffusiez, si possible, sur les réseaux sociaux du groupe.

Votre soutien et votre aide sont grandement appréciés; vous pouvez me contacter ou contacter ma directrice de thèse si vous avez des questions ou des préoccupations concernant l'étude.

**Chercheure :** Marthe Foka, doctorante  
Faculté d'éducation, Université d'Ottawa  
145, rue Jean-Jacques-Lussier  
Ottawa (Ontario) K1N 6N5  
Adresse de courriel : [courriel]  
Téléphone :

**Directrice de thèse :** Claire IsaBelle, professeure titulaire  
Faculté d'éducation, Université d'Ottawa  
145, rue Jean-Jacques-Lussier  
Ottawa (Ontario) K1N 6N5  
Adresse de courriel : [courriel]

De plus, pour tout renseignement sur les aspects éthiques de cette recherche, vous pouvez contacter le Responsable de l'éthique en recherche, Université d'Ottawa, Pavillon Tabaret, 550, rue Cumberland, pièce 154, (613) 562-5387 ou [ethics@uottawa.ca](mailto:ethics@uottawa.ca).

Merci pour votre contribution.

## **Annexe 4 : Invitation à participer, adressée aux participants**

### **Lettre d'invitation aux participants**

Date

**Objet :** Invitation à participer à un projet de recherche

J'aimerais vous inviter à participer à une étude que je mène sur les facteurs qui influencent l'accès au rôle de direction d'école dans le système scolaire des écoles de langue française de l'Ontario. En ce sens, j'aborderai avec vous les facteurs qui vous influencent (ou vous ont influencés) dans la volonté à devenir direction d'École.

En participant à cette recherche, vous ne courez pas de risques ou d'inconvénients particuliers. Vous pourrez en revanche contribuer à l'avancement des connaissances sur les facteurs qui influencent l'accès au poste de direction d'école dans les écoles de langue française de l'Ontario. Ces connaissances sont utiles, car elles permettront de développer des stratégies adéquates pour contrer la pénurie de directions d'école et favoriser la hausse des bassins de candidatures au poste de direction d'école, en Ontario francophone.

Votre participation à cette recherche pourrait comprendre deux phases : 1) un sondage en ligne et 2) une entrevue semi-dirigée. Vous pouvez choisir de participer à une seule activité ou aux deux activités.

#### **1- Phase 1 : Sondage en ligne**

Dans un premier temps, il s'agira de remplir un sondage en ligne sur la plateforme de Survey Monkey. Le sondage prend globalement 10 minutes pour être rempli, du début à la fin. Si vous souhaitez remplir le sondage, vous pouvez cliquer sur [ce lien](#). La première page du sondage vous invite à indiquer votre consentement à participer à la recherche, avant le début proprement dit du sondage. À la fin du sondage, je vous invite à indiquer si vous souhaiteriez être contacté pour une entrevue semi-dirigée, et à laisser une adresse courriel par laquelle vous pouvez être joint, le cas échéant.

#### **2- Phase 2 : Entrevue semi-dirigée**

Dans un deuxième temps, j'aimerais vous inviter à effectuer avec moi une entrevue individuelle qui prendra environ 60 minutes à une date, à un moment et sur une plateforme virtuelle

(Teams-Zoom) de votre choix. La grille d'entrevue ainsi que le formulaire de consentement vous seront acheminés par courriel si vous êtes intéressé à participer à cette deuxième phase de l'étude.

Pour l'étude, je recherche quarante (40) acteurs scolaires francophones parmi lesquels : des enseignants qui aspirent à la direction ou à la direction adjointe d'école, qu'ils aient entamé des démarches ou pas; des enseignants qui ont postulé à un concours d'accès à la direction ou à la direction adjointe, et des directions adjointes et directions d'école, qui ont un maximum de 5 années au poste. Tous les participants doivent être francophones, et travailler dans une école de langue française de l'Ontario. Les personnes se portant volontaires pour participer et répondant aux quelques critères seront retenues. J'enverrai aux personnes désireuses de participer à l'entrevue semi-dirigée le formulaire de consentement pour la participation à l'entrevue ainsi que le guide d'entrevue qui sera utilisé.

Si vous souhaitez participer à l'étude, vous pouvez remplir le sondage en cliquant sur [ce lien](https://fr.surveymonkey.ca/r/ZD68FVN) :  
<https://fr.surveymonkey.ca/r/ZD68FVN>.

Si vous avez des questions ou des préoccupations concernant l'étude, vous pouvez me contacter ou contacter ma directrice de thèse aux adresses suivantes :

**Chercheure :** Marthe Foka, doctorante  
Faculté d'éducation, Université d'Ottawa  
145, rue Jean-Jacques-Lussier  
Ottawa (Ontario) K1N 6N5  
Adresse de courriel : [courriel]  
Téléphone :

**Directrice de thèse :** Claire IsaBelle, professeure titulaire  
Faculté d'éducation, Université d'Ottawa  
145, rue Jean-Jacques-Lussier  
Ottawa (Ontario) K1N 6N5  
Adresse de courriel : [courriel]

À la réception de votre réponse indiquant que vous souhaitez participer à l'entrevue et si vous rencontrez les critères de participation à l'étude, je vous enverrai un courriel contenant la grille d'entrevue et le formulaire de consentement, et vous inviterai à proposer vos disponibilités pour la tenue de l'entrevue, ce qui nous permettra de convenir d'une date. Au cours de l'entrevue, nous reverrons ensemble les formulaires de consentement avant de commencer l'entrevue semi-dirigée.

Consciente qu'il s'agit d'une période chargée pour les acteurs du milieu scolaire, je demeurerai flexible et fixerai une rencontre qui conviendra à votre horaire et à vos disponibilités. Toutes les informations que je vais recueillir demeureront confidentielles. Cette recherche est approuvée par le comité éthique de l'université d'Ottawa (voir certificat ci-joint) et par le comité de thèse, composé des professeurs Andréanne Gelinat-Proulx, Claire Isabelle, Mariette Théberge et Nicholas Ng-A-Fook.

Votre participation au projet sera grandement appréciée.

Pour tout renseignement sur les aspects éthiques de cette recherche, vous pouvez contacter le Responsable de l'éthique en recherche, Université d'Ottawa, Pavillon Tabaret, 550, rue Cumberland, pièce 154, (613) 562-5387 ou [ethics@uottawa.ca](mailto:ethics@uottawa.ca).

Merci pour votre contribution.

Marthe Foka

## **Annexe 5 : Formulaire de consentement pour la participation aux entrevues**

### **FORMULAIRE DE CONSENTEMENT : ENTREVUE SEMI-DIRIGÉE**

**Titre de la recherche :** Les facteurs qui influencent l'accès au poste de direction d'école dans le système scolaire des écoles de langue française de l'Ontario.

**Chercheure :** Marthe Foka, doctorante  
Faculté d'éducation, Université d'Ottawa  
145, rue Jean-Jacques-Lussier  
Ottawa (Ontario) K1N 6N5  
Adresse de courriel : [courriel]  
Téléphone :

**Directrice de thèse :** Claire IsaBelle, professeure titulaire  
Faculté d'éducation, Université d'Ottawa  
145, rue Jean-Jacques-Lussier  
Ottawa (Ontario) K1N 6N5  
Adresse de courriel : [courriel]

#### **A) RENSEIGNEMENTS AUX PARTICIPANTS**

##### **1. But de cette étude**

Ce projet de recherche vise à recenser les facteurs qui influencent l'accès au poste de direction d'école dans les écoles de langue française de l'Ontario. En ce sens, j'aborderai avec les participants les facteurs qui les influencent (ou les ont influencés) dans la volonté à devenir direction d'École. Ce projet de recherche est indépendant; il n'est pas relié à un groupe communautaire ou un conseil scolaire. Il n'y a aucun impact négatif à ne pas participer au projet ou à se retirer du projet en cours de route.

##### **2. Participation à la recherche**

Votre participation à cette deuxième phase de la recherche consistera à rencontrer la chercheuse pour une entrevue individuelle d'environ 60 minutes à une date, à un moment et dans une plateforme virtuelle (Zoom-Teams) de votre choix. Cette entrevue portera sur les facteurs qui vous ont motivé ou qui vous motivent à rechercher un poste de direction d'école. L'entrevue sera enregistrée, puis transcrite.

##### **3. Confidentialité et anonymat**

Les renseignements que vous nous fournirez demeureront confidentiels. Les entrevues seront transcrites pour analyse dans un format Word et les enregistrements seront conservés dans un ordinateur protégé par un mot de passe et situé dans un local qui se ferme également à clé. Les données relatives aux entrevues seront détruites 10 ans après la fin du projet prévue pour mai 2028. Seules la chercheuse et des membres autorisés de son équipe y auront accès durant cette période. Les informations concernant le nom et le courriel des

participants seront remplacées par un code qui garantit que personne ne pourra vous identifier. Ce code sera établi par la chercheuse seule et sa signification ne sera connue que d'elle seule. Des pseudonymes et non les noms réels seront également codifiés pour en assurer l'anonymat dans les documents de recherche, incluant les retranscriptions d'entrevues, les publications, etc. Pour maximiser la confidentialité de vos propos lors de l'entrevue, il est important que vous vous rassuriez de mener l'entrevue dans un lieu privé.

#### **4. Bienfaits**

Votre participation à cette recherche aura pour effet de permettre l'avancement des connaissances sur les facteurs qui influencent l'accès au poste de direction d'école dans les écoles de langue française de l'Ontario. Ces connaissances sont utiles, car permettront de développer des stratégies adéquates pour contrer la pénurie de direction d'école et la baisse des bassins de candidatures au poste de direction d'école, en Ontario francophone.

#### **5. Avantages et inconvénients**

En participant à cette recherche, vous ne courez pas de risques ou d'inconvénients particuliers et vous pourrez contribuer à l'avancement des connaissances sur les facteurs qui influencent l'accès au poste de direction d'école dans les écoles de langue française de l'Ontario.

Les inconvénients relatifs à la participation à l'entrevue se situent dans le temps investi par les participants aux activités de collecte de données. Il est possible également que vous puissiez ressentir de l'inconfort émotionnel ou psychologique lorsque nous aborderons les facteurs qui vous ont motivé ou qui vous motivent à rechercher un poste de direction d'école. Sachez que vous pourrez en tout temps décider de ne pas répondre à une question, si celle-ci vous pose de l'inconfort.

#### **6. Droit de retrait**

Votre participation est entièrement volontaire. Vous êtes libre de vous retirer en tout temps, sans préjudice et sans devoir justifier votre décision. Si vous décidez de vous retirer de la recherche, vous pouvez communiquer avec la chercheuse principale, au numéro de téléphone indiqué à la première page de ce document. Si vous vous retirez de la recherche, les données qui auront été recueillies avant votre retrait seront détruites. Les participants ont le droit de demander la destruction de leurs données à tout moment, même après la publication des résultats. Si la demande survient après les publications, les données doivent être détruites pour empêcher leur utilisation dans d'autres projets. Veuillez noter qu'il n'est pas possible de retirer les données qui ont été utilisées pour fins de publication.

#### **7. Compensation**

Il n'est pas prévu de donner une compensation aux participants à cette recherche.

#### **8. CONSENTEMENT**

Pour toute question relative à la recherche ou pour vous retirer du projet, vous pouvez communiquer avec Marthe Foka, doctorante en administration de l'éducation à la faculté d'éducation de l'Université d'Ottawa, à l'adresse courriel suivante :

Pour tout renseignement sur les aspects éthiques de cette recherche, je peux m'adresser au Responsable de l'éthique en recherche, Université d'Ottawa, Pavillon Tabaret, 550, rue Cumberland, pièce 154, (613) 562-5387 ou ethics@uottawa.ca.

Je déclare avoir pris connaissance des informations ci-dessus, avoir obtenu les réponses à mes questions sur ma participation à la recherche et comprendre le but, la nature, les avantages, les risques et les inconvénients de cette recherche. Après réflexion et un délai raisonnable, je consens librement à prendre part à cette recherche. Je sais que je peux me retirer en tout temps sans aucun préjudice, sur simple avis verbal et sans devoir justifier ma décision.

*Je consens à ce que les données anonymisées recueillies dans le cadre de cette étude soient utilisées pour des projets de recherche subséquents de même nature, conditionnellement à leur approbation éthique et dans le respect des mêmes principes de confidentialité et de protection des informations*

	Oui	Non
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Il y a deux copies du formulaire de consentement, dont une copie que je peux garder.

Signature : \_\_\_\_\_ Date : \_\_\_\_\_  
Nom : \_\_\_\_\_ Prénom : \_\_\_\_\_

Adresse courriel à laquelle j'aimerais recevoir un résumé vulgarisé des résultats de recherche : \_\_\_\_\_

Je déclare avoir expliqué le but, la nature, les avantages, les risques et les inconvénients de l'étude et avoir répondu au meilleur de ma connaissance aux questions posées.

Signature du chercheur (ou de son représentant) : \_\_\_\_\_ Date : \_\_\_\_\_

Nom : Foka Prénom : Marthe

## Annexe 6 : Affiche à diffuser dans les courriels

invitation à participer  
à une étude

Vous pouvez contribuer, à votre manière :

- à l'avancement des connaissances sur les facteurs qui influencent l'accès à la direction d'école en Ontario francophone
- à trouver des stratégies pour favoriser un meilleur accès à ce poste !!!

Vous souhaitez devenir direction d'école...

Vous êtes dans des démarches ou avez une fois entrepris des démarches pour devenir direction d'école...

Vous êtes direction d'école ou direction adjointe d'école...

**NOUS AVONS BESOIN DE VOUS !**

Nous vous invitons à remplir un court sondage sur les facteurs qui influencent l'accès à la direction d'école.

Partagez avec nous les facteurs qui vous motivent ou qui vous ont motivé et votre/vos expérience(s) !

**VOTRE OPINION COMPTE !**

Votre participation est anonyme, libre et volontaire. Pour en savoir plus sur cette étude, lisez la lettre d'invitation détaillée

**Ici**

Prête(s)?

**Cliquez ici pour remplir le sondage**

Éthique

Pour tout renseignement sur les aspects éthiques de cette recherche, vous pouvez contacter le Responsable de l'éthique en recherche, Université d'Ottawa, Pavillon Tabaret, 550, rue Cumberland, pièce 154, (613) 562-5387 ou ethics@ottawa.ca.

## Annexe 7 : Certificat éthique

23/03/2022

**Université d'Ottawa**  
Bureau d'éthique et d'intégrité de la recherche

**University of Ottawa**  
Office of Research Ethics and Integrity

### CERTIFICAT D'APPROBATION ÉTHIQUE | CERTIFICATE OF ETHICS APPROVAL

<b>Numéro du dossier / Ethics File Number</b>	S-06-21-6019
<b>Titre du projet / Project Title</b>	Les facteurs qui influencent l'accès au poste de direction d'école en contexte scolaire franco-ontarien
<b>Type de projet / Project Type</b>	Thèse de doctorat / Doctoral thesis
<b>Statut du projet / Project Status</b>	Approuvé / Approved
<b>Date d'approbation (jj/mm/aaaa) / Approval Date (dd/mm/yyyy)</b>	24/08/2021
<b>Date d'expiration (jj/mm/aaaa) / Expiry Date (dd/mm/yyyy)</b>	23/08/2022

### Équipe de recherche / Research Team

<b>Chercheur / Researcher</b>	<b>Affiliation</b>	<b>Role</b>
Marthe FOKA	Faculté d'éducation / Faculty of Education	Chercheur Principal / Principal Investigator
Claire ISABELLE	Faculté d'éducation / Faculty of Education	Superviseur / Supervisor

### Conditions spéciales ou commentaires / Special conditions or comments

Modifications approuvées :

- Directrice de thèse changée à Claire IsaBelle
- Titre du projet
- Texte de recrutement
- Document de consentement de participation à l'entrevue semi-dirigée

## Université d'Ottawa

Bureau d'éthique et d'intégrité de la recherche

## University of Ottawa

Office of Research Ethics and Integrity

Le Comité d'éthique de la recherche (CÉR) de l'Université d'Ottawa, opérant conformément à l'*Énoncé de politique des Trois conseils* (2014) et toutes autres lois et tous règlements applicables, a examiné et approuvé la demande d'éthique du projet de recherche ci-nommé.

L'approbation est valide pour la durée indiquée plus haut et est sujette aux conditions énumérées dans la section intitulée "Conditions Spéciales ou Commentaires". Le formulaire « Renouvellement ou Fermeture de Projet » doit être complété quatre semaines avant la date d'échéance indiquée ci-haut afin de demander un renouvellement de cette approbation éthique ou afin de fermer le dossier.

Toutes modifications apportées au projet doivent être approuvées par le CÉR avant leur mise en place, sauf si le participant doit être retiré en raison d'un danger immédiat ou s'il s'agit d'un changement ayant trait à des éléments administratifs ou logistiques du projet. Les chercheurs doivent aviser le CÉR dans les plus brefs délais de tout changement pouvant augmenter le niveau de risque aux participants ou pouvant affecter considérablement le déroulement du projet, rapporter tout événement imprévu ou indésirable et soumettre toute nouvelle information pouvant nuire à la conduite du projet ou à la sécurité des participants.

The University of Ottawa Research Ethics Board, which operates in accordance with the *Tri-Council Policy Statement* (2014) and other applicable laws and regulations, has examined and approved the ethics application for the above-named research project.

Ethics approval is valid for the period indicated above and is subject to the conditions listed in the section entitled "Special Conditions or Comments". The "Renewal/Project Closure" form must be completed four weeks before the above-referenced expiry date to request a renewal of this ethics approval or closure of the file.

Any changes made to the project must be approved by the REB before being implemented, except when necessary to remove participants from immediate endangerment or when the modification(s) only pertain to administrative or logistical components of the project. Investigators must also promptly alert the REB of any changes that increase the risk to participant(s), any changes that considerably affect the conduct of the project, all unanticipated and harmful events that occur, and new information that may negatively affect the conduct of the project or the safety of the participant(s).

Catherine PAQUET

Directeur / Director

Pour/For **Barbara GRAVES** Président(e) du/ Chair of the **Comité d'éthique de la recherche en sciences sociales et humanités / Social Sciences and Humanities Research Ethics Board**

550, rue Cumberland, pièce 154    550 Cumberland Street, Room 154  
Ottawa (Ontario) K1N 6N5 Canada    Ottawa, Ontario K1N 6N5 Canada

613-562-5387 • 613-562-5338 • [ethique@uOttawa.ca](mailto:ethique@uOttawa.ca) / [ethics@uOttawa.ca](mailto:ethics@uOttawa.ca)  
[www.recherche.uottawa.ca/deontologie](http://www.recherche.uottawa.ca/deontologie) | [www.recherche.uottawa.ca/ethics](http://www.recherche.uottawa.ca/ethics)

## Annexe 8 : Tableaux statistiques

**Tableau croisé du poste occupé et de la tape sur l'épaule**

Avez-vous reçu une tape sur l'épaule?	Enseignants	DÉ et DÉA d'école
Oui	75	91
Non	25	9
Total (%)	100	100
<i>n</i>	16	44

Source : Sondage Marthe, calcul de l'auteur, Khi carré = 2,150 9; df = 1; valeur p = 0,142 5.

**Tableau croisé de l'effectif de l'école et de la tape sur l'épaule**

Avez-vous reçu une tape sur l'épaule?	Moins de 100 élèves	Entre 101 et moins de 300 élèves	Entre 301 et moins de 500 élèves	501 élèves et plus
Oui	100	89	80	85,7
Non	00	11	20	14,3
Total (%)	100	100	100	100
<i>N</i>	3	27	15	14

Source : Sondage Marthe, calcul de l'auteur, Khi carré = 1,145 8; df = 3; valeur p = 0,766.

**Tableau croisé de la situation géographique de l'école et de la tape sur l'épaule**

Avez-vous reçu une tape sur l'épaule?	En milieu défavorisé	En milieu aisé	En zone rurale	En zone urbaine
Oui	100	80	86,6	80
Non	00	20	13,3	20
Total (%)	100	100	100	100
<i>n</i>	14	15	15	15

Source : Sondage Marthe, calcul de l'auteur, Khi carré = 3,258 5; df = 3; valeur p = 0,353 5.

**Tableau croisé du pourcentage d'élèves racialisés et de la tape sur l'épaule**

Avez-vous reçu une tape sur l'épaule?	Moins de 10 %	Entre 11 et 20 %	Entre 21 et 30 %	Entre 31 et 40 %	Entre 41 et 50 %	Plus de 50 %
Oui	83,3	100	80	100	100	85,7
Non	16,7	00	20	00	00	14,3
Total (%)	100	100	100	100	100	100

<i>n</i>	30	4	5	2	4	14
----------	----	---	---	---	---	----

Source : Sondage Marthe, calcul de l'auteur, Khi carré = 1,999; df = 5; valeur p = 0,849 3.

**Tableau croisé du lieu de naissance et de la tape sur l'épaule**

Avez-vous reçu une tape sur l'épaule?	Canada	Autres
Oui	89	78,5
Non	11	21,4
Total (%)	100	100
<i>n</i>	45	14

Source : Sondage Marthe, calcul de l'auteur, Khi carré = 0,289 27; df = 1; valeur p = 0,590 7.

**Tableau croisé du genre et de la tape sur l'épaule**

Avez-vous reçu une tape sur l'épaule?	Homme	Femme
Oui	82,4	88,4
Non	17,6	11,6
Total (%)	100	100
<i>n</i>	17	43

Source : Sondage Marthe, calcul de l'auteur, Khi carré = 0,038 672; df = 1; valeur p = 0,844 1.

**Tableau croisé de la tranche d'âge et de la tape sur l'épaule**

Avez-vous reçu une tape sur l'épaule?	25-34	35-44	45-54	55-64
Oui	100	87,5	84	100
Non	00	12,5	16	00
Total (%)	100	100	100	100
<i>n</i>	1	24	31	4

Source : Sondage Marthe, calcul de l'auteur, Khi carré = 0,993 33; df = 3; valeur p = 0,802 9.

**Tableau croisé de l'ancienneté au poste actuel et de la tape sur l'épaule**

Avez-vous reçu une tape sur l'épaule?	0-5	6-10	11-15	16-20
Oui	90,6	82,5	80	83,3
Non	9,4	17,6	20	16,6
Total (%)	100	100	100	100
<i>n</i>	32	17	5	6

Source : Sondage Marthe, calcul de l'auteur, Khi carré = 0,957 65; df = 3; valeur p = 0,811 5.