

**INFLUENCE DE LA PRATIQUE RÉFLEXIVE SUR LE PERFECTIONNEMENT
PROFESSIONNEL ET L'ÉVALUATION AXÉE SUR L'APPRENTISSAGE DANS
L'ÉVALUATION DU RENDEMENT DE LA DIRECTION D'ÉCOLE**

Julie Marie Lise Charland

**Thèse soumise à la Faculté des études supérieures et postdoctorales dans le
cadre des exigences du programme de doctorat**

Faculté d'éducation

Université d'Ottawa

© Julie Charland, Ottawa, Canada, 2012

REMERCIEMENTS

Plusieurs personnes m'ont encouragée lors de ce projet et j'en suis fort reconnaissante. Merci à l'ADFO, qui a facilité les communications avec ses membres et aux directions d'école qui ont participé à cette recherche. Merci à mes collègues d'étude et de travail qui ont partagé leur expertise.

Aussi, merci aux membres du comité de thèse de l'Université d'Ottawa, les professeurs Marie Josée Berger, Claire IsaBelle et André Samson, pour leurs conseils et leurs remarques pertinentes.

Le plus grand des mercis à la professeure Renée Forgette-Giroux qui m'a guidée dans l'aventure par sa rigueur intellectuelle et sa passion pour l'éducation. Je me suis sentie comme une collègue lors des discussions et échanges tout au long de ce parcours. Sa confiance en moi et ses encouragements m'ont permis de mener à terme ce projet.

Merci à ma famille et belle-famille, mes collègues et amis qui m'ont soutenue à plus d'une reprise, en particulier ma belle-maman, Odile Gérin, pour la révision et ma collègue de recherche, Robin Tierney, pour son écoute et son partage. Enfin, toute ma reconnaissance à mon mari, Michel Gérin. Les heures, mois et années passés à lire, commenter, discuter, et revoir la mise en page sont des indices de tout l'appui apporté lors de cette entreprise; une pensée particulière pour Marie-Louise et Laurent qui ont vu leur maman trop souvent manquer des excursions de ski pour poursuivre cette recherche mais qui ne le lui ont jamais reproché. Je vous aime tellement tous les trois!

RÉSUMÉ

Alors que les gouvernements cherchent à mesurer et à améliorer le rendement des systèmes scolaires qu'ils financent, l'intérêt des dirigeants porte sur les résultats des élèves mais aussi sur le rendement des professionnels de l'éducation, dont les directions d'école. Cette étude a pour but de contribuer au développement de la connaissance sur l'évaluation du rendement de ces dernières en répondant à la question : Comment les directions d'école perçoivent-elles la pratique réflexive dans leur processus d'évaluation?

La recension des écrits montre que les directions qui ont le plus de succès jouent un rôle actif dans leur amélioration et que la pratique réflexive accroît la pertinence du perfectionnement professionnel et par conséquent l'amélioration du rendement de la direction. L'étude propose un cadre conceptuel qui tient compte du perfectionnement professionnel, de l'évaluation axée sur l'apprentissage et de la pratique réflexive.

Cette recherche suit une méthodologie mixte. D'abord, un questionnaire a été administré et les données traitées de façon quantitative afin d'établir la présence des éléments et de les décrire. Ensuite, des entrevues semi-structurées ont permis d'approfondir le sujet par une méthode qualitative en offrant davantage l'occasion aux participants de réfléchir et de partager le vécu qui se rattache à ces éléments. Ce sont les directions des écoles de langue française de l'Ontario qui furent invitées à compléter le questionnaire à choix de réponses sur Internet. Les questionnaires de 65 directions d'école et 10 entrevues ont servi à déceler les tendances et les perceptions quant aux pratiques à l'étude.

Les données dévoilent le peu de place que le perfectionnement professionnel occupe dans l'évaluation du rendement. La majorité des répondants estime qu'ils ont peu à dire dans le choix de formations et participent surtout à ce qui est imposé par leur conseil ou par le ministère. Les participants se servent d'objectifs de croissance professionnelle et soulignent des facteurs contribuant à l'atteinte de ces objectifs. La disponibilité et l'accès au superviseur ressortent comme des besoins importants et les contraintes associées sont perçues comme problématiques.

La pratique réflexive semble souvent être déclenchée par un inconfort, par un succès ou par une occasion de perfectionnement. D'autres moments de réflexion sont provoqués par des situations extérieures transposées à la situation de l'école du participant. Les échanges structurés et les discussions franches entre directions favorisent la pratique réflexive. Les collègues comblent souvent le besoin d'une relation de confiance qui stimule leur pratique réflexive sans pour autant remplacer un superviseur dont la rétroaction spécifique donne des pistes d'amélioration appuyées d'un soutien et d'un suivi régulier. Les participants perçoivent que la pratique réflexive occupe une grande place dans leur processus d'évaluation, qu'il soit axé sur leur amélioration par l'encadrement du superviseur ou lorsqu'il est flou et qu'ils s'auto-évaluent. Peu importe la nature des évaluations vécues, les participants reconnaissent qu'ils ont un rôle actif à jouer dans leur évaluation et recherchent un encadrement orienté vers l'amélioration. Quelques différences dans le parcours professionnel des femmes et des hommes ressortent ainsi que des nuances par rapport au perfectionnement professionnel et aux relations avec les autres.

Abstract

Interest in measuring and improving the performance of publicly-funded school systems focuses government attention on student outcomes and the performance of teachers and principals. This study aims to contribute to the development of knowledge specifically about the assessment of principals' performance by answering the question: How do principals perceive reflective practice in their evaluation process?

Research literature shows that the most successful principals play an active role in their improvement and that reflective practice increases the relevance of professional development, which therefore improves performance. This study uses a conceptual framework that considers professional development, assessment for learning and reflective practice.

A mixed methodology design was used for this research. First, a multiple-choice questionnaire was administered online, and quantitative data was analysed in order to determine and describe elements of interest. In a second phase, qualitative methods, including semi-structured interviews, were used to allow for deeper understanding of the subject and provide more opportunities for participants to reflect and share their perceptions and experiences. Principals of publicly-funded French language schools in Ontario were invited to participate. Sixty-five principals completed the questionnaire and 10 participated in interviews. The resulting data was analyzed to identify trends and perceptions relating to principals' performance evaluation, their assessment for learning, and their professional development.

The data reveal that professional development is barely considered in performance evaluation. The majority of the participating principals feel they have little say in the choice of professional development and the sessions they attend are usually imposed by their school board or the Ministry of Education. They tend to use professional growth goals and highlight the factors that help them achieve these objectives. The availability of and access to supervisors emerged as important needs for principals, and associated constraints are perceived as problematic.

Reflective practice seems to be triggered primarily by three states: discomfort, success, or an opportunity to improve. Moments of reflection are also sometimes caused by external events that the participants transpose to a situation in their own school. They believe that structured exchanges and candid discussions between principals promote reflective practice. Colleagues often fill the need for a trusting relationship that stimulates reflective practice, but they don't replace a supervisor whose feedback provides specific areas for improvement backed by support and regular monitoring. Participants perceive that reflective practice is an important part of their evaluation process, either because the assessment focuses on their improvement with a supervisor's guidance, or because the process is unclear and limited to self-evaluations. Whatever the nature of the assessments experienced, participants acknowledge that they have an active role in their assessment and seek guidance for improvement. Some differences in the career paths of women and men emerge as well as nuances regarding professional development and relationships with others.

TABLE DES MATIÈRES

Chapitres	page
INTRODUCTION.....	1
I. RECENSION DES ÉCRITS : LA RECHERCHE SUR L'ÉVALUATION DES DIRECTIONS D'ÉCOLE.....	6
Première étape : Classification des études	6
Deuxième étape : Approfondissement des thèmes	14
A. Amélioration du rendement de la direction	14
1. Contribution de l'évaluation sommative à l'amélioration	14
2. Contribution de l'évaluation formative à l'amélioration	16
3. Contribution de la communauté scolaire à l'amélioration.....	16
4. Contribution des relations directions-superviseurs à l'amélioration	17
5. Synthèse de l'amélioration du rendement.....	18
B. Pratique réflexive	19
1. Perception de soi	21
2. Fréquence.....	22
3. Place de l'autoréflexion.....	23
4. Éléments déclencheurs de la pratique réflexive.....	25
5. Relations professionnelles	26
6. Synthèse de la pratique réflexive	27
C. Perfectionnement professionnel.....	28
1. Contribution des plans de croissance à l'amélioration	29
i. Sources d'objectifs	31

ii. Développement et suivi	33
2. Contribution de la pratique réflexive au perfectionnement professionnel	36
i. Activités englobées sous le perfectionnement professionnel	38
ii. Évaluation.....	39
3. Synthèse du perfectionnement professionnel	40
Synthèse de la recension des écrits.....	42
II. CADRE CONCEPTUEL	45
A. Évaluation axée sur l'apprentissage.....	45
B. Perfectionnement professionnel.....	54
C. Pratique réflexive	58
Synthèse du cadre conceptuel	61
III. PROBLÉMATIQUE ET QUESTION DE RECHERCHE.....	64
IV. MÉTHODOLOGIE.....	68
A. Rôle et approche épistémologique de la chercheuse.....	68
B. Contexte de l'étude	71
C. Type d'étude	71
D. Participants	73
1. Groupe ciblé	73
2. Démarche déontologique.....	74
E. Instruments	75
1. Questionnaire	75
2. Protocole d'entrevue.....	78

F. Processus.....	80
G. Qualités scientifiques de l'étude	86
V. ANALYSE DES RÉSULTATS : DONNÉES DU QUESTIONNAIRE.....	88
A. Données démographiques	88
B. Perfectionnement professionnel.....	89
1. Types de perfectionnement professionnel	89
2. Facteurs d'influence sur le perfectionnement professionnel	92
3. Supervision du perfectionnement professionnel	94
C. Objectifs de croissance professionnelle	95
1. Contenu des objectifs	96
2. Entretiens autour des objectifs.....	99
3. Facteurs d'influence pour les objectifs	101
D. Pratique réflexive	102
1. Contenu et déclencheurs de la pratique réflexive	102
2. Communications reliées à la pratique réflexive.....	106
3. Facteurs d'influence sur la pratique réflexive.....	108
E. Différences selon le genre.....	109
1. Parcours professionnel	109
2. Formation professionnelle.....	110
3. Pratique réflexive	111
4. Évaluation et objectifs	115
Synthèse de l'analyse des résultats du questionnaire	116
VI. ANALYSE DES RÉSULTATS : LES ENTREVUES	120

A. Perfectionnement professionnel.....	123
1. Choix du perfectionnement professionnel.....	123
2. Appui envers le perfectionnement professionnel	125
3. Donner un sens au perfectionnement professionnel.....	126
4. Manques et besoins.....	127
B. Objectifs de croissance professionnelle	130
1. Nature des objectifs de croissance professionnelle	131
2. Plan de croissance professionnelle	132
3. Plan de croissance professionnelle personnel.....	133
4. Facteurs de réussite dans l'atteinte des objectifs	134
C. Pratique réflexive	136
1. Définir la pratique réflexive	137
2. Appuis à la pratique réflexive.....	138
D. Relation avec le superviseur	140
1. Disponibilité du superviseur	140
2. Compétence du superviseur	141
3. Accompagnement de la direction par le superviseur	142
4. Appui du superviseur	143
5. Échanges avec le superviseur	145
E. Évaluation du rendement de la direction	147
1. Processus d'évaluation	147
2. Expériences d'évaluation enrichissantes et décevantes	150
3. Processus d'évaluation comme accompagnement.....	151
4. Obstacles au processus.....	152

5. Suggestions pour améliorer le processus d'évaluation	153
6. Évaluation axée sur l'apprentissage	154
F. Exercice d'association	155
1. Schéma du premier participant	157
2. Schéma du deuxième participant.....	158
3. Schéma de la troisième participante	160
4. Schéma de la quatrième participante.....	161
5. Schéma du cinquième participant	162
6. Schéma de la sixième participante	164
7. Schéma de la septième participante	166
8. Schéma du huitième participant.....	167
9. Schéma du neuvième participant.....	168
10. Schéma de la dixième participante	170
Synthèse de l'analyse des résultats d'entrevues.....	172
VII. DISCUSSION.....	176
A. Pratique réflexive	178
B. Pratique réflexive et perfectionnement professionnel.....	182
C. Pratique réflexive et objectifs de croissance professionnelle	187
D. Pratique réflexive et relation avec le superviseur	189
E. Pratique réflexive et évaluation du rendement de la direction	192
F. Pratique réflexive et différence selon les genres	196
G. Synthèse de la discussion	198
VIII. CONCLUSION	202
A. Contribution	202

B. Limites et recherches futures	205
BIBLIOGRAPHIE	208
ANNEXES	224
A. Recherches consultées et classées selon le cadre de lecture de Powell.....	224
B. Tableau de spécification pour les items du questionnaire	228
C. Questionnaire.....	232
D. Table de spécification pour le questionnaire : alignement entre experts	249
E. Protocole d’entrevue pour les directions d’école	253
F. Invitation, rappels et communiqués de l’ADFO.....	256
G. Consentement pour l’entrevue.....	262
H. Codes pour l’analyse des entrevues	265
I. Certificat de déontologie	268
LISTE DES FIGURES	xiii
LISTE DES TABLEAUX	xiv

LISTE DES FIGURES

Figure 1 : Évaluation axée sur l'apprentissage des directions d'école (adapté de Charland et Tierney, 2008)	48
Figure 2 : Étude du perfectionnement professionnel des directions d'école (traduction libre, Ciske, 1999)	55
Figure 3 : Modèle de l'apprentissage en action (traduction libre, Chambers, 1997)	59
Figure 4 : Éléments du cadre conceptuel en interaction.....	62
Figure 5 : Cadre conceptuel de l'évaluation du rendement de la direction d'école	156
Figure 6 : Schéma du premier participant	158
Figure 7 : Schéma du deuxième participant	159
Figure 8 : Schéma de la troisième participante	161
Figure 9 : Schéma de la quatrième participante.....	162
Figure 10 : Schéma du cinquième participant	163
Figure 11 : Schéma de la sixième participante.....	165
Figure 12 : Schéma de la septième participante	166
Figure 13 : Schéma du huitième participant	168
Figure 14 : Schéma du neuvième participant	169
Figure 15 : Schéma de la dixième participante	171
Figure 16 : Situations découlant de la perception des participants selon le processus d'évaluation et la relation avec le superviseur	199
Figure 17 : Dynamique des éléments du cadre conceptuel.....	200

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1: Information sur les communications, les participants, les interruptions et le temps moyen pour compléter le questionnaire	83
Tableau 2: Information sur les communications, les participants et le temps moyen pour compléter les entrevues.....	85
Tableau 3 : Données démographiques des participants au questionnaire	89
Tableau 4 : Types de perfectionnement professionnel.....	90
Tableau 5 : Perfectionnement professionnel : facteurs d'influence	93
Tableau 6 : Perfectionnement professionnel : supervision	95
Tableau 7: Thèmes regroupant les objectifs de croissance professionnelle des directions d'école	97
Tableau 8: Classification des objectifs de croissance professionnelle composés par les directions	98
Tableau 9 : Fréquence du partage des objectifs	99
Tableau 10 : Consignation des objectifs.....	100
Tableau 11 : Facteurs dans la réussite des objectifs	101
Tableau 12 : Moments propices à la réflexion	103
Tableau 13 : Situations qui provoquent de la pratique réflexive	104
Tableau 14 : Éléments principaux de réflexion dans le but d'améliorer une situation	105
Tableau 15 : Personnes et moyens choisis pour discuter de situations difficiles	106
Tableau 16 : Traces de la réflexion laissées par la direction.....	107

Tableau 17 : Années d'expérience à la direction et à la direction adjointe	
selon le genre	110
Tableau 18 : Moments propices à la réflexion selon le genre	112
Tableau 19 : Situations qui provoquent une grande réflexion selon le genre .	113
Tableau 20 : Éléments sur lesquels porte la réflexion dans le but	
d'améliorer une situation selon le genre	114
Tableau 21 : Sujets des objectifs de croissance personnelle selon le genre..	116

Introduction

Le domaine de l'éducation n'échappe pas au mouvement de la responsabilisation. Les gouvernements provinciaux investissent énormément d'argent dans les systèmes éducatifs et s'attendent à des résultats tangibles chez les élèves. En Ontario, afin de mesurer l'efficacité du système scolaire, le gouvernement a commencé par mettre en place des tests provinciaux afin de vérifier l'atteinte des objectifs du curriculum par les élèves. Dans cette province, les écoles des systèmes catholique et public sont gérées par l'entremise de conseils scolaires régionaux, de langue française ou anglaise, sous l'égide du ministère de l'Éducation de l'Ontario. Les conseils scolaires ont donc pris en considération le besoin d'amélioration des résultats des élèves en priorisant les stratégies d'enseignement reconnues par la recherche et en évaluant le rendement des enseignants. En mettant en place divers moyens de reddition de compte, non seulement peut-on vérifier les résultats des élèves mais également les systèmes organisationnels. Dans cette optique, le gouvernement ontarien, dans la dernière décennie, a orienté le processus d'évaluation du personnel enseignant en ciblant des domaines et en énumérant des attentes dans un formulaire imposé.

Après les enseignants, les directions d'école exercent aussi un impact important sur le rendement des élèves puisqu'elles influencent les conditions qui permettent au personnel de l'école de travailler ensemble et apportent un soutien à cette démarche (Leithwood, Seashore Louis, Anderson & Wahlstrom, 2004). De façon générale, les directions assurent le fonctionnement d'une école en veillant à ce que les programmes d'étude soient suivis, que le personnel soit à jour dans les

approches pédagogiques prisées, que l'organisation, les politiques et les règlements soient en harmonie avec la mission pédagogique et ce, tout en suscitant l'intérêt de la communauté envers la réussite des élèves. Elles guident l'équipe scolaire, la motivent, l'appuient et servent de lien avec le conseil scolaire et la communauté. Les directions, par leur leadership, même si ce n'est pas le seul facteur, exercent un rôle important dans la réussite de l'élève (Leithwood et al., 2004).

Jusqu'à récemment, les conseils scolaires avaient libre champ quant à l'évaluation du rendement des directions d'écoles en Ontario. Avec l'accent grandissant sur la reddition de compte, le gouvernement s'est intéressé à intervenir directement dans cette évaluation en mettant en place des politiques provinciales; il a entrepris l'examen du rôle des directions d'école et l'étude d'un programme d'évaluation de leur rendement. Les parties prenantes à cette évaluation du rendement des directions, soit le ministère de l'Éducation, les conseils scolaires, les superviseurs, les associations et les directions elles-mêmes, doivent désormais se pencher sur la manière de mener cette évaluation.

Ainsi, le ministère de l'Éducation de l'Ontario travaille-t-il depuis quelques années à développer, en collaboration avec les associations provinciales, le Cadre de leadership pour les directions et directions adjointes. Ce cadre, document central du plan intitulé Stratégie ontarienne en matière de leadership, « établit un ensemble de compétences et de pratiques essentielles pour les directions d'école, pour les directions adjointes et pour les agentes et agents de supervision. » (MÉO, <http://www.edu.gov.on.ca/fre/policyfunding/leadership/framework.html>). Ailleurs au Canada, certains gouvernements ont déjà adopté des politiques sur l'évaluation des personnes à la direction des écoles. C'est le cas notamment au Nouveau-

Brunswick (Ministère de l'Éducation du Nouveau-Brunswick, 2005) et en Alberta (Alberta Education, 2006 et 2009). Bien qu'il soit trop tôt pour porter un jugement sur l'efficacité de telles politiques, ces efforts témoignent de la préoccupation des gouvernements de s'assurer que l'évaluation des directions d'école fasse partie de la reddition des comptes. Aujourd'hui, si certains conseils scolaires ont des processus rigoureux d'évaluation, d'autres ont peu d'encadrement et laissent aux superviseurs toute liberté. En Ontario, en l'absence de politique gouvernementale, des associations professionnelles telles que The Catholic Principals' Council of Ontario (2004) et l'Association des directions et directions adjointes des écoles franco-ontariennes (2006) ont consacré des ressources à l'élaboration de politiques pour leurs membres et à la production de recommandations aux gouvernements. De plus, les associations professionnelles ont la responsabilité et s'assurent que leurs membres participent à un processus juste et bien fondé. Devant cet état de fait, il semble opportun d'examiner les recherches dans ce domaine et de cibler les enjeux les plus importants.

Le premier chapitre présente la recension des écrits portant sur l'évaluation du rendement de la direction d'école. Les mots clefs y sont définis et la façon de procéder pour repérer les ouvrages y est décrite. L'évaluation des directions d'école est abordée en examinant les thèmes qui se dégagent de la recension : l'amélioration du rendement et la pratique réflexive. Par la suite, le perfectionnement professionnel de la direction d'école est présenté selon sa contribution aux deux premiers thèmes, c'est-à-dire, en examinant particulièrement la contribution du perfectionnement professionnel aux plans de croissance et à la pratique réflexive et la réciprocité engendrée.

Le chapitre deux met en perspective les composantes d'un cadre conceptuel et leur pertinence. La première composante, l'évaluation axée sur l'apprentissage des directions, souligne la participation centrale de la direction à son évaluation et les différentes contributions d'éléments ciblés dans un modèle transposé, initialement conçu pour l'évaluation des élèves. La deuxième composante, le perfectionnement professionnel, présente les influences, le contexte et l'évaluation du perfectionnement professionnel. La troisième, la pratique réflexive, situe le développement et l'ajustement des croyances et des pratiques de la direction d'école. Enfin, la conclusion de ce chapitre propose un schéma des éléments du cadre conceptuel en interaction.

Le chapitre trois élabore la problématique et précise la question de recherche.

Le quatrième chapitre porte sur la méthodologie et explique le rôle de la chercheuse, le contexte et le type d'étude, les participants, les instruments, le processus et les qualités scientifiques de l'étude. Cette étude descriptive effectuée parmi les directions des écoles de langue française en Ontario fait appel à une méthodologie mixte, et les données ont été recueillies par questionnaire auprès de la population ciblée et par entrevue auprès de directions intéressées à approfondir les éléments soulevés lors de leur réponse au questionnaire.

La présentation et la discussion des résultats font l'objet de trois chapitres. La description des données du questionnaire occupe le cinquième chapitre et celle des entrevues le sixième. Cette information est résumée à partir de divers tableaux et figures. La discussion de l'ensemble, retrouvée au septième chapitre, permet d'interpréter les résultats à la lumière de la recension des écrits, du cadre

conceptuel et de l'expérience de la chercheure et de répondre à la question de recherche.

Le chapitre de conclusion souligne la contribution de cette étude, situe ses limites et offre des suggestions d'avenues pour des recherches futures.

Chapitre I

Recension des écrits : la recherche sur l'évaluation des directions d'école

La recension des écrits comprend deux étapes. La première présente d'abord la méthode utilisée pour repérer et classer les études pertinentes au domaine de l'évaluation des directions d'école, une définition de mots clefs utilisés dans cette étude, et une analyse des résultats de cette classification qui situe l'ensemble des études recensées et qui détermine trois thèmes à approfondir. Lors de la deuxième étape, trois sections rapportent et discutent l'information issue de cette analyse de la recension en regroupant les études sous les trois thèmes identifiés: l'amélioration du rendement, la pratique réflexive et le perfectionnement professionnel de la direction d'école. Une synthèse clôt ce chapitre.

Première étape : Classification des études

Une recherche méthodique de bases de données telles que Eric et Proquest Digital Dissertation qui regroupent des publications, des présentations et des thèses de maîtrise et de doctorat d'universités nord-américaines et d'ailleurs dans le monde, a servi d'élément déclencheur pour la recension des écrits. Puisque les bases de données regroupent des documents dans plusieurs langues, les mots clefs suivants ont servi à identifier les recherches portant sur l'évaluation des directions d'école. Pour repérer les personnes qui assument les responsabilités d'une école, les mots direction, directeur, directrice, administration, administrateur, administratrice ont été retenus en français. En anglais, les descripteurs suivants ont contribué à l'identification d'études liées au sujet : « principal », « administrator » et « admin* ». Le concept école, établissement, scolaire, « school » et « building » a

permis de cerner le lieu de travail. Enfin, les mots évaluation, rendement, et en anglais, « evaluation », « appraisal », « assessment », « performance » et « leadership » ont permis de cerner les recherches d'intérêt. Toutes les combinaisons pertinentes de ces mots et variantes ont permis de repérer les documents appropriés pour cette recherche.

Les définitions des mots clefs utilisés tout au long de cette étude sont inspirées de divers auteurs anglophones et d'une compréhension personnelle de la terminologie à la base de cette étude. Elles sont donc des synthèses de traduction libre d'éléments offerts par divers auteurs. Les auteurs cités offrent une définition semblable à celle présentée mais la définition n'est pas nécessairement la leur.

direction d'école : personne qui assume la responsabilité de la gestion
et de la pédagogie au sein d'une école (Kladzyk-Lusa, 2002;
Mattingly, 2003)

superviseur : personne responsable de l'évaluation de la direction
d'école; cette personne assume habituellement un rôle à la
surintendance d'un conseil scolaire (Jeanmarie, 2008)

rendement : ensemble des décisions et actions prises par la direction d'école
afin de créer un milieu éducatif sain et axé sur l'apprentissage

plan de croissance professionnelle : document qui rassemble des
engagements ciblés dans le temps pour répondre à des
besoins d'amélioration et de formation

pratique réflexive: comportement qui consiste à faire un retour en arrière
intentionnel suite à des événements particuliers ou sur le

fonctionnement quotidien et qui oriente les actions futures (Jay, 1999; Marcoux, 2002)

évaluation formative ou axée sur l'apprentissage: rétroaction précise et continue, souvent sous forme d'échanges informels dont le but est l'amélioration du rendement (Abeln, 2003; Catlin, 2004; J. Young, 2001)

évaluation sommative: rapport final écrit portant un jugement sur le rendement de la direction d'école; cette évaluation peut servir de base pour le placement, l'avancement, le plan de redressement et le congédiement (Abeln, 2003; Mattingly, 2003)

perception : compréhension personnelle de ce qui se passe selon ses connaissances, ses sens, ses expériences passées et son point de vue sans qu'il y ait certitude que cette représentation corresponde à la réalité (Conca, 2008)

Pour arriver à déterminer le sujet et éventuellement la question de recherche, l'information recueillie par la recension sur l'ensemble des écrits portant sur l'évaluation des directions d'école a dû d'abord être analysée dans le but de cerner certains besoins de recherche dans ce domaine. Powell (2003) s'est intéressé aux éléments du processus de l'évaluation des directions d'école en recensant une cinquantaine d'études de 1990 à 2002 sur le sujet et arrive à élaborer un cadre utile pour la classification des recherches dans ce domaine. L'étendue de sa recension et l'application fonctionnelle de cette classification incite à utiliser son organisation dans le contexte de la présente recherche comme cadre de lecture pour la

recension des écrits. Cette classification a été bâtie à partir d'études de différents genres portant sur l'évaluation des directions d'école, soit le même sujet que celui de la présente recherche. De plus, elle est exhaustive et pratique puisque les sous-catégories permettent de faire des distinctions au sein des éléments du cadre. Enfin, en ajoutant un système de crochets et de points, il est possible d'identifier l'importance des éléments de la classification en indiquant s'il s'agit d'une idée principale ou simplement d'une idée secondaire. Cette classification comporte quatre catégories principales: les buts et les objectifs de l'évaluation de la direction d'école, la participation de différents intervenants à cette évaluation, le processus comme tel et les compétences recherchées.

La première catégorie de cette classification regroupe trois éléments: améliorer le rendement, faciliter l'amélioration du rendement de l'école et obtenir des données utiles afin de prendre les bonnes décisions quant au personnel administratif. Les évaluations dont l'objectif est l'amélioration du rendement de la direction d'école s'attardent davantage sur les forces et les points à améliorer en indiquant des comportements et des actions spécifiques à entreprendre quant à la situation particulière de la direction d'école. Un suivi et un accompagnement favorisent l'identification et la poursuite d'objectifs par la personne concernée. Les évaluations visant l'amélioration des compétences des directions d'école sont formatives et offrent l'occasion de réfléchir à leur perfectionnement professionnel et à leur rendement. L'auto-évaluation permet d'identifier les aspects nécessitant davantage d'amélioration. Cette forme de réflexion peut être encadrée et guidée par des outils d'évaluation conçus à cette fin. Lorsque le but de l'évaluation vise l'amélioration du rendement de l'école, il s'agit d'établir des indicateurs de performance en lien avec

le rendement des élèves. Des cibles de réussite s'intègrent dans le processus d'évaluation suite à l'analyse des données. La performance de l'école demeure un élément de l'évaluation parmi d'autres. Enfin, accumuler de l'information en vue de prendre des décisions sur l'affectation du personnel administratif constitue également un but de l'évaluation. Cet objectif sommatif sert à porter un jugement sur le rendement en vue de rétention, de promotion, de compensation et de congédiement des directions d'école. Cette évaluation correspond davantage aux besoins des conseils scolaires de rendre des comptes.

La deuxième catégorie examine la participation de différents groupes d'individus lors de l'évaluation du rendement de la direction d'école. La pratique réflexive et l'auto-évaluation des personnes identifient les forces et les faiblesses à la base des objectifs du plan d'amélioration de la direction d'école. Les superviseurs ont la responsabilité de s'assurer que les directions en poste dans les écoles soient compétentes. Ils doivent percevoir l'évaluation à la fois comme un processus formatif et sommatif et contribuer à entretenir un dialogue continu. La participation des pairs permet l'échange d'information dans un contexte peu menaçant. Une équipe d'évaluation plus objective peut ainsi être formée. Il est aussi possible de tenir compte des perceptions du personnel enseignant et d'appui, des parents, des élèves et des membres de la communauté dans le processus d'évaluation. Cette information se doit d'être la plus objective possible, par exemple en étant recueillie par des questionnaires. Enfin, les centres professionnels d'évaluation peuvent guider l'amélioration du rendement et permettre l'identification de forces et de faiblesses. Ils présentent ainsi un point de vue objectif.

La troisième catégorie de cette classification regroupe les études qui précisent certains aspects à considérer lors du processus d'évaluation des directions d'école. En voici certains exemples : l'intégration des données relatives aux élèves et à l'école telle les résultats au testing, les taux d'assiduité et la participation des parents. Certaines recommandations portent sur des cibles fixées dans le plan de croissance et vérifiées lors de l'évaluation. Une rétroaction et une analyse du rendement quant aux cibles doivent se faire régulièrement. La pratique réflexive, lorsqu'elle fait partie intégrante de l'évaluation, offre à la direction l'occasion de développer ses forces et d'améliorer son leadership. Enfin, le procédé de l'évaluation devrait être clairement défini.

Enfin, la dernière catégorie porte sur les compétences des directions d'école. Les compétences évaluées se comparent aux normes professionnelles développées par des organismes d'envergure nationale, par des états ou des provinces et sont fondées sur des normes appuyées par la recherche.

La variété des éléments présentés dans cette classification des études illustre l'étendue des facteurs à considérer pour l'évaluation. De plus, des influences externes agissent également sur l'évaluation, tel que le lien de confiance avec le superviseur, la culture de l'école et du milieu, le rendement de l'école au testing et la politique. Cette vue d'ensemble des préoccupations liées à l'évaluation des directions d'école offre l'occasion de faire ressortir certains éléments présents dans plus d'une catégorie.

La littérature scientifique consultée pour la présente étude entre 1996 et 2011 a d'abord été analysée en regroupant les recherches selon le cadre présenté plus haut. Cela a permis de mettre en évidence l'idée principale de chacune des études

et d'en dégager quelques aspects secondaires. L'annexe A présente ces études à partir d'un tableau conçu selon les catégories suggérées par Powell (2003). Dans ce tableau, un crochet indique qu'un concept occupe une place centrale alors qu'un point souligne la présence de cet élément dans l'étude. La quasi-totalité des études recensées proviennent des États-Unis et conséquemment de milieux anglophones. Les résultats et les conclusions suggèrent, dans la plupart des cas, qu'ils ne sont pas particuliers au milieu et peuvent être considérés dans d'autres contextes. Les recherches offrent de bonnes pistes pour effectuer des recherches comparables au Canada et dans les milieux francophones.

Une fois les études répertoriées et insérées dans la classification, il a été possible d'identifier deux thèmes récurrents à travers les quatre catégories. Le premier est la relation entre l'évaluation de la direction d'école et l'amélioration de son rendement et le deuxième se rapporte à la place de la pratique réflexive dans l'évaluation de la direction d'école.

Selon les recherches consultées sur le premier thème, l'évaluation du rendement de la direction est souvent présentée et traitée comme s'il s'agissait d'un élément objectif et extérieur à la personne évaluée. Pourtant, l'analyse de la documentation scientifique consultée montre que les directions qui ont le plus de succès jouent un rôle actif dans leur croissance en se fixant des objectifs concrets d'amélioration dans leur plan de croissance, et non en se limitant à des objectifs extérieurs et professionnels. Cette forme d'évaluation est principalement axée sur l'apprentissage. De façon générale, même si les études démontrent la contribution de l'évaluation à l'amélioration du rendement, elle souligne également que dans la

pratique, le processus ne s'articule pas suffisamment autour de l'amélioration du rendement.

Le deuxième thème, la pratique réflexive, permet aux directions d'école de s'engager dans leur croissance en précisant des buts basés sur leur vécu et leurs besoins actuels. Il s'agit là de rendre active la participation des directions lors du processus d'évaluation et surtout, d'amener cette réflexion à promouvoir des améliorations et des changements réels dans leur rendement. Les études récentes indiquent que les directions d'école qui s'engagent dans une pratique réflexive constatent davantage l'impact réel de leurs comportements, décisions, actions et réactions sur leur entourage. À cet égard, l'intégration de la pratique réflexive à un plan d'action tel le plan de croissance professionnelle, pourrait offrir la possibilité d'améliorer le rendement des directions d'école et de les responsabiliser davantage tout au long de leur processus d'évaluation dans leur évaluation.

L'examen approfondi des deux thèmes permet également de voir l'importance du perfectionnement professionnel à l'intérieur des deux dimensions déjà identifiées. C'est pourquoi, dans un premier temps, la recension porte sur l'amélioration du rendement de la direction d'école; dans un deuxième temps, la pratique réflexive est analysée, et par la suite, la place du perfectionnement professionnel dans l'amélioration du rendement et dans la pratique réflexive est considérée.

Cet aperçu du classement de l'ensemble des études répertoriées permet de situer les trois prochains thèmes de la recension des écrits dans le contexte des études portant sur l'évaluation des directions d'école. La plupart des éléments présentés se retrouvent dans des recherches portant sur l'aspect même mais, à l'occasion, l'objet principal de la recherche est autre. La dynamique entre ces trois

éléments ne semblent pas avoir été traitée comme ensemble et il semble opportun d'approfondir ces trois thèmes en lien avec l'évaluation des directions d'école. La deuxième étape présente donc trois sections. La section A présente une recension détaillée de l'amélioration du rendement de la direction d'école, la section B, de la pratique réflexive et la section C, de la place du perfectionnement professionnel dans l'amélioration du rendement et dans la pratique réflexive.

Deuxième étape : Approfondissement des thèmes

A. Amélioration du rendement de la direction

Les raisons d'être de la supervision et de l'évaluation sont de promouvoir la croissance de la personne à la direction et de rendre des comptes (Moore, 2000). Le manque de précision et d'attentes spécifiques contribuent à donner une impression vague de ce qui est considéré comme un bon rendement de la direction. Certains courants ont tenté de lier le rendement au succès des élèves et des écoles, ce qui soulève plusieurs problématiques liées aux facteurs hors de la portée de la direction. Au-delà de la reddition de comptes et de la croissance, certains thèmes reliés à l'apprentissage se dégagent dans les résultats et conclusions des ouvrages consultés qui portent sur l'amélioration du rendement de la direction.

1. Contribution de l'évaluation sommative à l'amélioration

Plusieurs formes d'évaluation peuvent contribuer à l'amélioration du rendement si elles sont exploitées dans des circonstances favorables (Moore, 2000; Szakacs, 2002). Une première série de recherches confirment qu'une grande place est accordée par les superviseurs à l'évaluation du rendement sous sa forme sommative. Il s'agit dans ce cas d'une évaluation formelle avec un rapport officiel. Si les superviseurs prétendent que cette forme d'évaluation de la direction d'école

mène à de l'amélioration du rendement, les directions n'en sont pas convaincues (Condon, 2009; Szakacs, 2002) puisqu'elles y perçoivent un manque de crédibilité. Jeanmarie (2008) met en garde contre les évaluations qui ne sont pas alignées aux fonctions de l'emploi et soutient que si les critères et les objectifs sont clairs au départ, il est plus probable que l'évaluation soit efficace. Dans son étude, Waldie (2005) conclut que les critères d'évaluation doivent être basés sur des observations réelles, en tenant compte du contexte. Elle recommande qu'ils soient développés avec la participation des parties prenantes et note que la voix des directions est essentielle dans le processus afin qu'il soit significatif.

Sanders (2008) et Conca (2008) soulignent un écart entre ce que les directions identifient comme compétences du leadership et ce qui est de fait évalué. Par exemple, les directions d'école ont l'impression que les évaluations sommatives ne sont pas basées sur des observations formelles; que des éléments de sources extérieures font partie de leur évaluation et que les superviseurs n'évaluent pas vraiment leurs compétences (Abeln, 2003; Szakacs, 2002). D'ailleurs, l'étude de Conca (2008) confirme que les superviseurs se servent parfois, dans le cadre de l'évaluation, de propos informels reçus par hasard. K. Young (2001) démontre que les directions surévaluent systématiquement leurs compétences par rapport aux résultats de l'instrument par les superviseurs. Même lorsque les instruments d'évaluation comportent à la fois de l'évaluation formative et sommative, la phase sommative est davantage et parfois la seule utilisée (Abeln, 2003).

Puisque les directions font peu confiance aux évaluations sommatives et leur accordent ainsi peu d'importance, il est peu probable qu'elles contribuent à

l'amélioration du rendement. Il en va autrement pour l'aspect formatif de l'évaluation.

2. Contribution de l'évaluation formative à l'amélioration

D'autres études se sont attardées à la contribution de l'évaluation formative à l'amélioration du rendement de la direction lorsqu'elle est présente. L'évaluation formative aide à mettre en œuvre un plan de croissance lorsque son contenu est partagé avec un superviseur, mais cette forme d'échange est peu fréquente (Johnson, 2005; Slack, 2003). Kladzyk-Lusa (2002) note que lorsqu'elle est officielle, la rétroaction à des fins formatives suit un modèle « top-down » et se fait de façon inégale. Szakacs (2002) indique que les superviseurs font peu de suivi, même sur des éléments qu'ils ont demandés tels les portfolios. Pourtant, l'emploi de rétroaction contribue à rendre les évaluations davantage équitables (Johnson, 2005) et les directions respectent les superviseurs qu'elles croient capables d'être objectifs dans leur évaluation (Jeanmarie, 2008). Seul le superviseur crédible sera considéré comme une source d'amélioration. Afin de combler le manque de rétroaction formative, les directions se fient surtout aux gens de leur environnement de travail pour de l'information concrète sur leur rendement telle que reçue par des commentaires du personnel de l'école et des appels de parents (Kladzyk-Lusa, 2002). Certains processus intègrent cette contribution à l'évaluation.

3. Contribution de la communauté scolaire à l'amélioration

L'information utile pour l'amélioration et l'apprentissage de la direction d'école provient de plusieurs sources autres que du superviseur (J. Young, 2001). Les directions d'école valorisent l'information obtenue de la communauté scolaire lorsqu'elles peuvent s'en servir pour leur amélioration personnelle et certaines

acceptent qu'elle soit utilisée à des fins sommatives (Hall, 1998; Smith, 2000). Condon (2009) précise que les directions perçoivent la supervision par les pairs et l'emploi du portfolio comme méthodes les plus efficaces pour améliorer le rendement. Si d'un côté les directions d'école sont extrêmement réceptives à une rétroaction multi-sources et y voient une grande valeur (Josephsen, 2007; J. Young, 2001), elles préfèrent que cette information ne soit pas communiquée aux conseils scolaires; le personnel enseignant qui contribue à cette rétroaction souhaite qu'elle soit partagée (Hall, 1998). Szakacs (2002) rapporte que les directions s'opposent à ce que les parents et membres du personnel participent à leur évaluation alors que les superviseurs apprécient cette source d'information (Conca, 2008).

Généralement, les directions d'école valorisent l'information provenant des employés à des fins formatives, c'est-à-dire pour leur amélioration personnelle, alors que d'autres acceptent qu'elle serve à des fins sommatives. La relation entre la direction et son superviseur déterminera le partage de cette information privilégiée.

4. Contribution des relations directions-superviseurs à l'amélioration

L'évaluation la plus efficace, soit celle qui résulte en une amélioration du rendement, s'appuie sur une relation de confiance entre la direction et son superviseur. Les directions d'école indiquent le besoin d'être guidées, d'avoir une bonne relation avec le superviseur (Jeanmarie, 2008; Josephsen, 2007; Szakacs, 2002) afin de pouvoir discuter des éléments nécessitant de l'amélioration. Si une relation de confiance n'existe pas, les directions éviteront d'exposer leur vulnérabilité en partageant leurs inquiétudes et besoins d'amélioration. Elles souhaitent être suivies par un mentor et recherchent les occasions de dialogue significatif et continu avec leur superviseur à propos de leur leadership (Sanders,

2008; Waldie, 2005; J. Young, 2001). De plus, elles perçoivent la rétroaction de qualité comme un facteur clef pour développer une relation positive avec leur superviseur (Szakacs, 2002). Pour développer une telle relation de confiance, les personnes à la direction doivent comprendre les attentes de leurs superviseurs et les superviseurs doivent les indiquer clairement (Szakacs, 2002; Jeanmarie, 2008).

5. Synthèse de l'amélioration du rendement

Somme toute, plusieurs facteurs peuvent contribuer à l'amélioration du rendement s'ils sont exploités dans des circonstances favorables. L'évaluation formative, même si elle est souvent négligée, semble avoir un plus grand impact sur le rendement des directions d'école que l'évaluation sommative. Même lorsque les instruments d'évaluation comportent à la fois de l'évaluation formative et sommative, la phase sommative est davantage et parfois la seule utilisée. L'évaluation formative aide à implanter un plan de croissance lorsque son contenu est partagé avec un superviseur mais cette forme d'échange est peu fréquente.

L'information utile pour l'amélioration de la direction d'école provient de plusieurs sources autres que de son superviseur. De façon générale, les directions valorisent l'information provenant du personnel de l'école à des fins formatives, c'est-à-dire pour leur amélioration personnelle, alors que d'autres acceptent qu'elle serve à des fins sommatives. La rétroaction informelle, de parents et d'amis, porte plus à réfléchir sur le rendement que l'évaluation formelle. Les directions d'école sont davantage prêtes à modifier leur comportement dans le but d'améliorer le rendement à cause de cette forme de rétroaction.

Cette amélioration dépend grandement de sa propre participation, de la relation avec son superviseur et de la mise en place d'un plan de croissance

professionnelle et le suivi accordé à celui-ci par le superviseur. Ce dernier aspect sera traité davantage dans la troisième section.

Les études présentées dans cette section mettent en valeur de nombreux facteurs qui agissent sur le rendement de la direction. Cependant, leur impact ne peut être clairement mesuré ou isolé que dans très peu de cas. Pour la plupart des facteurs proposés, la direction d'école joue un rôle de second plan, dépendant beaucoup de son superviseur et de la communauté scolaire pour la guider. Cet aspect n'est pas souligné dans ces études bien qu'il puisse restreindre la participation active de la direction d'école à son amélioration si elle ne se limite qu'à ce qui lui est proposé. Aussi, bien que souvent présentées de façon isolée, les pratiques aptes à influencer le rendement interagissent entre elles et avec d'autres éléments amenés par les intervenants externes mais surtout par la réaction de la direction. À cet égard, la pratique réflexive, occupe une place importante et peut servir à améliorer le rendement. La prochaine section aborde ce thème.

B. Pratique réflexive

Le besoin de pratique réflexive a d'abord été abordé dans les années trente par Dewey et a évolué avec la publication du livre « *The Reflective Practitioner : How Professionals Think in Action* » de Schön (1983). Pour ce dernier, les professionnels peuvent acquérir des connaissances reliées à leur profession de sources extérieures, comme par des cours universitaires, mais également de l'interprétation qu'ils font de leurs activités quotidiennes. En 1991, Killian et Todnem ajoutaient que l'examen de nos actions passées et présentes nous permet de développer des connaissances utiles pour les actions futures. Dans sa recherche, Chambers (1997) résume les études sur la pratique réflexive en disant qu'une

nouvelle façon de penser et d'agir est nécessaire afin de faire face et de surmonter des problèmes éducatifs complexes et que ces habiletés puissent être acquises et élaborées par la pratique réflexive.

Certains auteurs proposent des façons d'envisager la pratique réflexive. Jay (1999) indique que la pratique réflexive comporte trois éléments: la description de ce qui porte à la réflexion, la comparaison avec d'autres points de vue, événements passés et connexes, et l'évaluation, c'est-à-dire le jugement sur l'objet de la réflexion. La pratique réflexive se résume donc par la façon dont une personne réfléchit à son quotidien, le compare à ses expériences et événements passés ainsi qu'à ses connaissances. Brown et Irby (2000) présentent les cinq étapes du cycle de réflexion de la direction d'école dans le cadre de la croissance professionnelle: choisir, décrire, analyser, évaluer et transformer. Ce cycle peut servir avec un artéfact, une expérience ou un scénario lorsque les individus s'engagent dans le processus de réflexion.

En examinant les recherches portant principalement sur la réflexion personnelle de la direction d'école, certains thèmes de la littérature sur l'amélioration du rendement reviennent, et sont particulièrement en lien avec les plans de croissance professionnelle. Cependant, de nouveaux éléments se dégagent également dans les résultats et conclusions de ces recherches en ce qui a trait aux rôles variés que peut jouer la pratique réflexive dans le cadre de l'évaluation de la direction d'école. Entre autres, la pratique réflexive peut influencer la perception de soi et prendre une place judicieuse dans le processus de l'amélioration. Différentes situations et exercices peuvent déclencher et provoquer la pratique réflexive. Celle-ci peut influencer les relations professionnelles et la

perception de la direction d'école comme apprenant modèle et guider le perfectionnement professionnel et, plus particulièrement, le plan de croissance professionnelle. La perception qu'a la direction de ses compétences peut orienter ce plan.

1. Perception de soi

La perception de soi influence la façon de se comporter de la direction d'école. L'auto-évaluation peut contribuer à cette perception (Waldie, 2005). Or, les recherches récentes confirment qu'il y a un grand écart entre la façon dont les directions d'école perçoivent leur degré de compétence et l'observation de ces compétences par un centre ou organisme d'évaluation indépendant reconnu par l'état (Armstrong, 2005; Eddins, 2005; Walters, 2008). Il est donc important que l'accompagnateur du centre soit outillé pour identifier les différences entre la perception de soi et les éléments mesurés afin de guider le perfectionnement professionnel et éviter de créer une situation de conflit menant à une réaction défensive ou non-réceptive (Eddins, 2005).

La perception de soi se manifeste également dans les comportements que la direction d'école dit choisir. Osterman et Kottkamp (2004) notent la différence entre les théories adoptées en principe (« espoused theories ») et les théories en application (« theories-in-use »), celles qui se manifestent par ses actions et ses décisions. Prendre le temps de s'arrêter et de mettre en perspective ses actions permet de remettre en question ses croyances et expériences afin de croître professionnellement (Josephsen, 2007; Marcoux, 2002). Les participants de l'étude de Szakacs (2002) ont noté le besoin de s'auto-évaluer dans le cadre de leur croissance professionnelle. Waldie (2005) conclut que les auto-évaluations doivent

permettre des choix et de la flexibilité dans leur mise en œuvre afin d'être authentiques et significatives et d'apporter des changements durables. La pratique réflexive amène la direction à considérer de façon plus précise ses pensées et comportements. De cette façon, la perception de soi conçue sur des événements tangibles mis en perspective avec un certain recul, risque d'être plus juste. Par conséquent, les personnes seront en mesure d'identifier avec plus de discernement leurs points forts et les éléments à améliorer afin de croître professionnellement. La fréquence de ces réflexions influe sur les comportements.

2. Fréquence

Kladzyk-Lusa (2002) a demandé à ses participants la fréquence de leur réflexion sur leur comportement. La majorité des directions d'école (74%) indiquent qu'elles réfléchissent de façon continue à leur comportement et 20% ont répondu qu'elles y réfléchissent souvent. Moins de 1% disent n'y réfléchir jamais et 5% rapportent parfois. La majorité des directions (80%) disent réfléchir à leur rendement lorsqu'elles reçoivent une évaluation formelle du rendement. Quarante-sept pourcent rapportent qu'elles réfléchissent à leur rendement lorsqu'elles reçoivent de la rétroaction informelle significative; 30% y réfléchissent quand bon leur semble et 33% disent que la réflexion sur leur rendement dépend de la rétroaction qu'elles reçoivent. Lorsque la chercheuse Kladzyk-Lusa offre la chance aux participants de parler librement de la rétroaction reçue, plusieurs des commentaires montrent qu'ils sont enclins à la réflexion.

Selon l'étude de Johnson (2005), les superviseurs ne demandent pas habituellement aux directions d'école de s'auto-évaluer mais croient qu'elles le font de façon informelle, entre autres, lorsqu'elles complètent des plans de croissance

professionnelle. D'après Condon (2009), l'auto-évaluation sous forme narrative compte parmi les formes les plus fréquentes d'évaluation mais le coefficient de corrélation montre peu d'association avec la perception que l'évaluation est efficace pour le perfectionnement professionnel. Les superviseurs s'attendent à ce que la réflexion soit intégrée au plan de croissance. Les directions d'école dévoilent qu'elles font de la pratique réflexive souvent au courant de l'année scolaire, et que chaque journée apporte de nouvelles occasions de réflexion sur les décisions prises et les interactions qui peuvent améliorer leur rendement. Le plan de croissance porte la direction à réfléchir sur ses progrès de croissance.

L'étude de J. Young (2001) indique que pour 18 de ses 25 sujets, le processus de rétroaction offre une occasion d'analyse et de réflexion, ce qui mène vers le développement de comportements de leader chez les directions d'école. Les personnes interviewées rapportent que la récompense apportée par le changement et l'amélioration de comportements vaut plus que la résistance et l'entretien de comportements considérés comme ayant un impact négatif sur leur rôle de direction (J. Young, 2001). C'est donc dire que plus il y a d'occasions de réflexion, plus il semble que leur rendement s'améliore.

3. Place de l'autoréflexion

La forme prépondérante d'évaluation chez les directions d'école est l'autoréflexion. Les superviseurs encouragent les directions à faire de l'autoréflexion mais elles ne participent pas directement à leur évaluation (Johnson, 2005). L'étude de Ciske (1999) montre que près de la moitié des rapports d'évaluation consultés ne font aucune mention de la croissance ou du perfectionnement professionnel alors qu'ils sont influencés par l'autoréflexion. Suite à de la rétroaction, lors de la création

d'un portfolio ou dans le choix d'artéfact, l'autoréflexion occupe une place importante pour démontrer une amélioration mais l'on n'en tient pas habituellement compte dans l'évaluation.

Josephsen (2007) recommande que l'auto-évaluation fasse partie de toute évaluation de la direction puisque c'est à ce moment que les théories adoptées en principe sont confrontées à la réalité de ses actions. De son côté, Sanders (2008) note que selon les directions, le concept de discussions basées sur leur réflexion, « *conversational reflection* », est essentiel à leur amélioration. Il recommande que cette pratique fasse partie du perfectionnement professionnel.

J. Young (2001) rapporte que la rétroaction multi-sources a incité les directions d'école à réfléchir à leurs comportements comme leader beaucoup plus qu'avant de participer à ce genre de rétroaction. D'ailleurs, les participants de son étude ont identifié qu'avoir l'occasion de réfléchir à ses comportements de leader était l'un des éléments de base de l'évaluation multi-sources et que cela soutenait le développement de comportements de leader. En particulier, ils soulignent l'importance de prendre le temps de réfléchir à l'information obtenue par la rétroaction; de voir quelles tendances, besoins et préoccupations se dégagent et nécessitent une intervention et de s'inspirer des résultats pour créer un plan d'action (J. Young, 2001).

Marcoux (2002) indique que la pensée réflexive employée dans le portfolio encourage les directions d'école et les enseignants à ne pas chercher à faire porter le blâme, mais à travailler collectivement à trouver une solution au problème. Selon elle, l'emploi du portfolio amène la réflexion et facilite la collaboration et la communication. Par la collaboration et une confiance dans un environnement non

menaçant, les directions et les enseignants peuvent trouver des solutions à des problèmes qui semblent impossibles à résoudre. Powell (2003) rapporte que dans 73% des districts scolaires consultés, la direction devait soumettre des artéfacts pour démontrer son amélioration. Dans plusieurs des cas, les portfolios et l'autoréflexion, au courant de l'année, servaient à cette fin.

4. Éléments déclencheurs de la pratique réflexive

Habituellement, des événements ou des éléments déclenchent un processus de réflexion chez les directions d'école. Apprendre de cette réflexion n'arrive pas par hasard mais par une démarche volontaire (Chambers, 1997). Ce n'est qu'en éprouvant un malaise envers certaines de ses pratiques que la direction d'école cherchera à effectuer des changements pertinents qui auront des conséquences importantes dans son emploi du temps. Selon le modèle de pratique réflexive développé par Chambers (1997), un événement déclencheur ou une série d'événements crée, pour l'individu ou le groupe, un besoin de s'arrêter et de réfléchir à ses actions ou à ses pratiques. Si la réflexion mène au questionnement des théories sous-jacentes à ses actions, telles les valeurs, les stratégies et les suppositions adoptées, elle permettra d'identifier la différence entre les théories adoptées et les théories mises en pratique et ajuster son comportement pour rendre les deux plus congruentes.

La rétroaction informelle est un plus grand motivateur que la rétroaction formelle pour de la pratique réflexive; peu importe la source ou le type de rétroaction, presque toutes les directions s'en servent pour de l'autoréflexion selon son étude quantitative auprès de plus de 300 directions (Kladzyk-Lusa, 2002). Les directions d'école révèlent qu'elles trouvent difficile d'accepter le contenu de la

rétroaction multi-sources, de reconnaître les faiblesses perçues par les autres et de travailler à les améliorer. La réflexion et l'analyse de la rétroaction facilitent le passage difficile d'une étape à l'autre selon les vingt cinq études de cas de la recherche de J. Young (2001) portant sur les éléments de la rétroaction qui agissent sur le rendement. S'il n'y a pas de temps pour dialoguer et analyser les résultats avec le superviseur et pour réfléchir par la suite, cela mène à des frustrations et à un refus des résultats de la rétroaction. D'ailleurs, l'étude mixte menée auprès d'une centaine de directions par questionnaire et sept en entrevues, permet à Josephsen (2007) de préciser que les directions accordent une grande valeur à s'engager dans une pratique réflexive dans le processus de leur évaluation et à recevoir et discuter de la rétroaction avec leur superviseur.

5. Relations professionnelles

La pratique réflexive facilite la collaboration et la communication de la direction d'école tant avec le superviseur qu'avec le personnel enseignant. Elle aide à développer un climat de confiance et un environnement non menaçant (Marcoux, 2002). L'emploi du portfolio permet de développer un langage commun pour les superviseurs, directions et enseignants. Le processus du portfolio encourage la collaboration et la pratique réflexive entre la direction et son superviseur en exigeant un temps de réflexion pour le dialogue à propos de l'évaluation. Il permet à la direction de communiquer l'atteinte de buts et de croissance professionnelle. Les superviseurs de l'étude de Johnson (2005) rapportent que les réflexions écrites des directions qui ont un plan de croissance sont une bonne source d'information sur les décisions prises et importantes pour la croissance professionnelle.

Un des éléments clefs de l'évaluation multi-sources est la participation à un dialogue ouvert (« open dialogue ») à propos du rendement, plus précisément avec le superviseur et les membres de la communauté scolaire (J. Young, 2001). Les directions soulignent qu'il n'y a pas assez d'occasions de dialogue avec le personnel de l'école quant aux compétences de leadership et leur habileté à répondre aux besoins des parties prenantes. Aussi, les participants déclarent-ils vouloir vraiment prendre le temps d'analyser la rétroaction reçue, qu'elle soit positive ou négative, d'en discuter avec leur superviseur et ensuite de réfléchir sur les résultats de cette information.

6. Synthèse de la pratique réflexive

Les compétences acquises et élaborées durant la pratique réflexive permettent d'affronter et de surmonter des problèmes éducatifs et de gestion complexes. La pratique réflexive amène la direction d'école à considérer de façon plus précise ses pensées et comportements tout en favorisant une perception de soi plus juste qui lui permettra d'identifier ses points forts et les éléments à améliorer afin de croître professionnellement.

Les études portant sur la pratique réflexive des directions montrent que presque toutes les directions disent réfléchir souvent ou toujours à leur comportement. La rétroaction offre une occasion d'analyse et de réflexion. Plus il y a d'occasions de réflexion, plus la direction risque de voir quels besoins, tendances et préoccupations se dégagent et nécessitent une intervention et de s'inspirer des résultats pour créer un plan d'action. Lors d'événements déclencheurs, les directions d'école éprouvent un malaise envers certaines pratiques, ce qui les incite à effectuer des changements pertinents.

Le partage du processus de réflexion avec un superviseur offre une occasion d'échange et de rétroaction. Le soutien de l'environnement est l'élément le plus important pour l'individu engagé dans sa croissance. De plus, le processus du portfolio encourage la collaboration et la pratique réflexive entre la direction et son superviseur en exigeant un temps de réflexion pour le dialogue à propos de l'évaluation. Il permet à la direction de communiquer l'atteinte de buts et de croissance professionnelle.

Les études consultées mettent également en valeur les grands mérites de la pratique réflexive sans pour autant indiquer de quelle façon elle se pratique, et si les directions d'école font appel à certains outils ou des formations pour les amener à profiter de ses bienfaits. À ce jour, l'événement déclencheur du processus semble être un malaise provoqué par des conséquences imprévues. Les recherches recensées n'indiquent pas sous quelles formes se manifeste la pratique réflexive et les données quant à la fréquence sont plutôt générales et non liées à des actions particulières. Il n'est pas clair que les directions d'école qui ont participé à certaines de ces études aient compris la différence entre réfléchir et faire de la pratique réflexive. De plus, les bienfaits de la pratique réflexive sont soulignés et ils ne font pas tous le lien avec l'amélioration du rendement de la direction, autre que d'indiquer que la pratique réflexive peut orienter le perfectionnement professionnel. La prochaine section présente la recension des écrits portant sur le perfectionnement professionnel.

C. Perfectionnement professionnel

Parmi les études portant sur l'amélioration du rendement et sur la pratique réflexive, plusieurs mettent en évidence le perfectionnement professionnel comme

élément important à considérer dans l'évaluation de la direction lorsque le but est l'amélioration du rendement. Ces études précisent la contribution des plans de croissance professionnelle et le rôle clef qu'ils peuvent jouer dans l'amélioration du rendement de la direction. De plus, elles soulignent la contribution de la pratique réflexive au perfectionnement professionnel et particulièrement aux plans de croissance professionnelle.

1. Contribution des plans de croissance à l'amélioration

Bien que les directions apprécient la rétroaction, elle ne prend sa vraie valeur que lorsqu'elle se transforme en plan d'action pour améliorer le rendement.

Szakacs (2002) révèle que les directions participant à sa recherche commentent souvent le besoin d'améliorer l'instrument d'évaluation afin qu'il aide à guider leur perfectionnement professionnel et que ce faisant, les conseils scolaires s'avèreront également gagnants. Erlandson (1997) présente le perfectionnement professionnel en termes d'efficacité de coûts : une direction qui n'est pas à jour dans les attentes et les changements de l'emploi représente une perte d'investissement. Fleming (2009) recommande que l'évaluation des directions d'école reflète, dans ses critères, la recherche actuelle sur l'efficacité des directions.

La plupart des plans de croissance se construisent autour de l'élaboration et l'atteinte d'objectifs. L'acte de se fixer des objectifs semble améliorer la croissance professionnelle (Sanders, 2008) et le rendement de l'école, en partie parce que les directions documentent par des sommaires réflexifs comment elles s'approchent de leurs objectifs (Johnson, 2005). Quatre-vingt pourcent des districts scolaires consultés par Powell (2003) indiquent que l'évaluation repose sur l'amélioration du rendement de la direction d'école et se fait en établissant des buts et des objectifs.

L'emploi d'objectifs, de rétroaction et de cohérence contribue à rendre les évaluations davantage équitables (Johnson, 2005). Toutefois, Conca (2008) questionne la véracité de l'atteinte des objectifs car les directions n'ont pas intérêt à démontrer le contraire et habituellement, elles soumettent elles-mêmes les preuves.

La participation de la direction semble essentielle dans l'élaboration de son plan de croissance. Ediger (2002) croit que les directions devraient établir leur propre plan dès qu'elles accèdent à l'administration, puisque les objectifs du plan contribuent à développer la confiance en soi, à améliorer la résolution de problèmes et permettent d'être au courant des tendances en supervision. Szakacs (2002) rapporte que les directions doivent pouvoir intégrer des objectifs personnels à leur plan, autrement, il ne leur appartient pas. La participation au choix des objectifs et des buts à atteindre augmente chez l'individu la perception d'équité et de contrôle, ce qui peut se traduire en un rendement amélioré (Jeanmarie, 2008; Yearta, Maitlis & Briner, 1995). En se fixant des objectifs, la direction d'école prend la parole et offre des critères d'évaluation pour son évaluation; la rétroaction du superviseur qui s'en inspire permet à la direction d'ajuster les actions qui influencent son rendement (Johnson, 2005).

Les directions qui développent des buts rattachent leurs objectifs professionnels à ceux des plans d'amélioration de l'école et de l'organisation scolaire (Johnson, 2005). Les buts peuvent porter sur l'apprentissage, le développement social, le climat d'apprentissage, le perfectionnement du personnel, la participation et la satisfaction des parents ou sur le perfectionnement professionnel (Johnson, 2005). Cependant, fixer des objectifs de performance au niveau du testing pour répondre au plan de l'organisation sans tenir compte du

milieu spécifique de l'école impose une approche punitive plutôt que de soutien pour la direction qui n'a que peu de contrôle sur les résultats scolaires (Szakacs, 2002). Dans la recherche de J. Young (2001), les directions d'école et les superviseurs rapportent qu'une direction ne peut être un leader efficace sans d'abord développer des objectifs individuels et reliés à son école. Kladzyk-Lusa (2002) souligne que les directions qui reçoivent de l'évaluation formelle indiquent qu'elle est plus bénéfique si le processus inclut l'élaboration d'objectifs.

i. Sources d'objectifs

Le plan de croissance peut être conçu à partir de différentes sources d'inspiration pour les objectifs, dont les résultats de la rétroaction d'une évaluation multi-sources parfois appelée 360 degrés (Hall, 1998; Smith, 2000). Smith (2000) précise que ce type de rétroaction présente une image plus vraie du travail de la direction d'école et une identification de ses forces et faiblesses et permet de déterminer ce qui doit être amélioré. Avoir une variété de sources de rétroaction offre à la direction d'école l'occasion d'intégrer de nouvelles données et perceptions pour réfléchir à son rendement. Avec l'information reçue, la direction d'école peut réfléchir à ses compétences et développer un plan de croissance, surtout en vue des changements rapides que subissent les organisations et des adaptations nécessaires pour répondre aux nouvelles attentes (Hall, 1998). L'évaluation multi-sources peut comprendre des données provenant du superviseur lors de visites à l'école, lors d'observations ou d'interactions avec la direction d'école, de sondages auprès du personnel enseignant et des parents, des réflexions écrites de la direction ou autres (Johnson, 2005). Pour Abeln (2003), les directions indiquent que les objectifs pour les plans de croissance bénéficient des idées du personnel

enseignant. Lorsque l'on demande à des directions d'école, à leurs superviseurs et à leur personnel enseignant de classer dix objectifs des évaluations, Shin (1997) signale que dans toutes les écoles de son étude, le premier objectif vise à déterminer les buts et objectifs et le quatrième à améliorer la performance des individus. L'évaluation multi-sources permet d'établir des objectifs et de développer des plans d'action pour l'amélioration du rendement basé sur la rétroaction reçue (J. Young, 2001).

Les centres d'évaluation professionnelle mis en place dans plusieurs états américains offrent également de l'information quant aux besoins d'amélioration des directions. K. Young (2001) démontre que les directions d'école se perçoivent de façon supérieure à leur évaluation dans toutes les dimensions de compétences mesurées dans un centre d'évaluation professionnelle. La majorité de ces directions se réfère toutefois à l'outil offrant de la rétroaction et des exemples précis de leurs forces et faiblesses afin de déterminer quelle formation privilégier afin de développer les compétences moins développées. Walters (2008) confirme que les hommes se cotent de façon supérieure sur leur sensibilité interpersonnelle que le font leurs évaluateurs alors que l'inverse s'applique aux femmes. Moore (2008) présente un outil permettant aux conseils scolaires d'identifier les besoins en perfectionnement professionnel à partir des réponses des directions.

La recherche de Kladzyk-Lusa (2002) montre que les directions d'école perçoivent que certains types de rétroaction informelle de parents et d'amis du milieu et d'ailleurs quant à leur rendement immédiat les portent plus à réfléchir sur leur rendement que l'évaluation formelle. Elles sont davantage prêtes à modifier leur comportement dans le but d'améliorer leur rendement à cause de cette forme

de rétroaction. Les directions d'école perçoivent que cette information est basée sur des faits concrets et est souvent presque immédiate. Aussi, le lien de confiance établi entre la direction d'école et ses amis favorise-t-il une ouverture face à cette rétroaction offerte en toute liberté. La rétroaction informelle des parents découle souvent de rencontres privées où ces derniers décrivent des incidents ou des situations qu'ils trouvent problématiques et, à l'occasion, les programmes, interventions ou activités réussis de l'école sont soulignés. Encore une fois, à cause de l'intimité du rapport établi, la direction d'école a tendance à tenir compte de cette information puisqu'elle rapporte des faits vécus.

Seule l'information reçue, acceptée et reconnue comme valable risque d'avoir un impact réel sur les comportements de la direction et sur son intention de combler ses lacunes. Le développement et le suivi des plans de croissance augmentent les possibilités d'amélioration.

ii. Développement et suivi

Si l'on s'entend sur les bénéfices des plans de croissance, leur développement ne se fait pas de façon régulière. Dans son étude, Abeln (2003) dévoile que même lorsque le plan de croissance fait partie intégrante de l'instrument d'évaluation tel le « Performance-Based Principal Evaluation » (PBPE), dans plus de la moitié des cas, les directions rapportent qu'aucun plan n'a été développé. Pour Abeln (2003), si un des objectifs de l'évaluation est l'amélioration du rendement, la composante formative ne doit pas être ignorée. D'après Slack (2003), il incombe habituellement à la direction d'assumer seule la responsabilité de son perfectionnement professionnel. Il y a peu de suivi sur les plans de croissance, peu d'appui pour leur implantation, beaucoup d'inconsistances sur ce qui est accompli

dans les plans et ils sont rarement partagés avec les superviseurs (Slack, 2003). Dans ce même ordre d'idée, à la demande des superviseurs, certaines directions d'école investissent beaucoup de temps à développer un portfolio ou à assembler de la documentation en vue de l'évaluation; lorsque son contenu n'est ni consulté, ni discuté, ce processus est remis en question par les directions (Szakacs, 2002).

Lorsque les plans de croissance professionnelle se rattachent à l'évaluation du rendement, les probabilités qu'ils soient mis en place augmentent (Johnson, 2005; Powell, 2003). Dans sa recherche portant sur la supervision de la direction au secondaire, Moore (2000) interviewe des superviseurs. Ceux-ci accompagnent les directions par des vérifications périodiques, des discussions et des réflexions qui les aident à déterminer les démarches nécessaires pour atteindre les objectifs et les buts. Il s'agit d'une supervision de soutien (« supportive supervision ») plutôt que de surveillance ou contrôle (« monitoring »). Les participants de l'étude de Moore conviennent de l'importance d'occasions de perfectionnement professionnel qui permettent aux directions de grandir; ils soutiennent que cela devrait être un des objectifs de la supervision. Les participants de la recherche de Kladzyk-Lusa (2002) indiquent qu'ils se fixent des objectifs personnels à chaque année et expriment le désir que leur évaluation soit rattachée à ces buts. Idéalement, ces buts seraient établis en collaboration avec le superviseur, parfois en lien avec les buts du conseil. Ces directions se disent à l'aise d'être évaluées sur des objectifs établis conjointement.

Dans l'état du Texas, dans le but de développer des leaders pédagogiques (« instructional leaders »), la législature oblige les directions d'école à compléter un plan de croissance aux cinq ans en suivant une formation dans un centre spécialisé

(«assessment centre»). Le but est d'équiper la direction d'un plan de croissance pour l'aider à cheminer dans son perfectionnement professionnel. Bien que les directions soient d'accord avec les processus des centres, il y a peu de suivi dans l'implantation des plans par les conseils et un manque de constance dans la perception de cette implantation (Slack, 2003). Par exemple, 79% des directions répondent qu'elles ont partiellement ou tout à fait complété leur plan de croissance; pourtant, elles ne peuvent nommer des activités précises effectuées dans ce but. L'auteure conclut que les directions d'école reçoivent un appui minimal pour l'implantation de leurs plans tout en précisant que ces mêmes participants déclarent que leur district est prêt à offrir temps, argent et formation pour les aider à l'implanter. Elle ajoute, chiffres à l'appui, que des 39% des directions d'école qui ont partagé leur plan avec leur superviseur, 42% ont reçu de l'aide dans l'élaboration de stratégies pour y parvenir. Si 69% des directions d'école partagent leur plan avec un collègue, seules 12% en retirent de l'aide. Elle conclut que l'appui du superviseur fait la différence dans la mise en œuvre d'un plan de croissance et qu'une relation de confiance doit exister afin que ce partage se fasse.

Dans l'étude de J. Young (2001), les directions d'école rapportent non seulement l'importance qu'elles accordent à établir des objectifs, mais également la grande valeur qu'elles attribuent à pouvoir établir ces objectifs avec leur superviseur. Aussi, ces deux groupes croient-ils que la rétroaction n'est profitable que si elle est utilisée. Les directions expriment les besoins suivants quant à la rétroaction : 1) discussion avec le superviseur; 2) analyse guidée par le superviseur; 3) pratique de la réflexion; 4) élaboration d'objectifs; 5) développement d'un plan d'action avec le superviseur basé sur la rétroaction afin d'encourager l'amélioration

du rendement; 6) partage de la rétroaction et du plan avec les parties prenantes (« stakeholders »); 7) autres rétroactions pour vérifier l'atteinte des buts et des objectifs du plan. L'auteur conclut, entre autres, que les directions veulent savoir si elles ont des comportements qui font d'elles des dirigeants inefficaces et comment y remédier. Il ne s'agit pas d'un grand investissement financier dans une formation, mais plutôt d'un accompagnement individuel de mentorat et de dialogue avec le superviseur sur ce qui constitue un leadership fort, bon et efficace.

L'importance du plan de croissance et son rôle dans l'amélioration du rendement de la direction d'école ne sont plus à démontrer. D'ailleurs, les directions qui ont été accompagnées lors de l'élaboration et la mise en œuvre de leur plan soulignent sa contribution dans leur perfectionnement professionnel. Si quelques études indiquent ce sur quoi portent les objectifs, elles ne s'y attardent pas et ne font pas le lien avec l'engagement de la direction envers l'atteinte de ses objectifs.

2. Contribution de la pratique réflexive au perfectionnement professionnel

La pratique réflexive permet de rendre le perfectionnement professionnel davantage pertinent. Selon Bredeson (2000), le perfectionnement englobe les occasions d'apprentissage qui font appel aux capacités créatrices et réflexives afin de consolider ses pratiques; dans le monde moderne, le perfectionnement professionnel est idéalement un processus continu qui s'adresse aux besoins personnels et organisationnels de l'individu. Il se passe autant sur les lieux du travail qu'en formation externe. Bang-Knudsen (2009) démontre dans sa recherche que le perfectionnement professionnel offert dans le contexte scolaire a davantage d'influence sur le rendement de la direction. Ciske (1999) fait remarquer que la

plupart des études sur le perfectionnement professionnel et les directions d'école portent sur l'influence de la direction sur le perfectionnement professionnel du personnel enseignant et non celui de la direction d'école.

Pour que la direction d'école s'engage dans son perfectionnement professionnel, elle doit se sentir encouragée et être convaincue que cela sera utile. Senge (2000) maintient que le soutien de l'organisation est l'élément le plus important pour l'individu engagé dans sa croissance. Les directions d'école perçoivent plusieurs facteurs qui peuvent faire que le perfectionnement professionnel se retrouve en arrière-plan. Barth (1997) énumère ces obstacles qui nuisent à l'apprentissage des directions d'école: 1) le manque de temps 2) l'expérience antérieure négative 3) le peu d'argent et les grands besoins pressentis ailleurs 4) le surplus de travail suite à l'apprentissage 5) le sentiment d'admettre que l'on ne connaît pas tout. Ciske (1999) confirme certains de ces obstacles dans son étude : les directions d'école perçoivent surtout leur perfectionnement professionnel comme des activités où l'apprentissage se fait en groupe. Les contraintes physiques (un administrateur par édifice) et budgétaires influencent les activités choisies plus que le contenu. Il montre que le choix du perfectionnement professionnel est aussi influencé par le contenu proposé (lié aux responsabilités des directions, lié à la croissance autodéterminée ou imposée par des objectifs et initiatives de l'extérieur) et par la sélection de l'activité (caractéristiques du travail quotidien et pertinence). La croissance autodéterminée porte sur un contenu que la direction considère comme important pour son propre perfectionnement, que ce soit relié à des ambitions de carrières, au besoin d'être à jour dans les tendances, à la gestion de l'équilibre entre le travail et la vie personnelle ou autres. Plus de 75%

des participants s'orientaient vers des formations qu'ils percevaient liées directement avec les principales responsabilités de leur emploi.

i. Activités englobées sous le perfectionnement professionnel

Dans son analyse des réponses des directions d'école, Ciske (1999) montre que seule la vision d'une minorité de directions englobe à la fois des activités formelles et informelles quant au perfectionnement professionnel. Il résume : « Principals find it hard to keep as current in their practice as they would like yet their limited view of what learning and professional development is and how they can obtain professional development hinders their ability to see learning opportunities of which to take advantage » (p. 157). Or, la réflexion sur ses actions est une source de perfectionnement professionnel selon lui mais cette auto-évaluation ne devrait pas être la seule évaluation du perfectionnement professionnel, comme c'est le cas pour la plupart des directions d'école. Selon ses résultats, l'évaluation du perfectionnement professionnel varie de nulle dans les pires cas à informelle dans les meilleurs. Aussi recommande-t-il, entre autres, d'examiner davantage les liens entre le perfectionnement professionnel des directions d'école et leur efficacité, thème repris par Wintering (2009).

L'étude de Marcoux (2002) démontre que la réflexion redirige les occasions de croissance en tant que professionnel et que ce processus est nécessaire pour l'amélioration de la direction d'école, surtout que le travail de ce dernier s'articule quotidiennement autour de la résolution de problèmes. Le processus du portfolio offre un aperçu des forces et des défis de la direction d'école comme leader et porte vers la croissance professionnelle et la planification pour de l'amélioration (Marcoux, 2002). « The principal portfolio process supports reflection, which, in turn, assists

the principal with improving their own performance and leadership practices to improve student achievement and teacher effectiveness” (p. 132).

ii. Évaluation

Ciske (1999) note que le perfectionnement professionnel des personnes à la direction des écoles n'est que peu ou pas évalué. La composante rétroaction semble absente de la plupart des modèles de perfectionnement professionnel. Sur les 61 instruments d'évaluation étudiés, seuls 25 mentionnaient la croissance ou le perfectionnement professionnel et ce, habituellement comme item à cocher d'une liste ou sur une échelle de type Likert. Deux des instruments demandaient des indicateurs de succès et neuf demandaient une description ou liste d'activités. Johnson (2005) rapporte les paroles de superviseurs qui soutiennent qu'une liste à cocher n'incite pas les directions à devenir meilleures; il faut des objectifs pour créer un défi.

Suite à son étude, Johnson (2005) propose un gabarit pouvant servir à la création d'un plan de croissance professionnelle qui intègre l'auto-évaluation et la réflexion et qui permet de suivre le progrès dans l'atteinte des buts fixés. Ce sont ces éléments qui indiquent la voie que doit prendre le plan de croissance. Le plan donne une structure pour l'auto-évaluation et la réflexion sur chacun des buts fixés, ce qui permet une meilleure connaissance de soi professionnelle. La réflexion permet aux individus d'avoir une voix dans l'évaluation et de sentir que le processus leur appartient. Johnson résume ces éléments à l'aide d'un cadre conceptuel de l'évaluation où la réflexion et le plan de croissance jouent des rôles clés.

3. Synthèse du perfectionnement professionnel

Le perfectionnement professionnel en vue de l'amélioration du rendement de la direction d'école passe par la pratique réflexive afin d'identifier les besoins et par le plan de croissance professionnelle afin de planifier l'amélioration. L'utilisation adéquate des plans de croissance professionnelle améliore le rendement des directions d'école. En se fixant des objectifs, les directions documentent, par des sommaires réflexifs, comment elles s'en approchent, ce qui semble améliorer la croissance professionnelle et le rendement de l'école. Intégrer la pratique réflexive dans un plan de croissance, porte la direction à réfléchir davantage sur ses progrès.

Les études montrent également que la participation au choix des objectifs et des buts à atteindre dans l'élaboration de son plan de croissance professionnelle augmente la perception d'équité et de contrôle chez l'individu. La réflexion permet à la direction d'avoir sa voix dans l'évaluation et de sentir que le processus lui appartient. Fixer des objectifs donne le droit de parole à la direction d'école et des critères pour l'évaluation; la rétroaction qu'en fait le superviseur lui permet d'ajuster les actions qui influencent son rendement.

De plus, des sources diverses de rétroaction offrent un bassin riche pour la pratique réflexive. Le plan de croissance professionnelle peut être conçu à partir des résultats de la rétroaction d'une évaluation multi-sources, ce qui offre à la direction d'école l'occasion d'intégrer de nouvelles données et perceptions pour réfléchir à son rendement. La majorité des directions qui sont passées par un centre d'évaluation professionnelle consultent la rétroaction remise et les exemples précis de leurs forces et faiblesses pour déterminer quelle formation privilégier afin de développer leurs compétences. Selon la majorité des directions d'école, le

perfectionnement professionnel se limite aux activités formelles. Pourtant, la pratique réflexive est aussi une source de perfectionnement professionnel.

Finalement la rétroaction et l'évaluation du perfectionnement professionnel sont rarement abordées. Il incombe habituellement à la direction d'assumer seule la responsabilité de son perfectionnement. Il y a peu de suivi sur les plans de croissance professionnelle, peu d'appui pour leur mise en œuvre, beaucoup d'inconsistances sur ce qui est accompli dans les plans et ils sont rarement partagés avec les superviseurs. Si les plans sont rattachés à l'évaluation du rendement, les probabilités qu'ils soient mis en place augmentent. L'appui du superviseur fait la différence dans la mise en œuvre d'un plan de croissance professionnelle et une relation de confiance doit exister afin que ce partage se fasse. Les directions d'école et les superviseurs croient que la rétroaction n'est profitable que si l'on en tient compte; la pratique réflexive et le plan de croissance permettent d'en tirer profit afin d'améliorer le rendement.

Passer du plan à l'action est une difficulté repérée dans quelques recherches et des chercheurs soulèvent un doute quant à l'atteinte des objectifs des directions. Si certains soulignent les bénéfices de formuler les objectifs conjointement avec le superviseur, peu font le lien entre l'accompagnement du superviseur et la réussite réelle des objectifs de la direction. Les études soulignent plusieurs failles dans l'atteinte des objectifs mais présentent peu d'éléments facilitateurs malgré le fait qu'un lien existe entre l'amélioration du rendement et l'atteinte des objectifs. Le rôle du superviseur et les objectifs personnels sont présentés comme pistes possibles pour aider la direction dans l'atteinte des objectifs et méritent d'être davantage explorés. Si quelques études indiquent ce sur quoi portent les objectifs, elles ne s'y

attardent pas et ne font pas le lien avec l'engagement de la direction envers l'atteinte de ses objectifs ni avec l'accompagnement du superviseur.

Les études recensées explorent peu les formats du perfectionnement professionnel des directions ni ce qui oriente leurs choix. Peu d'études indiquent la nature des événements déclencheurs menant à de la réflexion sur ses actions et s'attardent à la pertinence du perfectionnement professionnel offert dans le contexte de l'école. Le perfectionnement professionnel en vue de l'amélioration du rendement de la direction d'école passe par la pratique réflexive afin d'identifier les besoins et par le plan de croissance professionnelle afin de planifier l'amélioration.

Synthèse de la recension des écrits

La recension des écrits permet d'affirmer que l'évaluation sommative et formative de la direction, la communauté scolaire, les autres parties intéressées à l'évaluation et la qualité des relations directions-superviseurs contribuent, à différents degrés, à l'amélioration du rendement de la direction d'école selon le contexte, la mise en application et le climat entourant l'évaluation. Les résultats des recherches soulignent la capacité de la pratique réflexive à faire croître l'individu, particulièrement lorsque des occasions de partage sont offertes. Les événements de crise déclenchent souvent la pratique réflexive bien que la plupart des directions disent être souvent en mode réflexion.

Enfin, le perfectionnement professionnel des directions d'école a surtout été abordé en examinant la contribution des plans de croissance professionnelle à l'amélioration du rendement de la direction tout en considérant les sources de rétroaction pour construire des objectifs personnels, pertinents et idéalement soutenus et suivis par les superviseurs. La pertinence de la démarche du

perfectionnement professionnel est accrue par la pratique réflexive et peut résulter en une véritable amélioration du rendement de la direction.

Selon les recherches recensées, l'amélioration du rendement passe par une évaluation où la direction joue un rôle de second plan et semble dépendre des qualités de guide du superviseur. Les études ne soulignent pas les contraintes d'une telle approche si la direction ne se limite qu'à ce qui lui est proposé. Aussi, bien que souvent présentées de façon isolée, les pratiques aptes à influencer le rendement interagissent entre elles et avec d'autres éléments, amenés par les intervenants externes mais surtout par la réaction de la direction. Ce qui semble manquer dans l'ensemble des recherches, c'est l'effet d'une évaluation davantage axée sur l'apprentissage de la direction où sa participation devient plus centrale. Il est donc utile d'étudier davantage le rôle de la direction et de son superviseur ainsi que de différents facteurs qui agissent sur l'amélioration de son rendement.

Les études consultées vantent les mérites de la pratique réflexive sans pour autant indiquer de quelle façon elle se pratique, quels sont ces événements déclencheurs qui la provoquent ni à quelle fréquence. De plus, bien que les bienfaits soient soulignés, ils ne font pas tous le lien avec l'amélioration du rendement de la direction, autre que d'indiquer que la pratique réflexive peut orienter le perfectionnement professionnel. Si quelques études indiquent l'importance des plans de croissance, elles ne s'attardent pas à ce sur quoi portent les objectifs et ne font pas le lien avec l'engagement de la direction envers l'atteinte de ses objectifs. Pourtant, passer du plan à l'action semble être une difficulté repérée dans quelques recherches et des chercheurs soulèvent un doute quant à l'atteinte des objectifs des directions. La pratique réflexive mérite donc d'être

explorée pour déceler la place qu'elle occupe dans les actions et réactions de la direction en vue de son amélioration.

Les études recensées considèrent peu les formats du perfectionnement professionnel des directions ni ce qui oriente leurs choix. Peu d'études examinent la nature des événements déclencheurs menant à de la réflexion sur ses actions ainsi que la pertinence du perfectionnement professionnel offert dans le contexte de l'école. La pratique réflexive doit être explorée pour déceler sa place dans le choix du perfectionnement et des objectifs du plan de croissance en vue de l'amélioration.

À la lumière de cette recension, les trois concepts clés, l'évaluation axée sur l'apprentissage, le perfectionnement professionnel et la pratique réflexive constitueront les éléments du cadre conceptuel de la présente étude.

Chapitre II

Cadre conceptuel

Le cadre conceptuel de cette étude comprend trois composantes qui agissent sur le rendement des directions d'école, soit l'évaluation axée sur l'apprentissage, le perfectionnement professionnel et la pratique réflexive. Chacune des composantes présente plusieurs éléments et leur interaction forme les bases du cadre. Dans la recension des écrits, ces trois concepts ressortent comme étant des éléments susceptibles d'améliorer le rendement de la direction de différentes façons.

Il semble que ces trois composantes associées au cadre de l'évaluation de la direction d'école ont des effets les uns sur les autres et agissent davantage sur l'amélioration. La première composante, le modèle d'évaluation axée sur l'apprentissage, présente un encadrement à la direction et à son entourage, soit le superviseur et la communauté scolaire, afin d'accentuer l'apprentissage et la croissance dans l'évaluation. La deuxième, le perfectionnement professionnel, concrétise l'action à entreprendre afin de répondre aux besoins. Enfin, la troisième composante, la pratique réflexive, offre un outil concret à la direction d'école pour identifier ses besoins et ses acquis. La présence de ces trois composantes permet d'élaborer un cadre conceptuel pour l'évaluation de la direction d'école qui aide à mieux cerner la dynamique de l'amélioration du rendement. Chaque composante est examinée de plus près dans le contexte de l'évaluation de la direction.

A. Évaluation axée sur l'apprentissage

L'évaluation formative (« *formative assessment* ») est souvent employée conjointement avec l'expression plus récente l'évaluation axée sur l'apprentissage,

adoptée par le ministère de l'Éducation de l'Ontario, traduction de « *assessment-for-learning* » (Assessment Reform Group [ARG], 1999; Black, 2003; Earl, 2003), et les deux sont de la même base théorique, soit “conceptually identical” (Threlfall, 2005). Cependant, la nature du concept de l'évaluation formative demeure encore confuse à certains égards (Black, 2003). Yorke (2003) note: “formative assessment is a concept that is more complex than it might appear at first sight” (p.478).

L'évaluation formative se définit parfois de façon linéaire en commençant avec les directives de l'enseignant, suivies de sa rétroaction et la correction des apprenants (Guskey, 2005). Certains y reconnaissent des éléments de théories behavioriste et cognitive de l'apprentissage mais leur application est limitée lorsqu'il s'agit de recherches en salle de classe (Allal & Ducrey, 2000; Yorke, 2003). Dans l'analyse d'incidents fortuits et planifiés d'évaluation formative en classe, Pryor et Torrance (1998) ont trouvé qu'une approche purement cognitive minimisait la complexité de la situation en négligeant l'aspect social lié à l'apprentissage en salle de classe.

L'évaluation formative va au-delà de l'instruction et c'est pourquoi Yorke (2003 p.496) l'a qualifiée comme étant un acte de collaboration (“fundamentally a collaborative act”) qui nécessite une interaction entre l'enseignant et l'élève. Par nature, cet acte est social et s'approche de la théorie du constructivisme social (Allal & Ducrey, 2000; Gipps, 2002; Shepard, 2000, 2005; Torrance & Pryor, 2001).

L'emploi de l'évaluation afin de soutenir l'apprentissage fait partie du changement d'une culture axée sur le testing vers des idéaux constructivistes en éducation (Gipps, 1994; Shepard, 2000). Cette notion s'appuie sur les nombreuses études qui font référence de façon explicite au constructivisme en rapport aux pratiques d'évaluations en évolution (e.g., Borko, Davinroy, Bliem & Cumbo, 2000; Hand &

Prain, 2002; Mabry, Poole, Redmond & Schultz, 2003; Torrance & Pryor, 2001). La force de cette association est exprimée par Roos et Hamilton (2005) qui qualifient l'évaluation formative comme de l'évaluation constructiviste (« constructivist assessment » p.10). En somme, l'évaluation formative peut être considérée, d'un point de vue social, comme une pratique interactive et, d'un point de vue historique, comme étant un élément de changement théorique continu en éducation.

L'évaluation axée sur l'apprentissage place l'apprenant au centre des éléments qui agissent sur son apprentissage. Or, le modèle présenté ici, d'abord créé avec l'élève comme apprenant, est transposable à l'apprentissage de la direction dans un contexte d'évaluation du rendement axée sur l'apprentissage. Cette transposition prend toute sa force en examinant les influences et le rôle des différents éléments du modèle de l'évaluation axée sur l'apprentissage. Les intervenants et les méthodes d'évaluation sont remplacés mais les actions et les concepts sous-jacents demeurent les mêmes. Le modèle original de Charland et Tierney (2008) examine l'élève comme apprenant et les interventions de l'enseignant comme influences importantes agissant sur l'apprentissage. Dans le modèle de l'évaluation de la direction d'école, celle-ci prend la place centrale et le superviseur assume une part importante d'influence. C'est ce nouveau modèle d'évaluation axée sur l'apprentissage qui s'intègre dans le cadre conceptuel de cette étude.

Le modèle pour les directions d'école, adapté du modèle sur l'évaluation axée sur l'apprentissage des élèves de Charland et Tierney (2008), présente une synthèse des études actuelles portant sur l'évaluation formative: Assessment Reform Group (2002), Cowie et Bell (1999), Centre for Educational Research and

Innovation (2005), Crooks (2001), Leahy, Lyon, Thompson et Wiliam (2005), Shepard (2005), Stiggins (2002), Torrance et Pryor (2001). Les caractéristiques et les éléments de l'évaluation formative tirés de ces études se résument en une pratique composée de cinq éléments de base telle que présentée à la figure 1, «Évaluation axée sur l'apprentissage des directions d'école».

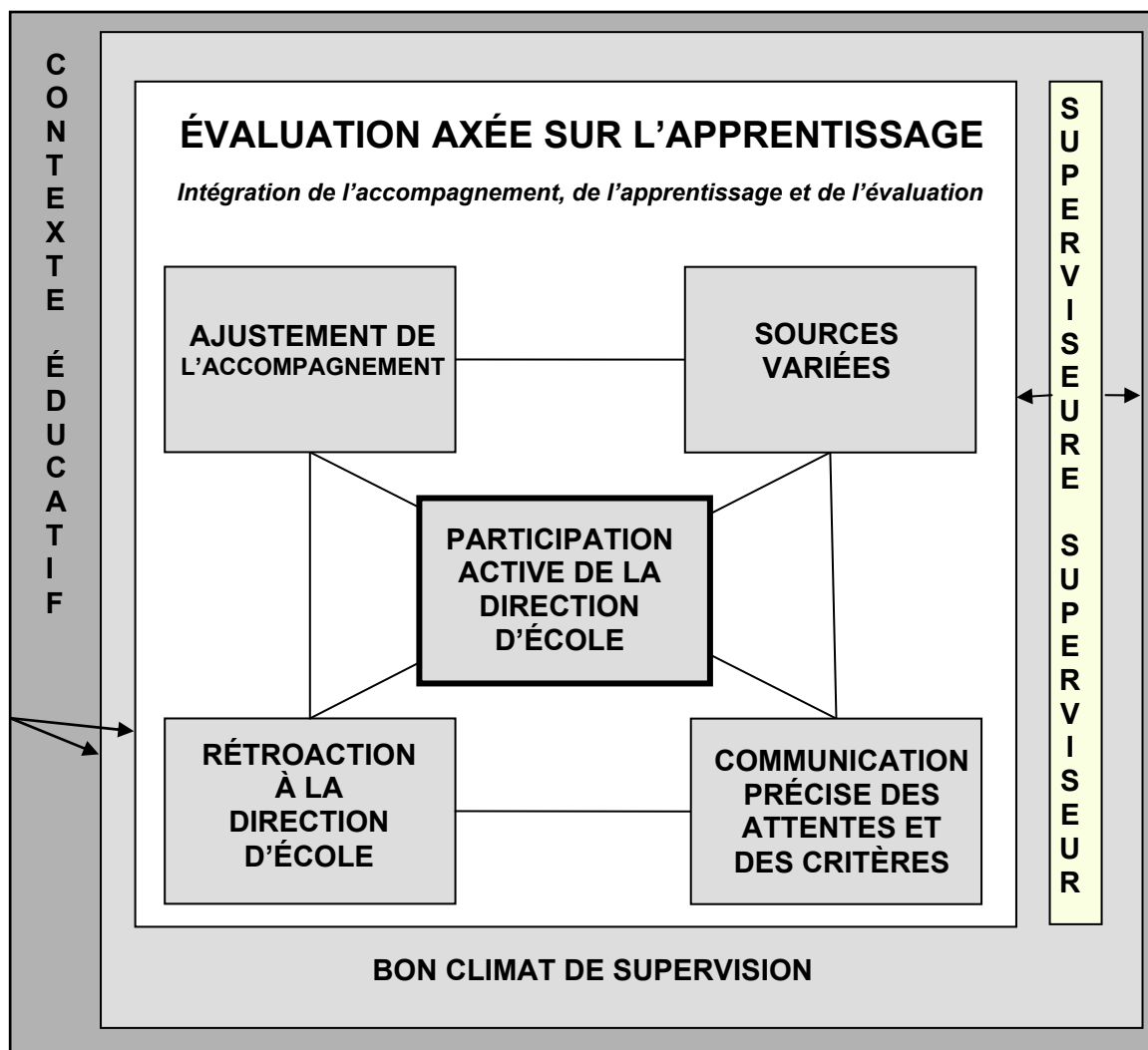


Figure 1 : Évaluation axée sur l'apprentissage des directions d'école (adapté de Charland et Tierney, 2008)

Les prochains paragraphes présentent une explication de chaque élément tel qu'il est perçu dans ce modèle conceptuel. La case « Ajustement de l'accompagnement » signifie prendre des mesures proactives et réactives afin d'ajuster l'accompagnement dans le but de répondre aux besoins de l'individu ou du groupe à partir d'informations obtenues par de l'évaluation prévue ou interactive (Cowie & Bell, 1999; CERI, 2005; Stiggins, 2002; Torrance & Pryor, 2001). Dans le contexte de l'évaluation axée sur le rendement des directions d'école, le rôle actif de cet élément revient au superviseur qui tire son information de diverses sources. En se basant sur l'information qui lui arrive de façon formelle et informelle, il ajuste son accompagnement de la direction. Par exemple, il se sert de l'information obtenue par observation, des discussions à deux ou de groupes, du portfolio et de l'accomplissement de tâches usuelles comme la gestion de la pédagogie, du budget et du personnel ainsi que les relations avec les parents et les médias. Lorsque le superviseur utilise l'information obtenue par l'évaluation axée sur l'apprentissage de façon intentionnelle, il tient compte des besoins individuels de la direction d'école et l'accompagnement est davantage basé sur les apprentissages. Un plus grand engagement et une amélioration dans le rendement peuvent en découler. Les directions d'école qui reçoivent un appui soutenu et de la formation dans l'utilisation de l'information provenant de l'évaluation axée sur l'apprentissage obtiennent davantage de succès. Plus le superviseur est à l'écoute de l'information, plus grandes sont les chances qu'il en tienne compte dans ses interventions auprès de la direction dans le modèle de l'évaluation axée sur l'apprentissage.

La case suivante, « sources variées », se définit ainsi : utiliser différentes sources d'information, stratégies et méthodes et créer des occasions afin d'obtenir

de l'information sur l'apprentissage par une variété d'activités d'évaluation, prévues et interactives (Cowie & Bell, 1999; CERI, 2005; Crooks, 2001; Leahy et al., 2005; Stiggins, 2002; Torrance & Pryor, 2001). Le rôle actif revient à la direction qui doit chercher ses sources d'information au-delà de son superviseur et du rapport sommatif formel. C'est l'occasion de puiser de l'information de sources accessibles quotidiennement, de façons fortuite et intentionnelle. Par exemple, les réactions des élèves, les commentaires des parents, la réceptivité des enseignants, les conversations avec ses pairs, toutes ces occasions offrent de l'information interactive sur son rendement. Des questionnaires conçus afin d'obtenir la perception des membres de la communauté scolaire sur certains aspects du rendement de la direction, si complétés de façon anonyme, peuvent être très révélateurs et riches d'informations utiles pour s'améliorer.

Un troisième élément de base est la « communication précise des attentes et des critères ». Dès le début du processus d'évaluation, les attentes et objectifs d'apprentissage ainsi que les critères d'évaluation sont clairement communiqués ou négociés de façon à être compris et acceptés. Les critères d'évaluations sont liés aux objectifs d'apprentissage afin de pouvoir suivre le progrès et avoir une compréhension mutuelle des attentes (ARG, 2002; CERI, 2005, Crooks, 2001; Leahy et al., 2005; Stiggins, 2002; Torrance & Pryor, 2001). Afin de rendre l'évaluation de la direction cohérente, il est important que le superviseur communique clairement ses attentes et que celles-ci soient comprises de la part de la direction. Bien que de communiquer clairement les critères soit bénéfique pour l'apprentissage, certains superviseurs hésitent à préciser leurs attentes et à dire clairement ce qu'ils recherchent. Dans le cadre d'une relation de confiance, le

superviseur et la direction peuvent discuter ensemble des critères qui feront davantage l'objet de l'évaluation afin de répondre aux besoins d'amélioration de la direction. Afin de communiquer les critères de façon claire, si des outils précis seront utilisés lors de l'évaluation axée sur l'apprentissage, il est à propos qu'ils soient en lien avec les objectifs établis pour l'amélioration.

Le prochain élément, offrir de la « rétroaction aux directions d'école », touche surtout la rétroaction de son superviseur à propos de son apprentissage. Idéalement, cette information doit être fréquente, descriptive et constructive (et non limitée à un jugement) et offrir des pistes spécifiques pour de l'amélioration (Assessment Reform Group, 2002; CERI, 2005; Crooks, 2001; Leahy, Lyon, Thompson & William, 2005; Shepard, 2005; Stiggins, 2002; Torrance & Pryor, 2001). Les différentes sortes de rétroactions incluent entre autres: les commentaires, la rétroaction orale, la rétroaction par grille d'évaluation et les conversations entre pairs pour fins de rétroactions. Les bienfaits de la rétroaction incluent la possibilité de bâtir sur les acquis (échafaudage) et l'autonomie. L'efficacité de la rétroaction dépend largement des habiletés pédagogiques du superviseur, soit de sa capacité à donner de la rétroaction de qualité. Dans le contexte de ce modèle, le superviseur offre de la rétroaction fréquente, descriptive et constructive de sorte à orienter la direction vers les réflexions, formations et comportements qui lui permettront d'améliorer son rendement. Une rétroaction vague, bien qu'elle puisse être encourageante, ne précise pas habituellement ce qui est efficace et ce qui nécessite une attention particulière.

La direction d'école est placée au centre du modèle de l'évaluation axée sur l'apprentissage, car elle joue un rôle important dans son évaluation, que ce soit en

participant à l'élaboration de critères d'évaluation ou d'objectifs à atteindre, en réfléchissant à ses apprentissages et à son rendement, par soi-même ou en discutant avec des pairs ou son superviseur. La participation à l'évaluation entraîne une motivation envers le processus d'apprentissage et offre une occasion privilégiée pour réfléchir de façon consciente à son propre apprentissage et à ses responsabilités comme apprenant (ARG, 2002; CERI, 2005; Crooks, 2001; Leahy et al., 2005; Shepard, 2005; Stiggins, 2002; Torrance & Pryor, 2001).

Dans ce modèle transposé, l'expérience de la chercheuse permet d'identifier comment la direction peut participer à l'évaluation de diverses façons. L'auto-évaluation est fréquemment employée. Dans certains cas, il s'agit d'un processus rétrospectif où la direction est encouragée à prendre conscience par la réflexion qu'elle est une apprenante. L'auto-évaluation peut aussi servir à déclencher un processus vers les prochaines étapes. Dans ce cas, la direction prend la responsabilité de son apprentissage par ses choix et ses décisions. L'auto-évaluation peut tout autant porter sur le passé et les apprentissages faits que se projeter vers l'avenir afin d'identifier les domaines nécessitant du perfectionnement. La direction peut également évaluer ses pairs de façon formative. Afin que sa participation soit profitable, la direction a besoin de se sentir en confiance. De façon générale, les résultats sont positifs lorsque le processus de l'évaluation axée sur l'apprentissage est clair pour elle et qu'on lui montre comment participer de façon constructive à l'évaluation de ses apprentissages. Cette pratique doit tenir compte de plusieurs contraintes qui peuvent nuire aux résultats: le temps à investir dans le processus, le savoir-faire et les idées préconçues de la direction et de son superviseur quant à la faisabilité et la valeur de la faire participer; la disponibilité et

la qualité des outils pour guider sa participation à l'évaluation; la familiarité des deux partis avec le processus de l'évaluation axée sur l'apprentissage et leur compréhension et leur adhésion au concept d'une réflexion bénéfique.

La participation active de la direction est l'élément central et elle retrouve cette place dans le modèle présenté. Deux autres idées y apparaissent. D'abord, l'évaluation, l'accompagnement (l'enseignement dans le modèle pour élève) et l'apprentissage sont idéalement intégrés dans un bon climat (ARG, 2002, Cowie & Bell, 1999; CERI, 2005; Crooks, 2001; Shepard, 2005; Stiggins, 2002). La direction doit se sentir assez à l'aise dans le cadre de la supervision pour révéler ses limites et par le fait même devenir vulnérable. Le superviseur qui offre un milieu rassurant permet à la direction de s'aventurer davantage dans son apprentissage et surtout d'en discuter librement. En deuxième lieu, une multitude de facteurs influencent les pratiques d'évaluation dont les connaissances et les croyances du personnel (Cowie & Bell, 1999; Brighton, 2003; Lock & Munby, 2000; Swanson & Stevenson, 2002) et les facteurs liés au contexte éducatif (Carless, 2005; Hall & Harding, 2002). Ce modèle ne présente pas une définition statique de l'évaluation axée sur l'apprentissage mais plutôt une illustration des concepts tels qu'ils sont compris présentement et transposables à la direction d'école.

Le modèle de l'évaluation axée sur l'apprentissage situe l'apprentissage au cœur de l'évaluation de la direction d'école et permet de voir comment les éléments préconisés dans la recension des écrits convergent vers la direction et sa participation active. Celle-ci se manifestera en partie par son choix de perfectionnement professionnel, deuxième élément du cadre conceptuel proposé.

B. Perfectionnement professionnel

L'étude de Ciske (1999) identifie les éléments d'un modèle portant sur le perfectionnement professionnel des directions d'école. Il a examiné comment celles-ci perçoivent leur propre perfectionnement professionnel comme apprenant. Ciske a noté ce qu'elles considèrent comme du perfectionnement professionnel, ce qui influence le choix d'activités et comment se fait l'évaluation de ce perfectionnement. La figure 2, « Étude du perfectionnement professionnel des directions d'école », présente le modèle de Ciske.

L'auteur indique qu'un bon nombre des directions d'école voit le perfectionnement professionnel comme étant une accumulation d'activités spécifiques, telles que colloques et ateliers, ou comme étant un apprentissage continu. Peu de directions d'école considèrent à la fois les activités formelles et informelles comme faisant partie de leur perfectionnement professionnel. Par conséquent, les activités informelles ne se retrouvent que rarement dans leur plan de croissance professionnelle et personnelle.

La figure 2 montre que la participation à des activités de perfectionnement professionnel est influencée par le contenu (Influences I) ainsi que par d'autres facteurs (Influences II) tels l'auditoire prévu et les caractéristiques des activités. Ciske distingue deux sortes d'influences sur le choix des activités dans son modèle. Lorsque la direction d'école identifie une activité qui répond à ses responsabilités, ses intérêts, ses besoins professionnels ou ceux de l'organisation, elle va également considérer une autre série de facteurs externes au contenu avant de participer. Par exemple, la direction d'école est habituellement l'unique responsable de l'administration et son absence lors d'une journée résulte en une accumulation de

tâches; les coûts rattachés à la formation sortent d'un budget d'école limité et souvent, la distance à parcourir est importante pour accéder au choix d'intérêt.

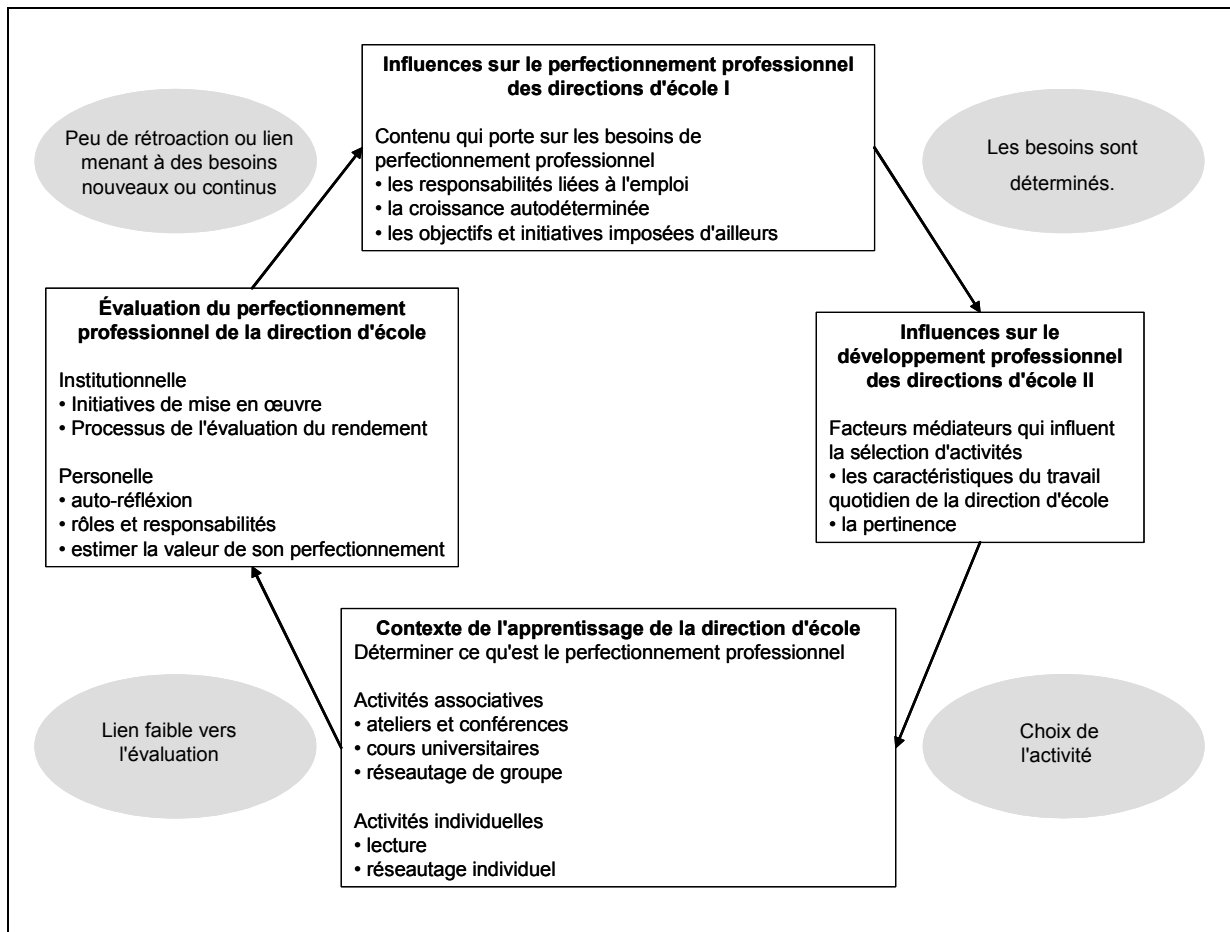


Figure 2 : Étude du perfectionnement professionnel des directions d'école

(traduction libre, Ciske, 1999)

Le contexte d'apprentissage est un autre élément de base dans le modèle de Ciske. Les directions associent le perfectionnement professionnel surtout aux méthodes associatives, c'est-à-dire celles où l'apprentissage se fait en groupe. Les activités individuelles se réfèrent à de l'apprentissage autonome ou à du un-à-un.

Ciske rapporte que les directions se plaignent de ne pas réussir à être autant à l'affût qu'elles le souhaitent et conclut que leur perception étroite du perfectionnement professionnel les empêche de profiter des occasions d'apprentissage qui s'offrent à elles. L'auteur indique que le travail quotidien n'est pas perçu comme du perfectionnement professionnel. Pourtant, en considérant le perfectionnement professionnel au-delà du contexte de sessions extérieures en groupes, les directions élargiraient les occasions de perfectionnement qui s'offrent à elles. Cela faciliterait la croissance des directions qui se privent de formation à cause de facteurs d'influence autres que le contenu.

Le troisième élément du modèle de Ciske porte sur l'évaluation du perfectionnement professionnel. Son étude démontre qu'il s'agit nettement du maillon le plus faible ou inexistant du modèle. Il classifie l'évaluation du perfectionnement professionnel comme institutionnelle ou personnelle. Pour la plupart des directions, le perfectionnement professionnel ne fait pas partie de l'évaluation du rendement. Certaines en font une évaluation personnelle. Ciske justifie la présence de l'évaluation du perfectionnement professionnel dans son modèle par sa quasi-absence dans la pratique. Il trouve ironique que les directions d'école n'aient pas vraiment à rendre compte de leur propre apprentissage et croissance professionnelle alors que l'évaluation du rendement des élèves et du personnel enseignant occupe une place de choix dans le système scolaire. Il attribue ce manque de reddition de comptes non seulement à la direction, mais aussi aux superviseurs, aux systèmes d'éducation et aux conseils scolaires qui y accordent peu ou pas d'importance. Il est très critique par rapport à cet aspect : «When the dominant form for assessment is self-reflection and nearly half of the

yearly performance evaluations submitted as part of this study fail to mention professional development or growth, the system is ripe not only for misuse, but also for ineffectiveness and inefficiency» (p. 162).

En intégrant la composante évaluation, Ciske ajoute l'élément qui permet de rendre le perfectionnement professionnel cyclique et il rapporte que la rétroaction et le suivi sont primordiaux dans l'apprentissage des adultes. Ces deux derniers aspects permettent donc de faire le lien avec le choix des prochaines activités de perfectionnement. Il conclut également que les facteurs autres que le contenu qui influencent le choix d'activités ne devraient pas être perçus comme des obstacles (Barth, 1997), mais qu'on devrait plutôt encourager les directions à traiter les événements du travail quotidien, avec ce qu'ils comportent de caractéristiques, comme occasions d'apprentissage et de croissance professionnelle, au même titre que les activités associatives du perfectionnement professionnel.

L'évaluation des directions d'école ne tient pas compte du perfectionnement professionnel. En effet, selon Ciske, l'évaluation du perfectionnement professionnel est rarement faite, et ne peut donc pas servir de base pour bâtir sur les acquis, combler les manques et continuer à travailler les éléments les plus pertinents. Le perfectionnement professionnel risque d'être inadéquat, inefficace ou carrément négligé sans l'évaluation. Pourtant, elle n'est pas considérée comme un élément important du perfectionnement professionnel et lorsque c'est le cas, c'est habituellement de passage, par voie d'items à cocher. Il faut noter, toutefois, selon l'analyse de Ciske, que le perfectionnement professionnel demeure l'élément le plus susceptible et le plus accessible pour faire progresser la direction dans son apprentissage et améliorer son rendement. Il peut provoquer la pratique réflexive et

il est également souhaitable que la pratique réflexive mène vers du perfectionnement professionnel. L'évaluation axée sur l'apprentissage devrait aussi mener à un perfectionnement professionnel précis afin d'améliorer l'apprentissage ciblé par l'évaluation du rendement. En intégrant le perfectionnement professionnel à l'évaluation de la direction d'école, il est possible d'encadrer le progrès et l'amélioration de la direction d'école. La pratique réflexive peut jouer un rôle crucial dans le réalignement et l'alignement de ses croyances et de ses pratiques en permettant à la direction de se fixer des objectifs de perfectionnement personnels et bien-fondés. Appuyé par l'évaluation axée sur l'apprentissage, le perfectionnement professionnel pourrait devenir plus pertinent et source de croissance s'il est lié à la pratique réflexive. La prochaine section porte sur le prochain élément du cadre conceptuel proposé, soit la pratique réflexive.

C. Pratique réflexive

Selon des études, les directions d'école qui prennent le temps de réfléchir à leurs pratiques améliorent leur rendement (Chambers, 1997; Szakacs, 2002; J. Young, 2001). Cette façon de faire est mise en évidence dans le cycle de réflexion de Chambers (1997) retenu pour illustrer le concept. Chambers présente ce cadre de réflexion dans sa thèse doctorale intitulée « Learning from the trenches : A principal reflects on the effects of reflective practice in changing and transforming a school culture ». Dans son étude, Chambers, à la direction d'une école intermédiaire, se sert de la pratique réflexive afin d'améliorer ses habiletés comme directrice. Ce modèle, l'apprentissage en action (« action learning » p. 108), créé en cours d'emploi pour représenter comment se vit et se joue la pratique réflexive chez la direction d'école, reflète le contexte réel d'une direction en fonction. Il illustre les

éléments essentiels à considérer lors de la pratique réflexive dans le cadre de l'évaluation axée sur l'apprentissage.

La figure 3 illustre ce modèle. En premier lieu, un événement, un incident ou une série d'éléments déclenche le processus de réflexion. Il s'agit d'un catalyseur qui amène à vraiment réfléchir sur ses théories adoptées en principe et celles qui se manifestent en application par la pratique. Cette notion, présentée par Argyris et Schon dès 1974, est élaborée par Osterman et Kottkamp (2004) qui la transposent également dans leur cadre conceptuel sous-jacent à la pratique réflexive.

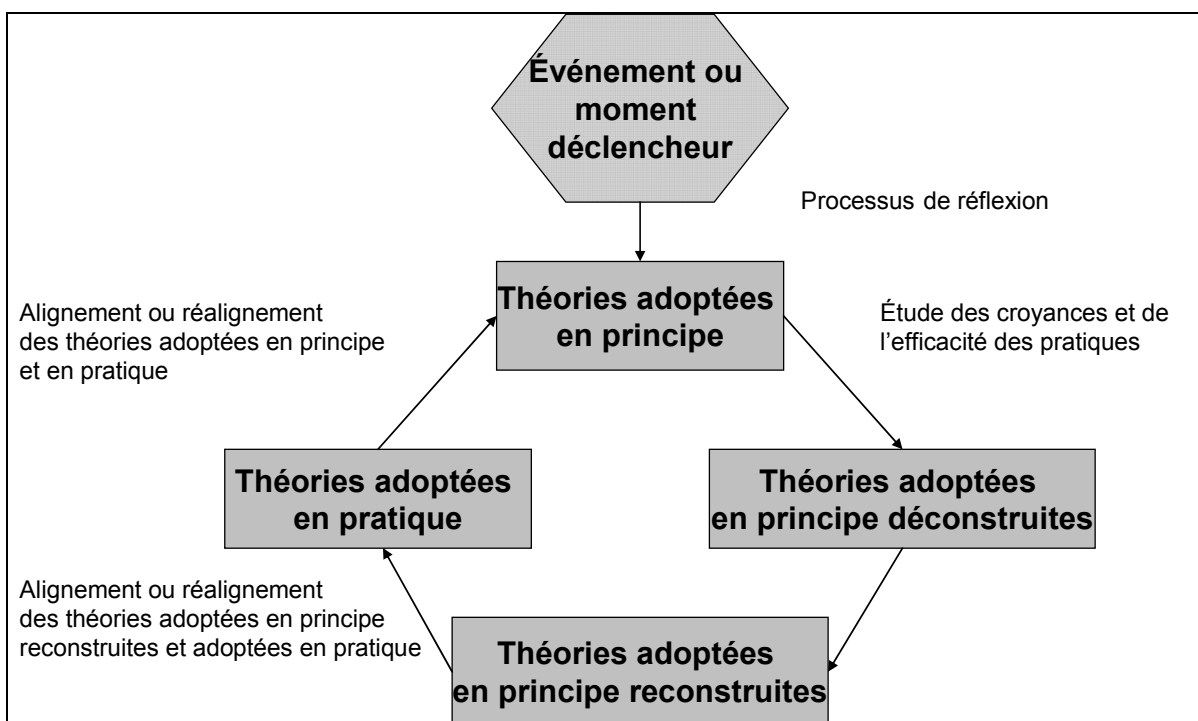


Figure 3 : Modèle de l'apprentissage en action (traduction libre, Chambers, 1997)

Pour Chambers (1997), cette étape comporte une réflexion afin d'identifier si les décisions et comportements reflètent les croyances ou théories adoptées en

principe. Si tel n'est pas le cas, la personne devrait voir à aligner ou à réaligner ses pratiques pour qu'elles soient congruentes. Cette réflexion peut également mener à remettre en question les théories adoptées en principe (la déconstruction) et mettre en doute leur pertinence et efficacité à mener à des pratiques applicables et efficaces. Dans cette situation, selon le modèle de Chambers, ces théories sont reconstruites en nouvelles théories adoptées en principe. Selon elle, ce modèle peut permettre de transformer ses pratiques, peu importe le poste occupé.

Ce modèle se prête particulièrement bien à l'évaluation du rendement de la direction d'école. Il s'appuie sur une solide base conceptuelle, a été éprouvé par une direction d'école et répond à une démarche réelle vécue par l'auteure alors qu'elle occupait ce poste. De plus, la littérature démontre qu'un inconfort est souvent à la source de la réflexion et du changement. Enfin, ce modèle met l'accent sur les conséquences de la réflexion et les changements qui en découlent.

Bien que ce modèle permette de situer le développement et l'ajustement de ses croyances et pratiques, il soutient que seuls les éléments assez perturbateurs vont déclencher la pratique réflexive de façon à provoquer des changements. Or, lorsqu'il est question de l'évaluation de la direction d'école, il est possible qu'un accompagnement adéquat tel que celui présenté dans le modèle de l'évaluation axée sur l'apprentissage, puisse amener la pratique réflexive dans le but de croître et d'atteindre un niveau de croissance sans pour autant créer un malaise. De plus, d'autres éléments, tels que le perfectionnement professionnel, peuvent jouer un rôle crucial dans le réalignement et l'alignement de ses croyances et de ses pratiques en permettant à la direction de se fixer des objectifs personnels et bien-fondés suite à la pratique réflexive.

Synthèse du cadre conceptuel

Dans le contexte de l'évaluation de la direction d'école, l'évaluation axée sur l'apprentissage, le perfectionnement professionnel et la pratique réflexive représentent des éléments clefs et distincts d'une évaluation réussie. La figure 4, «Éléments du cadre conceptuel en interaction », illustre les relations possibles entre ces éléments dans le cadre de l'évaluation du rendement de la direction d'école. Le triangle intérieur présente un niveau d'interaction de base où l'évaluation axée sur l'apprentissage encourage la direction à réfléchir sur ses pratiques et ses croyances, ce qui provoque l'identification des besoins en perfectionnement professionnel qui à leur tour servent d'assise pour l'évaluation axée sur l'apprentissage. L'hexagone extérieur représente un cycle approfondi pouvant être acquis lorsqu'il y a un engagement chez la direction d'école, un appui de la part de son superviseur et une confiance établie entre les deux partis. Dans ces circonstances, la rétroaction, lorsque traitée en pratique réflexive, permet d'élaborer un plan de croissance professionnelle. Les objectifs qui y sont établis ont une incidence sur le perfectionnement professionnel et le résultat sur le rendement ciblé fait l'objet de l'évaluation axée sur l'apprentissage.

Les trois éléments présentés dans cette section ont tout avantage à être intégrés afin de maximiser l'impact de chacun sur l'amélioration de la direction d'école. La recension des écrits a révélé que chacun de ces éléments agit sur l'amélioration du rendement : l'évaluation axée sur l'apprentissage place la direction au centre de son évaluation; la pratique réflexive donne une orientation quant aux besoins et moyens reliés à l'amélioration du rendement; le perfectionnement

professionnel ciblé et guidé par un plan de croissance favorise l'atteinte d'objectifs significatifs pour la direction d'école.

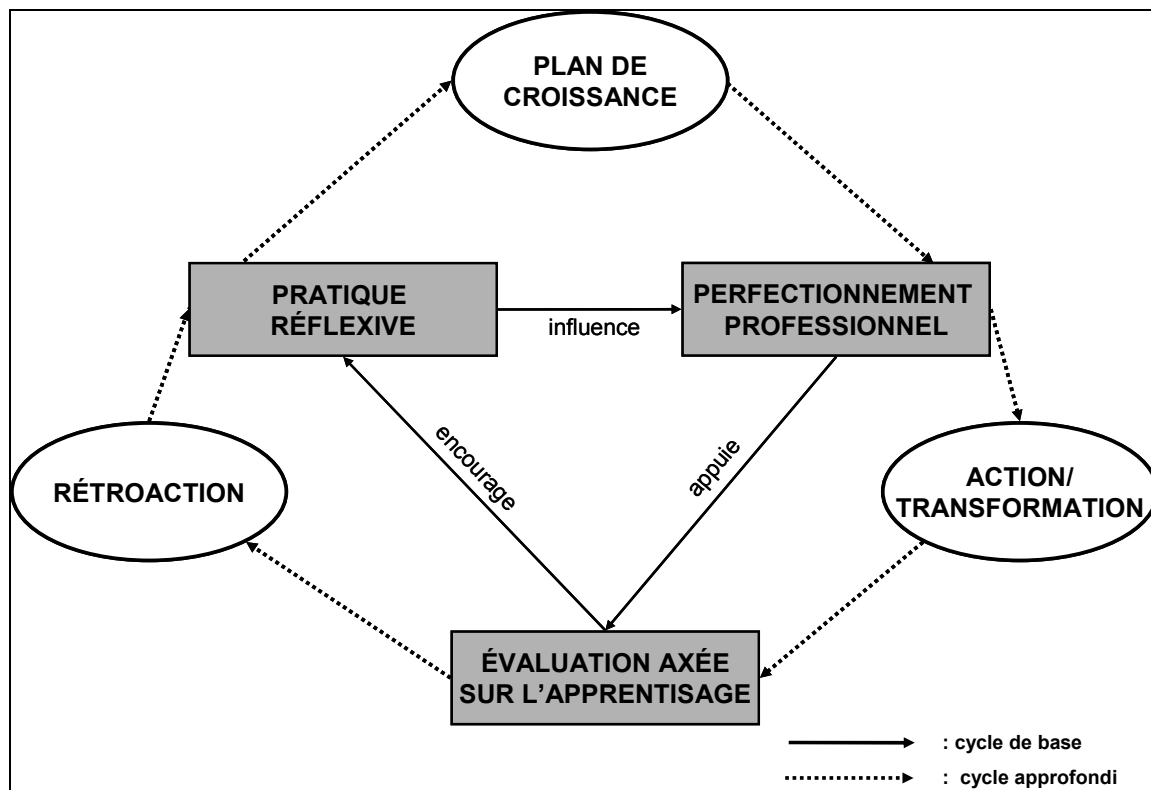


Figure 4 : Éléments du cadre conceptuel en interaction

L'état actuel de la recherche ne permet pas de préciser la contribution de l'évaluation axée sur l'apprentissage, de la pratique réflexive et du perfectionnement professionnel lors de l'évaluation des directions d'école. En utilisant le modèle de l'évaluation axée sur l'apprentissage des directions comme une des assises conceptuelles, la direction est mise en avant-plan dans l'évaluation. La pratique réflexive et le perfectionnement professionnel prennent alors une place d'influence dans l'évaluation des directions. Aucune recherche répertoriée dans le cadre de

cette étude n'a tenté d'approfondir la présence simultanée de ces trois composantes significatives de l'évaluation des directions d'école. C'est pourquoi la présente étude tente de répondre aux observations effectuées suite à la recension des écrits et à celles qui découlent du cadre conceptuel.

Chapitre III

Problématique et question de recherche

Le champ des connaissances et des interrogations de la question à la base de cette étude, comment bien évaluer le rendement des directions d'école, est évidemment très vaste. Les prochains paragraphes présentent les différentes étapes suivies afin de circonscrire le sujet, d'identifier la question de recherche et d'élaborer la méthodologie. La pertinence sociale du sujet a été expliquée dans les pages d'introduction alors que la pertinence scientifique est appuyée par la recension des écrits décrite dans le précédent chapitre.

Afin d'identifier la problématique à étudier, Chevrier (2009) suggère que : « un moyen pour obtenir une vue d'ensemble est de trouver des classifications qui présentent les grands thèmes étudiés par les chercheurs du domaine » (p. 59). C'est donc à partir d'une classification présentée par Powell (2003) que l'ensemble des écrits scientifiques a été organisé. Cette grille comprend quatre grandes catégories telles que les buts de l'évaluation, les participants, le processus et les compétences. À partir de cette recension, il est possible d'observer que parmi les différents buts de l'évaluation, l'amélioration du rendement des directions, est celui mis le plus en évidence dans les résultats de plusieurs études; de même, du côté des structures recommandées, l'emploi de la pratique réflexive ressort comme idée principale. En explorant davantage cette littérature, le perfectionnement professionnel s'intègre aux deux premiers constats. Trois volets émergent donc : la pratique réflexive, l'amélioration du rendement et le perfectionnement professionnel. Bien que la littérature dans le domaine de l'évaluation des directions d'école traite

de ces trois dimensions, aucune n'a étudiée la dynamique entre les trois et leur effet cumulatif. C'est donc à partir de cette analyse que la littérature scientifique a été approfondie toujours en partant des écrits sur l'évaluation des directions d'école.

À cet effet, trois modèles représentent chacun des trois volets identifiés dans le contexte de l'évaluation des directions d'école. En précisant la dynamique entre ces trois modèles, un cadre conceptuel a été élaboré pour établir les balises de la présente étude. Le cadre conceptuel restreint le champ de travail possible et contribue à mieux cerner l'évaluation du rendement des directions d'école. Comme ce champ de recherche est encore trop large, en s'appuyant sur la recension des écrits scientifiques, du cadre conceptuel et de l'expérience de la chercheuse à la direction, il a été possible de mieux cerner l'état actuel des connaissances et de préciser la question de recherche.

L'amélioration du rendement de la direction d'école fait suite à l'intérêt grandissant pour l'amélioration des pratiques du personnel enseignant qui lui, découle du mouvement axé sur l'amélioration du rendement de l'élève initié en partie par les évaluations à grande échelle. Le principe soutenu est que l'amélioration du rendement de la direction d'une école a une influence positive sur les pratiques du personnel enseignant dans l'école et qu'à leur tour, ces pratiques ont un effet bénéfique sur l'apprentissage des élèves. Il n'est plus possible de nier l'influence directe et indirecte de la direction sur l'apprentissage des élèves. L'état actuel des connaissances présente la contribution de différents éléments de l'évaluation du rendement des directions d'école à son amélioration, dont l'évaluation sommative, l'évaluation formative, l'évaluation par le personnel de l'école, le suivi donné à l'évaluation, le plan de croissance, l'équité dans le

processus d'évaluation, les relations entre la direction et le superviseur et l'influence politique.

Certains éléments de l'état actuel des connaissances quant à l'évaluation du rendement de la direction d'école ressortent de façon ponctuelle et méritent d'être considérés. Il s'agit de l'inclusion des directions d'école à leur propre évaluation et du potentiel du plan de croissance professionnelle comme outil pour la personne évaluée et son superviseur. Ceux-ci ne sont que rarement intégrés à l'évaluation. Cependant, à ce jour, d'une part, le peu d'études sur l'évaluation des directions d'école qui tiennent compte du perfectionnement professionnel préconisent l'emploi de plans de croissance professionnelle. D'autre part, les études portant sur l'évaluation des directions d'école qui tiennent compte de leur participation à l'évaluation indiquent les bénéfices d'une telle considération. Enfin, d'autres études tiennent compte de la pratique réflexive et démontrent que l'engagement vers l'amélioration découle de cette pratique.

Si des études indiquent des pistes importantes à suivre pour améliorer le processus d'évaluation du rendement des directions d'école, certains concepts semblent néanmoins négligés. Par exemple, dans les recherches, l'évaluation du rendement ne semble pas axée sur l'apprentissage de la direction d'école. Les études consultées ne se sont pas penchées sur la participation active de la direction d'école à son évaluation, à la pratique réflexive et au plan de croissance professionnelle.

Pourtant, les recherches présentent des indices qui laissent entrevoir la dynamique entre ces derniers éléments. La présence de ces éléments lors de l'évaluation des directions d'école mérite d'être examinée afin d'aider à orienter les

évaluations futures des directions d'école et à répondre à leurs préoccupations. La présente étude porte donc sur l'utilisation de la pratique réflexive dans la planification du perfectionnement professionnel et dans l'élaboration d'objectifs susceptibles d'améliorer le rendement de la direction d'école. Plus précisément, elle examine la question suivante : Comment les directions d'école perçoivent-elles la pratique réflexive dans leur processus d'évaluation?

Le prochain chapitre élabore les éléments méthodologiques qui ont permis de répondre à cette question.

Chapitre IV

Méthodologie

Le présent chapitre présente la méthodologie utilisée pour répondre à la question de recherche : Comment les directions d'école perçoivent-elles la pratique réflexive dans leur processus d'évaluation? Le chapitre révèle le rôle et approche épistémologique de la chercheuse, expose le contexte de l'étude, présente le type d'étude et identifie les participants, suivi d'une description des instruments et du processus. Il se termine avec la présentation des qualités scientifiques de la recherche.

A. Rôle et approche épistémologique de la chercheuse

L'intérêt de la chercheuse pour cette étude vient d'avoir œuvré pendant une vingtaine d'années dans les écoles secondaires de l'Ontario dont plus de sept années à la direction ou direction adjointe. Si le travail de direction offre plusieurs occasions de réflexion et de perfectionnement professionnel, il n'est généralement que peu encadré et rarement orienté vers un but d'amélioration du rendement. Comme directrice d'école, les occasions de partage avec son superviseur, ses pairs et sa communauté scolaire sont recherchées et ces échanges nourrissent ses réflexions et les actions qui en découlent.

L'expérience professionnelle de la chercheuse a clairement été déclarée auprès des directions participantes afin d'assurer une transparence et d'éviter d'introduire un biais dans la recherche. Boutin (1997) précise que « la subjectivité du chercheur est considérée de plus en plus comme un apport à la connaissance et non plus seulement comme un obstacle à éviter » (p. 142). Il est tout de même

possible que les participants aient choisi de participer à la recherche ou de répondre différemment parce que la chercheuse est membre de leur réseau professionnel (Cycyota et Harrison, 2006). Les conséquences associées à cette possibilité semblent toutefois acceptables compte tenu de la richesse des données qui ont pu émerger en partie à cause du vécu de la chercheuse.

Prendre conscience de sa subjectivité permet d'en tenir compte et de cerner son influence. Elle n'est pas amoindrie en ne la reconnaissant pas (Peshkin, 1988). Comme chercheuse, il semblerait contreproductif et même impossible de taire les interrogations et observations découlant de ce vécu alors que cette recherche porte sur l'évaluation des directions. Maxwell (2005) est catégorique: «Separating your research from other aspects of your life cuts you off from a major source of insights, hypotheses, and validity checks» (p.38). L'influence du vécu ne peut faire autrement que de se manifester dans la perspective épistémologique de la chercheuse.

La chercheuse de cette présente étude aborde sa propre perspective épistémologique comme un point de vue qui l'influence vers certains aspects de la recherche. Néanmoins, cette perspective semble se rapprocher du courant constructiviste, c'est-à-dire que pour elle, la réalité de chacun est déterminée par ses perceptions et son vécu. Cette réalité est en évolution quasi-continue puisque le vécu quotidien nourrit et confronte les acquis et force un ajustement de ce qui est perçu. La chercheuse reconnaît cependant un apport post-positiviste à sa façon d'aborder la recherche puisqu'elle retient le pouvoir organisationnel préalable à la collecte des données. Si les participants contribuent à faire évoluer sa conception de l'élément de recherche, elle ne ressent pas pour autant le besoin d'arriver à un consensus sur le nouvel acquis avec les participants ni ne se sent responsable de

leur construction. Elle reconnaît toutefois que la démarche aura probablement soulevé pour les participants un questionnement susceptible de modifier ou d'éclaircir leur perception de la réalité. Maxwell (2005) avertit que la sélection d'un paradigme n'est pas tout à fait un libre choix, qu'il est possible de ne pas adopter complètement un seul paradigme et qu'il est possible de combiner différents aspects de paradigmes différents (p. 37). Cette perspective épistémologique, au confluent de courants variés, qu'elle soit proprement identifiée ou non, oriente cette recherche sur l'évaluation des directions d'école.

Ainsi, la chercheuse a opté pour une recherche qui s'attarde sur la perception de pratiques reliées à une problématique actuelle vécue dans les écoles. La recherche fait appel à des participants et à leurs perceptions afin de s'unir avec les connaissances préalables de la chercheuse et celles retrouvées dans la recension des écrits. Dans l'optique de Ercikan et Roth (2006), les questions de recherche comportent des caractéristiques qui les placent dans un continuum allant de «low-level inference» à «high-level inference». La question de recherche de la présente étude ne se situe pas aux extrémités de ce continuum mais oscille vers une tendance constructiviste modérée, c'est-à-dire qui reconnaît l'influence de la chercheuse sur les connaissances des participants sans pour autant chercher à modifier leur perception. Elle est formulée de sorte à être dans une zone de travail qui se marie aux croyances de la chercheuse. Eisner et Peshkin écrivent (1990): «Few of us seek problems we have no skills in addressing. What we know to do is what we usually try to do» (p.9). Tenir compte des participants dans la question de recherche tout en maintenant le contrôle sur la question et les objectifs va de pair avec cette perspective épistémologique.

B. Contexte de l'étude

Cette recherche s'insère dans un contexte de reddition de comptes en éducation. Tout comme le rendement des élèves et des enseignants est appelé à être évalué, les directions d'école sont davantage assujetties à être évaluées. Cependant, s'il y a un manifestement de l'intérêt envers l'évaluation des directions d'école, les façons de faire ne font pas consensus. Certains éléments sont ressortis dans la recension des écrits comme ayant individuellement une influence positive sur le rendement. Cette étude cherche à voir comment les directions perçoivent la pratique réflexive dans leur processus d'évaluation en examinant particulièrement le perfectionnement professionnel et l'amélioration de leur rendement.

C. Type d'étude

Le but de cette étude est de décrire et de comprendre la dynamique possible entre la pratique réflexive, le perfectionnement professionnel, l'amélioration de la direction d'école et l'évaluation du rendement. L'étude descriptive permet de décrire l'état d'un sujet donné de façon aussi complète et soignée que possible et le sondage est une des méthodes utilisées pour y parvenir (Fraenkel & Wallen, 2000). À cette fin, la collecte de données quantitatives permet de dresser un portrait des pratiques des directions d'école à partir d'un questionnaire. Afin de comprendre les liens entre les différents éléments du questionnaire, cette recherche fait aussi appel à des données de type qualitatif par le biais d'entrevues. La combinaison des méthodes quantitative et qualitative lors d'une étude descriptive allie les forces de chacune dans une méthodologie mixte. Ceci permet une meilleure compréhension du problème qu'une seule approche pourrait offrir : « Its central premise is that the use of quantitative and qualitative approaches in combination provides a better

understanding of research problems than either approach alone» (Creswell & Plano Clark, 2007, p.5). La méthodologie mixte permet de joindre les préoccupations du chercheur et la voix des participants dans une même recherche (Onwuegbuzie & Leech, 2005). La dichotomie d'abord observée par les chercheurs adeptes de l'une ou l'autre approche s'efface pour laisser place à l'approche la plus appropriée selon la question de recherche. «For meaningful explorations and integration of different modes of inquiry, research questions and what the researchers would like to generate should dictate what research methods and modes of inquiry are used» (Ercikan & Roth, 2006, p.22).

C'est la méthodologie mixte qui est privilégiée dans cette recherche effectuée en deux temps. D'abord, un questionnaire est administré et les données traitées de façon quantitative afin d'établir la présence des éléments et de les décrire. Ensuite, des entrevues semi-structurées permettent d'approfondir le sujet par une méthode qualitative en offrant davantage l'occasion aux participants de réfléchir et de partager le vécu qui se rattache à ces éléments. Creswell (2002) emploie les termes «explanatory mixed model design» pour se référer à cette structure (p. 566).

Les données quantitatives ne représentent qu'une facette du rôle des éléments étudiés dans le cadre de cette étude. Le contexte éducatif varie énormément d'une école à une autre et d'une relation interpersonnelle à une autre. Ce n'est que par le biais d'entrevues que certaines de ces subtilités et les influences exercées peuvent davantage ressortir et prendre leur importance dans l'évaluation de la direction d'école. Des facteurs tels que la culture de l'école, l'engagement du personnel et la perception de la direction dans la communauté peuvent influencer le comportement de la direction. La discussion par entrevue semi-structurée offre

davantage l'occasion de dévoiler des façons de faire particulières ainsi que les raisons qui s'y rattachent.

Ercikan et Roth (2006) démontrent que les questions de recherche doivent guider le choix méthodologique et qu'il se peut qu'une combinaison d'approches permette de répondre de manière plus complète et plus significative. L'approche mixte déjoue l'encadrement artificiel établi par la dichotomie quantitative et qualitative et offre aux chercheurs, selon les besoins de la question de recherche, deux méthodes qui servent d'outils (de Marrais & Lapan, 2004) à usage varié et à fonctions particulières. En privilégiant une méthodologie mixte, les données recueillies se présentent à la fois descriptives et situées dans leur contexte.

D. Participants

1. Groupe ciblé

L'étude s'intéresse aux personnes à la direction des écoles de langue française de l'Ontario, tant au secondaire qu'à l'élémentaire. En Ontario, environ 450 directions d'école sont réparties dans les douze conseils scolaires de langue française desservant la province entière. La majorité des directions d'école sont membres de l'Association des directions et directions adjointes des écoles franco-ontariennes (ADFO) qui, en décembre 2009, comptait parmi ses membres 355 directions d'école et 99 directions adjointes (ADFO, communication personnelle, 10 décembre 2009, ADFO). Ce groupe cible a été invité, par courriel par l'entremise de l'ADFO, à compléter le questionnaire de la première étape. En communiquant avec toutes les personnes à la direction d'une école de langue française de la province de l'Ontario, les biais de sélection disparaissent puisque chaque membre de la population a la possibilité de répondre; la population devient alors l'échantillon. La

deuxième étape de cette étude privilégie les directions d'école qui répondent aux critères de pratiques recherchées, soit celles qui font de la pratique réflexive et qui se fixent des objectifs de perfectionnement professionnel. Les personnes ayant participé au questionnaire et ayant indiqué leur disponibilité et intérêt pour une entrevue sont invitées à participer à une entrevue si elles répondent aux critères cités de pratique réflexive et de formulation d'objectifs. La recension des écrits n'indique rien qui pourrait nous laisser croire qu'il existe des différences dans les pratiques recherchées selon le sexe, le niveau ou grandeur d'écoles, ni selon les régions donc aucune discrimination n'a été prévue à cet effet. Cette deuxième étape vise à approfondir la compréhension des pratiques à l'étude et les conditions et conséquences d'application par les personnes qui disent les employer le plus.

2. Démarche déontologique

Une fois approuvé par le comité de thèse, le projet de recherche fut soumis au comité de déontologie de l'Université d'Ottawa. La demande était accompagnée des instruments de mesure ainsi que d'une lettre de l'ADFO indiquant son consentement à ce que la chercheuse communique avec ses membres. En facilitant l'envoi de l'invitation par les bulletins spéciaux de l'organisation, l'ADFO s'assurait que la chercheuse n'avait pas accès à l'information personnelle des membres à moins de l'offrir eux-mêmes afin de participer à l'entrevue. Le libellé déontologique intitulé « Feuillet d'information sur la recherche » était placé en début du questionnaire (annexe C) et un formulaire de consentement était distribué lors de l'entrevue (annexe G) afin de rappeler aux participants leurs droits. L'approbation du comité de déontologie figure à l'annexe I.

E. Instruments

1. Questionnaire

Le premier instrument utilisé est un questionnaire construit à partir des éléments identifiés par la recension des écrits sur les trois thèmes de la question : la pratique réflexive, le perfectionnement professionnel et l'évaluation axée sur l'apprentissage. Il est en partie inspiré des recherches dans le domaine (Abeln, 2003; Hall, 1998; Johnson, 2005; Kladzyk-Lusa, 2002; Moore, 2000; Slack, 2003; Szakacs, 2002; J. Young, 2001) et des éléments du cadre conceptuel (Chambers, 1997; Charland & Tierney, 2008; Ciske, 1999) ainsi que des connaissances pratiques de la chercheuse. Un tableau de spécification pour le questionnaire (annexe B) indique les liens entre les items et l'aspect de la question de recherche et du cadre conceptuel, et avec la recension des écrits.

Ce questionnaire (annexe C) se divise en quatre sections : le perfectionnement professionnel, les objectifs de croissance professionnelle, la pratique réflexive, et les données démographiques. Les questions offrent habituellement un choix de trois réponses sur une échelle de type Likert ou propose un choix de réponses à cocher selon la pertinence. Un choix ouvert intitulé « autre » offre la possibilité aux répondants d'ajouter des options personnelles. Les données obtenues par le questionnaire suggèrent des éléments de réponse à la question de recherche et permettent d'identifier les personnes aptes à offrir des pistes de réflexion pour une compréhension accrue de la perception des directions d'école. Il est souhaitable que ces directions signalent leur intérêt à poursuivre la réflexion à la fin du questionnaire.

Le questionnaire a été construit à partir d'un gabarit identifiant les différents thèmes à aborder suite à la recension des écrits (annexe D). Afin de vérifier que le contenu du questionnaire soit en lien avec les éléments prévus, des personnes offrant différentes expertises ont été consultées à diverses étapes. Lors de la pré-validation, la première ébauche a fait l'objet de discussion avec le directeur général de l'Association des directions et directions adjointes des écoles franco-ontariennes (ADFO); cette consultation a permis de cerner l'exactitude des termes spécifiques à ce groupe et d'ajouter certains choix de réponses aux questions. La vérification a ensuite été poursuivie par deux administrateurs avec une connaissance du milieu de l'éducation. Ceux-ci ont relié les questions aux thèmes mis de l'avant dans le plan du questionnaire. Cet exercice avait pour but de déceler des incongruités dans la formulation et la disposition et d'estimer le temps nécessaire aux experts pour compléter l'exercice d'association. Des ajustements au questionnaire ont suivi cette étape avant de passer à la validation auprès d'experts.

À cette étape, trois experts ont reçu la table de spécification dressant le contenu à intégrer au questionnaire. Ils ont examiné les items afin de vérifier s'ils pouvaient les associer aux thèmes de la table. Ces personnes ont occupé des postes de direction et de direction adjointe dans des écoles de l'Ontario. Elles œuvrent présentement dans trois organismes différents reconnus pour leur leadership en matière d'éducation, soit le FARE (projet de formation professionnel rattaché au Centre franco-ontarien de ressources pédagogiques : CFORP), le Centre canadien de leadership en évaluation (le CLÉ) et le ministère de l'Éducation de l'Ontario. Deux des experts détiennent une Maîtrise ès Arts en éducation et l'autre a obtenu un Ph.D. en éducation. Ces personnes ont eu comme tâche de

classer les items selon les catégories du tableau de spécification afin de vérifier la pertinence du contenu et de faire part d'observations liées à celui-ci. Elles ont donc procédé en lisant chaque question et en indiquant son numéro à côté des thèmes qu'elles voyaient exploités par celle-ci. À l'annexe D, les résultats des administrateurs, des experts et de la chercheuse sont présentés côte à côte pour chacun des thèmes recherchés. La dernière colonne indique le numéro des questions qui ont fait unanimité dans le classement parmi les trois groupes alors qu'un numéro entre parenthèse indique que deux des trois groupes ont placé cet item avec le thème. Presque tous les thèmes ont obtenu le consensus des trois groupes dans l'association des questions et certaines questions ont été choisies par deux groupes pour appuyer un thème. Cet exercice a permis de confirmer que tous les éléments à explorer sont représentés dans le questionnaire. Dans la colonne des choix selon la chercheuse, certains items apparaissent avec un astérisque. Ils se réfèrent à des questions qui n'avaient pas été conçues initialement pour ce thème mais, à la lumière des observations des experts, la chercheuse a reconnu qu'ils s'appliquaient à d'autres thèmes et elle les a rajoutées dans ces choix. Il est à noter que les termes du tableau de spécification n'avaient pas été définis pour les experts et les administrateurs. Il est probable qu'une telle démarche aurait amené davantage de consensus parmi les groupes, particulièrement pour les administrateurs qui n'ont pas la même familiarité avec le vocabulaire que les experts. Les commentaires des experts ont servi à clarifier quelques questions du questionnaire.

Le questionnaire révisé a été programmé sur le site de « Survey Monkey ». À ce moment, trois autres personnes du milieu scolaire ou universitaire ont vérifié,

en y répondant, la fonctionnalité du questionnaire, soit les directives, la longueur et le système informatisé. Elles ont toutes travaillé dans le système scolaire ontarien, soit comme enseignant, comme direction ou à la surintendance. Les trois détiennent des maîtrises en éducation et deux complétaient des études doctorales à ce moment. Pour simuler l'exercice, ces experts ont reçu le courriel d'invitation avec le lien les menant vers le questionnaire. En plus de minuter le temps requis pour compléter le questionnaire, ils ont arrêté et repris le questionnaire, retourné en arrière, etc. L'information offerte a amené certains changements dans la disposition sur « Survey Monkey » et l'ajout d'une page d'accueil et de conclusion. Les différentes étapes de validation ont permis de confirmer que les thèmes recherchés sont abordés par les items du questionnaire et qu'il est aisé d'y circuler afin de le compléter.

2. Protocole d'entrevue

Le deuxième instrument, le protocole d'entrevue, permet de compléter la collecte de données auprès des directions d'école afin d'approfondir les réponses du questionnaire (Boutin, 1997). Les liens avec l'évaluation du rendement sont davantage explorés avec les directions d'école dont les réponses au questionnaire ont révélé qu'elles disent faire de la pratique réflexive et qu'elles se fixent des objectifs de perfectionnement professionnel. Seules les personnes ayant indiqué un intérêt à poursuivre la réflexion font partie du groupe à considérer pour les entrevues. Cinq entrevues ont été prévues. Selon Seidman (1998), le critère de suffisance représente un nombre qui reflète la variété des participants et des sites dans la population. Il convient soit d'augmenter le nombre, soit de le diminuer, selon le niveau de saturation de l'information atteint (Boutin, 1997). Il est possible

que le nombre de directions d'école qui répondent aux critères recherchés soit plus petit que le nombre nécessaire pour atteindre une saturation ou une suffisance (Van der Maren, 1999).

Le protocole d'entrevue comprend essentiellement les thèmes suivants: le perfectionnement professionnel, les objectifs de croissance professionnelle, l'évaluation du rendement de la direction, et la dynamique entre ces éléments. Les questions du protocole d'entrevue portent principalement sur les comportements recherchés tels que vécus par la direction d'école interviewée. Les questions tiennent compte des réponses au questionnaire afin d'explorer davantage les contextes, les perceptions et les approches favorisant l'amélioration du rendement de la direction d'école. Les liens discutés dans les différents éléments du cadre conceptuel servent alors de sous-questions, particulièrement auprès des directions d'école manifestant à la fois de la pratique réflexive et l'élaboration d'objectifs de perfectionnement professionnel.

Le protocole d'entrevue indique les thèmes prévus pour les questions, ainsi que les éléments à traiter par sous-questions selon l'étendue des réponses (voir l'annexe E). Il offre de la flexibilité pour des questions imprévues permettant d'alimenter l'échange et de saisir des éléments de spontanéité lors de l'entrevue semi-structurée. La fonctionnalité du protocole d'entrevue a été vérifiée lors d'une entrevue effectuée auprès d'une direction à la retraite. Cette personne avait complété le questionnaire en ligne sans toutefois occuper un poste de direction et avait signalé sa disponibilité pour la recherche. Elle a accepté de faire l'entrevue dans le but de vérifier la clarté des questions ainsi que la durée approximative de l'entretien. Des ajustements au protocole d'entrevue ont été faits par la suite.

F. Processus

Les différentes étapes de la collecte de données ont permis de recueillir l'information pour l'analyse et l'interprétation afin de répondre à la question de recherche : Comment les directions d'école perçoivent-elles la pratique réflexive dans leur processus d'évaluation?

La première étape de l'étude a été l'invitation, envoyée par courriel, à compléter un questionnaire sur Internet, à toutes les directions d'école membres de l'Association des directions et directions adjointes des écoles franco-ontariennes (ADFO). Le questionnaire était accessible par un lien dans le courriel d'invitation. On y posait des questions sur les éléments reliés à la pratique réflexive et aux objectifs de perfectionnement professionnel des personnes à la direction (tels les déclencheurs, la fréquence, la forme, le partage, la formation, l'objet des réflexions et objectifs) ainsi que la place du perfectionnement professionnel dans l'évaluation.

Le groupe cible fut invité par courriel à compléter le questionnaire entre le 12 novembre 2009 et le 14 décembre 2009. L'association des directions et directions adjointes des écoles franco-ontariennes (ADFO) a envoyé un premier communiqué spécial qui incluait l'invitation et qui incitait ses membres à participer. D'autres envois à chaque semaine ont servi de rappels et à recruter de nouveaux participants. L'annexe F regroupe l'invitation, les rappels et les communiqués de l'ADFO concernant la recherche.

D'après les recherches comparant l'administration de sondages par la poste ou de façon électronique, les coûts d'opération pour l'administration du questionnaire de façon électronique sont habituellement moindres que par des envois postaux (Fricker & Schonlau, 2002); dans cette recherche, les coûts

d'hébergement du sondage sur le site « Survey Monkey » et de l'encryptage des réponses sont les seules dépenses liées directement au questionnaire. Les taux de réponses pour des sondages envoyés auprès d'organisations étaient de 36,5% en 2000 et 35% en 2005 (Baruch & Holtom, 2008). Cycyota et Harrison (2006) rapportent une moyenne de 32% dans la dernière décennie pour les sondages auprès d'exécutifs. Le taux de réponse à des sondages informatisés se compare aux taux de réponses de sondages postaux (Baruch & Holtom, 2008; Colton & Covert, 2007). Lorsque le courriel invitant à participer au sondage est précédé d'une carte postale en avertissant le destinataire, le taux de réponse est alors supérieur (Kaplowitz, Hadlock & Levine, 2004).

L'ADFO comptait 454 membres, directions et directions adjointes, en novembre 2009 lors de l'envoi de l'invitation. Le système d'envoi de l'ADFO ne permettait pas de limiter l'envoi qu'aux directions d'école. Parmi les directions et directions adjointes, 87 personnes ont répondu au questionnaire. Cinq autres personnes n'ont complété que le formulaire de consentement ou la section sur les données démographiques et ne sont pas comptés comme participants à l'étude. Le questionnaire était programmé de sorte que les questions n'étaient accessibles qu'après avoir lu le formulaire de consentement et complété les données démographiques. En somme, 19% de la population ciblée par le courriel, soit les directions et les directions adjointes, a participé à cette première étape.

Certains facteurs peuvent expliquer le taux de réponse sous la moyenne espérée. D'abord, les courriels d'invitation et de rappel étaient envoyés sous forme de communiqués donc aucune personnalisation n'était possible. Les directions d'école, comme la plupart des administrateurs, reçoivent énormément de courriels

dans une journée et certaines filtrent rapidement ce qui ne leur est pas adressé personnellement. La chercheuse anticipait que le sujet du questionnaire intéresserait de façon particulière les directions d'école à cause de l'enjeu lié à la profession des participants dans un contexte où l'évaluation des directions d'école est à l'étude par le gouvernement provincial (Cycyota & Harrison, 2006). Cependant, il est possible que cela ait également agi à l'inverse puisque l'évaluation des directions d'école figure présentement à l'avant-plan dans le milieu de l'éducation. Enfin, l'expérience à la direction de la chercheuse fait qu'elle a peut-être davantage été perçue comme une des leurs plutôt que comme une étrangère. S'il était anticipé que cela incite un plus grand taux de réponses, il est également possible que cela ait dissuadé certaines personnes qui ont lu l'invitation.

Le questionnaire était formaté pour être utilisé sur le site Internet « Survey Monkey ». Ce site est employé régulièrement par l'association des directions pour des sondages auprès de ses membres. Il est accessible par toutes les personnes à la direction et direction adjointe par le biais de l'Internet, permet un envoi et un retour rapides en plus de laisser au participant la possibilité d'interrompre et de reprendre le questionnaire à sa guise. Les tableaux 1 et 2 présentent les données relatives à la participation des directions et des directions adjointes. Afin d'être conséquent avec la recension des écrits et le cadre conceptuel qui ne portaient que sur les personnes en poste de direction d'école et non de direction adjointe, les prochaines données de ce travail de recherche ne présentent que les résultats des participants qui occupent un poste de direction.

Le tableau 1 indique qu'au moins 25% des directions ont été interrompues alors qu'elles remplissaient le questionnaire qui, en moyenne, ne prenait que 24

minutes à compléter. Certaines y sont revenues le même jour et d'autres, plus tard. Le site de « Survey Monkey » permettait à la chercheuse d'accéder à l'information au fur et à mesure qu'elle était complétée, de déterminer la fin de l'achalandage afin de cibler des rappels. Le tableau 1 présente les dates et les participants nouveaux à chaque communiqué.

Tableau 1

Information sur les communications, les participants, les interruptions et le temps moyen pour compléter le questionnaire

Communications	Participants qui ont commencé le questionnaire	Participants qui ont complété le questionnaire sans interruption (en moins d'une heure)	Temps moyen pour compléter le questionnaire sans interruption (en minutes)
Invitation 12 novembre 2009	30	21	21
Rappel no 1 19 novembre 2009	21	17	26
Rappel no 2 26 novembre 2009	16	11	25
Rappel no 3 3 décembre 2009	11	10	29
Dernier rappel 9 décembre 2009	9	6	20
Total	87	65	Moyenne: 24 minutes

À la fin du questionnaire, douze personnes ont répondu qu'elles souhaitent être considérées dans le choix des participants à une entrevue afin d'explorer les liens entre leurs pratiques et l'évaluation de leur rendement. Deux de ces personnes n'ont pu être considérées car elles n'occupaient pas un poste de

direction au moment des entrevues. L'une d'elles s'est cependant portée volontaire pour vérifier la fonctionnalité du protocole d'entrevue.

En décembre, une fois la période du questionnaire terminée, chaque direction intéressée a reçu un courriel indiquant que les entrevues se dérouleraient après le congé de Noël. Dès janvier, les contacts furent établis et un horaire construit afin de rencontrer le maximum de participants en personne. La chercheuse a parcouru à peu près 2 800 kilomètres afin d'aller rencontrer les gens. Sept personnes ont pu ainsi être rencontrées sur les lieux de leur travail et une a préféré être rencontrée à la maison. Deux autres personnes ont été interviewées par voie téléphonique puisqu'il n'était pas possible d'organiser une rencontre en personne. L'entrevue semi-structurée, deuxième étape suite au questionnaire, a permis d'approfondir les expériences vécues avec les participants et de fournir des données riches pour l'analyse qualitative quant aux conditions favorisant la pratique réflexive, l'emploi d'objectifs de perfectionnement professionnel et les liens et conséquences sur l'évaluation de la direction d'école.

Le tableau 2 indique à quel moment les participants aux entrevues se sont portés volontaires ainsi que la moyenne du temps des entrevues qui a varié de 31 à 51 minutes. La durée des deux entrevues téléphoniques était comparable aux entrevues réalisées en personne. Dans tous les cas, la rencontre se déroulait de la même façon. D'abord, la chercheuse remerciait le participant, rappelait les grandes lignes du projet et expliquait le feuillet de consentement (annexe G); pour les entrevues téléphoniques, ce document était envoyé préalablement. Ensuite, l'échange officiel sous forme d'entrevue était enregistré; une seule entrevue a été interrompue et ce pour une ou deux minutes. Enfin, suivaient les remerciements

usuels et parfois une visite de l'école avec la direction. Par la suite, la chercheuse a transcrit chacune des entrevues et envoyé le verbatim pour vérification auprès des participants qui devaient signaler les changements souhaités dans un délai de deux semaines après l'envoi. Une seule personne a souhaité quelques modifications au texte, les autres étant satisfaites du contenu.

Tableau 2

Information sur les communications, les participants et temps moyen pour compléter les entrevues

Communications	Participants qui se sont portés volontaire pour l'entrevue	Temps moyen en minutes pour compléter l'entrevue
Invitation 12 novembre 2009	6 (5 retenus)	41
Rappel no 1 19 novembre 2009	1	40
Rappel no 2 26 novembre 2009	1	51
Rappel no 3 3 décembre 2009	4 (3 retenus)	46
Dernier rappel 9 décembre 2009	0	-
Total	12 (10 retenus)	Moyenne: 43 minutes

Bien que le plan initial prévoyait d'interviewer cinq directions d'école, ce sont plutôt dix volontaires qui ont été consultés sous forme d'entrevue. Doubler le nombre de participants a permis d'atteindre le point de suffisance. Celle-ci semble avoir été rejointe à la septième entrevue puisque peu de nouveaux éléments ressortaient et les réponses reprenaient les éléments et points de vue déjà exprimés

par d'autres. De plus, il est à noter que les dix personnes interviewées proviennent de sept conseils différents et de diverses régions de la province.

Les deux étapes, le questionnaire et les entrevues, ont permis de rassembler l'information apte à indiquer comment les directions d'école perçoivent la pratique réflexive dans le processus d'évaluation. Les résultats et l'analyse des données seront présentés dans les prochains chapitres.

G. Qualités scientifiques de l'étude

Dans cette étude, les qualités scientifiques recherchées s'appliquent à deux approches puisqu'il s'agit d'une méthode mixte. De façon générale, la validité consiste à s'assurer que les données obtenues correspondent à la réalité de ce qui est recherché; de plus, que les inférences faites de ces données s'appuient sur une base solide. Lorsqu'il s'agit des données recueillies par les entrevues semi-structurées, la notion de validité prend plutôt une allure de crédibilité selon la terminologie qualitative (Lincoln & Guba, 1985). La fidélité vise à s'assurer que les données recueillies dans le cadre de cette étude seraient les mêmes si effectuée à un autre moment dans une situation comparable. Quant à l'approche qualitative, c'est le terme fiabilité qui est utilisé dans ce contexte.

Les stratégies employées afin de s'assurer de répondre à ces qualités scientifiques sont variées. Dans un premier temps des contre vérifications entre éléments semblables du questionnaire ont permis de confirmer les résultats à l'intérieur même du questionnaire puisque les thèmes étaient traités dans plus d'une question. Aussi, les données recueillies par le questionnaire ont été vérifiées auprès des directions d'école, dans les entrevues semi-structurées subséquentes, en reprenant les thèmes du questionnaire; celles-ci ont permis d'éclaircir une

certaine ambiguïté ressortie dans le questionnaire quant aux objectifs fixés par les directions pour elles-mêmes. Une validation auprès des personnes interviewées quant au contenu de l'échange a suivi les rencontres (Van der Maren, 1999). La transcription de l'entrevue a été envoyée à chacune des directions interviewées lui offrant l'occasion d'ajuster ses réponses si elles ne semblaient pas représenter tout à fait son point de vue. De plus, la recension des écrits a permis de repérer les comportements habituels des directions d'école quant aux éléments individuels de l'étude; aucun écart important n'est ressorti. Enfin, l'expérience et les connaissances de la chercheuse de l'emploi de direction d'école ont servi de point de repère supplémentaire pour soulever les anomalies de contenu.

Chapitre V

Analyse des résultats : données du questionnaire

Les données du questionnaire ont servi pour l'analyse descriptive afin de déceler les tendances et les fréquences quant aux pratiques à l'étude ainsi que les perceptions des directions d'école afin de répondre à la question de recherche suivante : Comment les directions d'école perçoivent-elles la pratique réflexive dans leur processus d'évaluation? Le logiciel PASW Statistic 18 (SPSS) a facilité cette analyse. Les réponses des participants permettent de peindre un portrait général de la pratique réflexive, de la formulation d'objectifs et du perfectionnement professionnel chez les directions d'école. Le présent chapitre présente les résultats de l'analyse des données du questionnaire. Il décrit d'abord les participants à partir des données démographiques recueillies et traite ensuite du perfectionnement professionnel, de la pratique réflexive et des différences selon le genre.

A. Données démographiques

Les données de ce travail de recherche ne présentent que les résultats des participants qui occupent un poste de direction et non de direction adjointe. Les directions d'école sont représentées dans les réponses au questionnaire par un tiers d'hommes et deux tiers de femmes. Un tiers travaille au palier secondaire et les autres à l'élémentaire. Le tableau 3 précise cette distribution.

Plus de la moitié des participants (37) ont travaillé plus de six ans dans un poste de direction d'école et onze directions parmi les 65 sont en poste depuis moins de trois ans. Plus de 75% des participants (50) ont eu moins de trois ans d'expérience dans un poste de direction adjointe avant d'accéder à la direction.

Tableau 3

Données démographiques des participants au questionnaire

	Femmes (n= 46)	Hommes (n= 19)
Élémentaire	69,6% (32)	63,2% (12)
Secondaire	28,3% (13)	31,6% (6)
Éducation aux adultes et école alternative	2,2% (1)	5,3% (1)

B. Perfectionnement professionnel

Les données du questionnaire tiennent compte du contexte dans lequel s'exerce le perfectionnement professionnel, que ce soit par des activités de groupes ou individuelles. Le questionnaire a également permis de déceler certaines influences sur le perfectionnement professionnel. Les données sont présentées selon les types de perfectionnement professionnel, les facteurs d'influence et les communications qui s'y rattachent.

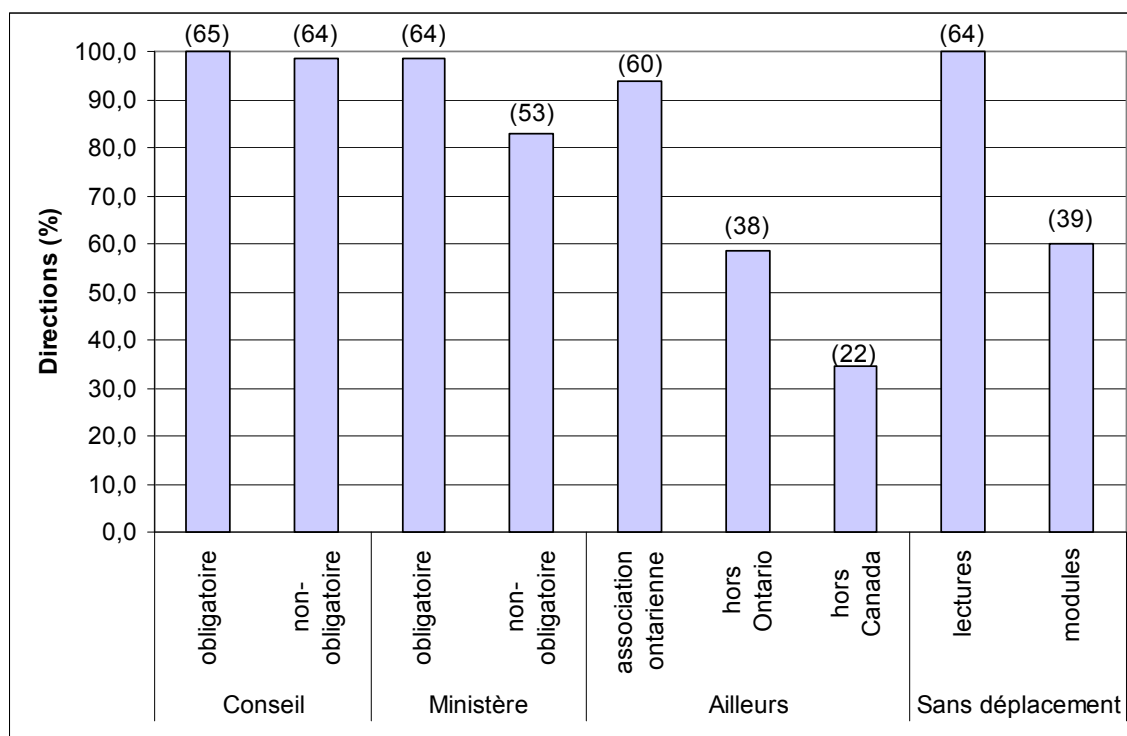
1. Types de perfectionnement professionnel

Les types de formation auxquelles participent les directions peuvent se diviser en quatre catégories, soient les formations des conseils, du ministère de l'Éducation de l'Ontario, les formations suivies ailleurs et le perfectionnement individuel qui ne nécessite pas de déplacement. Depuis qu'elles sont à la direction, elles participent surtout au perfectionnement professionnel obligatoire, imposé par leur conseil ou par le ministère ; les formations non-obligatoires par ces mêmes organismes sont également fréquentées bien qu'à un moindre degré. La lecture

comme forme de perfectionnement professionnel représente la deuxième forme la plus populaire parmi les formations avec 89,1% des directions qui la choisissent. Le tableau 4 regroupe les différents types de perfectionnement et indique le pourcentage et le nombre de directions qui participent à chaque type.

Tableau 4

Types de perfectionnement professionnel



Les formations offertes ou proposées aux directions par des organismes qu'elles connaissent, tels que leur conseil, le ministère de l'Éducation et leur association professionnelle occupent la plus grande part des formations, même si elles ne sont pas obligatoires. Aussi, les formations qui ne demandent aucune autorisation semblent également attrayantes pour les directions. La lecture occupe une place de choix. Cependant, les modules à faire par soi-même, habituellement offerts en ligne par des organisations telles le ministère de l'Éducation, les

associations professionnelles ou les universités, n'ont servi pour de la formation trois fois et plus que pour un peu plus de 10% des directions; près de la moitié n'indiquent avoir fait un tel module qu'une ou deux fois. D'ailleurs, 40% des directions ne choisissent jamais ce type de formation qui exige une certaine aisance avec l'informatique. Les formations hors Ontario et hors Canada sollicitent davantage de coûts, d'autorisations et de temps. Le perfectionnement professionnel qui suppose une démarche personnelle plus complexe soit dans la sélection ou dans l'autorisation est donc moins prisé.

L'étude de IsaBelle, Lapointe, Bouchamma, Clarke, Langlois, et Leurebourg (2008) portant sur les contextes de formation des directions d'écoles francophones au Canada propose trois contextes de formation : formel, non formel et informel.

Le contexte formel de formation, lié aux systèmes d'éducation et de formation inclut « des cours à l'université en classe et à distance » et mène habituellement vers un diplôme ou une qualification additionnelle; le contexte non formel inclut « les formations offertes par le district scolaire / conseil scolaire, le ministère de l'Éducation, les pratiques de formation telles qu'en assistant à des conférences provinciales et hors province, et en participant à des activités offertes habituellement à l'école par le conseil / district scolaire »; le contexte informel de formation comporte « tout type d'activités organisées par l'individu lui-même pour parfaire ses connaissances et ses compétences telles que l'utilisation des médias, les échanges entre collègues et ainsi de suite. » Cette catégorie se divise en Contexte informel 1 qui regroupe « les pratiques de formation reliées à la discussion telles qu'en discutant avec d'autres directions, des enseignants et des amis » alors que le Contexte informel 2, regroupe « l'apprentissage par des lectures personnelles, par

«essais et erreurs » sur le tas ou en milieu de travail et en participant à des activités bénévoles. » Les auteurs notent « qu'il ne semble pas exister de cloisonnement étanche entre les contextes de formation. » (IsaBelle, Lapointe, Bouchamma, Clarke, Langlois, et Leurebourg (p. 4, 8 – 9, 2008) Cette étude permet de voir les données de la présente étude d'une autre façon : d'après les réponses des répondants au questionnaire, ils participent surtout à des activités de contextes non-formel et informel 2.

Ces données ne sont pas étonnantes puisque les deux tiers des directions d'école indiquent qu'elles prennent connaissance des formations souvent par leur conseil, et un peu plus de la moitié par les collègues et par les organismes auxquels elles sont abonnées ou sont membres. Plus d'un tiers des directions disent ne jamais prendre connaissance de formations par des articles dans des revues et sur de sites éducatifs ou par de la publicité sur le web. Près de la moitié des directions estiment à moins ou autour de 10% le pourcentage de formation, tous genres confondus, qu'elles suivent de leur propre choix dans une année scolaire.

2. Facteurs d'influence sur le perfectionnement professionnel

Les facteurs d'influence sur le choix de la formation peuvent se classer en trois catégories : facteurs liés à la formation même tels que le contenu et le conférencier, facteurs liés à l'école tels que le temps de l'année et le coût de la formation et les facteurs extérieurs tels que la langue de présentation et la participation de collègues. Le tableau 5 présente les facteurs d'influence sur le perfectionnement professionnel. Les directions d'école semblent prévoir les formations dont elles ont besoin selon deux catégories: celles qu'elles jugent utiles pour l'école et celles utiles pour leur propre perfectionnement. Les besoins de

l'école orientent fortement certains choix comme suivre des formations qui répondent aux préoccupations du moment (86,2%), qui touchent aux dossiers de la direction (84,6%), ou qui portent sur les sujets de l'heure (76,9%). La croissance

Tableau 5

Perfectionnement professionnel : facteurs d'influence

Catégories	Facteurs	Jamais	Parfois	Souvent
Facteurs liés au contenu de la formation	Contenu	0% (0)	7,9% (5)	92,1% (58)
	Conférenciers	1,5% (1)	24,6% (16)	73,8% (48)
Facteurs liés à l'école	Temps de l'année de la formation	4,6% (3)	35,4% (23)	60% (39)
	Distance à parcourir pour se rendre	7,7% (5)	33,8% (22)	58,5% (38)
	Formation recommandée par le superviseur	7,7% (5)	52,3% (34)	40% (26)
	Coût de la formation	12,3% (8)	46,2% (30)	41,5% (27)
	Formation offerte sur Internet	36,9% (24)	56,9% (37)	6,2% (4)
Facteurs extérieurs	Formation offerte en français	6,2% (4)	30,8% (20)	63,1% (41)
	Participation d'un collègue à la même formation	18,5% (12)	61,5% (40)	20% (13)
	Attrait de la ville	58,5% (38)	38,5% (25)	3,1% (2)
	Activités sociales proposées	67,7% (44)	30,8% (20)	1,5% (1)
	Attrait de l'hôtel	72,3% (47)	23,1% (15)	4,6% (3)

professionnelle de la direction guide également certains choix tels, pour presque toutes les directions, connaître le domaine dans lequel elle doit s'améliorer. Pour un peu plus de deux tiers, suivre son plan de croissance professionnelle et, pour la moitié des directions, suivre des formations qui lui serviront éventuellement influence les choix. Un peu plus de 15% des directions disent qu'elles choisissent la formation par hasard selon ce qui est disponible. Près de 30% des directions indiquent que leur formation non-obligatoire a souvent été payée par le budget de leur superviseur alors que presque autant indiquent que cela n'a jamais été le cas.

3. Supervision du perfectionnement professionnel

La formation professionnelle ne fait pas souvent l'objet de vérifications officielles ou informelles. Par exemple, près de la moitié des directions répondent que le perfectionnement professionnel n'a jamais fait partie de leur évaluation du rendement alors que peu disent que cela a souvent été le cas. Enfin, deux tiers des directions indiquent n'avoir jamais reçu un commentaire écrit quant à leur croissance professionnelle de la part de leur superviseur. Le tableau 6 présente le bilan de la supervision du perfectionnement professionnel.

Les réponses qui rapportent la fréquence des discussions portant sur le perfectionnement professionnel avec le superviseur, révèlent que peu de directions ont souvent initié une conversation sur leur perfectionnement professionnel, et encore moins disent que le superviseur a souvent commencé une discussion sur le sujet. Pour le plus grand nombre, le superviseur n'a jamais entamé de telles conversations. Plus de la moitié (54,5%) des directions qui disent souvent faire les premiers pas dans une discussion sur leur perfectionnement professionnel avec leur

superviseur rapportent qu'elles ont souvent une formation payée par celui-ci alors que seulement 13% de ceux qui n'en initient jamais peuvent l'affirmer.

Tableau 6

Perfectionnement professionnel : supervision

Énoncés	Jamais	Parfois	Souvent
Votre formation non-obligatoire a été payée par le budget de votre superviseur	26,6% (17)	43,8% (28)	29,7% (19)
Vous avez déjà initié une discussion sur votre perfectionnement professionnel avec votre superviseur	23,8% (15)	58,7% (37)	17,5% (11)
Vous avez dû rendre des comptes suite à une formation	15,4% (10)	75,4% (49)	9,2% (6)
Vous avez déjà discuté de perfectionnement professionnel avec votre superviseur (pas certain qui avait initié le sujet)	21,7% (13)	63,3% (38)	15% (9)
Votre superviseur a déjà initié une discussion sur votre perfectionnement professionnel	43,3% (26)	41,7% (25)	15% (9)
Le perfectionnement professionnel a fait partie de votre évaluation du rendement	48,4% (31)	35,9% (23)	15,6% (10)
Vous avez déjà reçu un commentaire écrit quant à votre croissance professionnelle de la part de votre superviseur	67,7% (42)	22,6% (14)	9,7% (6)

C. Objectifs de croissance professionnelle

Les directions d'école qui ont participé à cette étude disent toutes se servir d'objectifs de croissance professionnelle. Le questionnaire définissait de façon générale, pour les répondants, ce qu'est un objectif: ceci comprend tout but lié à un aspect du travail ou à des habiletés qui peuvent améliorer le rendement au travail ou vous permettre d'accéder à un autre poste. Quelques directions admettent en établir sans vraiment être certaines que ce soient des objectifs professionnels.

Les objectifs peuvent se classer en trois catégories selon les raisons qui motivent leur création: objectifs imposés, suggérés ou pour soi-même. Un peu plus de 15% des directions se fixent des objectifs car cela est imposé par leur superviseur. Un peu plus du tiers (34,4%) formulent des objectifs à la suggestion de leur superviseur et 19% le font à la suggestion d'une autre personne du conseil et près du tiers, suite à une formation qui le suggérerait. Un bon nombre de directions développent des objectifs de leur propre initiative. Deux tiers le font depuis plusieurs années et plus de la moitié s'inspire de lectures pour déterminer leurs objectifs.

La prochaine section examine le contenu des objectifs des directions d'école, les communications qui s'y rapportent et les facteurs d'influence dans l'atteinte de ces objectifs de croissance professionnelle.

1. Contenu des objectifs

Les thèmes liés au contenu peuvent se classer sous les objectifs liés à l'école, à l'amélioration de soi et aux relations avec d'autres. La classification s'est faite en regroupant les objectifs à contenu similaire. Par la suite, les grands thèmes émergent à partir de l'intention et de l'objet visés par l'objectif. Le tableau 7 précise que les objectifs s'avèrent plus souvent liés à l'école qu'à l'amélioration personnelle ou aux relations avec les autres.

En répondant au questionnaire, les participants ont pu transcrire des objectifs de croissance professionnelle tels qu'ils les avaient formulés. Presque tous les objectifs soumis commencent par un verbe à l'infinitif. En tout, trente-sept directions ont soumis soixante-treize objectifs qui peuvent se regrouper sous treize thèmes liés à l'école, à l'amélioration de soi et aux relations avec les autres. Plus de la moitié des objectifs ne touchent qu'à un thème mais vingt-sept en englobent

deux et deux sont liés à trois thèmes. Une seule contribution a dû être rejetée puisqu'il ne s'agissait pas d'un objectif. Le tableau 8 résume les thèmes élaborés, le nombre d'objectifs classés sous ceux-ci et un exemple pour chacun.

Tableau 7

Thèmes regroupant les objectifs de croissance professionnelle des directions d'école

Thèmes		Jamais	Parfois	Souvent
Liés à l'école	Préoccupations pédagogiques	3,2% (2)	24,2% (15)	72,6% (45)
	Nouveautés à mieux connaître	4,9% (3)	31,1% (19)	63,9% (39)
	Éléments particuliers à leur école	1,7% (1)	38,3% (23)	60% (36)
Liés à l'amélioration de soi	L'utilisation de certains outils	10,2% (6)	50,8% (30)	39% (23)
	Certains comportements à développer	12,1% (7)	60,3% (35)	27,6% (16)
	Leur façon de faire	12,7% (7)	67,3% (37)	20% (11)
	Certaines de leurs attitudes	29,6% (16)	61,1% (33)	9,3% (5)
	Certains de leurs comportements à modifier	35,2% (19)	57,4% (31)	7,4% (4)
Liés aux relations avec les autres	Les relations avec les parents	26,8% (15)	60,7% (34)	12,5% (7)
	Les relations avec le personnel	17,5% (10)	68,4% (39)	14% (8)
	Les relations avec les élèves	31,6% (18)	54,4% (31)	14% (8)
	La façon de faire des autres	43,4% (23)	45,3% (24)	11,3% (6)
Thèmes imposés	Une liste de thèmes imposés	44,4% (24)	37% (20)	18,5% (10)

Tableau 8

Classification des objectifs de croissance professionnelle composés par les directions

Catégories	Thèmes	Nombre	Exemples
Liés à l'école	Rendement des élèves	10	Avoir la connaissance des stratégies visant à améliorer le rendement
	Programmes pour l'école	9	Mettre en place un programme pour le développement du caractère
	Connaissances des produits du Ministère de l'Éducation de l'Ontario	8	Me tenir au courant de tout ce qui sort du MEO et qui est relié à mon école
	Communauté d'apprentissage professionnelle (CAP)	8	Accroître mes connaissances afin d'inclure les parcours dans les communautés professionnelles de mon école
	Communauté	5	Améliorer les relations et la visibilité de l'école envers la communauté
	Harmonisation	5	Mettre en œuvre des pratiques harmonisées en enseignement de la lecture
Liés à l'amélioration de soi	Leadership	17	Démontrer une prise de décisions transparente et cohérente entre la parole et l'action
	Outils / formation	12	Développer des habiletés face à la nouvelle technologie
	Carrière	5	Suivre les cours du Programme de qualification d'agent de supervision
	Organisation	4	Prioriser afin d'avoir un certain équilibre
	Amélioration de soi	3	Apporter des changements dans ma façon de faire avec les autres
Liés aux relations avec les autres	Gestion du personnel	9	Améliorer mes compétences et ma compréhension envers les enseignants moins performants
	Relations avec les parents	5	Dès octobre, communiquer plus fréquemment avec les parents des enfants à comportement difficile et leur retourner leurs responsabilités parentales.

2. Entretiens autour des objectifs

Les objectifs des directions d'école font l'objet de partage et d'ajustements qui se manifestent sous différentes formes de communications. Le tableau 9 indique la fréquence à laquelle les directions discutent de leurs objectifs de croissance professionnelle avec différentes personnes de leur entourage.

Tableau 9

Fréquence du partage des objectifs

Personnes avec qui les directions discutent de leurs objectifs	Jamais	Parfois	Souvent
Collègue à la direction	9,7% (6)	37,1% (23)	53,2% (33)
Membre de leur famille	13,1% (8)	42,6% (26)	44,3% (27)
Superviseur	12,9% (8)	51,6% (32)	35,5% (22)
Certains membres du personnel de l'école	16,9% (10)	64,4% (38)	18,6% (11)
Ensemble du personnel de l'école	30,6% (19)	59,7% (37)	9,7% (6)

Les directions d'école examinent les objectifs qu'elles se sont fixés pour différentes raisons. Un peu plus de 60% des directions les consultent souvent lorsqu'elles établissent les prochains; la moitié y retourne pour y faire des ajustements, et près de 40% lorsque l'année se termine ou lorsqu'elles pensent les avoir atteints. Un tiers des directions disent souvent revoir leurs objectifs lorsqu'elles font des retours sur leurs pratiques avec des collègues dans des rencontres telles celles des communautés d'apprentissage professionnelles (CAP).

Pour ce qui est du retour sur les objectifs suite à des discussions avec leur superviseur, les directions sont plus divisées : un peu plus de 20% disent ne jamais y retourner lorsqu'elles dialoguent avec leur superviseur alors qu'un quart disent souvent le faire. Lorsqu'elles préparent leur évaluation de rendement, près du tiers (28,8%) des directions rapportent consulter souvent leurs objectifs.

Quand vient le temps de consigner leurs objectifs, les directions l'effectuent majoritairement dans deux pôles de formalité presque opposés : elles les gardent en tête ou elles les inscrivent dans un plan de croissance. Les premières sont plus souvent portées à associer leurs objectifs à des événements dans leur agenda (près de 50%) alors qu'un peu plus de 20% des directions qui les intègrent dans un plan de croissance disent souvent le faire. Ces données figurent au tableau 10.

Tableau 10

Consignation des objectifs

Façon de consigner les objectifs	Jamais	Parfois	Souvent
Gardés en tête (non-consignés)	23,6% (13)	34,5% (19)	41,8% (23)
Consignés dans un plan de croissance	23,2% (13)	37,5% (21)	39,3% (22)
Par écrit de façon formelle	29,6% (16)	35,2% (19)	35,2% (19)
Intégrés à leur agenda	27,8% (15)	46,3% (25)	25,9% (14)
Par écrit au brouillon	42% (21)	38% (19)	20% (10)

3. Facteurs d'influence pour les objectifs

Le tableau 11 rapporte les facteurs d'influence dans l'atteinte des objectifs. Sur une échelle allant de peu à beaucoup d'importance, les facteurs suivants ont beaucoup d'importance pour plus ou près de la moitié des directions : mettre de l'effort, mettre du temps et déterminer des étapes pour y arriver. Les éléments suivants ont surtout été identifiés comme ayant une certaine importance : réaligner

Tableau 11

Facteurs dans la réussite des objectifs

Facteurs	Peu d'importance	Une certaine importance	Beaucoup d'importance
Mettre de l'effort	4,8% (3)	27,4% (17)	67,7% (42)
Mettre du temps	6,6% (4)	37,7% (23)	55,7% (34)
Déterminer des étapes pour y arriver	13,6% (8)	42,4% (25)	44,1% (26)
Réaligner des tâches	8,5% (5)	52,5% (31)	39% (23)
Avoir de l'encouragement à cet effet	25,8% (16)	35,5% (22)	38,7% (24)
En discuter avec quelqu'un	16,1% (10)	56,5% (35)	27,4% (17)
Réorganiser son emploi du temps	23,3% (14)	45% (27)	31,7% (19)
Recevoir une offre d'aide	32,8% (20)	36,1% (22)	31,1% (19)
Les relire ou y penser souvent	25,4% (15)	55,9% (33)	18,6% (11)
Laisser le hasard s'en occuper	78,6% (44)	19,6% (11)	1,8% (1)

des tâches, en discuter avec quelqu'un et réorganiser son emploi du temps. Il est clair que le hasard compte pour peu dans l'atteinte des objectifs selon les directions consultées. Les objectifs occupent une place importante dans la vie professionnelle des directions et elles les ajustent pour les rendre significatifs et se les approprier.

D. Pratique réflexive

Les moments de grandes réflexions se manifestent à différentes occasions pour les directions d'école dans le contexte réel de leurs fonctions. Cette section explore le contenu et les déclencheurs de la pratique réflexive, examine les communications qui s'articulent autour de celle-ci et identifie les facteurs d'influence.

1. Contenu et déclencheurs de la pratique réflexive

Lorsque les directions sont seules et pensent à une situation difficile qui vient de se passer à leur école, leur premier réflexe est d'anticiper l'avenir tout en examinant le passé. Plus de la moitié disent souvent et 41% des directions disent parfois imaginer comment telle ou telle décision ou action pourrait influencer la situation. De plus, 40% des directions, passent souvent du temps à revoir les conversations clefs telles qu'elles ont eu lieu et 54,5% le font parfois. Aussi, plus d'un tiers indiquent revivre les événements tels qu'ils se sont passés et presque toutes les autres directions le font parfois. Ces retours sur la situation laissent supposer des occasions d'analyse.

Plus du tiers des directions cherchent souvent et plus de la moitié cherchent parfois avec qui parler des situations difficiles. Elles semblent moins portées à réinventer les mêmes situations avec des scénarios différents : un peu plus d'un tiers reprennent souvent et la moitié reprend parfois les conversations clefs en pensant à des réponses différentes. Seulement 21,4% (12) disent souvent et 62,5%

(35) disent parfois revivre les événements en changeant certains éléments qui auraient modifié les résultats.

Certaines circonstances et observations faites par la direction ou par une autre personne semblent propices à la réflexion comme le signalent les directions selon les choix offerts au questionnaire. D'autres moments de réflexion sont provoqués par des situations extérieures que la direction transpose à la situation de son école. Le tableau 12 présente les moments propices à la réflexion.

Tableau 12

Moments propices à la réflexion

Moments de réflexion	Jamais	Parfois	Souvent
Préparer une communication écrite ou orale pour le personnel	1,6% (1)	37,1% (23)	61,3% (38)
Assister à une réunion de gestion	6,6% (4)	44,3% (27)	49,2% (30)
Entendre des collègues à la direction parler de leur école	6,6% (4)	44,3% (27)	49,2% (30)
Avoir l'attention attirée par quelqu'un de l'école sur quelque chose	1,6% (1)	54,8% (34)	43,5% (27)
Percevoir une satisfaction chez le personnel	1,6% (1)	55,7% (34)	42,6% (26)
Avoir l'attention attirée par quelqu'un de l'extérieur sur quelque chose	1,6% (1)	62,3% (38)	36,1% (22)
Entendre des bribes de conversation faisant allusion à un mécontentement	6,8% (4)	57,6% (34)	35,6% (21)
Compléter des rapports pour le conseil ou le ministère	15% (9)	48,3% (29)	36,7% (22)
Compléter des documents dans le cadre de son évaluation	20,3% (12)	47,5% (28)	32,2% (19)

Plusieurs situations provoquent parfois des moments de grandes réflexions mais une seule situation semble souvent en causer pour près de la moitié (30) des directions. Il s'agit des résultats de testing ou autre indication de performance des élèves. À peine un tiers (20) des répondants juge que la lecture du rapport d'évaluation de leur rendement ne provoque jamais de grande réflexion. Tous les genres de situations provoquent une certaine réflexion mais si l'on considère parfois

Tableau 13

Situations qui provoquent de la pratique réflexive

Situations	Jamais	Parfois	Souvent
Les résultats du testing ou autre indication de performance des élèves	3,2% (2)	49,2% (31)	47,6% (30)
Un échange déplaisant avec un membre du personnel	9,7% (6)	64,5% (40)	25,8% (16)
Une situation d'urgence	12,9% (8)	59,7% (37)	27,4% (17)
Une conversation avec le superviseur	9,5% (6)	66,7% (42)	23,8% (15)
Une accumulation de frustrations	15% (9)	61,7% (37)	23,3% (14)
Un échange déplaisant avec un parent	11,5% (7)	68,9% (42)	19,7% (12)
Une marque de confiance ou d'appréciation inattendue	14,8% (9)	68,9% (42)	16,4% (10)
Un échange déplaisant avec un élève	18,3% (11)	66,7% (40)	15% (9)
Un sentiment d'impuissance	27,1% (16)	50,8% (30)	22% (13)
La lecture du rapport d'évaluation de son rendement	35,1% (20)	50,9% (29)	14% (8)

et souvent, on s'aperçoit que les directions disent utiliser régulièrement la pratique réflexive. Ces situations sont compilées dans le tableau 13. Certaines des situations offertes dans les choix de réponse n'ont pas lieu fréquemment pour les directions, ce qui limite la possibilité d'indiquer souvent comme fréquence.

Lors des moments de réflexion dans le but d'améliorer une situation, plus de la moitié des directions pensent souvent aux facteurs suivant : l'impact de leurs décisions, les choix possibles, les initiatives qui ont eu du succès dans le passé, une

Tableau 14

Éléments principaux de réflexion dans le but d'améliorer une situation

Éléments	Jamais	Parfois	Souvent
L'impact des décisions	1,6% (1)	12,9% (8)	85,5% (53)
Les choix possibles	1,6% (1)	14,8% (9)	83,6% (51)
Une stratégie pour y arriver	1,6% (1)	19,7% (7)	78,7% (48)
Les initiatives qui ont eu du succès dans le passé	3,3% (2)	18% (11)	78,7% (48)
Les obstacles à prévoir	1,6% (1)	37,7% (23)	60,7% (37)
Les initiatives déjà en place	3,2% (2)	37,1% (23)	59,7% (37)
Les alliés	3,3% (2)	49,2% (30)	47,5% (29)
Les réactions devant une situation comparable par le passé	3,3% (2)	54,1% (33)	42,6% (26)
Les tentatives qui n'ont pas eu les résultats souhaités	4,9% (3)	54,1% (33)	41% (25)

stratégie pour y arriver, les initiatives déjà en place et les obstacles à prévoir. Le tableau 14 regroupe ces éléments.

2. Communications reliées à la pratique réflexive

Le tableau 15 indique que plus de la moitié des directions discutent souvent avec leur superviseur des situations difficiles qui ont lieu à leur école. En deuxième lieu, près de la moitié (30) des directions se confient souvent et près de la moitié parfois (30) à un membre de la direction d'une autre école. Un membre de la famille reçoit presque aussi souvent les doléances des directions quant aux situations difficiles. Les directions ne sont pas souvent portées à se confier à un membre du personnel. Les communications en personne semblent être favorisées lorsqu'elles sont possibles, suivies du téléphone et enfin du courriel.

Tableau 15

Personnes et moyens choisis pour discuter de situations difficiles

Personnes	Fréquences des discussions			Formes de communications		
	Jamais	Parfois	Souvent	En personne	Au téléphone	Par courriel
Votre superviseur	1,5% (1)	44,4% (28)	54% (34)	52,4% (33)	74,6% (47)	58,7% (37)
Un membre de la direction d'une autre école	3,2% (2)	48,4% (30)	48,4% (30)	54% (34)	82,5% (52)	30,2% (19)
Un membre de votre famille	8,3% (5)	46,7% (28)	45% (27)	93,2% (55)	20,3% (12)	5,1% (3)
Un membre du personnel	28,8% (17)	62,7% (37)	8,5% (5)	96,2% (51)	9,4% (5)	15,1% (8)
Un ami	39,7% (23)	41,4% (24)	19% (11)	86,4% (38)	29,5% (13)	11,4% (5)

Lorsque les directions reçoivent les confidences d'autres professionnels de l'éducation, les éléments de proximité jouent un rôle, c'est-à-dire que les individus situés dans un même édifice communiquent surtout en personne alors que le superviseur et un membre d'une direction d'une autre école le font surtout au téléphone. Le courriel n'est pas la forme de communication privilégiée de la direction pour discuter de situations difficiles. Selon les directions, parmi les choix, les superviseurs sont les plus aptes à se servir de ce moyen pour se confier mais ils

Tableau 16

Traces de la réflexion laissées par la direction

Lieux et documents	Jamais	Parfois	Souvent
Livre de bord quotidien	23,3% (14)	21,7% (13)	55% (33)
Dossier	19,6% (11)	41,1% (23)	39,3% (22)
Plan d'action	19,3% (11)	59,6% (34)	21,1% (12)
En réunion	25,9% (15)	48,3% (28)	25,9% (15)
Analyse écrite	39,7% (23)	46,6% (27)	13,8% (8)
Journal professionnel	57,7% (30)	19,2% (10)	23,1% (12)
Portfolio	66% (35)	22,6% (12)	11,3% (6)
Schéma	71,2% (37)	26,9% (14)	1,9% (1)
Blogue	100% (50)	0% (0)	0% (0)

semblent préférer l'usage du téléphone. Les directions obtiennent plus de confidences des gens de leur communauté scolaire tels les membres du personnel, les élèves et les parents que d'une direction d'une autre école ou de leur superviseur. Lorsque les directions réfléchissent à des situations qui se passent dans leur école, elles laissent peu de traces sauf dans le livre de bord quotidien. Cette constatation se confirme en étudiant les traces rapportées au tableau 16.

3. Facteurs d'influence sur la pratique réflexive

Pour les guider dans leur pratique réflexive, plus de 90% des directions d'école indiquent que l'expérience accumulée dans le poste leur sert de guide. Presque trois quarts soulignent que leurs collègues leur ont suggéré des façons de faire pour réfléchir aux situations difficiles et que des lectures leur ont donné des idées pour approfondir la réflexion sur des problèmes particuliers. Plus de la moitié se fient à des pistes reçues en atelier lors d'un congrès et près de la moitié a recours à des méthodes de résolutions de problèmes suggérées par le conseil pour ce genre de situation. Pourtant, moins du quart des directions ressent le besoin d'être outillé pour réfléchir sur les situations de façon plus efficaces.

Lorsque les directions consultent quelqu'un pour des conseils par rapport à une situation nécessitant une attention, autour de soixante-dix pourcent indiquent que ce qu'elles souhaitent souvent, ce sont des pistes de réflexion, une autre façon de voir la situation ou tout simplement une oreille attentive. Ce qu'elles cherchent le moins souvent (12,1%), c'est une solution. Ce sont des éléments qui permettent de faire progresser la réflexion qui sont recherchés. D'ailleurs, lorsque les directions demandent conseil, elles ne souhaitent pas nécessairement une réponse immédiate souvent ou même dans l'heure qui suit comme l'indique un quart des directions,

mais c'est souvent au courant de la journée (43,3%) ou selon un temps prédéterminé (37,5%) qu'elles apprécient un retour d'appel.

E. Différences selon le genre

Bien que la recension des écrits ne souligne que peu de différences entre les hommes et les femmes à la direction, les données du questionnaire en soulèvent quelques-unes d'intérêt. En examinant les données du questionnaire et en comparant le genre de la direction, certains écarts dans les réponses laissent entrevoir des différences dans la façon de répondre. Le test statistique khi-deux a été effectué en utilisant le logiciel PASW Statistics 18 (SPSS) afin de relever les différences statistiquement significatives selon le sexe au seuil de confiance alpha $p < 0,05$. Seules les données significatives d'un point de vue statistique et d'intérêt sont rapportées dans cette section.

1. Parcours professionnel

Certaines différences dans le parcours professionnel des femmes et des hommes de l'étude sont présentées au tableau 17, dont la différence d'expérience acquise à la direction adjointe avant d'assumer un poste de direction qui est significative d'un point de vue statistique. Plus de la moitié (54,3%) des femmes sont allées directement de l'enseignement à la direction alors que ce n'est le cas que pour 21,1% des hommes qui ont répondu au questionnaire. Presque la moitié (47,4%) des hommes ont passé trois ans et plus dans un poste de direction adjointe avant d'accéder à un poste de direction alors que ce n'est le cas que pour seulement 13% des femmes. Au moment de répondre au questionnaire, 68% des participants œuvraient au niveau élémentaire, 19% au niveau secondaire et 3% auprès d'adultes. Il est à noter que les directions d'écoles en Ontario peuvent

assumer la direction d'un palier ou l'autre tout au long de leur carrière. Aucune question du questionnaire n'a permis de savoir combien de participants ont été à la direction de l'élémentaire et du secondaire. Le tableau présente également le nombre d'années d'expérience des femmes et des hommes à la direction.

Tableau 17

Années d'expérience à la direction et à la direction adjointe selon le genre

	Expérience à la direction adjointe*		Expérience à la direction	
	Femmes (n= 46)	Hommes (n=19)	Femmes (n=46)	Hommes (n= 19)
Aucune expérience	54,3% (25)	21,1% (4)	--	--
0 à 2 ans	32,6% (15)	31,6% (6)	19,6% (9)	10,5% (2)
3 à 5 ans	10,9% (5)	31,6% (6)	23,9% (11)	31,6% (6)
6 à 9 ans	2,2% (1)	10,5% (2)	32,6% (15)	26,3% (5)
10 ans et plus	0%	5,3% (1)	23,9% (11)	31,6% (6)

*p <0,024

2. Formation professionnelle

En ce qui a trait aux différences dans le choix de la formation, un écart significatif ($p < 0,009$) existe dans le choix de participer à une formation qui arrive par la poste ou par courriel : 10,9% des femmes indiquent avoir choisi des formations présentées de cette façon trois fois et plus alors que 38,9% des hommes y ont participé trois fois et plus. Plus de 40% des femmes disent n'avoir jamais accepté

de telle offre. Chez les femmes, 32,6% estiment qu'elles choisissent autour de 25% de leur formation comparée à 10,5% des hommes qui indiquent ce pourcentage. Cet écart n'est cependant pas statistiquement significatif.

C'est en examinant les facteurs reliés à l'école et à son fonctionnement que les différences entre les genres ressortent davantage. Les hommes et les femmes tiennent compte de certains facteurs reliés à leur école dans le choix de leur perfectionnement professionnel de façon différente dans cette étude. La distance à parcourir et le coût de la formation semblent amener des réponses différentes chez les deux sexes. Deux tiers (63,2%) des hommes tiennent plus souvent compte du coût de la formation comparée à un tiers (32,6%) des femmes, différence statistiquement significative à ($p < 0.031$).

Certaines observations remarquées ne sont cependant pas significatives statistiquement. Les femmes se tournent davantage vers les formations sur des sujets de l'heure alors que les hommes choisissent des formations qui leur serviront éventuellement. Quant aux objectifs de croissance professionnelle, presque 70% des femmes de l'étude retournent souvent aux objectifs qu'elles se sont fixés lorsqu'elles établissent les prochains alors que 41,2% (7) des hommes affirment le faire souvent. C'est également le cas lorsque des formations s'annoncent : les femmes tiennent plus compte de leurs objectifs. Discuter avec leurs collègues ramène davantage les hommes à revoir leurs objectifs selon leurs réponses.

3. Pratique réflexive

La pratique réflexive diffère sur plusieurs plans entre les femmes et les hommes en poste de direction d'école. Lorsque l'on demande aux directions d'école quand il leur arrive de réfléchir à ce qui se passe dans leur école, pour

toutes les situations proposées à une exception près, les femmes indiquent davantage prendre souvent un moment de réflexion. La seule affirmation qui amène les hommes à indiquer davantage prendre souvent le temps de réfléchir est lorsque quelqu'un de l'extérieur attire leur attention sur quelque chose. Le tableau 18 permet de constater les différences : l'élément « préparer des documents pour le ministère ou le conseil » présente une différence significative du point de vue statistique, suivi de près par « entendre ses collègues à la direction » et par « compléter des documents pour son évaluation ».

Tableau 18

Moments propices à la réflexion selon le genre

Moments de réflexion	Femmes (n=44)			Hommes (n=18)		
	Jamais	Parfois	Souvent	Jamais	Parfois	Souvent
Compléter des rapports pour le conseil ou le ministère*	19% (8)	35,7% (15)	45,2% (19)	5,6% (1)	77,8% (14)	16,7% (3)
Entendre vos collègues à la direction parler de leur école	7% (3)	34,9% (15)	58,1% (25)	5,6% (1)	66,7% (12)	27,8% (5)
Compléter des documents dans le cadre de son évaluation	14,6% (6)	46,3% (19)	39% (16)	33,3% (6)	50% (9)	16,7% (3)

*p<0,011

Les situations qui provoquent une grande réflexion semblent davantage toucher les femmes que les hommes. Des différences significatives paraissent quand il y a un échange déplaisant avec un membre du personnel et lorsqu'il y a une accumulation de frustrations. Les résultats du testing ou autre indication de

performance des élèves est l'item qui suscite le plus souvent une grande réflexion. Les femmes y accordent plus souvent de l'importance que les hommes. La lecture du rapport de leur évaluation du rendement provoque le moins de réflexion pour les deux groupes. Les échanges déplaisants, que ce soit avec un membre du personnel, un élève ou un parent, provoquent plus souvent une grande réflexion chez les femmes que chez les hommes. Le tableau 19 permet de présenter une comparaison.

Tableau 19

Situations qui provoquent une grande réflexion selon le genre

Situations qui provoquent une grande réflexion	Femmes (n=44)			Hommes (n=18)		
	Jamais	Parfois	Souvent	Jamais	Parfois	Souvent
Un échange déplaisant avec un membre du personnel*	6,8% (3)	56,8% (25)	36,4% (16)	16,7% (3)	83,3% (15)	0% (0)
Une accumulation de frustrations**	7,1% (3)	66,7% (28)	26,2% (11)	33,3% (6)	50% (9)	16,7% (3)
Les résultats du testing ou autre indication de performance des élèves	2,2% (1)	42,2% (19)	55,6% (25)	5,6% (1)	66,7% (12)	27,8% (5)
Un échange déplaisant avec un parent	9,3% (4)	65,1% (28)	25,6% (11)	16,7% (3)	77,8% (14)	5,6% (1)
Un échange déplaisant avec un élève	14,3% (6)	66,7% (28)	19% (8)	27,8% (5)	66,7% (12)	5,6% (1)
La lecture du rapport d'évaluation de votre rendement	28,2% (11)	56,4% (22)	15,4% (6)	50% (9)	38,9% (7)	11,1% (2)

*p<0,01

**p<0,033

Des différences importantes apparaissent dans la fréquence de la réflexion sur certains éléments dans le but d'améliorer une situation. De façon générale, les femmes indiquent davantage réfléchir souvent à la plupart des éléments. Les éléments du tableau 20 présentent les différences significatives.

Tableau 20

Éléments sur lesquels porte la réflexion dans le but d'améliorer une situation selon le genre

Éléments	Femmes (n=44)			Hommes (n=18)		
	Jamais	Parfois	Souvent	Jamais	Parfois	Souvent
Les obstacles à prévoir*	2,3% (1)	23,3% (10)	74,4% (32)	0% (0)	72,2% (13)	27,8% (5)
Les initiatives déjà en place*	4,5% (2)	25% (11)	70,5% (31)	0% (0)	66,7% (12)	33,3% (6)
Les initiatives qui ont eu du succès dans le passé**	4,7% (2)	9,3% (4)	86% (37)	0% (0)	38,9% (7)	61,1% (11)
Les tentatives qui n'ont pas eu les résultats souhaités**	2,3% (1)	46,5% (20)	51,2% (22)	11,1% (2)	72,2% (13)	16,7% (3)
Les perceptions des autres**	7,1% (3)	64,3% (27)	28,6% (12)	33,3% (6)	44,4% (8)	22,2% (4)
Vos alliés***	4,7% (2)	39,5% (17)	55,8% (24)	0% (0)	72,2% (13)	27,8% (5)
*p<0,01 **p<0,05 ***p<0,058						

Enfin, lorsque les directions, hommes et femmes, réfléchissent à des situations qui se passent dans leur école, elles laissent des traces semblables. La seule différence statistiquement significative se manifeste en réunion où 47,1% (8) des hommes disent n'y jamais laisser de traces de leur réflexion alors que les

femmes n'indiquent qu'à 17,1% (7) ne jamais y laisser de traces en réunion ($p < 0,008$).

4. Évaluation et objectifs

Certains écarts entre femmes et hommes méritent d'être soulignés par rapport à l'évaluation du rendement des directions. Chez les hommes, 57,9% (11) indiquent que le perfectionnement professionnel n'a jamais fait partie de leur évaluation du rendement et 10,5% (2) disent qu'il en a souvent fait partie. Chez les femmes, 44,4% (20) soulignent qu'il n'en a jamais fait partie mais 17,8% (8) disent qu'il en fait souvent partie. Pourtant, 46,3% (19) des femmes répondent que leur superviseur n'a jamais initié une discussion sur leur perfectionnement professionnel alors que 36,8% (7) des hommes rapportent la même chose. Les femmes stipulent à 72,1% (31) n'avoir jamais reçu de commentaire par écrit sur leur perfectionnement alors que seul 57,9% (11) des hommes affirment n'en n'avoir jamais reçu. Enfin, le tiers des femmes et 21,1% (4) des hommes indiquent qu'une formation non-obligatoire a déjà été payée par leur superviseur. Dans tous ces cas, l'écart, bien qu'important, n'est pas statistiquement significatif.

Pour ce qui est de la formulation des objectifs, les différences entre les hommes et les femmes sont importantes, les femmes ayant plus tendance à en tenir compte dans la formulation de leurs objectifs alors que la moitié des hommes ne considèrent pas d'objectifs reliés aux relations avec les parents et les élèves. De leur côté, un peu moins de la moitié des femmes indiquent ne jamais se fixer des objectifs sur certains de leur comportement à modifier. Le tableau 21 présente ces données.

Tableau 21

Sujets des objectifs de croissance personnelle selon le genre

Sujets	Femmes (n=45)			Hommes (n=17)		
	Jamais	Parfois	Souvent	Jamais	Parfois	Souvent
Sur vos relations avec les parents*	17,5% (7)	65% (26)	17,5% (7)	50% (8)	50% (8)	0% (0)
Certains de vos comportements à modifier*	45,9% (17)	45,9% (17)	8,1% (3)	11,8% (2)	82,4% (14)	5,9% (1)
Sur vos relations avec le personnel	15% (6)	65% (26)	20% (8)	23,5% (4)	76,5% (13)	0% (0)
Sur vos relations avec les élèves	24,4% (10)	58,5% (24)	17,1% (7)	50% (8)	43,8% (7)	6,3% (1)

*p<0,05

Dans la réussite de leurs objectifs, les femmes (40%) ainsi que les hommes (35,3%) accordent beaucoup d'importance à l'encouragement qu'ils ont reçu. Peu de femmes (20%) mais plus d'hommes (41,2%) affirment que recevoir de l'encouragement a peu d'importance dans l'atteinte des objectifs. Les femmes rapportent recevoir plus souvent des confidences que les hommes des groupes suivants : un membre du personnel, une direction d'une autre école, un parent ou un élève. Les hommes avouent à 70,6% (12) parler souvent à un collègue à la direction de leurs objectifs de croissance personnelle alors que 46,7% (21) des femmes l'indiquent.

Synthèse de l'analyse des résultats du questionnaire

Les données du questionnaire administré aux directions d'école permettent d'entrevoir comment elles perçoivent et choisissent leur perfectionnement

professionnel et d'entrevoir la place limitée qu'il occupe dans l'évaluation du rendement.

La lecture comme forme de perfectionnement professionnel s'avère très populaire parmi les participants. La majorité estime qu'ils ont peu à dire dans le choix de formation et participent surtout au perfectionnement professionnel imposé par leur conseil ou par le ministère. La formation professionnelle ne fait pas souvent l'objet de vérifications officielles ou informelles. Près de la moitié répondent que le perfectionnement professionnel n'a jamais fait partie de leur évaluation et deux tiers indiquent n'avoir jamais reçu un commentaire écrit de la part de leur superviseur quant à leur croissance professionnelle.

Les objectifs de croissance professionnelle s'avèrent très orientés vers la situation actuelle dans l'école du participant. Pour certains, ils sont omniprésents, consultés et considérés à plusieurs occasions et ils alimentent des échanges variés. Les directions d'école qui ont participé à cette étude disent toutes se servir d'objectifs de croissance professionnelle. Les objectifs des participants font l'objet de partage et d'ajustements qui se manifestent sous différentes formes de communications. Les facteurs suivants ont beaucoup d'importance dans l'atteinte des objectifs: mettre de l'effort, mettre du temps et déterminer des étapes pour y arriver. Ils occupent une place importante dans la vie professionnelle des participants et chacun y met du sien pour les rendre significatifs et se les approprier.

Les données révèlent que certaines situations déclenchent régulièrement la pratique réflexive pour plusieurs alors que d'autres cherchent des occasions de partage afin d'obtenir des pistes pour améliorer des situations problématiques. Certaines circonstances et observations faites par la direction ou par une autre

personne semblent propices à la réflexion. D'autres moments de réflexion sont provoqués par des situations extérieures transposées à la situation de l'école du participant. Les résultats de testing ou autre indication de performance des élèves amènent près de la moitié des directions à des moments de réflexion. Plus de la moitié des participants discutent souvent avec leur superviseur des situations difficiles et se confient à un membre de la direction d'une autre école et de leur famille. Pour les guider dans leur pratique réflexive, la plupart des directions d'école indiquent que l'expérience accumulée dans le poste leur sert de guide. Presque trois quarts soulignent que des lectures ont contribué à leur réflexion sur des problèmes particuliers.

Enfin, l'analyse des données a permis de relever quelques différences significatives dans le parcours professionnel des femmes et des hommes et de capter des nuances par rapport au perfectionnement professionnel, à la place accordée aux relations avec les autres ainsi qu'à certains facteurs reliés à l'école même. Plus de la moitié des femmes participantes vont directement de l'enseignement à la direction alors que presque la moitié des hommes passe trois ans et plus dans un poste de direction adjointe. Lorsque l'on demande aux directions d'école à quel moment il leur arrive de réfléchir à ce qui se passe dans leur école, pour toutes les situations proposées à une exception près, les femmes indiquent prendre un moment de réflexion le plus souvent. De façon générale, les participantes indiquent davantage réfléchir souvent à la plupart des éléments du questionnaire que les participants. Pour ce qui est des relations avec les autres, les femmes ont plus tendance à en tenir compte dans la formulation de leurs objectifs

alors que la moitié des hommes ne considèrent pas d'objectifs reliés aux relations avec les parents et les élèves.

Le prochain chapitre rapporte l'analyse des entrevues effectuées avec des directions lors de la présente étude. Il permet d'approfondir plusieurs thèmes reliés au perfectionnement professionnel, à l'atteinte d'objectifs, à la pratique réflexive, à la relation avec le superviseur et à l'évaluation du rendement.

Chapitre VI

Analyse des résultats : les entrevues

L'analyse des entrevues effectuées auprès de dix directions fait l'objet de ce chapitre. Ce sont des femmes ainsi que des hommes, qui représentent les conseils scolaires du nord, du sud, de l'est et du centre de l'Ontario, les conseils catholiques et publics, de jeunes directions et des directions d'expérience, le secondaire et l'élémentaire, de petites et de grandes écoles, de milieux urbain et rural. Les entrevues, réalisées auprès de ceux et celles qui avaient manifesté leur intérêt, ont permis de mieux saisir leur perception de la pratique réflexive dans leur processus d'évaluation du rendement. Les participants portent des noms fictifs qu'ils ont eux-mêmes choisis : Aldège, Astérix, Cécile, Colette, Fédime, Florence, Marie, Maurice, Michel et Monique. Aldège a surtout été à la direction d'écoles secondaires mais également élémentaires depuis plusieurs années en milieu rural. Astérix a également œuvré dans des écoles secondaires de milieux ruraux. Cécile est à la direction d'écoles élémentaires de milieux urbain et rural depuis plusieurs années. Colette a peu d'années d'expérience à la direction d'une école élémentaire de ville. Fédime vient du milieu secondaire et est à la direction d'une école urbaine depuis plusieurs années. Florence est en fin de carrière et a été directrice de plusieurs écoles élémentaires en milieu urbain. Marie a quelques années d'expérience comme directrice d'écoles élémentaires dans un milieu urbain. Maurice est en fin de carrière et a œuvré tant au niveau secondaire qu'élémentaire dans des milieux ruraux. Michel a plusieurs années d'expérience à la direction d'écoles élémentaires

à la campagne. Monique a œuvré tant au niveau élémentaire que secondaire comme directrice dans des milieux urbain et rural.

Une analyse inductive générale a été suivie afin de déceler le sens du contenu au-delà des mots. La réduction des données brutes par le processus de codification suit le cheminement proposé par Creswell (2002), avec les étapes explicitées par Thomas (2006) et adaptées par Blais et Martineau (2006). Chacune des entrevues a été enregistrée et le verbatim, transcrit par la chercheuse en utilisant le logiciel Word, ce qui correspond à l'étape un : préparer les données brutes. Cet exercice a permis de dégager mentalement les propos récurrents et des notes à cet effet ont servi pour la deuxième étape : procéder à une lecture attentive et approfondie. Les grands thèmes ont été décelés et les sous-catégories établies à la lecture initiale des transcriptions pour les fins d'analyse. À l'étape trois, procéder à l'identification et à la description des premières catégories, la lecture détaillée de trois entrevues a permis d'établir et de préciser la grille de codage qui fut ensuite consultée pour chaque entrevue. En appliquant les codes à ces trois premières entrevues, il a été possible de compléter l'étape quatre, soit poursuivre la révision et le raffinement des catégories, en ajustant le codage initial des entrevues en sept catégories (voir annexe H : codes pour l'analyse des entrevues). Le contenu de chaque phrase, segment de phrase ou groupes de phrases a été numéroté par le code relié au thème approprié. Le contenu de toutes les entrevues a ensuite été réorganisé pour regrouper les phrases et segments selon les codes déployés. Lors de cet exercice, le code attribué à chaque phrase ou segment fut réévalué permettant un deuxième codage à fin de vérification. Il est plus facile, en étudiant des données ainsi structurées, de constater les éléments semblables et différents

entre les perceptions des participants. De plus, le croisement de différentes idées à l'intérieur de mêmes phrases a fait ressortir les liens entre différents thèmes.

La section des schémas conçus par les participants a initialement été traitée à part des autres thèmes, mais a ensuite été intégrée puisque les explications et commentaires des participants étaient rattachés à leur vécu. L'analyse de ces explications a permis de constater comment les participants ont rattaché les éléments vécus et décrits précédemment dans l'entrevue avec les éléments du cadre conceptuel. Une analyse des liens perçus entre les éléments par les participants a par la suite été confrontée au cadre conceptuel présenté au chapitre précédent.

C'est l'ensemble des entrevues qui est présenté dans cette section en abordant les thèmes principaux, soit le perfectionnement professionnel, les objectifs de croissance professionnels, la pratique réflexive, la relation avec le superviseur et l'évaluation du rendement de la direction. Puisque le contenu des entrevues se ressemble à plusieurs égards, la présentation concomitante des propos des entrevues permet d'éviter des répétitions et d'assurer davantage l'anonymat des participants tout en présentant les résultats classés sous l'analyse inductive. Des extraits d'entrevues des dix directions interviewées servent à présenter la réalité telle qu'elles la perçoivent. Les auteurs des propos sont identifiés sous les pseudonymes qu'ils ont choisis. La dernière section de ce chapitre présente les schémas que les participants ont proposés pour expliquer la dynamique entre les divers éléments discutés lors de l'entrevue et ceux-ci exposent une vue d'ensemble des perceptions de chaque individu.

A. Perfectionnement professionnel

En entrevue, les participants ont eu l'occasion de présenter leurs perceptions, c'est-à-dire comment elles voient différentes facettes de ce qu'est le perfectionnement professionnel, comment il se vit, son utilité et son accessibilité. Les sources d'appui, le suivi, le choix de perfectionnement, les bienfaits et les besoins sont également abordés.

Les répondants font la distinction entre le perfectionnement qui leur est imposé et celui qu'ils choisissent. Le perfectionnement professionnel qualifié d'obligatoire est habituellement offert par le conseil scolaire ou le ministère de l'Éducation. Ils ont tous indiqué que le conseil leur impose des formations pendant l'année, habituellement systémiques, portant souvent sur des thèmes d'information.

1. Choix du perfectionnement professionnel

Si la plupart des répondants ne s'en plaignent pas, quelques-uns questionnent l'utilité de ces formations. D'autres, remettent en question la raison qui amène la formation. Un participant partage sa théorie :

On dirait que c'est surtout la situation band-aid où quand on a un problème, il faut le régler. Parce que ça s'est passé à une école, on ne veut plus que le problème revienne donc on va donner une formation band-aid et un an après, on va vous rappeler : on vous a formés là, ne revenez pas (Aldège, lignes 37-40).

Plusieurs participants ont fait part d'expériences de perfectionnement professionnel auxquelles ils ont choisi de participer ou pour lesquelles ils ont dû effectuer des démarches d'autorisation. Les besoins perçus pour soi-même guident souvent ces choix et la façon de procéder, comme l'explique un participant :

Je parle à mes collègues directeurs aussi, beaucoup, quand j'ai des incertitudes. Et à la lueur de leurs informations, ça me donne une piste pour m'informer un petit peu plus, que ce soit par Internet, que ce soit avec des organismes comme l'ADFO (Maurice, lignes 143-146).

Deux attitudes dominant : rechercher des formations externes spécifiques et chercher à répondre à ses besoins par des moyens qui semblent facilement accessibles. Si peu de directions interviewées se sont rendues à des conférences à l'extérieur de la province, plusieurs reconnaissent que d'autres de leur conseil l'ont fait mais qu'il y a des comptes à rendre et des démarches à entreprendre pour que cela se réalise. Un répondant croit que les directions qui participent aux formations considérées prestigieuses ont été d'abord choisies par leur conseil. Dans un certain conseil scolaire, il est possible d'assister à certaines conférences si elles correspondent aux objectifs du conseil. Dans un autre, il y a des lignes de conduite par rapport aux choix et il est rare que les demandes soient refusées. Il s'agit de les prévoir dans le plan de croissance professionnelle personnel. Ces interventions laissent présumer que les demandes qui semblent s'intégrer dans un plan, que ce soit celui du conseil ou de la direction, ont davantage de chance d'être approuvées.

Pour certaines directions, le perfectionnement est valable sous toutes ses formes. Un participant se confie : « Moi, je me fais former par mes profs très souvent. C'est là que je vois la formation » (Aldège, ligne 130). Les directions interviewées se sentent libres de consulter les web émissions (formations offertes sur Internet souvent en direct) ainsi que d'autres documentations et trouvent cela intéressant. La lecture et l'information, sur papier ou sur Internet, répondent aux besoins immédiats et les mettent au courant des nouveautés du ministère et des

maisons d'édition. Elles permettent d'y accéder à son rythme et selon sa disponibilité.

2. Appui envers le perfectionnement professionnel

Certains participants sentent un appui et même de l'encouragement à poursuivre des formations qui répondent à leurs besoins, hors des champs prévus par le conseil. Ils font part de formations générales ou pointues auxquelles ils ont participé, à Montréal, à Toronto ou ailleurs, offertes parfois par des organismes comme l'Association canadienne d'éducation de langue française (ACELF) ou l'Association des directions et directions adjointes des écoles franco-ontariennes (ADFO) ou du perfectionnement en plusieurs sessions étalées dans le temps. Certains ont même reçu un appui financier pour ce faire. Pour d'autres, l'appui et la liberté de choix ne font pas partie de leur expérience.

À un moment donné j'aurais aimé vivre d'autres formations mais encore une fois, tu n'es pas encouragé. (...) Moi, je préférerais être un petit peu plus libre et avoir peut-être un genre de budget à part qui pourrait nous permettre justement d'assister à ces formations qu'on pourrait préférer plus à celles organisées par le conseil (Fédime, lignes 66-67; 69-71).

Selon les directions d'expérience interrogées, jadis, les superviseurs encourageaient davantage à assister à certaines formations. Un manque de temps est invoqué en parlant du peu d'appui des superviseurs dans le perfectionnement professionnel des directions. Celles qui ressentent de l'appui indiquent que c'est surtout lorsque la formation se rattache à des objectifs plus professionnels et moins personnels. Certains participants rapportent qu'ils ont une influence sur le perfectionnement professionnel qui leur est proposé surtout lorsque suggéré par un

groupe de directions, comme lors de rencontres en Communauté d'Apprentissage Professionnelle [CAP].

3. Donner un sens au perfectionnement professionnel

Les participants font part de formations imposées ou choisies qu'ils ont appréciées depuis qu'ils sont à la direction d'une école. Les sujets sont variés et touchent entre autres le marketing, la sociologie, la communication avec les employés et la communauté, la discipline au niveau du personnel, les parcours en littératie, les formations de Destination Réussite, la sécurité dans les écoles, la planification stratégique, les habitudes des gens efficaces et la théorie du choix. Ces formations ont un sens pour les participants, selon leur cheminement professionnel. Plusieurs insistent surtout sur la partie pratique et utile de la formation, la trouvant plus intéressante que le reste.

Le perfectionnement professionnel avec des gens hors du milieu habituel de l'éducation semble particulièrement apprécié. En parlant d'une formation suivie sur la communication et le travail de collaboration, un participant rapporte que les administrateurs provenant d'autres milieux vivent des choses semblables à ce que vivent les directions. Un autre souligne que d'autres professionnels s'intéressent aux écoles alors que certains apprécient l'apport d'un point de vue externe. Les possibilités de réseautage ont été soulignées à quelques reprises par certains participants, particulièrement ceux vivant dans des milieux plus isolés. Une répondante rapporte, suite à une conférence en particulier :

Ce qui est bien, c'est que ça m'a permis de faire du réseautage, de revenir à l'école et de mettre des choses en place et quand ça ne fonctionnait pas ou que je me questionnais, bien j'avais des gens avec qui je pouvais retourner et

dire « tu sais à la conférence, on a parlé de telle affaire. Aide-moi donc à me retrouver là-dedans » puis ça c'est vraiment des expériences que j'apprécie de perfectionnement professionnel (Cécile, lignes 33-27).

Elle note que cela n'est pas possible lorsque le perfectionnement se limite à la lecture ou à des web émissions.

4. Manques et besoins

Les directions interrogées en ont profité pour souligner certains manques au niveau de la formation et pour offrir des pistes d'intérêt. Les besoins en formation du niveau secondaire semblent parfois négligés. Elles précisent leur besoin en termes de connaissances et de formations en vue d'appuyer et de superviser le personnel enseignant. Parfois, les directions ne se sentent pas assez compétentes une fois à la direction puisque le temps passé à la direction adjointe présente peu d'occasions de formation. L'évaluation des élèves par exemple a beaucoup évolué. Un participant partage certaines préoccupations: «Lorsque tu surveilles, tu veux quand même savoir ce que tu devrais voir en salle de classe; comment cet enseignement-là se fait maintenant. (...) Comme direction il faut que tu saches comme au moins le survol de ces enseignements-là» (Colette, lignes 131-132; 138-139). La formation pour traiter de la gestion du personnel et des situations de crises mériterait davantage d'attention, particulièrement les mesures disciplinaires parfois négligées par les directions car elles engendrent beaucoup de travail. Il y a des conséquences légales qui découlent des situations parentales et une formation serait utile, particulièrement avec les familles reconstituées.

Certains participants remarquent que d'avoir un accompagnement ou un suivi par leur superviseur, un mentor ou même un collègue permet de parfaire son

perfectionnement professionnel. Ils indiquent apprécier, après le perfectionnement, les lectures et les discussions qui s'ensuivent avec leur superviseur ou autre personne du conseil. Pourtant, la plupart regrettent de ne pas pouvoir tirer profit au maximum de leur perfectionnement professionnel.

Après, c'est là où je m'en veux à chaque fois, c'est sûr qu'on voudrait faire un suivi et on voudrait le propager dans notre école, mais souvent là, ça reste dans notre bureau, ça reste à la porte fermée et ça ne traverse pas le mur du bureau de la direction (Astérix, lignes 37-39).

Les formations qui comprennent un suivi périodique quant à leur intégration dans l'école ont nécessairement davantage d'application. Comme l'explique un participant, un accompagnement assure la mise en œuvre des nouveaux concepts et facilite l'engagement. La plupart des directions interrogées ont indiqué faire des efforts afin que leur école bénéficie de leur perfectionnement.

Afin de remédier à cette situation, les répondants proposent des solutions qui englobent différentes méthodes afin de prévoir le perfectionnement professionnel selon une logique reliée à leurs besoins. Ils constatent que suivre une formation demande un investissement pour qu'elle soit valable. Un participant explique le lien : « Il faut être capable de le rattacher à quelque part. Moi je suis une praticienne. Mais j'aime beaucoup réfléchir maintenant. Ça m'amène à réfléchir pour ma pratique » (Marie, lignes 229-230). Ce que les participants proposent en fait, c'est d'avoir un perfectionnement ciblé, sur mesure. Ils disent réfléchir à l'impact possible du perfectionnement avant de l'entreprendre. Un participant suggère qu'un profil des forces et des éléments à améliorer ou à acquérir soit dressé pour chaque direction afin de créer un cycle qui mène à de l'amélioration. Le

superviseur pourrait reconnaître les éléments nouvellement acquis au fur et à mesure pour que les efforts se concentrent sur les lacunes. Les participants voient un lien entre la rétroaction reçue et le choix de perfectionnement.

D'autres facteurs limitent le perfectionnement professionnel des directions : les absences de l'école et les coûts reliés à la formation qui grèvent le budget personnel ou de l'école. La distance à parcourir et le travail accumulé au retour découragent certaines directions à s'aventurer. Il y a un sens de loyauté envers l'école. Les participants hésitent à payer pour du perfectionnement à partir du budget de l'école puisqu'ils ont l'impression de priver les élèves. Ils remarquent plus de contraintes qu'avant et il n'est pas toujours clair qui assume les coûts encourus.

Les cours universitaires de maîtrise et les cours pour devenir agent de supervision soulèvent des passions chez les participants. Plusieurs indiquent en retirer un perfectionnement pertinent dans leurs fonctions. Certains s'expliquent mal que ces cours ne soient pas remboursés par le conseil puisqu'ils peuvent s'avérer bénéfiques autant pour l'école, le conseil ou la province. Ces cours engendrent souvent, en plus des frais d'inscription, des coûts de transport et de logement. Un participant rêve au jour où les conseils scolaires payeront les frais pour les cours de maîtrise et de doctorat et pour la formation pointue des modules menant à la qualification d'agent de supervision comme c'est le cas dans d'autres professions. Les directions interviewées rapportent investir non seulement le temps à suivre les cours mais elles en mettent également beaucoup à effectuer des travaux par la suite tout en maintenant leur rythme de travail à l'école. Pour elles, il est clair que de suivre des cours reliés à l'éducation est à la fois bénéfique pour l'organisation et pour elles-mêmes.

Bien que les participants soulignent les difficultés reliées au perfectionnement professionnel, ils reconnaissent sa nécessité. Le fait de vouloir se perfectionner n'indique pas un manque de compétences mais plutôt un désir de vouloir augmenter ses connaissances et parfaire son développement professionnel. Une participante parle par expérience : «Moi, j'arrive à la fin de ma carrière; j'en ai eu de la formation mais je pense que ce n'était pas assez intense. Ça en prend plus » (Florence, lignes 51-52). Le perfectionnement professionnel rattaché aux besoins spécifiques et appuyé d'un suivi représente l'idéal aux yeux des répondants de la présente étude.

B. Objectifs de croissance professionnelle

En entrevue, les directions participantes ont librement discuté d'objectifs professionnels et personnels, de leur contenu, du plan de croissance, des exigences et du suivi de leur superviseur, de l'importance de se connaître et de partager ses objectifs et des obstacles et des éléments facilitateurs à l'atteinte des objectifs. Elles établissent une distinction entre des objectifs de croissance professionnels et des objectifs personnels, particulièrement en identifiant si l'objectif est pour leur amélioration personnelle en tant que professionnelles ou pour l'amélioration de l'école où elles œuvrent. Certains participants formulent des objectifs par habitude, croyant que cela amène des résultats, d'autres le font afin de ne pas s'oublier dans le travail. Colette réfléchit tout haut à ce que les objectifs représentent : «C'est comme des petits rêves que tu as, des petits buts que tu veux atteindre» (lignes 178-179).

1. Nature des objectifs de croissance professionnelle

Les objectifs de croissance professionnelle personnels visent l'amélioration de la direction comme personne et suscitent davantage de passion de la part des répondants que les objectifs rattachés purement à l'emploi. Un participant explique :

Moi personnellement, je préfère travailler sur mes objectifs personnels à moi.

Je trouve que c'est valable. Ça vient te chercher plus que quelque chose qui est obligatoire. (...) Les personnels, tu peux te mentir à toi-même là. Mais ça ne sert pas à grand-chose de te mentir à toi-même (Fédime, lignes 172-174; 181-182).

Certains ne les inscrivent pas dans un processus formel, préférant les garder en tête ou les écrire dans leur agenda.

Les thèmes de ces objectifs portent entre autres sur la planification à la retraite, la lecture, certains éléments du cadre de leadership du ministère de l'Éducation de l'Ontario, la résolution de conflit au travail et la gestion du personnel. Certains des objectifs sont déclenchés par la peur, ou quand un malaise est ressenti. Une participante a été initiée à la formulation d'objectifs dans un cours de maîtrise et se fixe des objectifs depuis. Elle explique que de se fixer des objectifs lui apporte une rétroaction positive sous forme de commentaires de la part de plusieurs groupes comme des surintendants, des personnes du conseil scolaire, des parents, des élèves et de son personnel et que cela l'encourage à poursuivre son plan de croissance à la fois professionnel et personnel.

En effet, les participants qui se fixent des objectifs le font également du côté purement professionnel. La plupart s'en fixe en début d'année scolaire reliés au fonctionnement de leur école. D'autres mettent ce type d'objectifs dans un plan

d'affaires ou un plan stratégique qu'ils consultent régulièrement. Certains objectifs ont pour thèmes les nouveautés pédagogiques, la différenciation pédagogique, la planification stratégique avec des objectifs spécifiques, mesurables, atteignables, réalisables, inscrits dans le temps (S.M.A.R.T.), la communication avec les parents et le conseil d'école, la fierté francophone et catholique selon le mandat de l'école, la gestion des communautés d'apprentissage professionnelles. D'autres s'identifient davantage à la technologie: augmenter la communication par courriel, mettre à jour le site web de l'école et se garder à jour au niveau de la technologie. Concilier des objectifs à la fois professionnels et personnels pose un défi pour la plupart des personnes interrogées.

2. Plan de croissance professionnelle

Le plan de croissance professionnelle répond aux besoins d'organisation temporelle pour plusieurs répondants. Il sert de point de repère pour mesurer les succès et nourrir la pratique réflexive. De plus, il est intimement lié à l'évaluation du rendement puisque la réussite des objectifs est évaluée et offre des pistes pour actualiser le plan de croissance. En fait, le plan découle de l'évaluation et guide les besoins en perfectionnement professionnel. Certains conseils scolaires exigent un plan de croissance professionnelle de la part des directions et il est intégré à l'évaluation du rendement. Un participant résume le processus obligatoire : en début d'année, la direction se fixe des objectifs en ciblant le temps et les moyens d'y arriver. À la fin de l'année scolaire, la direction évalue le progrès par rapport à ses objectifs. Il se confie : « Pour être honnête, ça ne sert pas à grand-chose. (...) On peut plus écrire des petites menteries si on pourrait dire. On a fait ça puis on ne l'a pas fait. Ça paraît bien sur papier » (Fédime, lignes 172; 180-181). D'autres ont

vécu l'expérience de façon plus personnelle à la demande de leur superviseur. Un autre offre un exemple de l'importance d'être guidé dans l'élaboration de ses objectifs en rappelant un échange où son superviseur a fait la distinction entre effectuer une tâche et se fixer un objectif d'amélioration professionnelle : « C'est à partir de là que les objectifs étaient beaucoup plus précis pour l'école, bien la profession, et pour moi » (Astérix, lignes 189-190). L'échange avec le superviseur rend le plan plus apprécié et précis et le suivi engage davantage de résultats.

Le suivi ou le manque de suivi accordé au plan de croissance fait à la demande du superviseur a un impact réel sur son application selon les directions participantes qui ont vécu les deux situations. L'absence de suivi est parfois perçue comme un manque de respect. Une participante s'indigne : « Et même des fois je trouve qu'ils nous l'ont demandé mais ils ne nous le redemandent plus. Donc, je ne trouve pas que c'est correct non plus » (Florence, lignes 128-130). Le suivi est particulièrement important car les directions ont peu d'occasion de partager leurs objectifs de croissance professionnelle avec d'autres, si ce n'est pas avec leur superviseur.

3. Plan de croissance professionnelle personnel

Les directions qui élaborent un plan de croissance professionnelle personnel de leur propre initiative le voient autrement. Une participante explique qu'un changement du secondaire à l'élémentaire a orienté ses objectifs de croissance personnelle. Son plan a reflété son besoin d'ateliers en littératie et portant sur comment apprendre à lire et à écrire et autres éléments plus utiles à l'élémentaire. Elle insiste sur l'importance d'avoir un plan étant donné les choix variés de

perfectionnement dans de nombreux domaines en éducation. Une autre participante dit :

J'ai toujours fait ça toute seule. (...) Pas de compte à rendre, sauf avec toi-même. Tu te regardes dans le miroir et tu dis, bien je ne l'ai pas fait cette année ou je l'ai fait puis ça avance ou ça n'avance pas (Cécile, lignes 392-394).

D'autres soulignent l'importance de se connaître et d'être honnête avec soi pour bénéficier davantage du plan. Les directions ne peuvent pas tout maîtriser mais plutôt servir d'expert chacune à leur tour dans certains aspects de leur travail et de procéder ensuite par échange. Le plan doit devenir un élément positif afin de pouvoir en bénéficier pleinement.

4. Facteurs de réussite dans l'atteinte des objectifs

Les participants mettent en évidence certains facteurs facilitateurs dans l'atteinte de leurs objectifs. La plupart ont énoncé un principe directeur auquel se rattachent leurs objectifs : le succès des élèves.

Le retour sur les objectifs fixés permet d'apprécier les succès et encourage à poursuivre l'atteinte des prochains : « Tu peux dans ta tête y réfléchir et dire : Qu'est-ce qu'il me reste à m'améliorer? Si tu n'as pas atteint ton objectif : comment je vais m'y prendre l'année prochaine? » (Astérix, lignes 193-194). Les cibles permettent de noter le progrès et les réussites peuvent ainsi être célébrées. Un niveau de satisfaction accompagne l'atteinte d'objectifs et la vérification permet de reconnaître ce qui pourrait passer inaperçu.

Avoir la possibilité de partager et de discuter de ses objectifs professionnels avec le superviseur semble influencer l'atteinte des objectifs. Parfois, échanger

permet à la direction d'apprendre à mieux se connaître et cela peut la rassurer qu'elle a les compétences nécessaires pour effectuer son emploi. « Je vais aller chercher, pas de l'aide, mais je vais demander à mes superviseurs : As-tu des choses à me recommander? Je cherche de l'information sur tel sujet. Peux-tu me diriger?» (Cécile, lignes 116-118). Les participants apprécient ces échanges.

Lorsque le superviseur ne donne pas ou peu de rétroaction face aux objectifs fixés, la présence de collègues les amène à discuter, par exemple, sur un livre relié à l'éducation. Les collègues sont également une excellente source d'information quant aux ressources pouvant les aider à atteindre les objectifs de la direction. Une participante raconte l'importance des rencontres entre directions : «(...) dans notre conseil, on a beaucoup d'information mais on n'a pas souvent la chance de parler, d'échanger sur des domaines précis et ça nous permet de faire ça» (Marie, lignes 180-182). Certains participants recherchent des recommandations de lecture ou d'actions auprès de leurs collègues pour atteindre leurs objectifs. Les contacts au conseil scolaire peuvent souvent guider et parfois, les collègues à la retraite et des personnes hors du système éducatif permettent d'apprécier un autre point de vue.

D'autres regrettent que la nature et la fréquence des échanges avec les collègues soient limitées. Un participant explique : « (...) on se voit seulement peut-être trois fois par année quand on a nos rencontres du conseil. On va échanger sur certains sujets mais assez souvent c'est, excuse le terme, on fait du « bitchage ». Ça fait du bien un peu de faire un peu de « bitchage » avec d'autres parce moi je suis seul, je n'ai pas d'adjoint. Je suis vraiment isolé dans mon petit patelin» (Fédime, lignes 359-363). Bien que d'autres avenues de communications s'ouvrent

aux répondants, le manque d'habiletés technologiques rend cette avenue peu attirante pour certains.

À l'occasion, des obstacles nuisent à l'atteinte des objectifs : les urgences, le manque de temps et les demandes administratives n'en sont que quelques-uns. Tous les participants font allusion au peu de contrôle qu'ils ont sur leur horaire et aux imprévus qui interviennent dans leur travail. Les perturbations à l'école ont des effets sur leur plan. La gestion du temps pour les objectifs est difficile. Ils n'ont que rarement le temps de lire pour fin de perfectionnement à l'école.

Somme toute, les directions d'école rencontrées reconnaissent l'utilité de formuler des objectifs professionnels personnels, particulièrement lorsqu'il y a un suivi de la part du superviseur ou lorsqu'elles ne répondent qu'à elle-même. S'il n'y a pas de traces des réussites, il y a moins d'occasions pour reconnaître les succès. Si un appui du superviseur et de ses collègues facilite l'atteinte des objectifs, il est tout de même possible d'entreprendre les démarches pour y arriver seul. Les participants de cette étude demeurent des êtres déterminés à s'améliorer, avec ou sans appui.

C. Pratique réflexive

De façon générale, les directions interviewées ont discuté de pratique réflexive en abordant les conséquences et les bienfaits qu'elles associent à cette pratique. L'inconfort et les succès les incitent à prendre le temps de faire des retours sur leurs décisions et d'orienter les prochaines étapes. Le rôle de la pratique réflexive est davantage précisé dans la dernière section de ce chapitre lorsque son interaction avec d'autres éléments est analysée.

1. Définir la pratique réflexive

Les répondants présentent des éléments de définition semblables de ce qu'est pour eux la pratique réflexive.

La clef de ça pour moi, c'est la pratique réflexive. Parce que si je le prends comme moi je le vois, c'est moi, quand je suis tout seul avec mon moi-même qui me dis comment je suis rendu, qu'est-ce que je fais, où c'est que je vais (Maurice, lignes 341-343).

Une participante a été initiée au concept de la pratique réflexive à la formation des maîtres dans une université anglophone. Pour elle, c'était donner des mots à quelque chose qu'elle faisait.

Pour les répondants, la pratique réflexive occupe une place d'importance dans leur vécu quotidien, mais elle n'est pas toujours nommée ainsi ni formalisée. À prime abord, ils semblent considérer réfléchir comme étant de la pratique réflexive. Un énoncé tel que « Parce que la pratique réflexive, on fait ça tout le temps » (Fédime, ligne 287) laisse croire que tout peut tomber sous cette appellation. Cependant, en discutant davantage, il ressort que plusieurs éléments de pratique réflexive occupent leur vie. Un participant précise :

Bien, je veux dire qu'il faut toujours être en constante réflexion. À savoir ce qu'on fait, est-ce que c'est la bonne chose? Est-ce que ça peut être bon pour un et ne pas être bon pour l'autre? Ça ne veut pas dire que si c'est bon pour un c'est bon pour tout le monde. Il faut toujours être en train de réfléchir. (Fédime, lignes 302-305).

Une autre associe sa pratique réflexive à une sorte d'intuition : «Quand je mentionne mon petit feeling, bien c'est celle-là, la pratique réflexive, c'est mon lien,

c'est ce qui me fait faire des choses plutôt que d'autres choses. C'est d'ici que ça part pour aller à toutes les autres » (Colette, lignes 262-264). La pratique réflexive prend davantage de relief lorsque les directions la rattachent à leur vécu et la voient comme un élément qui permet de se poser des questions sur leurs actions. Les participants reconnaissent le rôle important qu'elle joue dans leur travail.

2. Appuis à la pratique réflexive

Certains éléments favorisent la pratique réflexive et par le fait même, l'appuient. La lecture, les échanges, les projets d'école et le leadership sont parmi les déclencheurs de pratique réflexive. Il ne suffit pas de réfléchir mais de rattacher ses observations à des actions afin de s'améliorer. Comme le souligne une participante : « Tu ne peux pas être toujours dans l'action. Les formations sont un peu mon temps de réflexion. Je vais à la formation, j'écoute la formation mais aussi je réfléchis à mon action pédagogique ou à mon action de gestion » (Marie, lignes 148-150). Une autre met l'emploi en perspective pour souligner que la pratique réflexive est possible en éducation puisqu'il y a peu d'urgences et que la direction gère son temps. Elle mentionne qu'il est rare que quelqu'un va mourir parce que la direction a pris le temps de bien réfléchir avant d'agir.

Les participants notent qu'il n'est pas toujours évident de prendre le temps pour faire de la pratique réflexive, malgré la valeur reconnue d'une telle pratique. D'ailleurs, certains ont indiqué que le temps passé à voyager quotidiennement leur offrait un moment privilégié avec leurs pensées. Une participante œuvre dans un conseil où l'on encourage la réflexion, même en groupe : « On se pose beaucoup de questions. On a de jeunes directions dans notre conseil, très jeunes, en fait d'années d'expérience autant que d'âge. Ce sont des gens qui prennent le temps de

réfléchir » (Florence, lignes 202-203). Un autre voit la tâche à la direction comme un facteur qui ne valorise plus autant la réflexion : « On est beaucoup plus des exécuteurs que des penseurs, les directions » (Astérix, lignes 257). Quelques-uns soulignent que leur temps de réflexion ne semble pas être reconnu mais plutôt pris pour des moments d'apparente inaction et qu'ils sont dérangés lors de cette activité.

Plusieurs disent que la pratique réflexive permet d'apprendre à bien se connaître. Lorsque la personne est en mesure d'identifier ses zones d'inconfort et de succès, elle peut reconnaître des signes qu'il est temps de s'arrêter et d'entamer le processus de réflexion. Une participante précise :

Puis bien des fois, c'est par rapport à des malaises. Parfois tu vis des situations à l'école puis tu te dis, je ne l'ai pas bien gérée cette situation-là.

(...) Si ça arrive une fois, tu te dis : je n'avais pas une bonne journée mais si ça se reproduit, des situations qui sont difficiles, là je me dis : il y a peut-être quelque chose qu'il me manque à quelque part (Cécile, lignes 99-102).

L'apport des collègues et la possibilité de discussions franches peuvent déclencher la pratique réflexive. Les situations décrites par les autres se transposent à celles vécues par la direction ou alors, elle s'imagine dans cette situation afin de nourrir l'échange et, ce faisant, garder la pratique de la réflexion. Certains participants rapportent que de tels échanges sont prévus lors des réunions de directions.

Enfin, la pratique réflexive, une fois intégrée dans la façon d'être des directions devient presque automatique. L'influence de la pratique réflexive permet, dès son déclenchement, d'entamer une action propice à de l'amélioration.

D. Relation avec le superviseur

Parmi tous les éléments discutés avec les participants, la relation avec le superviseur soulève le plus de passion. Bien qu'aucune question directe de l'entrevue n'ait porté sur ce sujet, il est apparu dans tous les thèmes principaux discutés, soit le perfectionnement professionnel, les objectifs de croissance professionnelle, la pratique réflexive et l'évaluation du rendement. L'influence du superviseur se manifeste sous diverses formes : sa disponibilité, ses connaissances, son accompagnement, son appui, sa personnalité, et les échanges et la confiance qu'il inspire.

1. Disponibilité du superviseur

L'accès au superviseur et sa disponibilité ressortent comme besoins importants et les contraintes qui y sont associées, perçues comme problématiques. Les participants notent des différences depuis la restructuration des conseils scolaires en Ontario selon la langue et la catholicité. Depuis le passage vers l'autonomie des conseils francophones, ils apprécient que les surintendants soient maintenant dédiés à la cause, ce qui n'était pas toujours le cas par le passé. Une participante dit: « Bien, notre surintendant demeurait en Floride (...) Donc une fois à tous les deux mois, il descendait passer du temps avec moi. Mais entre temps, c'était ... J'étais jeune, j'avais 32 ans, puis là c'était arrange-toi » (Florence, lignes 316-319). Le manque de temps tout court de la part du superviseur justifie la difficulté d'accès pour certaines personnes. D'autres questionnent plutôt le choix de priorités. Des répondants ont partagé un moment où ils ont senti qu'ils avaient vraiment besoin de leur superviseur et n'y ont pas eu accès ou n'ont pas reçu l'aide escomptée. Une participante précise ce besoin de disponibilité : « Il faut que t'aies

quelqu'un, une ligne directe quasiment; dire ça, ça se passe à mon école avec un membre de mon personnel. Qu'est-ce que je fais?» (Florence lignes 327-328).

Plusieurs se limitent à des contacts formels avec leur superviseur, par courriel pour l'informer d'une situation, comme par exemple qu'un parent mécontent va téléphoner au conseil. Certains n'ont pas de réponse à leur courriel ou appel téléphonique.

2. Compétence du superviseur

Les personnes interviewées apprécient avoir un superviseur qu'ils perçoivent comme compétent, c'est-à-dire qui sait comment réagir en cas de besoin mais aussi qui peut les guider dans leur démarche pédagogique. Une participante raconte un des bienfaits amené par la création du conseil francophone dans sa région: « Quand on est devenu francophone, on a eu des bons surintendants, des personnes qui étaient intéressées à la pédagogie, à l'enfant, le bien-être de l'enfant, puis le succès de chaque élève » (Monique, lignes 169-170). Plusieurs notent l'importance du vécu et de l'expérience du superviseur afin de les aider dans les situations épineuses. Et une autre révèle que le superviseur peut parfois éviter des situations problématiques lorsque la direction ne sait pas comment traiter d'une situation, et cela peut éviter d'enfreindre des ententes collectives. Ce qui fait la différence chez le superviseur, c'est la facilité à régler des problèmes. Un participant résume que les personnes inspirantes sont portées à l'action et à la réflexion.

Certains participants confirment qu'ils ont parfois besoin d'être rassurés dans leurs décisions, d'avoir le son de cloche d'une personne compétente qui les appuie. Bien que les collègues soient appréciés, il est sécurisant pour une direction d'être

capable de communiquer avec son superviseur pour avoir son appui et d'obtenir une confirmation que l'on est sur la bonne piste.

3. Accompagnement de la direction par le superviseur

Les répondants soulignent que très peu de superviseurs font de l'accompagnement mais ceux qui en ont reçu, apprécient cette démarche. Aux yeux de ces derniers, l'accompagnement semble se distinguer d'une supervision formelle par l'intention formative des discussions entre la direction et son superviseur et par la collaboration qui en découle afin d'améliorer leur rendement. Un participant fait la distinction entre la présence et l'accompagnement : « La surintendante vient deux ou trois fois par année pour vérifier, pour partager des défis qu'on a dans notre école. Mais, pour ma croissance personnelle, ce n'est pas là. C'est pour la croissance du personnel enseignant et les élèves » (Aldège, lignes 219-221). Ils ne peuvent s'empêcher de faire des comparaisons entre les différents superviseurs et faire ressortir ce qu'ils ont apprécié le plus chez chacun. Certains apprécient la continuité de la relation avec leur superviseur qui les connaît bien et qui sait quand faire des observations pour les ramener à l'essentiel. D'autres expliquent qu'une démarche d'accompagnement se fait à petits pas. Lorsqu'ils se sentent dans une relation collaborative et non hiérarchique, ils n'hésitent pas à poser des questions lorsqu'ils ne comprennent pas. Ils ont tendance à s'investir davantage lorsqu'ils savent que leur superviseur les accompagne dans leur croissance. Une présence empathique permet de préparer la direction dans une nouvelle école face à des situations qui pourraient devenir problématiques.

D'autres ont remarqué un manque d'accompagnement ou en ont souffert. Ils font part de situations où ils sont dans des conditions difficiles, demandent de l'aide,

mais se sentent abandonnés. Plus problématique encore, ils déplorent qu'on leur demande des plans et que ceux-ci soient par la suite complètement oubliés. Une participante fait le rapprochement entre la supervision des directions et la supervision du personnel enseignant : «C'est comme nous autres avec les plans d'action des profs, de la salle de classe, les profils, on est constamment en train de leur demander où es-tu rendu. Nous autres, ils nous le font faire puis c'est assis là» (Florence, lignes 130-132). Certains participants trouvent une façon d'avoir un accompagnement :

Quand je change de surintendance, ça c'est un de mes points, de mes demandes que je leur fais : si elles veulent travailler avec moi sur mes objectifs personnels. Au niveau professionnel, c'est obligatoire mais ça pour moi c'est important pour moi de travailler avec eux mes objectifs personnels (Fédime, lignes 189-192).

Lorsque son superviseur se rend à l'école, un moment est toujours accordé pour discuter de ses objectifs personnels et professionnels. Il ne croit pas que cela soit pratique courante dans son conseil scolaire.

4. Appui du superviseur

La réaction du superviseur aux demandes et questions de la direction fait la différence entre se sentir appuyée ou se sentir jugée. Une rencontre avec son superviseur peut être aidante par les questions qu'il pose ou parce qu'elle permet au superviseur d'être au courant des besoins et même de devenir un allié. Lorsque le superviseur est aux aguets et peut faciliter la tâche en repérant des ressources, l'appui est plutôt lié à des fins professionnelles et non personnelles. Une participante raconte qu'il est arrivé que son superviseur, après avoir discuté avec les

directions, ait compris que le temps n'était pas propice pour un projet particulier. Elle apprécie que celle-ci ait défendu le point de vue des directions auprès des conseillers scolaires et reconnaît que c'était courageux de sa part.

D'autres parlent plutôt du manque d'appui du superviseur à plusieurs égards. Certaines ont eu à subir leur part de frustrations parce qu'elles ressentaient être traitées différemment comme femmes et en sentant qu'on exigeait plus d'elles que des hommes au niveau de rapports et de comptes à rendre. Dans un cas particulier, une participante a confié qu'elle a dû prendre un congé de maladie tellement elle se sentait abandonnée, comme dans le milieu de l'océan et sans bouée de sauvetage malgré ses appels à l'aide.

Une participante discute de l'aide offerte dans certains cas: «Si t'as pas de problèmes dans ton école, tu n'entendras pas parler du surintendant. Mais si tu as des problèmes, là c'est sûr qu'après ça, ils sont après toi » (Marie, lignes 322-323). Son choix de mots indique que cette intervention n'est pas perçue comme un appui. Un autre rapporte : «Quand tu ne te sens pas appuyé, tu es toujours sur la défensive puis tu sais qu'il y a quelque chose qui s'en vient » (Aldège lignes 106-107). L'effet est profond : il remet en question ses compétences et ne se sent pas valorisé. Il ajoute : « Là, je suis jugé, puis lorsque j'envoie mes documents, là j'ai des craintes. Puis quand j'ai des craintes, je prends moins de risques » (259-260). Cela affecte tout le monde dans son école.

Parfois, des types de personnalités conviennent moins à certaines personnes mais elles le reconnaissent et semblent vouloir passer par-dessus. Un participant explique que mêmes sans atomes crochus, il y a moyen de se respecter. Un autre rapporte que les superviseurs grandissent aussi professionnellement. Il raconte

avoir eu une expérience plutôt frustrante avec un superviseur très autoritaire mais lorsque cette personne a dû le superviser à nouveau quelques années plus tard, son approche avait changé pour le mieux. Certains participants se confient à leurs collègues suite à une relation difficile en supervision pour se rendre compte que le superviseur agit de la même façon avec tous. Cela ne rend pas pour autant la relation plus facile.

5. Échanges avec le superviseur

L'élément qui suscite beaucoup d'intérêt chez les répondants, c'est la possibilité de pouvoir partager avec leur superviseur. Avoir l'impression que le superviseur écoute et tient compte de son opinion permet d'échanger et de travailler vers des buts communs.

Une participante explique l'importance d'un dialogue ouvert avec son superviseur:

Des fois, si on fait une suggestion et que je ne suis pas d'accord, je vais leur dire pourquoi je ne suis pas d'accord. De l'extérieur, on ne voit pas nécessairement toutes les choses que je vis à l'intérieur. Donc, souvent, c'est des bouchées d'information dont ils ne sont peut-être pas au courant. Lorsqu'on traite avec des personnes difficiles, avec des ressources humaines, puis ordinairement les surintendants sont au courant mais peut-être pas de tous les détails. Ça nous donne l'occasion de parler de ce qu'on a pu faire (Monique, lignes 224-230).

Plusieurs nuances teintent l'interprétation de la relation de la part de la direction; le ton et l'approche jouent un rôle important. Un participant indique qu'il y a des façons de dire les choses qui amènent la direction à s'engager et à se sentir sur un pied d'égalité plutôt que de se sentir provoquée et défensive. De petits gestes

peuvent parfois faire la différence dans les échanges comme prendre le temps de demander comment ça va. Grâce à la relation établie avec leur superviseur, certains ont pu leur faire part des situations plus difficiles et même discuter de situations inconfortables ou des craintes vécues par des collègues. Ils le remarquent lorsqu'ils ne reçoivent aucun signe d'appréciation de leur superviseur surtout qu'ils se font dire d'en donner à leur personnel.

L'analyse des entrevues a permis de dégager certaines suggestions pour le partage et les échanges avec les superviseurs. Entre autres, les participants n'aiment pas avoir l'impression de perdre leur temps avec des réunions d'information qui pourrait être partagée autrement. En contre partie, ils n'apprécient pas que les réunions portant sur des sujets qu'ils considèrent importants soient souvent remises à plus tard et ils ont l'impression que certains sujets d'importance sont évités.

Une participante reconnaît qu'elle œuvre dans un conseil scolaire où les discussions sont partie intégrante des rencontres :

Je pense qu'on a commencé ça il y a quelques années. Je dois dire qu'au début, c'était comme, personne ne parlait. Ils nous posaient des questions et on se regardait tous. Puis tranquillement, ils nous ont fait travailler en petits groupes, puis tranquillement on est venu à réaliser qu'on vit tous la même chose. (...) On voit plus qu'on peut collaborer ensemble et s'appuyer (Cécile, lignes 204-207; 209).

Elle ajoute qu'elle est chanceuse car elle a l'impression que dans son conseil, les directions peuvent parler franchement avec les surintendants. Cette expérience

s'oppose à celle d'une participante d'un autre conseil qui a plutôt l'impression que les directions, comme groupe, ne sont pas beaucoup écoutées.

Dans plusieurs relations entre direction et superviseur, l'élément de confiance est garant de l'état de partage. À un côté extrême, certains évitent les communications, ne s'en tenant qu'à l'essentiel puisqu'ils ne se sentent pas épaulés. Il faut que la personne croit que son superviseur puisse faire une différence pour elle et non que ce soit elle uniquement qui nourrisse son superviseur. Elle veut ressentir qu'il est facile de partager ses objectifs d'amélioration; si c'est trop laborieux ou si elle ne croit pas recevoir un appui tangible, elle ne le fera pas.

Les propos rapportés par les répondants sur les relations avec leurs superviseurs révèlent les expériences vécues et le poids que la perception de l'autre occupe dans la relation. Chacun a des attentes différentes par rapport à sa relation. Pour certains, une ou deux visites par année peut sembler beaucoup alors que pour d'autres, un contact hebdomadaire est souhaité. Dans les meilleures conditions, une relation de complicité s'établit entre la direction et son superviseur.

E. Évaluation du rendement de la direction

D'après les données de la présente étude, le processus d'évaluation du rendement de la direction, lorsque présent, est très varié, parfois laissé au hasard.

1. Processus d'évaluation

Les directions interviewées ont fait part de différentes expériences vécues variant d'un processus très encadrant à l'absence d'évaluation. Un participant n'a jamais eu d'évaluation de son rendement sans que ce soit lui qui en fasse la demande dans le but d'accéder à un autre poste. Une autre révèle qu'elle est très

confuse par rapport au système d'évaluation du rendement de la direction dans son conseil scolaire :

Je ne sais pas quand est la prochaine fois. Je ne sais pas si... Comme je te dis, ce n'est pas clair maintenant avec tous les changements. Ce n'est vraiment pas clair. Plusieurs choses qui sont nébuleuses au niveau du rythme qu'on nous évalue, on ne le sait pas. (...) Ce n'est pas formel du tout, du tout (Astérix, lignes 274-277).

De son côté, un autre n'hésite pas à être catégorique en affirmant que l'évaluation de la direction est à l'état mort dans son conseil, et que même si on l'informe depuis trois ans qu'il doit être évalué, l'évaluation n'est toujours pas faite. Une participante donne son interprétation du processus : « À ce que je vois, c'est un peu quand ils sont prêts, quand ils ont le temps, quand ils ont le goût et quand ils veulent te donner du trouble » (Marie, lignes 285-286). Un autre rapporte qu'il n'a eu qu'une évaluation depuis dix ans. Pourtant, le processus officiel existe sur papier mais il n'est tout simplement pas mis en application.

Pour d'autres, un processus structuré au niveau du conseil a servi de guide dans l'évaluation de leur rendement. Une participante n'est pas très familière avec le processus de son conseil mais selon ce que d'autres directions lui ont dit, ce sera une auto-évaluation basée sur le cadre de leadership de la province. Un autre est déçu car il avait participé à un comité pour l'évaluation du rendement de la direction et leur travail ne semble pas avoir servi. Une seule personne partage une expérience d'évaluation multi-sources, c'est-à-dire qui englobe la participation de différents membres de sa communauté scolaire. Elle résume certaines étapes :

On a été évalués par nos pairs, par nos collègues de travail autant la secrétaire que le concierge, que les membres de personnel. (...) Et puis c'est une note qui est envoyée par une personne en ressource humaine ou la surintendance. (...) C'est eux-autres qui faisaient la gestion de tout : envoyer et recevoir (Florence, lignes 230-231; 236-237; 272).

D'autres ont vécu une démarche plus traditionnelle et l'une résume son expérience:

Bien on reçoit une lettre au début de l'année qui nous indique qu'on est en année d'évaluation. Je pense que c'est chaque trois ans et ça c'est formel. Suite à cela, on s'assoit avec notre surintendante et on discute de notre plan, de notre école, ce que l'on a visé comme perfectionnement, ce que l'on veut améliorer dans nos écoles. Et suite à cela, il y a des visites écoles, des visites de classes puis il y a des visites qui sont cédulées (Monique, lignes 201-205).

Certains indiquent que le processus est plutôt établi au niveau du superviseur. Parfois, le superviseur peut faire une grande différence comme en témoigne les propos suivants :

Avec cette personne-là, je n'ai pas eu le choix de mettre par écrit un plan du cheminement professionnel et personnel. On avait des *check points* où l'on vérifiait au fur et à mesure pendant l'année. (...) Mon superviseur me remettait le compte-rendu de l'année scolaire par rapport aux objectifs et à ce qu'on avait discuté qui était dans le plan. Elle faisait un rapport écrit de plusieurs pages au sujet du style de gestion (Astérix, lignes 245-247; 262-264).

Il peut également arriver qu'une relation de croissance significative s'établisse avec le superviseur dans le cadre de l'évaluation :

On a des rencontres individuelles avec nos surintendants au moins deux fois par année. Notre surintendant va venir à l'école, va s'asseoir et va regarder notre plan d'amélioration, on va regarder les résultats de nos élèves. On va parler d'enfance en difficulté, on va parler de différents sujets à l'ordre du jour puis de là, comment on a géré ça et comment on a vécu ça (Cécile, lignes 166-170).

2. Expériences d'évaluation enrichissantes et décevantes

Les participants n'hésitent pas à souligner les forces de certaines expériences d'évaluation de leur rendement. Aux dires de l'une, l'évaluation 360 degrés où plusieurs catégories de membres de la communauté scolaire participent à l'évaluation a été marquante : « Alors, ça peint vraiment un beau portrait. Suite à ça, le surintendant fait des calculs puis nous rencontre. C'est bien fait, ce n'est pas méchant, ce n'est pas menaçant » (Florence, lignes 239-240). Les participants apprécient l'occasion de croissance professionnelle associée à l'évaluation et la supervision régulière diminue le stress souvent associé à une évaluation sporadique.

D'autres se souviennent de processus moins réussis. Le manque d'engagement de la part du superviseur vis-à-vis un processus d'évaluation a marqué plusieurs participants. Plusieurs racontent s'être fait dire que c'était une année d'évaluation mais aucune évaluation n'a eu lieu. D'autres signalent qu'un danger accompagne le manque d'évaluation car les participants prennent l'habitude de cette indépendance et craignent la structure de l'évaluation lorsqu'elle leur sera

imposée. Si elle était toujours présente, ce serait autrement. Certains ont fait une démarche pour vérifier pourquoi on ne les évaluait pas alors que cela faisait quelques années que ce devait être une année d'évaluation et n'ont trouvé que des réponses évasives. Certains participants concluent que le processus d'évaluation se déclenche lorsqu'il y a plusieurs petits incidents : « Parce que les surintendants sont surchargés comme les directions. Donc peut-être qu'il y a eu un laissez-faire puis là tout d'un coup, le processus a été mis en place » (Michel, lignes 196-200).

Le peu de fréquence des évaluations rend le moment d'autant plus important. Une participante a vécu une évaluation où les différents membres de la communauté scolaire commentaient et elle explique : « T'espères juste que ce n'est pas trop « rocky » quand tu la fais faire de la part des gens qu'on supervise nous autres aussi sinon ils peuvent te crucifier. Alors t'espères toujours que c'est quand même calme » (Florence, lignes 241-243). Pour certains, le cadre de leadership du ministère de l'Éducation provoque la peur de ne pas être à la hauteur. Par leur nombre, les éléments présentés dans le cadre ne peuvent pas tous être acquis et il est rassurant de savoir que ces éléments ne servent pas de liste à cocher. Il semble qu'il y ait tout simplement un manque de temps pour effectuer les évaluations du rendement des directions.

3. Processus d'évaluation comme accompagnement

Les participants qui vivent le processus d'évaluation davantage comme un accompagnement apprécient cette contribution à leur croissance professionnelle. Cette relation est résumée :

Je ne l'ai jamais senti comme si j'étais pour me faire punir si je ne faisais pas comme il faut. Il était plus là pour m'appuyer puis dire : ok, voici ta prochaine

étape, voici où tu devrais t'en aller, j'aimerais que tu fasses ça avec ton personnel, ou des choses comme ça (Cécile, lignes 179-182).

Selon cette participante, une personne compétente dans l'évaluation du rendement ose dire la vérité de façon respectueuse.

Quelques-uns ont indiqué qu'une vérification régulière, même si informelle et de courte durée s'avère efficace et les assure de l'intérêt de leur superviseur. Lorsque l'on sent que l'évaluation du personnel est importante pour la direction d'éducation, cela donne le ton à tout le personnel du conseil.

4. Obstacles au processus

Certains obstacles nuisent au processus d'évaluation du rendement de la direction. Le roulement au niveau du personnel de supervision a un impact direct sur l'évaluation du rendement des directions d'école. Étant donné le manque de précision et de cohérence dans le processus, les nombreux changements de personnel de supervision ont un impact sur la stabilité et l'efficacité du processus de l'évaluation.

Les buts de l'évaluation du rendement ne sont pas toujours clairs et ouvrent la voie à l'interprétation par les directions d'école. Le but ultime de l'évaluation devrait être l'amélioration mais l'emploi qu'en fait le superviseur peut varier d'occasion de formation à «outil pour caler le monde » (Aldège, ligne 381). Par exemple, il arrive que lorsqu'une direction éprouve des difficultés, plutôt que de lui offrir de l'aide, un processus d'évaluation soit amorcé. Bien qu'il soit positif que les personnes qui ont des difficultés reçoivent davantage d'attention et que le conseil s'occupe d'abord des directions dans les écoles où ça va moins bien, si l'évaluation du rendement était axée sur l'apprentissage, cela permettrait de se rendre plus loin

dans le cheminement professionnel. Plusieurs rapportent que dans leur conseil, ce sont surtout les directions en difficulté qui se font évaluer. Cette perception naît en partie d'un manque de processus avec la fréquence d'évaluation clairement établie.

Il est facile de reconnaître une évaluation faite uniquement pour des fins administratives. La frustration avec les personnes qui s'attardent plus aux modalités qu'au contenu, et ce au détriment de l'amélioration s'exprime ainsi :

Si je mets en doute la crédibilité de la personne qui m'évalue, à ce moment-là, l'évaluation, j'aime mieux qu'on n'en parle pas ou je vais le faire : c'est ça que tu veux, je vais te le faire, fini, merci, bonjour mais ça ne sera pas quelque chose que moi je vais cheminer dedans (Astérix, lignes 213-216).

Plusieurs des obstacles au processus ont trait avec un manque de clarté dans la communication des procédures, des objectifs et de la mise en œuvre du processus.

5. Suggestions pour améliorer le processus d'évaluation

Les occasions de s'améliorer qui accompagnent l'évaluation du rendement sont d'autant plus appréciées qu'elles ne sont pas perçues comme fréquentes. L'amélioration devient automatique lorsque l'évaluation est bien orchestrée. Une participante indique qu'elle espère toujours grandir avec le processus d'évaluation et incite son personnel à montrer là où elle doit s'améliorer lors de l'évaluation multi-sources. Le processus devient alors une occasion de croissance :

Le processus d'évaluation, je ne le vois pas menaçant, je le vois comme un moment où je vais grandir. Moi, je juge que j'ai certaines qualités et je juge que j'ai certains besoins. Et elle aussi. Est-ce que ce sont les mêmes, ça arrive à l'occasion. Mais quand ce ne sont pas les mêmes, bien c'est sa perception. C'est mon employeur là quand même. Si elle me dit j'aimerais

ça que tu travailles tel ou tel aspect. Ok madame, je vais travailler cet aspect-là. J'imagine que c'est quelque chose que vous voulez me voir grandir là-dedans. C'est bon pour moi (...) (Maurice, lignes 242-247).

Certaines suggestions pour améliorer l'évaluation sont présentées par les participants. Tant qu'il n'y a pas de suivi, l'évaluation n'est pas nécessairement utile à moins que cela devienne important pour la personne elle-même. La rétroaction rassure dans la prise de décisions et évite l'isolement de cette dernière. Une seule participante propose de confier l'évaluation à une personne externe, complètement neutre. Être évalué plus souvent est perçu comme une option gagnante pour de l'amélioration.

6. Évaluation axée sur l'apprentissage

Les participants reconnaissent qu'ils ont un rôle actif à jouer dans leur évaluation et tiennent compte de l'opinion et des suggestions de leur superviseur. Pour certains, leur rôle dans le processus semble clair : compléter le plan de croissance, le soumettre et rencontrer le superviseur à quelques occasions pour en discuter. La flexibilité lors des rencontres avec le superviseur permet de traiter d'éléments préoccupants. Pouvoir choisir ses objectifs pour l'évaluation est particulièrement apprécié. Il est fréquent d'avoir à rassembler des documents dans le cadre de l'évaluation du rendement pour en discuter avec son superviseur.

En discutant de l'évaluation de leur rendement, certains répondants ont indirectement indiqué que leur évaluation était axée sur l'apprentissage. En faisant état de points positifs tels que sentir que le superviseur met l'accent sur l'amélioration, pouvoir discuter de ce qui se passe à l'école, faire des tentatives et recevoir de la rétroaction de son superviseur, recevoir après chaque rencontre un

compte rendu de points forts et à améliorer, voire un intérêt continu de la part du superviseur en dehors de l'année prévue pour l'évaluation, les participants témoignent d'actions parfois liées à une évaluation axée sur l'apprentissage.

Les participants n'ont pas tous eu la chance de vivre une évaluation axée sur l'apprentissage. Ce ne sont pas tous les superviseurs qui soulignent les succès de leurs directions et qui les encouragent. Il n'est pas toujours évident de se faire aider car la direction doit d'abord connaître ses besoins afin de les communiquer. Ceux-ci se manifestent souvent lors de situations problématiques. Avoir plus de rétroaction et de questionnement permettrait davantage de les connaître. Peu importe la nature des évaluations vécues, les participants recherchent un encadrement qui leur permet de s'améliorer. La crédibilité du superviseur joue un rôle important pour qu'ils choisissent de s'investir dans le processus. L'évaluation axée sur l'apprentissage et les autres éléments discutés dans ce chapitre sont rassemblés sous forme de schéma dans la prochaine section.

F. Exercice d'association

À la fin de l'entrevue, les personnes interrogées ont été invitées à créer un schéma représentant la dynamique entre les éléments à la base du cadre conceptuel de cette étude dans le but de voir autrement comment les participants perçoivent la pratique réflexive dans l'évaluation du rendement de la direction d'école. La chercheuse indiquait clairement qu'un des buts de sa recherche était de construire un modèle de l'interaction des éléments qui venaient d'être discutés (voir la question 9 de l'annexe E, Protocole d'entrevue pour les directions d'école). La figure 5 rappelle le cadre conceptuel de la présente recherche et les figures subséquentes sont les schémas réalisés par les participants.

L'exercice s'est fait en deux temps. D'abord, la direction recevait une feuille de papier blanche de grandeur standard ainsi que trois carrés découpés sur lesquels étaient inscrits « pratique réflexive », « perfectionnement professionnel » et « évaluation axée sur l'apprentissage ». Les trois éléments se référaient à la personne même, c'est-à-dire, à sa propre pratique réflexive, à son perfectionnement professionnel et non à celui du personnel enseignant, et à l'évaluation de son rendement axée sur l'apprentissage et non à celle des élèves. Les participants devaient placer les trois éléments sur la feuille de papier selon les relations qu'ils voyaient entre les mots et d'une façon qui avait du sens pour eux. Ils étaient libres d'ajouter des flèches, des symboles ou même d'autres mots. Lors de cette première partie de l'exercice, les répondants expliquaient pourquoi ils plaçaient les éléments de telle façon en parlant des liens perçus selon leurs expériences et parfois selon comment elles souhaiteraient vivre leur vie professionnelle.

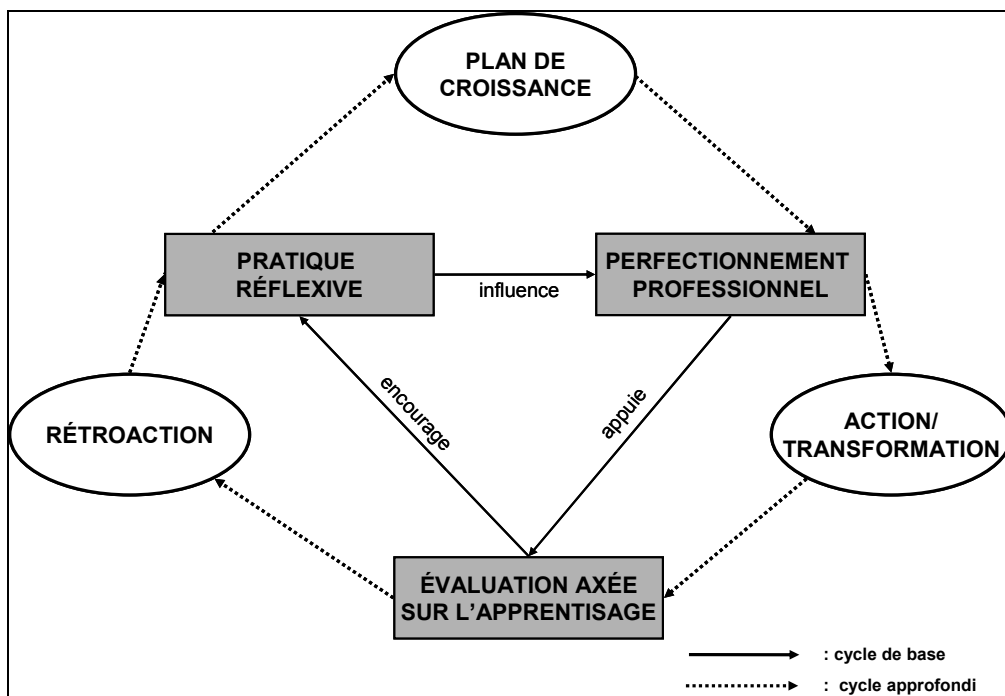


Figure 5: Cadre conceptuel de l'évaluation du rendement de la direction d'école

Dans un deuxième temps, les participants recevaient trois cercles découpés sur lesquels étaient inscrits « plan de croissance », « action / transformation » et « rétroaction ». Ils devaient indiquer si ces éléments pouvaient être intégrés au schéma initial qu'ils venaient de créer. Lors de cette deuxième étape, les répondants étaient appelés à préciser les liens et les relations qu'ils percevaient. Plusieurs ont également identifié les intervenants à l'intérieur de ces divers éléments. Cette section de l'étude met en relief les relations perçues entre les éléments par les directions d'école interviewées lors de cet exercice. Tous les schémas conçus par les participants sont présentés accompagnés des explications pertinentes.

1. Schéma du premier participant

La figure 6 montre les relations entre les éléments du cadre conceptuel de cette étude telles que perçues par le premier participant. Dans son schéma, il isole le perfectionnement professionnel en le plaçant dans un coin. Il explique: «Je pense qu'on en a encore toujours besoin. Mais mon perfectionnement professionnel par rapport au poste de direction, c'est quand j'ai pris mes deux cours de direction» (lignes 311-312). Même plus loin dans la conversation, lorsque ce participant regroupe l'évaluation axée sur l'apprentissage et la pratique réflexive, il insiste : « Le perfectionnement tout seul» (Aldège, ligne 322).

Il rattache l'action / transformation à sa pratique réflexive expliquant que les changements apportés dans les écoles où il a œuvré dépendaient à la base, de sa propre philosophie visant des écoles plus performantes et plus sécuritaires. Il voit un lien étroit entre la rétroaction reçue et la qualité de ses actions. Selon lui, le plan de croissance découle de l'action / transformation et de la rétroaction :

Je pense que mon plan de croissance personnel, il vient avec ça. Parce que chaque école est différente. Il y a un lien là (...) car si il y a des changements à faire ça veut dire que moi aussi je dois changer (Aldège, lignes 354-357).

Il justifie: « L'évaluation est importante mais elle n'est pas nécessairement continue.

Il y a des intervalles différents. (...) Puis mon évaluation, je n'en ai pas eue depuis six ans» (lignes 367-369). Il résume : « La pratique réflexive amène l'action/

transformation avec la rétroaction. Pour moi, ces deux là sont très importants. »

(Aldège, lignes 361-362).

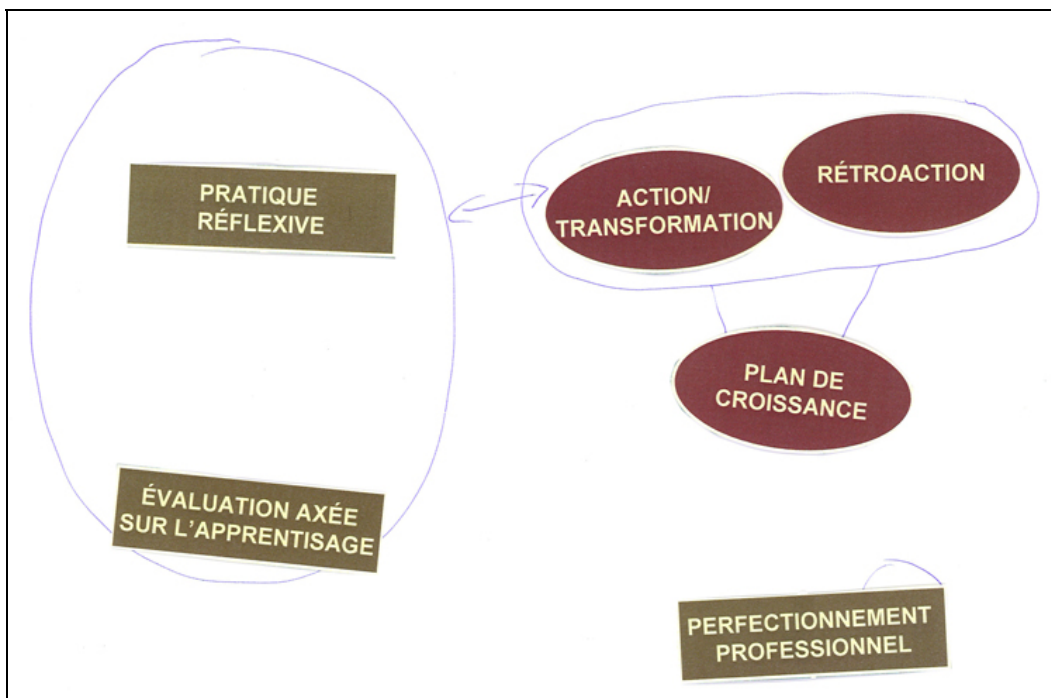


Figure 6 : Schéma du premier participant

2. Schéma du deuxième participant

Le deuxième participant a conçu son schéma de façon cyclique. Il voit les trois éléments comme un engrenage, indiquant qu'en enlevant un élément, il y manquerait quelque chose. La figure 7 présente le schéma conçu par ce dernier.

Je suis en mode réflexion. Pour moi, l'évaluation axée sur l'apprentissage c'est le principal et ça va de soi que, vient avec ça, le perfectionnement professionnel, puis on va à la pratique réflexive parce qu'on a eu le perfectionnement professionnel. On voit la pratique réflexive. On revient toujours à l'évaluation axée sur l'apprentissage. C'est comme un cercle, un tourbillon. Un ne va pas sans l'autre, selon moi (Astérix, lignes 317-321).

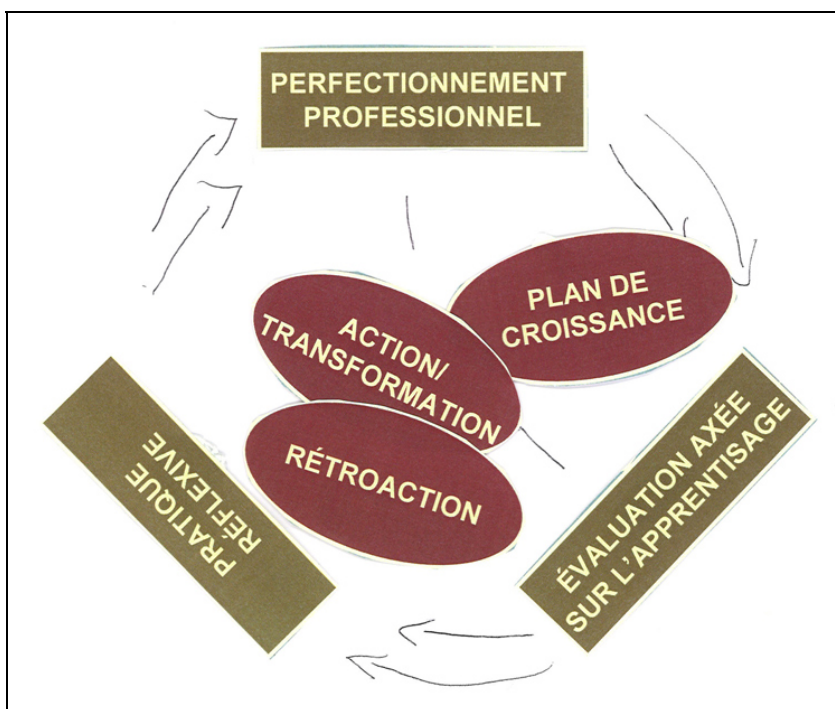


Figure 7 : Schéma du deuxième participant

Il explique :

Ce participant accorde beaucoup d'importance à l'évaluation puisqu'elle peut guider la pratique réflexive et empêcher de dévier. Il lie le plan de croissance à l'évaluation axée sur l'apprentissage. Il indique que l'action / transformation, peut être au centre parce que le changement découle de tout le reste et que les objectifs de l'évaluation axée sur l'apprentissage devraient être liés à ceux du plan de croissance. De plus,

il ajoute qu'une rétroaction pertinente a beaucoup d'impact sur l'action. Il résume ainsi :

Il faut que tu sentes que ça t'amène en quelque part. La personne qui fait l'évaluation, tu dois sentir qu'elle te pousse à t'améliorer. Puis, c'est sûr qu'elle va regarder ton plan de croissance puis quand elle va te donner ta rétroaction, ça va te permettre de transformer tes pratiques (lignes 386-389).

3. Schéma de la troisième participante

Le schéma du troisième participant, à la figure 8, présente les éléments de façon cyclique intercalant les éléments de la deuxième série d'éléments entre les premiers. En parlant des liens entre les premiers carrés remis, la troisième participante explique :

Ce serait comme un cercle. Je pars de ma pratique réflexive, et là je fais du perfectionnement professionnel soit personnel, soit à travers du conseil et il y a l'évaluation axée sur l'apprentissage. Et là ça m'emmène à faire une pratique réflexive. Mais l'évaluation axée sur l'apprentissage peut m'amener aussi à faire du perfectionnement professionnel. Donc c'est comme une synergie, les trois vont ensemble, un va influencer l'autre puis l'autre va influencer l'autre (Cécile, lignes 230-235).

Elle explique que l'ajout des trois prochains éléments s'insère aisément dans son schéma puisque le plan de croissance et la pratique réflexive vont ensemble et que combinés au perfectionnement professionnel, ils vont entraîner une action / transformation. Cela mène par la suite à l'évaluation et de là, à de la rétroaction.

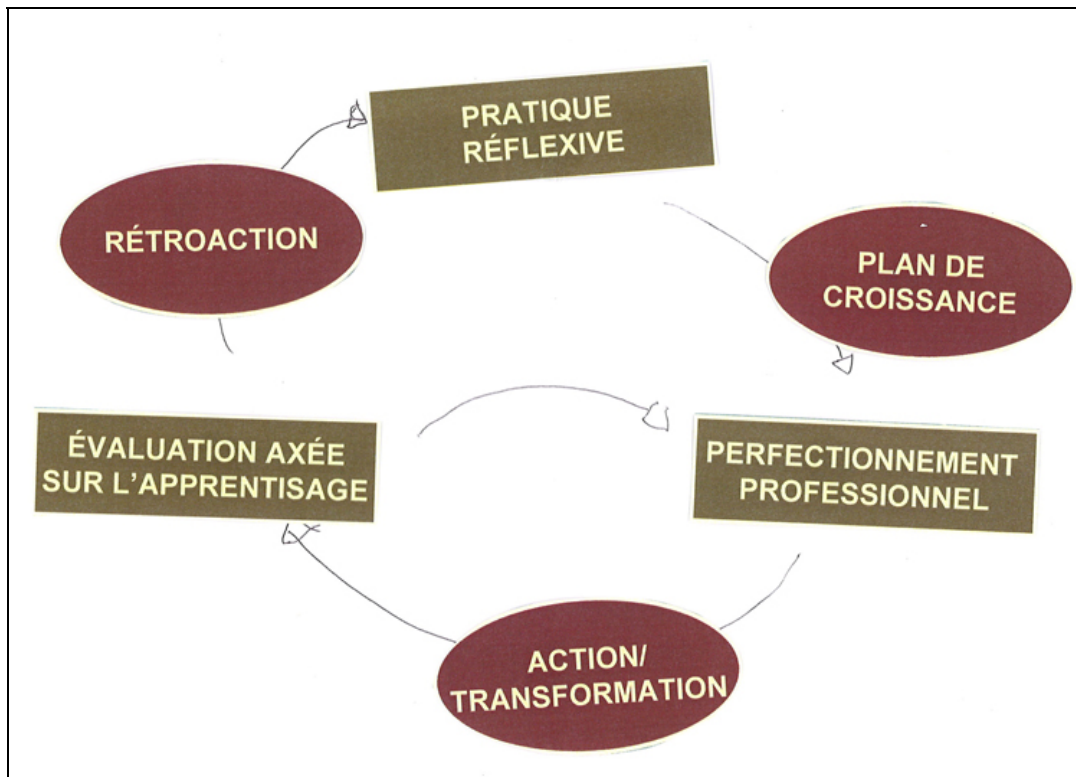


Figure 8 : Schéma de la troisième participante

Bien que cette participante explique se retrouver dans un milieu où elle se sent appuyée, elle demeure intéressée à s'améliorer car elle ne voit pas de fin à l'apprentissage et à la croissance. Elle croit que son attitude persévérerait même si elle était moins bien entourée et qu'elle trouverait le moyen de vivre le perfectionnement professionnel qui lui semble nécessaire.

4. Schéma de la quatrième participante

Dans le schéma de la quatrième participante, tout part de la pratique réflexive pour aller vers l'évaluation axée sur l'apprentissage ou vers le perfectionnement professionnel. La figure 9 présente le schéma conçu par cette dernière.

Cette participante explique : « Quand je mentionne mon petit feeling, bien c'est celle-là, la pratique réflexive, c'est mon lien, c'est ce qui me fait faire des choses

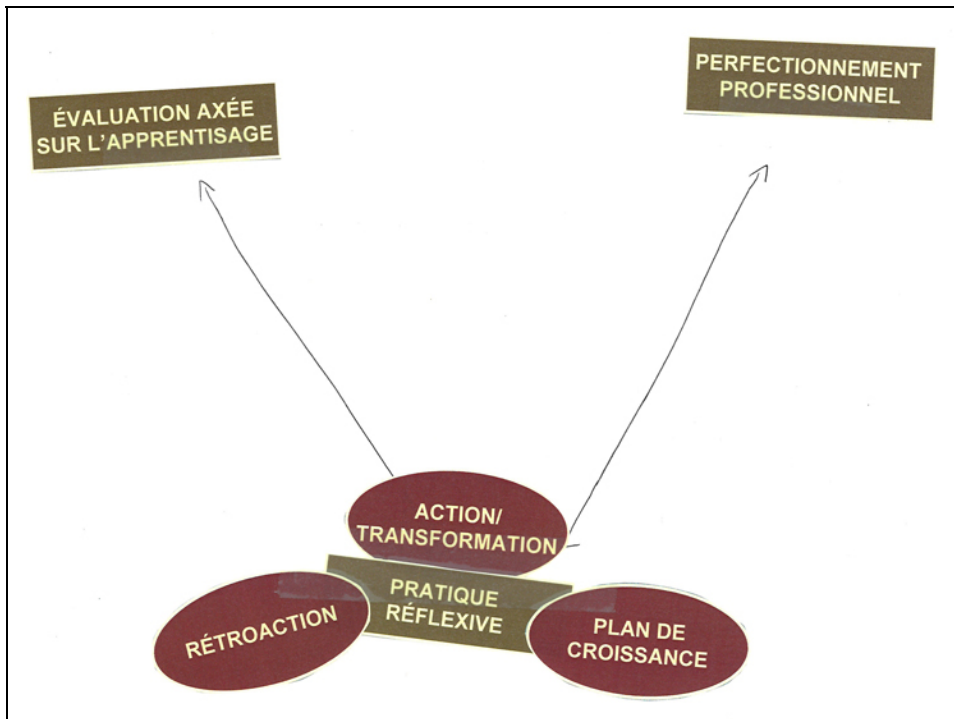


Figure 9 : Schéma de la quatrième participante

plutôt que d'autres choses. C'est d'ici que ça part pour aller à toutes les autres » (Colette, lignes 262-264). Pour elle, tout se rattache à la pratique réflexive : son plan de croissance, la rétroaction qui agit sur sa pratique et ses actions qui découlent de la pratique réflexive. La pratique réflexive est au cœur de son emploi et elle ne se voit pas faire autrement.

5. Schéma du cinquième participant

Le cinquième participant présente un schéma où la pratique réflexive et le plan de croissance communiquent l'un avec l'autre et servent de lien entre deux triangles. L'un est composé des éléments évaluation axée sur l'apprentissage, perfectionnement professionnel et pratique réflexive et l'autre comprend rétroaction, action / transformation et plan de croissance. La figure 10 présente le schéma du cinquième participant.

Pour lui, la pratique réflexive se fait tout le temps :

Bien, je veux dire qu'il faut toujours être en constante réflexion. À savoir ce qu'on fait est-ce que c'est la bonne chose? Est-ce que ça peut être bon pour un et ne pas être bon pour l'autre? Ça ne veut pas dire que si c'est bon pour un c'est bon pour tout le monde. Il faut toujours être en train de réfléchir (Fédime, lignes 302-305).

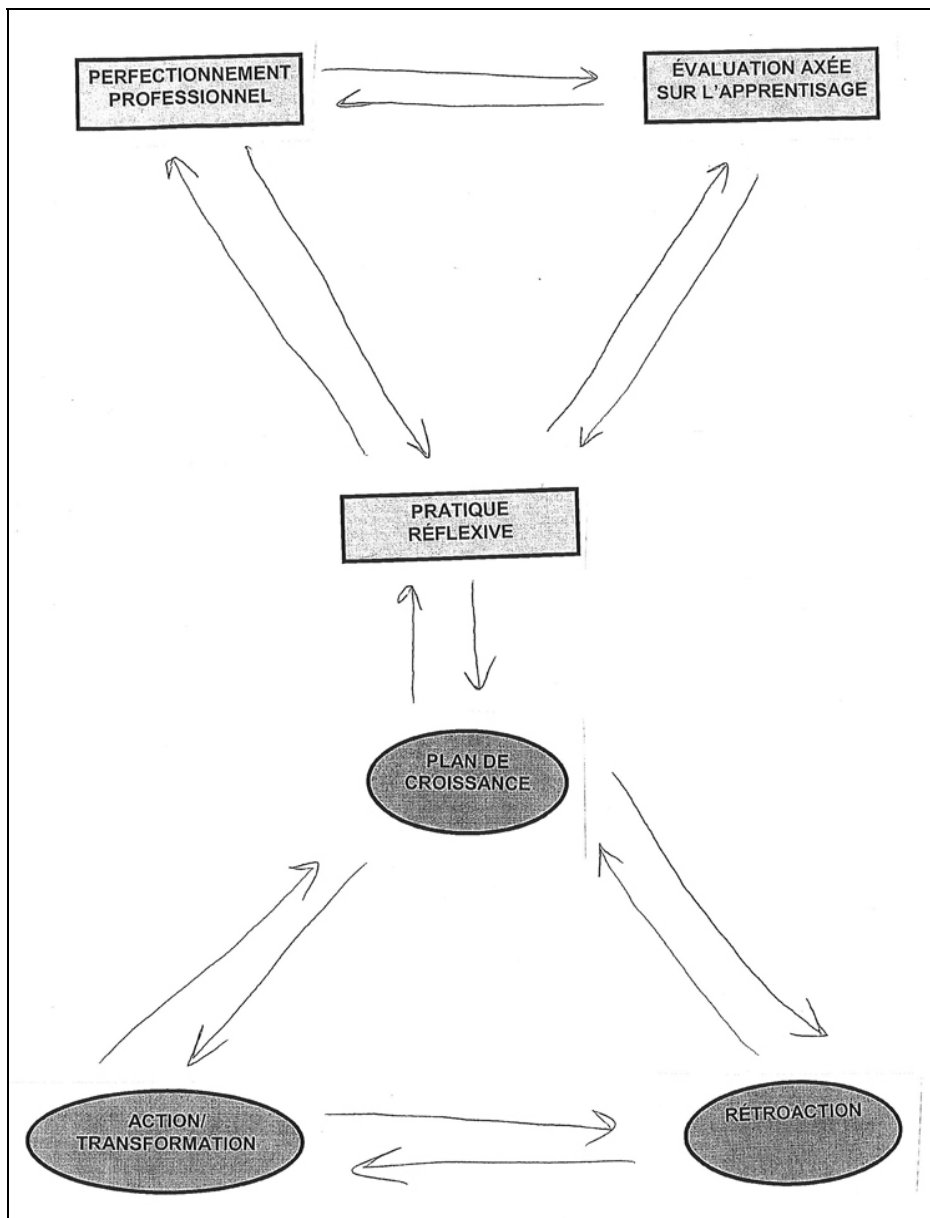


Figure 10 : Schéma du cinquième participant

Ce participant explique comment il voit les liens entre les éléments du côté du plan de croissance et la pratique réflexive. Pour lui, le plan de croissance, établi en début d'année scolaire, guide les actions entreprises pour atteindre les objectifs. Un retour à la pratique réflexive découle des essais et de la rétroaction et permet d'évoluer à l'intérieur de son plan de croissance.

6. Schéma de la sixième participante

Le schéma présenté par la sixième participante est basé sur une première intervention diagnostique de la direction issue dès l'assignation à un poste de direction. Bien que d'apparence linéaire, une fois expliqué, ce schéma, présenté à la figure 11, offre la possibilité d'être cyclique.

Elle explique :

Si on avait un profil, disons, si moi, à titre d'exemple, j'étais directrice d'éducation et que j'avais à aller embaucher une direction, je pense que j'aimerais me faire un diagnostic de cette personne-là, un profil de cette personne-là, que ce soit quelle est sa formation, quelles sont les expériences, les questions d'entrevue et aussi toutes les références qui vont y répondre.

(...) Je mettrais le profil au début; ça on peut le faire notre propre profil

(Florence, lignes 356-362).

Selon cette participante, une fois le profil établi, les besoins identifiés peuvent être traités par le perfectionnement professionnel. La prochaine étape est nécessairement d'évaluer si l'objectif ciblé a été atteint et identifier le prochain besoin du profil à travailler. Lorsque la deuxième série d'éléments est ajouté, cette participante les intercale avec les trois premiers, y voyant facilement des

associations entre la transformation et ce qui est acquis lors du perfectionnement professionnel, entre le plan de croissance qui devient la pratique réflexive et la rétroaction qui sert d'évaluation. Elle voit un grand potentiel d'orientation en commençant dans l'emploi avec un profil car cela donne une idée à la direction de ses besoins tout en lui laissant le choix de l'objectif qu'elle veut travailler. Pour qu'un tel processus fonctionne, la personne doit s'investir et tenir compte de son rendement et de ses ambitions. Surtout, elle doit être honnête avec elle-même et se connaître en tant que professionnelle.

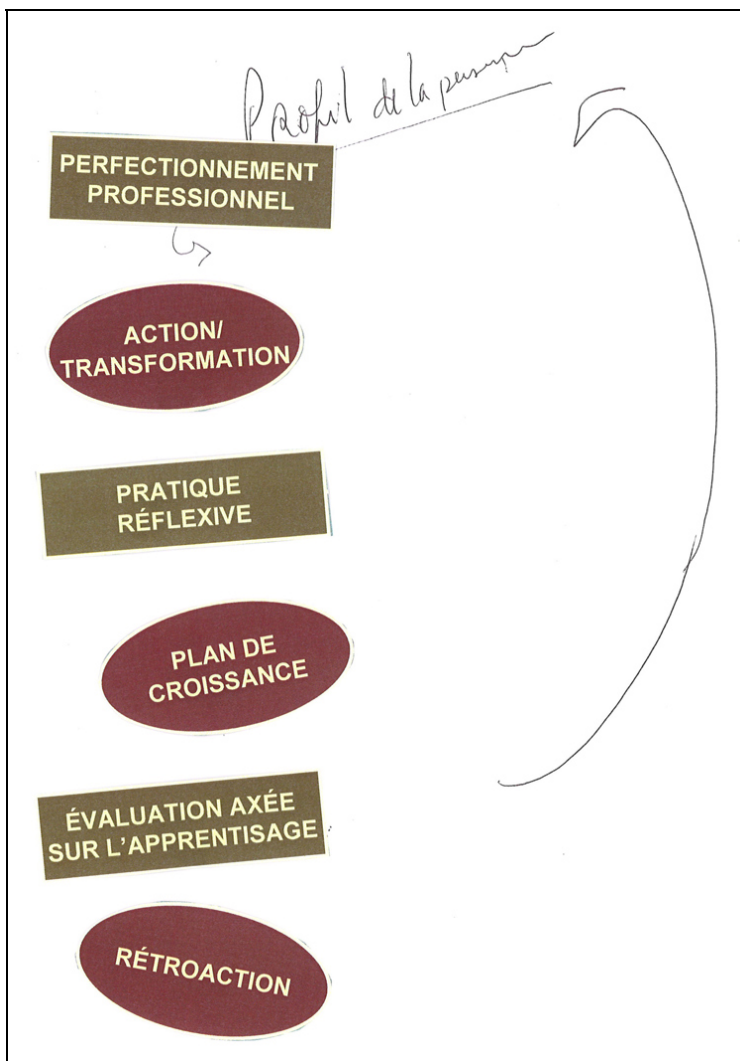


Figure 11 : Schéma de la sixième participante

Cette participante met en garde de faire du perfectionnement sans objectif et suggère que l'évaluation axée sur l'apprentissage pourrait s'y rattacher en ciblant les besoins de perfectionnement plutôt que d'accumuler de nombreuses formations.

7. Schéma de la septième participante

La septième participante présente un schéma complexe et interactif illustré à la figure 12. Cette participante explique les liens entre les trois premiers éléments :

Le perfectionnement professionnel a été la base d'où je suis rendue présentement. Et puis la pratique réflexive c'est ce qui maintenant m'alimente, ça s'alimente entre eux-autres. Et puis l'évaluation axée sur l'apprentissage, ça serait bien de l'avoir entre les deux (...) L'évaluation pourrait te permettre de réfléchir, t'amener à ta réflexion pédagogique, si je l'avais. Pour l'instant, je ne l'ai pas vécue encore mais je trouve que ça pourrait être intéressant de ce côté-là (Marie, lignes 396-402).

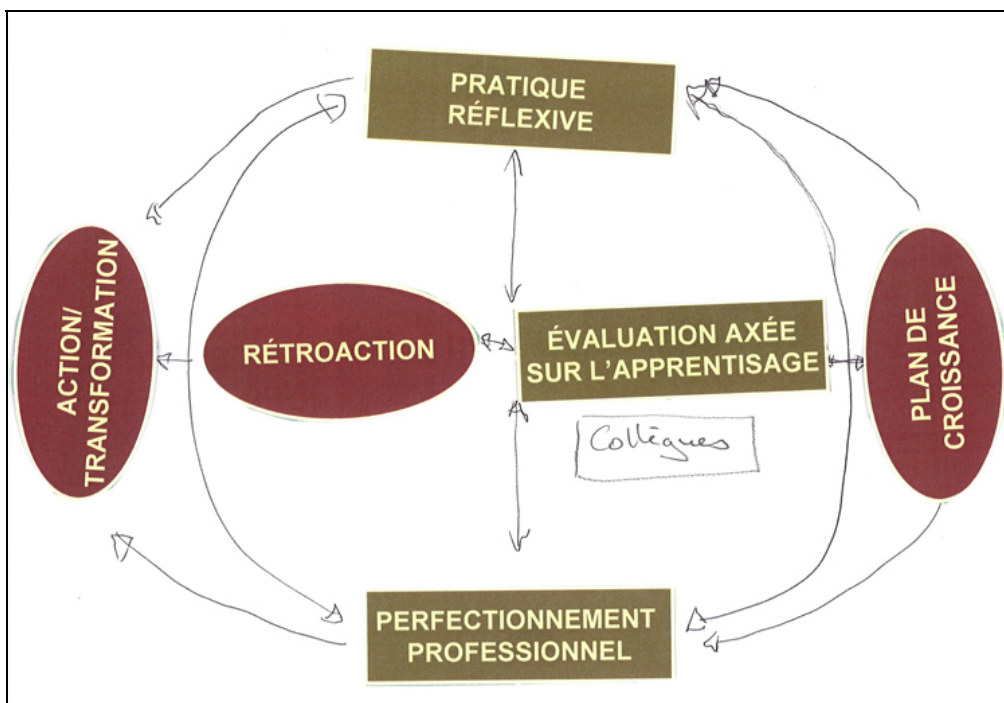


Figure 12 : Schéma de la septième participante

Elle précise qu'elle vit l'évaluation axée sur l'apprentissage grâce à l'interaction avec ses collègues et non par l'apport de son superviseur. Elle échange beaucoup avec quelques collègues et considère que cela lui permet de vivre une forme d'évaluation axée sur l'apprentissage par la rétroaction. Quant aux autres éléments, cette participante associe le plan de croissance avec le perfectionnement professionnel et souligne que la pratique réflexive en fait également partie. Enfin, pour cette participante, l'action / transformation est l'aboutissement du processus.

8. Schéma du huitième participant

La pratique réflexive est au centre du schéma du huitième participant présenté à la figure 13. Ce participant fait facilement des liens entre les trois premiers éléments proposés : « Quand je dis perfectionnement professionnel, je dois penser comment ça va me changer (...) Le perfectionnement me fait penser; quand je pense et lorsque je serai évalué, ça va consolider ma pratique réflexive» (Maurice, lignes 330; 334-335). Il insiste sur l'importance d'être honnête avec soi dans la pratique réflexive et de faire face à la réalité en se posant des questions sur son cheminement et ses besoins.

Pour ce dernier, la pratique réflexive peut se faire seul ou avec d'autres et devenir ainsi une forme de rétroaction. L'action et la transformation doivent se développer suite à la pratique réflexive et inversement, une fois l'action et la transformation entamées, il faut y réfléchir. Ce participant poursuit l'explication des autres éléments avec la pratique réflexive : « Et mon plan de croissance est en lien direct avec mon évaluation axée sur l'apprentissage, je crois. C'est une fois qu'on est évalué qu'on établit notre plan. Mais notre plan va venir influencer notre pratique réflexive » (Maurice, lignes 364-366).

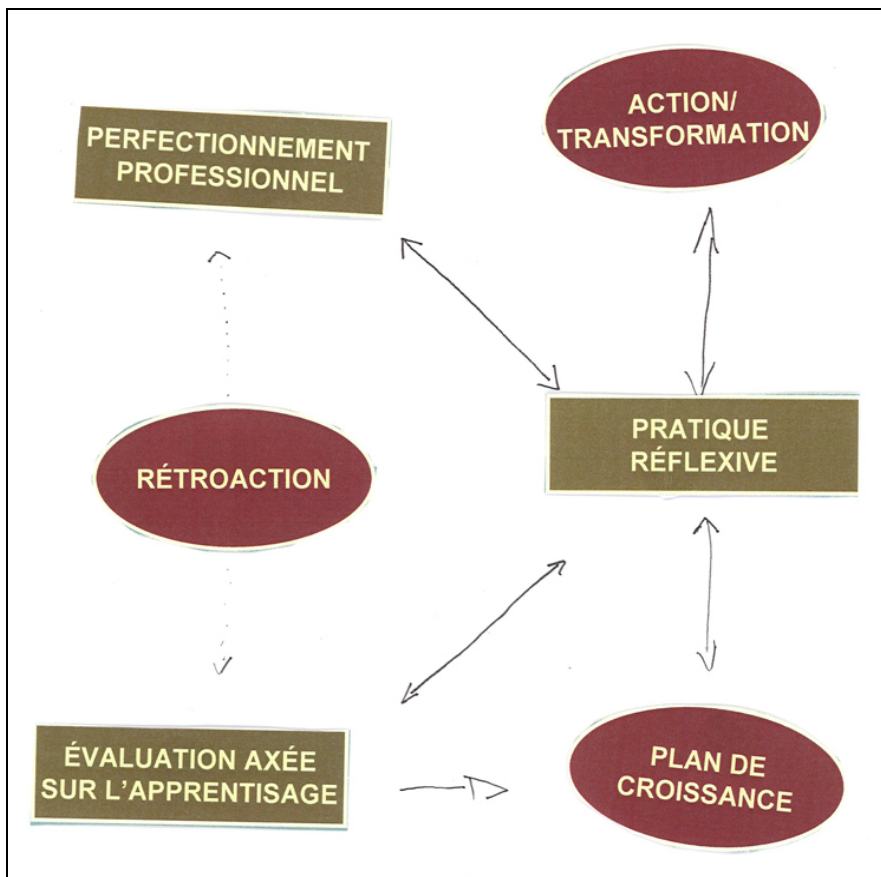


Figure 13 : Schéma du huitième participant

9. Schéma du neuvième participant

Le neuvième participant présente un schéma (figure 14) où chaque élément mène à un autre tout en étant en lien avec la pratique réflexive identifiée comme « point de motivation » (Michel, ligne 291).

Pour ce participant, il faut chercher comment répondre à son défi et ensuite choisir un perfectionnement adéquat et disponible. La pratique réflexive permet de faire le lien entre le perfectionnement professionnel et l'évaluation axée sur l'apprentissage. Dans ses explications, cette direction fait elle-même une part de l'évaluation axée sur l'apprentissage :

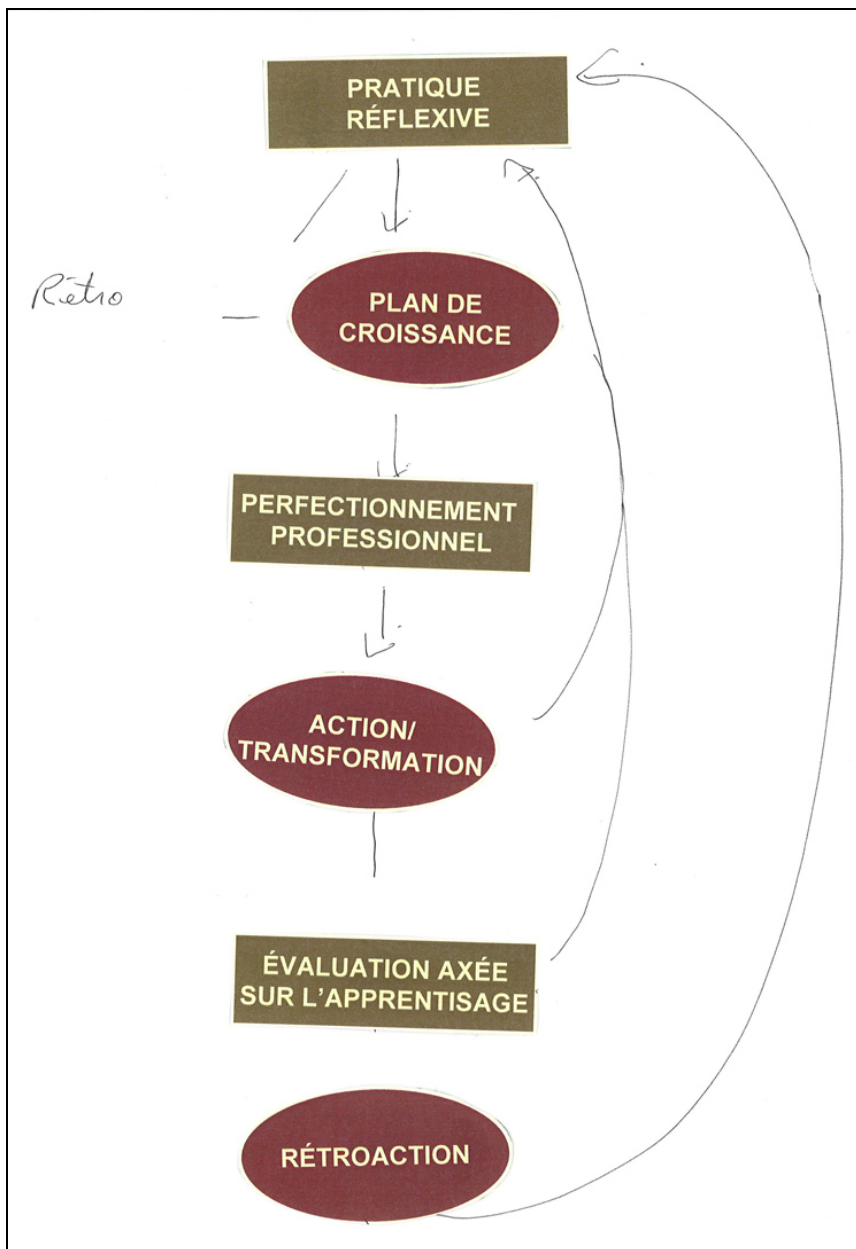


Figure 14 : Schéma du neuvième participant

Donc j'aurais ma pratique réflexive, j'aurais mon plan de croissance que j'établis suite à ceci. De mon plan de croissance, je détermine si j'ai besoin du perfectionnement professionnel ou non. Si je le fais, avec ce que j'apprends, je mets en action ce que j'ai appris, ou je transforme les actions

que je fais pour avoir un résultat ou une évaluation axée sur l'apprentissage soit personnelle ou au niveau de l'école. Et de là, si ça fonctionne ou non, je vais chercher de la rétroaction de mes confrères ou de qui que ce soit. Si ça fonctionne, tant mieux, si ça ne fonctionne pas, je reviens à ma pratique réflexive (Michel, lignes 310-316).

Il partage un élément intéressant qui découle de sa pratique réflexive : il n'est pas toujours nécessaire d'avoir recours à du perfectionnement professionnel car un collègue peut facilement offrir des conseils pertinents. De là, la suggestion du collègue peut être utilisée par la direction qui s'interroge.

Enfin, ce participant explique que la rétroaction devrait être à toutes les étapes dans le schéma, d'ailleurs, il griffonne le mot rétro à côté de plan de croissance. En fin d'exercice, la rétroaction est placée à la fin parce qu'elle permet un retour à la pratique réflexive du début. Consulter des collègues offre une rétroaction qui peut permettre de mieux choisir ses actions et éviter des efforts inutiles. Pour ce participant, l'important c'est d'aller chercher de la rétroaction surtout après avoir fait une évaluation de la situation.

10. Schéma de la dixième participante

La dixième participante a une approche dans son schéma, présenté à la figure 15, qui accentue l'évaluation axée sur l'apprentissage. Il a été modifié par la participante lors de la révision ce qui explique sa présentation faite par logiciel. D'après ses explications, l'apprentissage de la direction oriente les autres pratiques. « On va toujours retourner sur ce qu'on a appris, retourner et réfléchir, retourner et faire d'autre perfectionnement » (Monique, lignes 308-309).

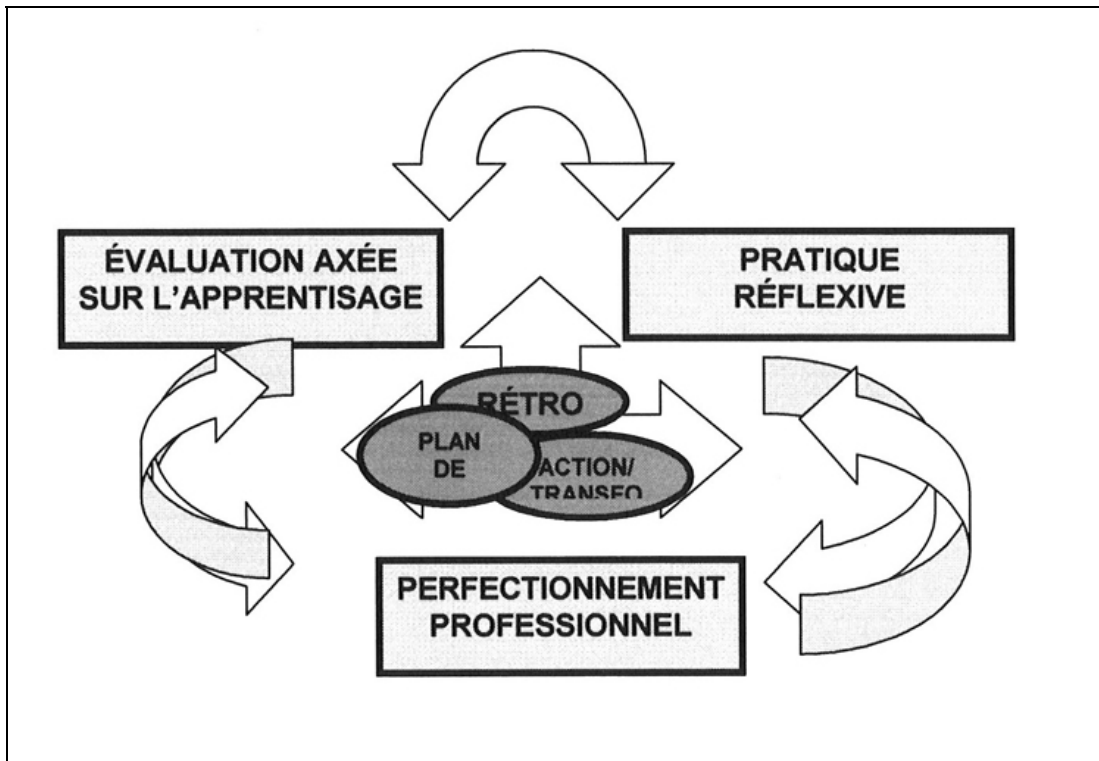


Figure 15 : Schéma de la dixième participante

Elle explique que son perfectionnement doit être en lien avec ce qu'il nécessite comme apprentissage et que pour une bonne pratique réflexive, il faut être connaissant dans tous les domaines. Selon cette participante, peu importe le nombre d'années d'expérience, il y a toujours un besoin d'apprendre. Elle précise que le besoin de perfectionnement, loin d'indiquer une incompetence, démontre plutôt une croissance. Elle place les trois derniers éléments au centre mais s'attarde à la valeur énergisante de la rétroaction positive qui pousse à vouloir continuer dans son plan de croissance à la fois professionnel et personnel.

Elle raconte:

La rétroaction quand je suis premièrement arrivée, n'était pas toujours positive. On sait que c'est toujours difficile d'entendre des choses qui sont, disons, des critiques. Suite à cela, il a fallu qu'on fasse un plan de

croissance pour moi et pour l'école qui a fait qu'il a fallu que je pose des actions qui ont créé une transformation qui ont fait que les rétroactions sont devenues positives. Maintenant mon plan de croissance est supérieur, donc j'ai ajouté à notre plan. Ok, on est là maintenant, là où est-ce qu'on veut aller? (Monique, lignes 336-341).

Son commentaire révèle la croissance possible avec chaque cycle de rétroaction. Enfin, cette participante conclut que tous les éléments ont une influence sur les autres.

Les schémas présentés par les participants interviewés dans le cadre de cette étude révèlent qu'ils sont à l'aise avec la terminologie employée et qu'ils voient des liens entre les éléments. Aussi, de leur propre aveu, leurs expériences passées influencent la perception de l'importance et des liens entre les éléments. Plusieurs répondants ont toutefois réussi à se détacher de leur expérience pour créer un schéma qui représente leur réalité avec les éléments compensatoires, telle la participation accrue de leurs collègues et l'emploi de perfectionnement à distance.

Synthèse de l'analyse des résultats d'entrevues

Ce chapitre portant sur les résultats d'entrevues avec dix directions d'école a permis de présenter leurs perceptions sur divers sujets les touchant de près, dont le perfectionnement professionnel, les objectifs de croissance, la pratique réflexive, les relations avec le superviseur et l'évaluation du rendement de la direction. De plus, les participants ont offert des schémas englobant les éléments de discussion.

Dans un premier temps, en examinant le perfectionnement professionnel, il ressort que les participants apprécient les occasions jugées utiles, qu'elles soient imposées ou choisies. Plusieurs formes de perfectionnement professionnel ont été

reconnues par eux, allant de la lecture à la conférence traditionnelle en passant par les web émissions. Certains sentent un appui et même de l'encouragement à poursuivre des formations qui répondent à leurs besoins, hors des champs prévus par le conseil. Les possibilités de réseautage offertes sont appréciées. Ils soulignent certains manques au niveau de la formation et proposent différentes solutions. Quelques-uns remarquent que d'avoir un suivi ou un accompagnement permet de tirer davantage du perfectionnement professionnel.

Les participants font une distinction entre deux types d'objectifs : pour leur amélioration en tant que professionnel ou pour l'amélioration de l'école. Les objectifs de croissance professionnelle personnels suscitent davantage de passion et divers thèmes sont abordés. Certains conseils scolaires exigent un plan de croissance professionnelle personnel de la part des directions et il est intégré à l'évaluation du rendement. Le suivi accordé au plan fait à la demande du superviseur a un impact réel sur son application. Plusieurs participants soulignent l'importance de se connaître et d'être honnête avec soi-même pour bénéficier davantage de leur plan de croissance. Le retour sur les objectifs fixés permet d'apprécier les succès et encourage à poursuivre l'atteinte des prochains objectifs. Ils reconnaissent l'utilité de se formuler des objectifs professionnels personnels même sans appui mais apprécient lorsqu'il y a un suivi de la part de superviseurs.

Les participants présentent également des éléments de définition de ce qu'est la pratique réflexive et des résultats et conséquences qu'elles y associent. Elle semble souvent provoquée par un inconfort, par un succès ou par une occasion de perfectionnement bien que paradoxalement, les participants soulignent être en constante réflexion. La pratique réflexive permet de se poser des questions quant

aux actions passées et à venir. Ils notent qu'il n'est pas toujours évident de prendre le temps de faire de la pratique réflexive et indiquent certains éléments qui favorisent la pratique réflexive, comme les échanges structurés et les discussions franches entre directions. La pratique réflexive favorise la connaissance de ses zones de malaise et de compétence. Enfin, la pratique réflexive, une fois intégrée dans la façon d'être, devient un réflexe.

Parmi tous les éléments discutés avec les répondants, la relation perçue avec le superviseur soulève possiblement le plus de passion. La disponibilité et l'accès au superviseur ressortent comme un besoin important et les contraintes qui y sont associées, perçues comme problématiques. Plusieurs participants se limitent à des contacts formels et par courriel pour informer leur superviseur d'une situation. Ils apprécient avoir un superviseur perçu comme compétent et qui les accompagne. La réaction du superviseur aux demandes et questions des directions fait la différence entre se sentir appuyé ou se sentir jugé. La possibilité de pouvoir échanger et partager avec leur superviseur suscite beaucoup d'intérêt. Dans la plupart des relations entre la direction et son superviseur, l'élément de confiance est garant de l'état de partage.

Le processus d'évaluation du rendement, lorsque présent, est très varié et est parfois laissé au hasard. Pour certains, un processus structuré au niveau du conseil sert de guide dans l'évaluation de leur rendement alors que pour d'autres, le processus est plutôt établi au niveau du superviseur. Ceux qui vivent le processus d'évaluation davantage en accompagnement, reconnaissent cette contribution à leur croissance professionnelle. Les occasions de s'améliorer qui accompagnent, pour certains, l'évaluation de leur rendement sont d'autant plus appréciées qu'elles ne

sont pas perçues comme fréquentes. Ils reconnaissent qu'ils ont un rôle actif à jouer dans leur évaluation. En discutant de l'évaluation de leur rendement, certains participants ont indirectement indiqué que leur évaluation était axée sur l'apprentissage alors que d'autres ne semblent pas avoir eu cette occasion. Peu importe la nature des évaluations vécues, il ressort que tous recherchent un encadrement qui leur permettrait de s'améliorer. La crédibilité du superviseur joue un rôle important dans l'investissement qu'ils accordent au processus.

Enfin, les schémas conçus par les participants à partir des éléments de discussion révèlent les liens perçus entre les éléments selon les expériences vécues ainsi que les adaptations possibles. L'importance de la pratique réflexive et de l'apprentissage continu est ressortie dans plusieurs schémas. Plusieurs participants indiquent à leur façon que tout part de la pratique réflexive et qu'elle est au cœur de l'emploi de direction d'école. Elle sert de point de motivation pour aller vers l'évaluation axée sur l'apprentissage ou le perfectionnement professionnel. La pratique réflexive amène et guide l'action et la transformation; elle influence le perfectionnement professionnel et le plan de croissance. À l'inverse, plusieurs des éléments déclenchent la pratique réflexive : le perfectionnement professionnel, le plan de croissance et l'évaluation axée sur l'apprentissage orientent la pratique réflexive. Une synergie existe autour de la pratique réflexive qui peut se faire seul ou avec d'autres.

Le prochain chapitre présente la discussion reliée aux résultats des questionnaires et des entrevues en lien avec le cadre conceptuel et la question de recherche.

Chapitre VII

Discussion

Ce chapitre discute des résultats aux questionnaires et aux entrevues et il permet de répondre à la question de recherche: Comment les directions d'école perçoivent-elles la pratique réflexive dans leur processus d'évaluation?

Les résultats de cette étude rejoignent ceux de chercheurs s'étant intéressés à l'évaluation des directions d'école sur les occasions d'apprentissage, l'influence du superviseur, l'appui au perfectionnement professionnel et le processus d'évaluation du rendement. Plus précisément, cette recherche démontre que les directions d'école apprennent beaucoup par les événements, par leurs rencontres avec des gens de la communauté scolaire et par leurs pairs et ce dans des contextes informels dans leur travail quotidien. Aussi, le superviseur facilite davantage la croissance professionnelle de la direction si l'encadrement n'est pas laissé au hasard ou dicté par une situation problématique. Plus la direction a l'occasion d'échanger avec son superviseur, plus il est perçu comme une source d'aide dans l'amélioration du rendement. Le temps investi dans des discussions par les superviseurs guide la pratique réflexive. Les échanges permettent d'établir des liens de confiance. Le perfectionnement professionnel offert aux directions est rarement en lien avec leurs besoins particuliers ou en lien avec le processus d'évaluation du rendement. Ce décalage est perçu comme un manque d'appui. Les objectifs de croissance professionnelle que se fixent les directions amènent une réflexion qui résulte en de l'amélioration particulièrement s'il y a un suivi de la part du superviseur. Des attentes et des processus clairs amènent davantage de

satisfaction mais les processus d'évaluation ne sont pas souvent mis en application lorsqu'ils existent. Les rapports d'évaluation manquent de précisions pour être utiles. Il est important que la direction participe à toutes les étapes du processus d'évaluation.

Cette recherche a permis de faire d'autres observations qui indiquent que les directions d'école sont des êtres déterminés à s'améliorer et qu'elles entreprennent des démarches pour le faire si l'encadrement ou le manque d'encadrement du superviseur ne le facilitent pas. Plusieurs directions ont dit faire de la pratique réflexive. Des événements du quotidien qui provoquent la pratique réflexive ont été identifiés et des liens existent entre la pratique réflexive et les besoins identifiés en perfectionnement professionnel. Les directions cherchent à être actives dans leur évaluation, et s'inspirent de situations informelles afin de s'autoévaluer si l'occasion de croissance n'arrive pas par un processus structuré. Aussi, l'importante contribution du superviseur à la croissance de la direction tient beaucoup aux liens de confiance et de respect établis. La recherche a aussi permis de faire ressortir des différences dans la perception entre les hommes et les femmes.

Le cadre conceptuel proposé dans cette recherche montre la dynamique entre l'évaluation axée sur l'apprentissage, le perfectionnement professionnel et la pratique réflexive. Les résultats valident les liens entre ces concepts. Les réponses des participants mettent en lumière les degrés d'engagement dans le processus d'évaluation et dans l'amélioration de leur rendement selon ce qui leur est proposé comme supervision et ce qu'ils voient comme idéal. La pratique réflexive est au cœur de l'amélioration du rendement des directions et emprunte souvent le chemin

de la formulation d'objectifs, qu'elle soit guidée ou non dans le processus d'évaluation.

Dans ce chapitre, la pratique réflexive est analysée en fonction des réponses recueillies par rapport au perfectionnement professionnel, aux objectifs de croissance professionnelle, à la relation avec le superviseur et à l'évaluation du rendement. Les résultats sont examinés à la lumière des plus récents écrits empiriques, des éléments du cadre conceptuel suggéré dans la présente étude et des expériences personnelles de la chercheuse. L'étude confirme la pertinence du cadre conceptuel proposé et celui-ci représente un idéal auquel les participants aspirent alors qu'en réalité, le processus d'évaluation s'avère déficient pour plusieurs. Les constats de la recherche sont présentés selon les thèmes suivant : la pratique réflexive, le perfectionnement professionnel, les objectifs de croissance professionnelle, la relation avec le superviseur, l'évaluation du rendement de la direction et les différences selon les genres. Le chapitre se termine par un résumé des principales contributions de la présente étude.

A. Pratique réflexive

Le concept de la pratique réflexive n'est pas acquis pour tous les participants, mais au minimum, lorsque provoqués par les événements, ceux-ci font de la réflexion ce qui est un précurseur à la pratique réflexive. Ils en font de façon explicite lorsqu'ils y voient une façon de croître et lorsqu'ils réfléchissent à leur plan de croissance. Le réflexe est précis et constant pour certains mais pour d'autres, un effort, une provocation ou un accompagnement est nécessaire pour amener la personne à grandir par la pratique réflexive.

Constat 1 : Laissée au hasard, la pratique réflexive se trouve alimentée surtout par le quotidien de la direction et par une rétroaction informelle par des collègues. Un processus d'évaluation du rendement axé sur l'apprentissage de la direction encadre et favorise la pratique réflexive.

Les éléments déstabilisants remettent particulièrement en cause les croyances et les façons de faire des participants comme l'indique le modèle de Chambers (1997) et provoquent ainsi le processus de réflexion. Kladzyk-Lusa (2002) souligne l'importance de la rétroaction informelle et, selon les participants de la présente étude, elle semble davantage perçue comme basée sur des faits réels. Plusieurs reconnaissent que leurs collègues ont un impact sur leur croissance professionnelle et les discussions avec ceux-ci les font grandir. L'importance des pairs rejoint la conclusion de Condon (2009) que la rétroaction des autres combinée à l'autoréflexion et à des critères appuyés par des données est la combinaison la plus efficace pour améliorer le perfectionnement professionnel par l'évaluation. D'ailleurs, plusieurs ont signalé la contribution des collègues lors des entrevues en parlant d'éléments de croissance. Cela appuie Jay (1999) qui souligne l'utilité de la comparaison avec d'autres points de vue dans la pratique réflexive. Les activités quotidiennes, les succès et les difficultés alimentent également la pratique réflexive. Chambers (1997) le reconnaît en précisant dans son modèle, qu'un élément déclencheur provoque la pratique réflexive. L'étude de IsaBelle, Lapointe, Bouchamma, Clarke, Langlois et Leurebourg précise que « le contexte informel 1 (pratiques de formation reliées à la discussion) serait le plus apprécié des directions pour acquérir des compétences(...) » (IsaBelle et al., 2008, p. 13).

Le modèle d'évaluation axée sur l'apprentissage du cadre conceptuel de la présente étude met en valeur le rôle actif de la direction dans sa quête de sources variées pour obtenir de l'information sur son rendement. Les participants préconisent la connaissance de soi en vue d'établir des objectifs et de nourrir la pratique réflexive. En comparant les perceptions avec les données recueillies lorsque l'exercice se fait par une firme externe, il s'avère que les directions ont tendance à se surévaluer et peuvent demeurer avec de fausses perceptions de leurs compétences (Armstrong, 2005; Eddins, 2005; Walters, 2008), d'où l'importance de l'accompagnement qui, avec un regard extérieur, guide la direction dans sa pratique réflexive et conséquemment l'amène vers une amélioration. Comme J. Young (2001) le souligne, il est difficile pour les directions de franchir le difficile passage entre reconnaître ses faiblesses et travailler à les améliorer.

Constat 2 : Les participants qui font consciemment de la pratique réflexive se servent de plusieurs occasions pour repenser et évaluer l'impact de leurs actions dans le quotidien.

Faire consciemment de la pratique réflexive en se servant des occasions quotidiennes reprend la plupart des étapes du cycle de la réflexion dans le cadre de la croissance professionnelle établi par Brown et Irby (2000). Ce cycle de réflexion, élaboré par Johnson (2005), peut se résumer à choisir, décrire, analyser, évaluer et transformer lorsque les individus s'engagent dans le processus de réflexion. Toutefois, les participants apprécient être guidés. L'influence d'un guide, tel le superviseur, peut les réorienter dans leurs pensées et leurs pratiques. Pour Marcoux (2002) et certains des participants, un guide aide à mettre les réflexions en perspective. Il y a encore une perception de la part de certains que cela prend du

temps et qu'il s'agit d'un acte isolé. Pour d'autres, la pratique réflexive est intégrée à leur façon de faire et l'évaluation du superviseur n'est qu'un élément supplémentaire qui alimente la pratique. Une grande majorité des participants de cette étude affirment avoir des comportements qui laissent présager qu'ils font de la pratique réflexive ce qui rejoint les données de Kladzyk-Lusa (2002). Cela influence la gestion de ces participants et augmente les possibilités d'amélioration de leur rendement.

Constat 3: Les participants apprécient les occasions de consulter les pairs et de discuter avec eux puisque cela ajoute au processus d'évaluation de leur rendement.

Les occasions d'analyse et de réflexion permettent de développer des comportements et des attitudes de leader comme le souligne J. Young (2001) et les participants profitent des opportunités qui se présentent pour faire de la pratique réflexive. Dans le questionnaire, les répondants ont admis se poser des questions quant à leur comportement lorsqu'ils entendent les expériences de leurs consœurs et confrères. Les relations professionnelles se poursuivent lors d'échanges pendant les formations hors conseils; les occasions de réseautage ont une valeur appréciée et permettent d'approfondir des idées et des réflexions. C'est une sorte d'auto-évaluation, forme dominante d'évaluation selon Ciske (1999) et elle contribue à l'amélioration personnelle du rendement des directions, besoin que Szakacs (2002) note dans son étude et que Johnson (2005) indique comme élément manquant dans la supervision. La réflexion provoquée par les situations vécues par des collègues ou autres personnes rappelle le modèle de l'apprentissage en action (Chambers,

1997) puisque cette réflexion amène un questionnement sur ses propres comportements et la contribution d'autrui dans le cheminement.

Les directions de cette étude ont beaucoup plus insisté sur la contribution de leurs collègues que sur celle de leur entourage immédiat ce qui rejoint les observations de Hall (1998), Smith (2000) et J. Young (2001). Szakacs (2002) rapporte que les directions s'opposent à ce que les parents et autres membres de la communauté participent à l'évaluation. Le questionnaire démontre toutefois que les directions tiennent compte des interventions extérieures dans leurs réflexions. Ces sources variées de rétroaction sont proposées dans le modèle d'évaluation axée sur l'apprentissage; la part active de la direction dans son évaluation prend toute son importance dans ce modèle à la lumière des résultats recueillis auprès des divers participants.

B. Pratique réflexive et perfectionnement professionnel

Constat 4 : Le perfectionnement professionnel est intimement lié à la pratique réflexive.

Tout comme Marcoux (2002) démontre le lien entre la pratique réflexive et le perfectionnement professionnel, les participants indiquent que la pratique réflexive permet d'identifier les besoins en perfectionnement. La réciprocité est également vraie : le perfectionnement professionnel engendre la pratique réflexive.

Lors des entrevues, plusieurs formes de perfectionnement professionnel, au-delà des activités traditionnelles de formation, ont été soulignées comme étant appréciées. Plusieurs formes de perfectionnement sont considérées utiles dont le vécu quotidien ce que fait valoir Ciske (1999) dans son modèle. Les répondants précisent que la lecture d'articles ou de livres pertinents et le réseautage ont un rôle

important à jouer. Certains indiquent d'ailleurs consulter leurs collègues afin d'éviter de perdre du temps avec des formations moins utiles. Pouvoir choisir la façon d'obtenir son perfectionnement professionnel motive les directions à agir puisqu'elles connaissent leurs besoins et ce qui a du sens pour elles ce qui rejoint les conclusions de l'étude de Bredeson (2000). Les directions participantes expriment avec confiance leurs besoins en perfectionnement professionnel car ceux-ci découlent de leur pratique réflexive et s'insèrent souvent dans leur plan de croissance.

Les participants qui ont vécu des formations avec des gens hors du milieu de l'éducation apprécient pouvoir interagir avec des personnes d'autres milieux et de bénéficier de leurs expériences. Comme il est inhabituel de recevoir de la rétroaction de plus d'une personne du milieu scolaire, ces échanges incitent à la réflexion. C'est peut-être également une façon de combler leurs manques et leurs besoins puisque peu de directions de cette recherche ont participé à une évaluation multi-sources et n'ont donc pas eu souvent l'occasion de recevoir plusieurs points de vue alors que plusieurs auteurs (Abeln, 2003; Hall, 1998; Smith, 2000; J. Young, 2001) recommandent une variété de points de vue. Le perfectionnement hors des milieux habituels de l'éducation permet donc de nourrir la pratique réflexive et offre aux directions d'école l'occasion de recevoir des conseils et de la rétroaction en dehors de leur cercle immédiat.

Constat 5 : L'imposition du contenu de formation et de perfectionnement ne semble pas satisfaire les besoins de perfectionnement professionnel des participants et ceux-ci compensent autrement.

Les données du questionnaire indiquent que la grande majorité des répondants choisissent moins de 10% de leur perfectionnement professionnel. Lors des entrevues, le même constat est ressorti. Cependant, la plupart du temps, l'évaluation du perfectionnement professionnel se fait par la direction elle-même et ne fait pas officiellement partie de son évaluation du rendement. Le modèle de Ciske (1999) laissait entrevoir une telle situation. En repérant les lacunes dans leur perfectionnement, les participants peuvent compenser par leurs propres moyens. La lecture s'avère un élément très important du perfectionnement hors des activités traditionnelles puisqu'elle est accessible et choisie selon les besoins. Lorsqu'examinés à la lumière du modèle du perfectionnement professionnel de Ciske (1999), les résultats indiquent que peu d'activités associatives sont du choix de la direction et que si elles l'étaient davantage, elles pourraient mieux répondre à ses besoins. Cela explique en partie pourquoi un grand nombre de directions choisissent la lecture comme élément de croissance professionnelle puisqu'elle peut être faite suite à la pratique réflexive et permettre un approfondissement sur n'importe quel sujet. Cette information contraste avec les résultats de IsaBelle, Lapointe, Bouchamma, Clarke, Langlois, et Leurebourg (2008) dont les résultats auprès de directions et de directions adjointes indiquent que « les directions d'écoles ontariennes mentionnent ne pas aimer développer des compétences dans un contexte informel 2 (apprentissage par des lectures personnelles, par « essais et erreurs » sur le tas ou en milieu de travail et en participant à des activités bénévoles) (IsaBelle et al., 2008, p. 13).

Constat 6 : Lorsqu'il y a supervision du perfectionnement professionnel, les participants font davantage d'intégration.

Comme Powell (2003) et Johnson (2005) le notaient dans leurs études, l'intégration du perfectionnement professionnel se manifeste particulièrement lorsque, dans sa rétroaction, le superviseur a souligné un besoin. Aux dires de certains participants, un perfectionnement sans suivi est inutile : d'ailleurs, un d'entre eux met carrément le perfectionnement à l'écart dans son schéma pour montrer que cela peut être tout à fait déconnecté.

Plus que tout, l'appui et l'accompagnement dans le perfectionnement professionnel, que ce soit par le superviseur, les collègues ou même un mentor, semblent avoir un impact et être en lien avec l'atteinte des objectifs du plan de croissance. Jeanmarie (2008) souligne que les échanges et la rétroaction autour de l'évaluation du rendement deviennent des sources de perfectionnement professionnel. Pour Slack (2003) et Szakacs (2002), le suivi a un impact positif chez les participants de leurs études mais ils notent que ces derniers en reçoivent peu. La rétroaction et le suivi permettent aux individus d'approfondir leur perfectionnement par la pratique réflexive.

L'information recueillie auprès des directions de l'étude appuie la pertinence du modèle d'évaluation axée sur l'apprentissage, présenté dans cette étude et adapté de Charland et Tierney (2008) et particulièrement l'ajustement de l'accompagnement dans le suivi (Cowie & Bell, 1999; Centre for Education Research and Innovation, 2005; Stiggins, 2002; Torrance & Pryor, 2001) puisque ce suivi amène davantage un engagement et une amélioration du rendement. L'évaluation axée sur l'apprentissage de la direction est une des clefs pour amener la direction à s'améliorer et sans un suivi, le progrès peut être modéré voire compromis même en présence de pratique réflexive. La présente étude vient

corroborer l'importance du contexte de l'apprentissage tel que les activités individuelles présentées dans le modèle du perfectionnement professionnel de Ciske (1999).

Les participants vont jusqu'à considérer leur perfectionnement professionnel personnel comme un défi à relever à cause des obstacles rencontrés dans leurs conseils scolaires. Slack (2003) conclut à la nécessité d'un appui minimal pour l'implantation des plans de croissance alors que Senge (2000) souligne l'importance du soutien de l'organisation pour l'individu engagé dans sa croissance. Entre autres, plusieurs directions de l'étude indiquent que la formation qui les intéresse tels les cours de supervision ou de deuxième et troisième cycles, n'est pas appuyée financièrement.

La détermination rencontrée chez certains répondants à recevoir de la formation pertinente paraît surprenante puisque, dans l'étude de Ciske (1999), les directions considèrent surtout le perfectionnement comme de la formation en groupes. Cependant, les réponses des participants correspondent à ses recommandations, soit de ne pas limiter le concept de perfectionnement professionnel à de la formation en groupes. Dans la présente étude, la lecture et les collègues ont amplement été cités comme sources de perfectionnement. De plus, certains jugent les formations imposées inutiles alors que celles qu'elles choisissent assurent un perfectionnement en accord avec leurs besoins.

Le lien le plus faible identifié par Ciske (1999), celui menant vers l'évaluation du perfectionnement professionnel, est également soulevé. Il semble curieux qu'un perfectionnement imposé dans près de 90% des cas ne soit pas évalué. Il est possible que si le perfectionnement professionnel faisait partie de l'évaluation, les

directions indiqueraient davantage leurs besoins en formation plutôt que de planifier leur perfectionnement professionnel en dépit du manque de soutien de leur conseil scolaire. Aussi, les superviseurs seraient en mesure de mieux constater l'amélioration découlant du perfectionnement professionnel choisi par la direction par rapport au perfectionnement obligatoire.

C. Pratique réflexive et objectifs de croissance professionnelle

Constat 7 : La formulation d'objectifs de croissance professionnelle personnels suscite davantage d'intérêt envers l'amélioration du rendement que les objectifs seulement professionnels associés aux besoins de l'organisation.

Selon les directions de la présente étude, un retour et un suivi sur les objectifs du plan de croissance assure une réflexion comme l'affirme Johnson (2005). La formulation d'objectifs de croissance professionnelle personnels découle de la pratique réflexive et ce faisant, les participants établissent des liens entre les éléments du cadre proposé. Ceci confirme les recherches indiquant que de se fixer des objectifs amène une réflexion qui résulte en de l'amélioration (Johnson, 2005; Powell, 2003; Sanders, 2008). Lorsque les objectifs sont imposés, ils perdent de leur importance et la motivation des personnes est moins grande pour les atteindre. Johnson (2005), Szakacs (2002) et Yearta, Maitlis et Briner (1995) soulignent l'importance du choix des objectifs par l'individu lui-même pour un impact sur le rendement davantage marqué et Jeanmarie (2008) le note en indiquant que les directions qui n'ont pas leur mot à dire dans leur évaluation trouvent que celle-ci a peu d'influence sur leur rendement puisque les objectifs fixés sont extérieurs à leurs besoins.

Constat 8 : Le perfectionnement professionnel relié au plan de croissance professionnelle personnel influence positivement le rendement.

Le perfectionnement professionnel relié au plan de croissance personnel est planifié en lien avec la pratique réflexive. Il prend de l'importance aux yeux des directions et peut influencer positivement le rendement. Les participants qui déterminent leurs objectifs de croissance professionnelle et qui établissent des objectifs professionnels personnels, s'engagent davantage à les atteindre. Leurs propos concordent avec la conclusion de Johnson (2005) qu'il faut des objectifs pour créer un défi. C'est le partage et les communications autour de ces objectifs qui permettent de faire grandir et le superviseur peut en tenir compte dans l'évaluation du rendement. En ce sens, ces discussions déclenchent la pratique réflexive. Pour la direction, ces conversations orientées vers des éléments de perfectionnement qui répondent à ses propres besoins professionnels rendent l'évaluation du rendement pertinente. Pour la réussite, l'appui est important : en discuter avec quelqu'un, recevoir de l'encouragement et une offre d'aide permettent davantage l'atteinte de ses objectifs. J. Young (2001) note également la valeur d'orienter les discussions autour des besoins de rétroaction.

Plusieurs soulignent l'importance de se connaître et d'être honnête avec soi pour bénéficier davantage du plan de croissance. Le retour en pratique réflexive sur les objectifs fixés dans le plan permet d'apprécier les succès et encourage à poursuivre l'atteinte des prochains objectifs. Waldie (2005) confirme que cette prise de conscience de soi est essentielle au changement et que la flexibilité accordée au sein du processus le rendra davantage significatif et enclenchera des changements durables.

Le suivi ou le manque de suivi accordés au plan de croissance, fait à la demande du superviseur, a un effet réel sur son application. D'une part, un suivi étroit a davantage d'impact sur le rendement et l'amélioration de la direction, ce qu'affirme également Slack dans son étude (2003). Avoir la possibilité de partager et de discuter de ces objectifs professionnels avec le superviseur semble influencer l'atteinte des objectifs; la présence de collègues incite à s'engager davantage. D'autre part, le manque de suivi souligné par Szakacs (2002), limite les possibilités de mettre en place les apprentissages liés au perfectionnement professionnel. Selon les résultats obtenus à partir des réponses au questionnaire, le perfectionnement professionnel n'est que rarement évalué. Ciske (1999) arrive à cette même conclusion et inclut l'évaluation du perfectionnement professionnel dans son modèle du perfectionnement professionnel. L'évaluation du perfectionnement permet de nourrir la pratique réflexive, d'orienter les actions et de contribuer à la formulation des prochains objectifs du plan de croissance.

D. Pratique réflexive et relation avec le superviseur

La relation de la direction avec son superviseur influence tous les éléments principaux du cadre conceptuel de cette étude, soit le perfectionnement professionnel, la pratique réflexive et l'évaluation axée sur l'apprentissage. De plus, elle affecte la rétroaction, le plan de croissance et la transformation qui en découle.

Constat 9 : Une relation fonctionnelle s'établit entre la direction et son superviseur lorsque l'évaluation axée sur l'apprentissage encourage la pratique réflexive et permet d'identifier les besoins en perfectionnement professionnel.

Selon les résultats de cette étude, une relation fonctionnelle avec le superviseur fait en sorte que les exigences de base de l'évaluation sont comblées et permettent un cycle constructif. L'évaluation axée sur l'apprentissage encourage la direction à réfléchir sur ses pratiques et ses croyances, ce qui favorise l'identification des besoins en perfectionnement professionnel qui à leur tour servent d'assise pour l'évaluation axée sur l'apprentissage. Le manque de temps de supervision et le peu d'accès au superviseur en temps de crises limitent la possibilité d'un développement accru de la personne dans ce genre de relation et ce manque de suivi a été souligné par Szakacs (2002). Alors qu'ils préfèrent communiquer par téléphone avec leur superviseur, plusieurs participants se limitent à des contacts formels par courriel pour l'informer d'une situation. Dans une relation fonctionnelle, la disponibilité et l'accès au superviseur ressortent comme un besoin important et les contraintes qui y sont associées, perçues comme problématiques.

Constat 10 : Une relation épanouissante s'établit lorsqu'il y a un engagement chez la direction d'école, un appui de la part de son superviseur et une confiance établie entre les deux partis.

Selon les participants, très peu de superviseurs font de l'accompagnement. Ceux qui en ont eu, apprécient cette démarche. À cet égard, Jeanmarie (2008) avait établi une corrélation entre la fréquence des évaluations et la perception que le superviseur est une source d'aide dans l'amélioration du rendement. Les répondants apprécient avoir un superviseur compétent. Certains confirment qu'ils ont parfois besoin d'être rassurés dans leurs décisions. La réaction du superviseur aux demandes et aux questions de la direction fait la différence entre se sentir appuyée ou se sentir jugée. Cette différence permet d'accéder à davantage

d'amélioration dans le cadre de l'évaluation du rendement puisque l'appui engendre l'engagement. Dans cette optique, Szakacs (2002) présente la rétroaction comme un facteur clef pour la relation de supervision.

L'hexagone extérieur des éléments en interaction du cadre conceptuel de cette présente étude, présente une situation idéale : elle nécessite un engagement chez la direction d'école, un appui de la part de son superviseur et une confiance établie entre les deux partis. Dans ces circonstances, la rétroaction, lorsque traitée en pratique réflexive, permet d'élaborer un plan de croissance professionnelle. Les objectifs qui y sont établis ont une incidence sur le perfectionnement professionnel et le résultat du rendement ciblé fait l'objet de l'évaluation axée sur l'apprentissage.

L'élément de confiance à la base de la relation entre la direction et son superviseur permet d'établir une complicité; les discussions engendrées alimentent la croissance. Ces discussions englobent les objectifs professionnels personnels en plus de ceux reliés au plan d'action de l'école et alimente la confiance selon Kladzyk-Lusa (2002). La possibilité d'échanger et de partager avec leur superviseur suscite beaucoup d'intérêt chez les participants particulièrement suite à de la rétroaction de sources variées ce que souligne J. Young (2001). Dans les relations entre direction et superviseurs, l'élément de confiance est garant de l'état de partage comme l'indique Marcoux (2002) et, selon Jeanmarie (2008), le respect accordé au superviseur fait de lui une ressource pour l'amélioration. La communication avec le superviseur est très liée à la croissance professionnelle et à la formulation d'objectifs. Plus il y a de communication, plus il semble y avoir d'appui. Les directions qui partagent leur plan avec le superviseur reçoivent de l'aide dans l'élaboration de stratégies pour y parvenir ce qui appuie l'étude de Slack

(2003). Pour Johnson (2005), l'évaluation est davantage perçue comme équitable lorsqu'il y a échange et entente sur les objectifs et Jeanmarie (2008) établit une corrélation entre comprendre les critères d'évaluation, percevoir le superviseur comme étant compétent et juger le processus d'évaluation pertinent.

Les observations de cette étude confirment l'importance d'un bon climat de supervision tel qu'indiqué dans le modèle de l'évaluation axée sur l'apprentissage, puisqu'il agit sur tous les autres éléments. Un environnement rassurant et non menaçant favorise un engagement chez la direction d'école, un appui de la part de son superviseur et une confiance établie entre les deux partis et c'est la différence entre une relation fonctionnelle et une relation épanouissante.

E. Pratique réflexive et évaluation du rendement de la direction

Constat 11 : La communication des attentes et des critères d'évaluation facilite l'engagement, l'amélioration du rendement de la direction et la confiance accordée au superviseur.

La façon d'administrer l'évaluation du rendement a énormément d'impact tant au niveau sommatif en fin de processus ou au niveau formatif de façon continue. Les éléments du processus ne sont pas toujours connus ce qui amène une part d'anxiété et de désengagement. Les participants qui vivent l'évaluation du rendement sans connaître ou comprendre les attentes et les critères voient peu de liens avec la pratique réflexive. Ils mettent donc, dans leur plan d'école, des objectifs qui sont facilement atteignables pour les besoins de l'évaluation mais qui ne les engagent pas nécessairement dans un processus d'amélioration. Parfois, le manque de structure dans le processus d'évaluation empêche de faire des liens entre l'évaluation du rendement et les objectifs établis. Ces constats appuient

l'importance de la communication précise des attentes et des critères tels que suggérés dans le modèle d'évaluation axée sur l'apprentissage. L'absence de cet élément met en danger l'engagement, l'amélioration du rendement et la confiance accordée au superviseur. Comme les études de Johnson (2005), Jeanmarie (2008), Josephsen (2007) et Szakacs (2002) le laissent entrevoir, il y a davantage de satisfaction peu importe la forme que prend l'évaluation lorsque les attentes de l'évaluation sont claires et discutées. Avec ces observations, la transparence des critères prend toute son importance dans le modèle d'évaluation axée sur l'apprentissage.

En incluant la direction dans les discussions du contenu de l'évaluation, elle s'engage davantage et accueille positivement les suggestions comme l'indique aussi Jeanmarie (2008) puisque l'évaluation est axée sur son apprentissage.

Constat 12 : L'ambiguïté au niveau des buts de l'évaluation du rendement de la direction ouvre la voie à l'interprétation et à la frustration lors du processus d'évaluation.

Les résultats de la présente étude appuient les conclusions de Szakacs (2002) qui indiquent que trop souvent le processus d'évaluation n'existe pas ou n'est pas mis en application. L'élaboration du cadre de leadership par le ministère de l'Éducation de l'Ontario (2008) semble avoir orienté en partie certains processus d'évaluation bien que ceux-ci soient beaucoup plus axés sur l'apprentissage des élèves. Ce geste politique peut améliorer le rendement des élèves par l'importance qui lui est accordé mais reste largement hors du contrôle de la direction (Moore, 2000; Shin, 1997).

Il existe encore une perception punitive associée à l'évaluation du rendement chez certaines directions. Condon (2009) souligne que les directions perçoivent les buts, tels que satisfaire aux besoins des conseils, de leur être redevable et d'adhérer à leurs politiques comme des éléments négatifs puisqu'ils abordent d'abord les besoins de l'organisation et non ceux de la personne. Enfin, si les rapports d'évaluation du rendement ne provoquent pas de grandes réflexions, c'est peut-être parce que la plupart n'en reçoivent pas ou qu'ils ne sont pas assez spécifiques ce qui confirme les recherches de Szakacs (2002) et Albeln (2003). Le modèle de l'évaluation axée sur l'apprentissage de la direction met l'accent sur la rétroaction qui doit dépasser l'encouragement et offrir des pistes d'amélioration afin d'être efficace. En mettant la direction au centre de son évaluation plutôt que les besoins administratifs de l'organisation, le processus est perçu de façon plus positive.

Constat 13 : Le superviseur a le pouvoir de rendre l'évaluation du rendement de la direction pertinente comme facteur de croissance.

L'évaluation axée sur l'apprentissage ne se déroule pas qu'en année d'évaluation, mais elle peut s'effectuer par un intérêt continu de la part du superviseur et des gestes aussi simples que des questions posées ou des affirmations partagées aux moments appropriés. Cela rejoint la conclusion de Sanders (2008) qui indique que les discussions menant à et guidées par de la réflexion sont cruciales à l'amélioration des compétences des directions, et la recherche de Conca (2008) qui recommande que les superviseurs investissent davantage de temps dans l'évaluation du rendement. Waldie (2005) rapporte

l'importance de la participation de la direction à toutes les étapes du processus d'évaluation.

La personne responsable du processus d'évaluation doit y croire et y accorder de l'importance; plus le superviseur accorde de temps et d'importance à l'évaluation, plus la direction y participe. Les éléments de crédibilité et de confiance prennent alors une importance capitale dans le processus. J. Young (2001) indique que la rétroaction multi-sources incite les directions à réfléchir beaucoup plus ce que confirme lors de l'entrevue la seule participante ayant vécu ce type d'évaluation.

L'évaluation axée sur l'apprentissage doit être continue et avec des points de repères; ceci permet de maintenir l'intérêt et de garder le cap vers l'amélioration. De plus, l'évaluation formative aide à l'implantation d'un plan de croissance comme le note Slack (2003). La rétroaction continue fait partie du modèle de l'évaluation axée sur l'apprentissage; elle guide la réflexion et l'oriente vers des comportements susceptibles d'améliorer le rendement. En parlant des liens entre les éléments, les participants soulignent, que lorsque qu'axée sur l'apprentissage, l'évaluation suscite la pratique réflexive. Les schémas réalisés par les participants en témoignent. Or l'absence de liens entre les attentes des directions envers l'évaluation et les éléments compris dans les évaluations est soulignée par Sanders (2008) alors que le besoin de rattacher les évaluations à l'environnement scolaire particulier de la direction est soulevé par Conca (2008). Tout comme l'indique Waldie (2005), le processus d'évaluation sert de véhicule à la connaissance et l'information obtenue permet de développer un plan de croissance efficace. Un processus d'évaluation clair et suivi rassure et incite à la pratique réflexive. La complicité entre le superviseur et la direction favorise une croissance valorisante.

F. Pratique réflexive et différences selon les genres

La présente recherche a fait ressortir certains éléments qui semblent caractériser différemment les participants selon s'ils sont des hommes ou des femmes. La recension des écrits n'avait pas mis en lumière ces différences. Elles concernent le perfectionnement professionnel, les relations interpersonnelles et les données produites lors des différentes évaluations du rendement des élèves.

Constat 14 : Les participantes choisissent davantage leur perfectionnement professionnel et se soucient davantage de leurs objectifs que les participants.

Les participantes disent davantage choisir leur perfectionnement professionnel et se préoccuper davantage de leurs objectifs que les participants. Ceci peut être lié au fait que les femmes considèrent leurs objectifs précédents avant de s'en fixer des nouveaux.

Plus d'hommes que de femmes indiquent que le perfectionnement professionnel n'a jamais fait partie de leur évaluation du rendement. Pourtant, davantage de femmes que d'hommes répondent que leur superviseur n'a jamais initié une discussion sur leur perfectionnement professionnel. Un plus grand pourcentage de participantes stipulent n'avoir jamais reçu de commentaire par écrit sur leur perfectionnement. Cette différence de 14% par rapport aux participants n'est cependant pas assez grande pour être significative statistiquement. Il est possible que les superviseurs s'attardent à évaluer le perfectionnement professionnel des femmes puisqu'il est plus détaillé dans leurs plans de croissance et en contre partie, qu'ils en discutent plus avec les hommes parce qu'ils en cherchent des traces.

Constat 15: Les échanges déplaisants, que ce soit avec un membre du personnel, un élève ou un parent, provoquent plus souvent une grande réflexion chez les participantes que chez les participants.

Pour toutes les situations proposées à une exception près, les participantes indiquent davantage prendre souvent un moment de réflexion. L'exception se manifeste lorsque quelqu'un de l'extérieur attire l'attention sur quelque chose; dans ces cas, les participants indiquent davantage souvent prendre le temps de réfléchir. Des différences significatives paraissent quand il y a un échange déplaisant avec un membre du personnel et lorsqu'il y a une accumulation de frustrations. Les échanges déplaisants, que ce soit avec un membre du personnel, un élève ou un parent, provoquent plus souvent une grande réflexion chez les participantes que chez les participants. Les femmes de la présente étude accordent plus souvent de l'importance que les hommes aux résultats des différents tests administrés aux élèves et ont plus tendance à en tenir compte dans la formulation de leurs objectifs.

Ce constat peut s'expliquer de différentes façons. Il est possible que les participantes soient plus portées à noter les changements dans les relations suite à des échanges tumultueux et y réfléchir davantage. Une autre explication possible peut découler de la fréquence de tels échanges. Si les participantes ont moins tendance à se retrouver dans de telles situations, il semble raisonnable de croire qu'elles y sont moins habituées et donc davantage dérangées. De plus, puisque les participants réagissent surtout aux remarques venant de l'extérieur, il se peut qu'ils accordent plus d'importance à la perception extérieure sur laquelle ils n'ont que peu de contrôle alors que les femmes orientent leur pratique réflexive vers des situations où elles peuvent davantage intervenir. Enfin, ces données peuvent tout simplement

indiquer que les femmes de l'étude reconnaissent leur sensibilité et prennent le temps de réfléchir à ce qui les tracasse.

G. Synthèse de la discussion

La présente étude permet de répondre à la question de recherche :

« Comment les directions d'école perçoivent-elles la pratique réflexive dans leur processus d'évaluation? » Les participants perçoivent que la pratique réflexive occupe une grande place dans leur processus d'évaluation lorsque que celui-ci est axé sur leur amélioration par l'encadrement et l'accompagnement du superviseur. Ils accordent également une place importante à la pratique réflexive lorsque le processus d'évaluation est flou et qu'ils s'auto-évaluent pour leur propre croissance. Dans cette optique, le plan de croissance professionnelle personnel et l'apport des collègues assument des rôles d'importance dans leur pratique réflexive.

La figure 16 résume la perception des directions selon la clarté du processus d'évaluation et la relation avec le superviseur. La situation 1 présente l'idéal recherché par les directions mais que peu ont l'occasion de vivre. Cependant, les participants qui ont vécu cette situation ont été marqués de façon positive et aspirent à revivre cette situation qui favorise le cycle approfondi du cadre conceptuel. La situation 2 reprend le cycle de base du cadre conceptuel proposé dans cette étude. Des sources extérieures complètent les besoins de la pratique réflexive. Dans la situation 3, la relation de confiance avec le superviseur alimente la pratique réflexive mais un certain inconfort demeure puisque le processus d'évaluation n'est pas défini. La situation 4 présente le scénario dans lequel la direction ne peut compter ni sur le processus ni sur son superviseur pour alimenter sa pratique réflexive. Dans cette situation, l'auto-évaluation et l'apport de collègues

nourrissent la pratique réflexive de la direction. Lors de cette étude, les participants ont fait part de ces quatre situations. Si la situation 1 est la plus prisée; certains participants ont confié que la situation 4 est la plus préoccupante puisqu'elle est la moins encadrée et limite l'accès à un perfectionnement nécessaire pour améliorer son rendement.

	Relation de confiance avec le superviseur	Relation de base avec le superviseur
Processus d'évaluation clair et respecté	Situation 1 : -processus d'évaluation axée sur l'apprentissage -relation épanouissante avec le superviseur -la pratique réflexive provoquée entre autres par le superviseur et le perfectionnement professionnel -cycle approfondi du cadre conceptuel	Situation 2 : -processus d'évaluation axée sur l'apprentissage -relation fonctionnelle avec le superviseur - la pratique réflexive est comblée par des sources extérieures -cycle de base du cadre conceptuel
Processus d'évaluation flou ou non respecté	Situation 3 : -processus d'évaluation n'est pas clair ou suivi -relation positive avec le superviseur -la pratique réflexive peut découler entre autres d'échanges avec le superviseur -éléments du cadre non organisés de façon cyclique	Situation 4 : -processus d'évaluation n'est pas clair ou suivi -relation limitée avec le superviseur - pratique réflexive nourrie avec les collègues et l'auto-évaluation -absence d'éléments de base du cadre conceptuel

Figure 16 : Situations découlant de la perception des participants selon le processus d'évaluation et la relation avec le superviseur

Les participants confirment par leurs réponses au questionnaire, en entrevue et lors de l'élaboration des divers schémas que des liens d'influence et de conséquence existent entre les éléments du cadre conceptuel proposé par la chercheuse et repris à la figure 17.

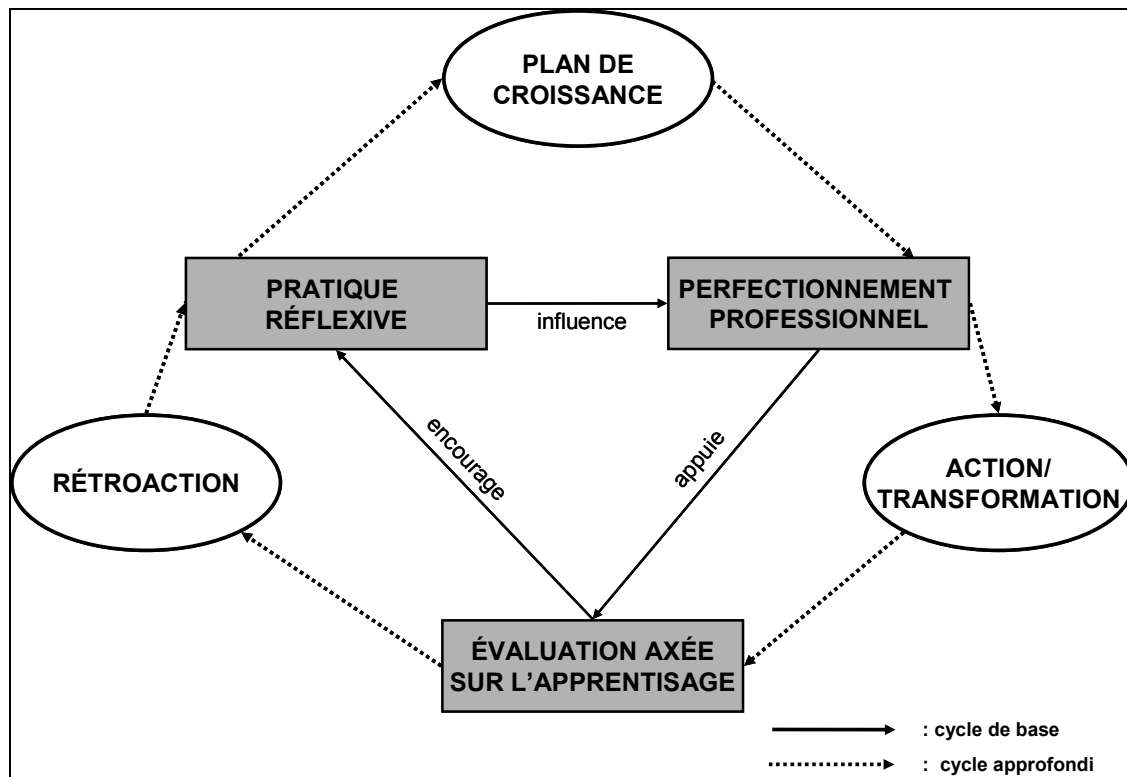


Figure 17 : Dynamique des éléments du cadre conceptuel

La pratique réflexive joue un rôle crucial dans le processus d'amélioration du rendement de la direction. Même dans un processus d'évaluation peu élaboré, les participants se servent de la pratique réflexive pour compléter l'information reçue et pour chercher à s'améliorer. Les données de cette recherche révèlent l'importante influence que le superviseur peut exercer par son approche à l'évaluation si la confiance est établie dans sa relation avec la personne évaluée. Sans cet élément,

l'amélioration du rendement dans le processus d'évaluation peut difficilement atteindre le degré de profondeur requis pour une amélioration marquée par une rétroaction pertinente, un suivi régulier, un appui dans le plan de croissance et mener à des transformations durables qui seront notées dans l'évaluation axée sur l'apprentissage.

La relation épanouissante du cycle approfondi ajoute des éléments de croissance dans le processus d'évaluation. Les directions déterminées à s'améliorer et qui ne bénéficient pas d'une telle relation et d'un encadrement d'évaluation axée sur l'apprentissage, peuvent, à leur façon, se servir de la pratique réflexive pour leur croissance. Elles comblent souvent le besoin d'une relation de confiance en communiquant davantage avec leurs collègues qui stimulent leur pratique réflexive. Cet appui, bien qu'utile, ne remplace pas l'accompagnement d'un superviseur compétent dont la rétroaction spécifique donne des pistes d'amélioration appuyées d'un soutien et d'un suivi régulier. Dans un contexte d'évaluation axée sur l'apprentissage, la pratique réflexive des directions oriente leur perfectionnement professionnel et leurs efforts vers leurs véritables besoins; l'amélioration de leur rendement est reconnue.

Le prochain chapitre présente la contribution de cette étude, dont le cadre conceptuel sur lequel s'appuie cette recherche, les limites associées à divers aspects et les études futures qui s'inscrivent dans la poursuite de la présente étude.

Chapitre VIII

Conclusion

La conclusion explique la contribution de cette étude et présente l'application du modèle de l'évaluation axée sur l'apprentissage ainsi que la pertinence et l'utilité du cadre conceptuel proposé à la base de la présente recherche. Le chapitre se termine par la description des limites associées à l'étude et suggère des pistes de recherche.

A. Contribution

Cette recherche a permis d'examiner comment les directions d'école perçoivent la pratique réflexive dans leur processus d'évaluation. En plaçant les directions au cœur de cette étude, la recherche a permis d'exposer leurs perceptions sur l'influence de la pratique réflexive sur leur rendement, de vérifier l'interaction entre les éléments du cadre conceptuel et d'améliorer la compréhension de plusieurs éléments de l'évaluation du rendement des directions d'école. Les résultats montrent l'importance de laisser davantage de latitude aux directions dans le choix de leur perfectionnement professionnel et de leur offrir le moyen d'exprimer leurs besoins par des objectifs dans un plan de croissance professionnelle mais aussi personnel. De plus, les superviseurs peuvent amener la direction dans un cycle approfondi d'amélioration en axant l'évaluation sur l'apprentissage. La rétroaction régulière des superviseurs en cours de processus et de façon détaillée lors de l'évaluation formative ou sommative fait appel à la pratique réflexive de la direction et aide à orienter ses objectifs. En ayant de l'encouragement et accès à du perfectionnement en lien avec son plan de croissance, la direction tente d'ajuster

ses actions et de transformer ses pratiques. Ainsi, son évaluation reflète son amélioration. Celle-ci se poursuit en bâtissant sur les acquis du cycle précédent.

Le cadre conceptuel sur lequel s'appuie cette recherche présente des concepts peu appliqués individuellement à l'évaluation du rendement de la direction d'école et encore moins comme ensemble congruent. Cette recherche permet d'examiner la présence simultanée des trois composantes significatives de l'évaluation des directions d'école. Cette approche offre l'occasion de mettre en évidence l'apport de ces facteurs et de leur interaction dans l'évaluation du rendement des directions d'école en un schéma interactif qui représente ce que vivent les directions d'école lors de l'évaluation de leur rendement. Les résultats de l'étude montrent qu'elles perçoivent des liens concrets entre le perfectionnement professionnel, l'évaluation axée sur l'apprentissage et la pratique réflexive. Le cadre suggéré permet de présenter à la fois l'interaction entre les éléments du cycle de base au sein du processus d'évaluation mais aussi l'influence de la pratique réflexive dans le contexte d'un accompagnement guidé par le superviseur ou par les collègues. La direction peut également accéder à ce cycle approfondi par sa propre détermination si l'encadrement reçu lors du processus d'évaluation n'est pas facilitateur.

Les éléments de ce cadre conceptuel et les commentaires des participants accentuent la nécessité d'aller au-delà des notions de base lors de l'évaluation du rendement afin de promouvoir la croissance professionnelle de la direction d'école. En allant au-delà du cycle de base, les transformations des pratiques risquent d'être plus durables puisque inspirées par une pratique réflexive alimentée par de la rétroaction en vue de l'atteinte d'objectifs pertinents. Il est clair que les directions

cherchent à s'améliorer et que l'évaluation de leur rendement offre une occasion d'encadrer le processus. En tenant compte des éléments présentés dans ce cadre, les superviseurs peuvent orienter l'évaluation de telle sorte qu'elle soit davantage bénéfique pour la personne évaluée et, indirectement, pour l'organisation.

Cette étude a aussi permis de constater que le modèle de l'évaluation axée sur l'apprentissage pour les élèves de Charland et Tierney (2008) se transpose aisément à un modèle de l'évaluation axée sur l'apprentissage de la direction où cette dernière joue le rôle central. Les propos recueillis lors des entrevues et les données des questionnaires permettent de constater que les rapprochements anticipés dans le modèle conceptuel de l'évaluation axée sur l'apprentissage correspondent à la réalité telle que perçue par les participants de la présente étude. Ce modèle illustre les principaux facteurs influençant l'apprentissage et l'amélioration de la direction tout en démontrant le rôle central qu'elle occupe dans un tel modèle. Ceci contraste avec les modèles d'évaluation plus traditionnels où la participation de la direction est plutôt limitée au sein du processus principalement sommatif. Le rôle décrit dans le modèle proposé de l'évaluation axée sur l'apprentissage correspond à ce que les directions apprécient vivre ou souhaitent vivre davantage tels que de la rétroaction fréquente, des critères et un processus clairs et un accompagnement selon leurs besoins.

Enfin, cette recherche donne une voix aux directions d'école de langue française quant au processus d'évaluation qu'elles vivent ou auquel elles souhaiteraient participer. Ce groupe comme entité n'avait pas eu l'occasion de se prononcer sur cet élément de la vie professionnelle dans un contexte scientifique. Leur langue de travail est le français puisque les participants œuvrent dans les

écoles de langue française de l'Ontario. L'étude leur a offert l'occasion de s'exprimer dans cette langue bien qu'aucune étude similaire n'ait été répertoriée dans une autre langue.

B. Limites et recherches futures

Dans cette étude, les trois choix de réponses dans une échelle du type Likert offerts aux items du questionnaire limitent le type d'analyse statistique possible. Sept catégories auraient permis davantage d'analyse selon certains théoriciens puisque ce type d'échelle peut être considéré par intervalle. Cependant, trois choix forcent davantage les répondants à affirmer leur pensée. Il s'ensuit que les catégories de choix de réponses (jamais, parfois, souvent) peuvent être interprétées différemment par les participants et leur interprétation n'est pas mesurable. Combien de fois représentent « parfois » et « souvent »? Seul le choix « jamais » ne laisse aucune ambiguïté. Il est à noter que l'étude porte sur les perceptions des participants et qu'il est probable que l'interprétation de ces catégories soit constante au sein du questionnaire de chacun des répondants. Il est moins probable que l'interprétation soit la même au sein de tous les questionnaires. Les réponses peuvent avoir été influencées par les choix proposés dans le questionnaire et s'être limitées à ceux-ci; bien qu'une catégorie « autre » ait permis les ajouts à la plupart des questions, elle n'a que très peu servi. Enfin, il serait possible d'améliorer le choix de réponses de certains items du questionnaire et ainsi permettre de faire davantage de liens entre les questions s'il servait pour une autre étude.

Bien que cette recherche ait permis de mieux saisir la contribution entre des éléments du cadre conceptuel, elle a également soulevé des points d'intérêts qui

n'ont pas été prévus lors de l'élaboration du plan de la présente étude. Des recherches ultérieures pourraient :

- 1) vérifier de façon plus approfondie le cadre conceptuel de cette étude.

Il serait souhaitable de vérifier les interactions entre les éléments auprès d'autres populations afin de confirmer et d'enrichir le cadre de l'évaluation du rendement de la direction d'école proposé.

- 2) préciser le concept de mentor tel qu'envisagé par les directions; les réponses du questionnaire laissent croire qu'il a été interprété de différentes façons de sorte qu'il n'a pas été souhaitable d'y accorder une interprétation en profondeur.

- 3) vérifier les différences entre les superviseurs du genre masculin et féminin. Le questionnaire ne permet pas de connaître le sexe du superviseur donc il est difficile de faire des extrapolations sur les relations telles que perçues par les directions. Cette information permettrait de mieux saisir la contribution de la variable genre dans un contexte d'évaluation du rendement de la direction.

- 4) interroger les personnes à la direction pour comprendre davantage leurs choix et habitudes de lecture. La lecture prend une place importante dans la vie professionnelle des participants et cet aspect mériterait d'être étudié afin d'explorer les possibilités qu'offre la lecture comme moyens d'améliorer le rendement.

- 5) consulter les personnes à la direction de milieux éducatifs autres que celui de l'Ontario français pour fins de comparaison. Entre autres, il serait pertinent d'effectuer une recherche semblable auprès des directions des écoles de langue anglaise de l'Ontario puisque celles-ci opèrent avec les mêmes instances politiques.

6) consulter les superviseurs afin d'explorer davantage la perception de leur rôle dans l'évaluation du rendement des directions d'école. Les directions d'école accordent un grand rôle à leur superviseur; le modèle de l'évaluation axée sur l'apprentissage de la direction définit un rôle secondaire pour les superviseurs. Il serait pertinent d'avoir leur perception de la place qu'ils occupent et souhaitent occuper dans l'évaluation des directions d'école.

7) vérifier, selon un point de vue psychologique, si la pratique réflexive des directions suppose un locus de contrôle interne, par opposition à un locus de contrôle externe. Il serait intéressant de voir si les directions d'école perçoivent la pratique réflexive comme un lieu de promotion de leur autonomie professionnelle et d'une forme de motivation intrinsèque et si toute imposition à cette pratique, que ce soit de la formation ou l'intervention du superviseur, peut modifier cette pratique.

Même si les pistes de recherches énumérées ci-dessus permettront de combler un certain vide dans la recherche portant sur l'évaluation des directions d'école, il n'en demeure pas moins qu'il s'agit d'un domaine nécessitant de nombreuses autres études concernant à peu près tous les aspects énumérés dans le cadre conceptuel, et particulièrement dans le contexte de l'Ontario français. Les conclusions de ces études pourront faire en sorte que les évaluations du rendement des directions seront davantage axées sur l'amélioration et la croissance professionnelle de la direction.

Bibliographie

- Abeln, R. E. (2003). *Superintendent and principal perceptions of the utilization and impact of performance-based principal evaluations* (Thèse de doctorat). Accessible par ProQuest Digital Dissertations. (AAT 3115517)
- Adams, J. L. (1998). *Principal evaluation and performance domains: The views of superintendents, supervisors of principals and principals in selected districts in Washington State* (Thèse de doctorat). Accessible par ProQuest Digital Dissertations. (AAT 9923900)
- Albanese, L. J. (2003). *Identifying and assessing current practices in principal evaluation* (Thèse de doctorat). Accessible par ProQuest Digital Dissertations. (AAT 3068026)
- Alberg, M. S. (2000). *A study of organizational leadership: New standards and changing roles for the principalship* (Thèse de doctorat). Accessible par ProQuest Digital Dissertations. (AAT 3115517)
- Alberta Education. (2009). *Guide pour une pratique de qualité à l'intention de la direction d'école : pour encourager le leadership scolaire en Alberta*. Repéré le 27 avril 2009 de <http://education.alberta.ca/media/949133/principal-quality-practice-guideline-french-12feb09.pdf>
- Alberta Education. (2006). *Principal quality practice standard: successful school leadership in Alberta. Field Review Response Draft*. Repéré le 8 décembre 2006 de <http://www.education.gov.ab.ca/ipr/PrincipalQualityPracticeStandard-May3-06.pdf>

- Allal, L. & Ducrey, G. P. (2000). Assessment of - or in- the zone of proximal development. *Learning and Instruction*, 10, 137-152.
- Argyris, C. & Schön, D. A. (1974). *Theory in practice: Increasing professional effectiveness*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Armstrong, J. L. (2005). *An exploratory study of self-perceived and observed skills of Texas assistant principals* (Thèse de doctorat). Accessible par ProQuest Digital Dissertations. (AAT 318911)
- Assessment Reform Group. (2002). *Assessment for learning: 10 principles*. Repéré le 2 juin 2005 de <http://www.arg.educ.cam.ac.uk/publications.html>
- Association des directions et directions adjointes des écoles franco-ontariennes. (2006). *Procédures d'évaluation du rendement des directions et des directions adjointes des écoles de langue française de l'Ontario : Guide destiné aux conseils scolaires catholiques*. Repéré le 8 décembre 2006 de <http://www.sivori.ca/ADFO/evaldir.html>
- Bailey, R. A. (1998). *A validation study of Tennessee's framework for the evaluation of assistant principals* (Thèse de doctorat). Accessible par ProQuest Digital Dissertations. (AAT 9919971)
- Bang-Knudsen, P. Jr. (2009). *How can a school district superintendent increase principal instructional leadership? A case study of a superintendent's efforts to increase professional and system learning through establishing system-wide coherence* (Thèse de doctorat). Accessible par ProQuest Digital Dissertations. (AAT 3356597)
- Barth, R. S. (1997). The leader as learner: Principals need to know (and experience) the optimal conditions for learning. *Education Week*, 56, p. 42, p. 56.

- Baruch, Y., & Holtom, B. C. (2008). Survey response rate levels and trends in organizational research. *Human Relations*, 61, 1139-1160.
- Bearman, A. L. (2002). *An investigation of high school principal selection and evaluation by superintendents* (Thèse de doctorat). Accessible par ProQuest Digital Dissertations. (AAT 3054553)
- Benjamin, P. A. (1999). *Upward appraisal: Perceptions of Detroit public high school administrators* (Thèse de doctorat). Accessible par ProQuest Digital Dissertations. (AAT 9954488)
- Black, P. (2003, April). *The nature and value of formative assessment for learning*. Communication présentée au congrès de la American Educational Research Association, Chicago, IL.
- Blais, M., & Martineau, S. (2006). L'analyse inductive générale : description d'une démarche visant à donner un sens à des données brutes. *Recherches qualitatives*, 26(2), 1-18.
- Borko, H., Davinroy, K. H., Bliem, C. L., & Cumbo, K. B. (2000). Exploring and supporting teacher change: Two third-grade teachers' experiences in a mathematics and literacy staff development project. *Elementary School Journal*, 100(4), 273-306.
- Boutin, G. (1997). *L'entretien de recherche qualitatif*. Sainte-Foye, Canada : Presses de l'Université du Québec.
- Bredeson, P. V. (2000). Teacher learning as work and at work: exploring the content and contexts of teacher professional development. *Journal of In-Service Education*, 26(1), 63-72.

- Brighton, C. M. (2003). The effects of middle school teachers' beliefs on classroom practices. *Journal for the Education of the Gifted*, 27(2/3), 177-206.
- Brown, G., & Irby, B.J. (2000). *The principal portfolio*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Campbell, N. J. (1996). *Perceptions of principals and teachers on agreement and value of factors included on an upward appraisal of the principal* (Thèse de doctorat). Accessible par ProQuest Digital Dissertations. (AAT 9715822)
- Carless, D. (2005). Prospects for the implementation of assessment for learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 12(1), 39-54.
- Catano, N. I. G. (2002). *Content analysis of principal job descriptions and principal evaluation instruments of K-12 public education in Virginia* (Thèse de doctorat). Accessible par ProQuest Digital Dissertations. (AAT 3053199)
- Catlin, M. E. V. (2004). *Assessing Leadership Competencies* (Thèse de doctorat). Accessible par ProQuest Digital Dissertations. (AAT 3153779)
- Centre for Educational Research and Innovation. (2005). *Formative assessment: Improving learning in secondary classrooms*. Repéré le 18 mars 2005 de <http://www.oecdbookshop.org/oecd/display.asp?sf1=identifiers&st1=962005021P1>
- Chambers, G. F. (1997). *Learning from the trenches: A principal reflects on the effects of reflective practice in changing and transforming a school culture* (Thèse de doctorat). Accessible par ProQuest Digital Dissertations. (AAT 9733758)
- Charland, J., & Tierney, R. (2008, janvier). *L'évaluation axée sur l'apprentissage au secondaire: une recension de recherches actuelles portant sur les pratiques*

fondamentales à l'échelle internationale. Communication présentée au Colloque provincial en évaluation de la maternelle à la 12e année du ministère de l'Éducation, Toronto, Ontario.

- Chevrier, J. (2009). La spécification de la problématique. Dans B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale : de la problématique à la collecte des données*. 5^e éd. (pp. 53-87). Québec : Presse de l'Université du Québec.
- Ciske, S. J. (1999). *The principal as learner: how high school principals conceptualize, engage, and evaluate their own professional development* (Thèse de doctorat). Accessible par ProQuest Digital Dissertations. (AAT 9956244)
- Colton, D., & Covert, R. W. (2007). *Designing and constructing instruments for social research and evaluation*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Conca, J. A. (2008). *Principal evaluation: A qualitative study of public school superintendents' perceptions* (Thèse de doctorat). Accessible par ProQuest Digital Dissertations. (AAT 3347467)
- Condon, E. J. III. (2009). *Principal evaluation and student achievement: A study of public elementary schools in Dupage, Will, and Lake Counties, Illinois* (Thèse de doctorat). Accessible par ProQuest Digital Dissertations. (AAT 3387407)
- Cowie, B. & Bell, B. (1999). A model of formative assessment in science education. *Assessment in Education*, 6, 101-116.
- Creighton, T. B. (1996). *A construct validation of the Administrative Diagnostic Inventory* (Thèse de doctorat). Accessible par ProQuest Digital Dissertations. (AAT 9728617)

- Creswell, J. W. (2002). *Educational research; planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. Upper Saddle River, NJ: Merrill Prentice Hall.
- Creswell, J. W. & Plano Clark, V. L. (2007). *Designing and conducting mixed methods research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Crooks, T. (2001, September). *The validity of formative assessments*. Communication présentée au congrès de la British Educational Research Association, Leeds, England.
- Cycyota, C. S. & Harrison, D. A. (2006). What (not) to expect when surveying executives. *Organizational Research Methods*, 9, 133–60.
- DePasquale, D. M. (1996). *A study of the evaluation, dismissal, and demotion of school principals* (Thèse de doctorat). Accessible par ProQuest Digital Dissertations. (AAT 9626186)
- De Marrais, K. & Lapan, S. D. (Eds.). (2004). *Foundations for research: Methods of inquiry in education and the social sciences*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Earl, L. M. (2003). *Assessment as learning: Using classroom assessment to maximize student learning*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Eddins, B. (2005). *An exploratory study of self-perceived and observed skill levels of principals* (Thèse de doctorat). Accessible par ProQuest Digital Dissertations. (AAT 3177572)
- Ediger, M. (2002). Assessing the school principal. *Education*, 123, 90-95.
- Eisner, E. W. & Peshkin, A. (Eds.). (1990). *Qualitative inquiry in education: The continuing debate*. New York : Teachers College Press.

- Ercikan, K. & Roth, W. M. (2006). What good is polarizing research into qualitative and quantitative? *Educational Researcher*, 35(5), 14-23.
- Erlandson, D.A. (1997). *Principals for the schools of Texas: a seamless web of professional development*. Fort Worth, TX: Sid W. Richardson Foundation.
- Fleming, M. B., Gaynor, D. B., & Keith, S.C. (2009). *A policy analysis of principal evaluation instruments in use in the United States, the state of Missouri, and school districts in the Kansas City, Missouri Metropolitan Area* (Thèse de doctorat). Accessible par ProQuest Digital Dissertations. (AAT 3406212)
- Fraenkel, J. R., & Wallen, N. R. (2000). *How to design and evaluate research in education* (4th ed.). Boston: McGraw Hill.
- Fricker, R., & Schonlau, M. (2002). Advantages and disadvantages of Internet research surveys: Evidence from the literature. *Field Methods*, 14, 347-367.
- Gipps, C. V. (2002). Sociocultural perspectives on assessment. In G. Wells & G. Claxton (Eds.). *Learning for life in the 21st century: Sociocultural perspectives on the future of education* (pp. 73-83). Oxford, UK: Blackwell Publishers.
- Guskey, T. R. (2005, April). *Formative classroom assessment and Benjamin S. Bloom: Theory, research, and implications*. Communication présentée au congrès de la American Educational Research Association, Montréal, Canada.
- Hall, J. K. (1998). *An examination of the perceptions of teacher appraisal of principal performance between elementary teachers and principals in Wayne County* (Thèse de doctorat). Accessible par ProQuest Digital Dissertations. (AAT 9827207)

- Hall, K. & Harding, A. (2002). Level descriptions and teacher assessment in England: Towards a community of assessment practice. *Educational Research*, 44(1), 1-15.
- Hand, B. & Prain, V. (2002). Teachers implementing writing-to-learn strategies in junior secondary science: A case study. *Science Education*, 86, 737-755.
- Hemenway, C. S. (1999). *Alice doesn't work here anymore: A critical ethnography of a principal's evaluation in an independent school* (Thèse de doctorat). Accessible par ProQuest Digital Dissertations. (AAT 9950322)
- Hemphill, R. Jr. (1996). *Differences in elementary school principals' perceptions and the Texas Education Agency's Guidelines regarding the content and process used to evaluate elementary school principals* (Thèse de doctorat). Accessible par ProQuest Digital Dissertations. (AAT 9714440)
- Holman, S. L. (2005). *A search for relationships between ISLLC standards and principal evaluations from the Archdiocese of Milwaukee* (Thèse de doctorat). Accessible par ProQuest Digital Dissertations. (AAT 3201924)
- IsaBelle, C., Lapointe, C., Bouchamma, Y., Clarke, P., Langlois, L. et Leurebourg, R. (2008). Contextes de formation chez les directions d'écoles francophones au Canada. *Revue de recherche appliquée sur l'apprentissage*, 2 (1), 1-20.
- Jay, J. K. (1999). *Untying the knots: Examining the complexities of reflective practice*. (Eric Document Reproduction Service No ED431732)
- Jeanmarie, T. M. (2008). *The relationship between principals' perception of performance appraisal and level of job satisfaction* (Thèse de doctorat). Accessible par ProQuest Digital Dissertations. (AAT 3300460)

- Johnson, R. A. (2005). *Principal evaluation: a different perspective* (Thèse de doctorat). Accessible par ProQuest Digital Dissertations. (AAT 3219425)
- Josephson, K. B. (2007). *A descriptive study of the perceptions of California principals regarding their evaluation and instructional leadership* (Thèse de doctorat). Accessible par ProQuest Digital Dissertations. (AAT 3290078)
- Kampf, C. A. (1997). *The perceived effects of elementary school principal evaluation: An examination of four processes* (Thèse de doctorat). Accessible par ProQuest Digital Dissertations. (AAT 9733075)
- Kaplowitz, M. D., Hadlock, T. D., & Levine, R. (2004). A comparison of web and mail survey response rates. *Public Opinion Quarterly*, 68 (1), 94-101.
- Kempher, L. L. (2001). *A document analysis of state-mandated principal evaluation programs in the North Central Association states and best practice in effective principal characteristics* (Thèse de doctorat). Accessible par ProQuest Digital Dissertations. (AAT 3013788)
- Killion, J. P. & Todnem, G. R. (1991). A process for personal theory building. *Educational Leadership*. 48 (6), 14-16.
- Kladzyk-Lusa, H. J. (2002). *A study of elementary principals' perceptions of feedback and its effect on performance* (Thèse de doctorat). Accessible par ProQuest Digital Dissertations. (AAT 3047562)
- Leahy, S., Lyon, C., Thompson, M., & Wiliam, D. (2005). Classroom assessment: Minute by minute, day by day. *Educational Leadership*, 63 (3), 18-24.
- Leithwood, K., Seashore Louis, K., Anderson, S., & Wahlstrom, K. (2004). *How leadership influences student learning*. The Wallace Foundation.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills, CA: Sage.

- Lock, C. & Munby, H. (2000). Changing assessment practices in the classroom: A study of one teacher's challenge. *Alberta Journal of Educational Research*, 46 (3), 267-279.
- Mabry, L., Poole, J., Redmond, L., & Schultz, A. (2003). Local impact of state testing in Southwest Washington. *Education Policy Analysis Archives*, 11(22).
Repéré le 28 juillet, 2004 de <http://epaa.asu.edu/epaa/v11n22>
- Marcoux, J. S. (2002). *Applying the portfolio process in principal evaluation: a case study* (Thèse de doctorat). Accessible par ProQuest Digital Dissertations. (AAT 3059704)
- Mattingly, M. (2003). A Study of superintendents' practices of principal supervision and evaluation: a contrast of low performing and performing schools. Thèse de doctorat non-publiée, University of Georgia.
- Maxwell, J. A. (2005). *Qualitative research design: An interactive approach* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Mc Tigue, R. J. (2001). *Perceptions of evaluative criteria for school principals in South Carolina: Old vs. New* (Thèse de doctorat). Accessible par ProQuest Digital Dissertations. (AAT 3031149)
- Ministère de l'Éducation du Nouveau-Brunswick. (2005). *Programme d'évaluation des directions d'école*. Repéré le 9 décembre 2006 de http://www.gnb.ca/0000/publications/evalf/PED%20%20version%20finale%20%2029%20septembre%202005_WEB.pdf
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario. (2008). *Le Cadre de leadership pour les directions et directions adjointes des écoles*. Repéré le 4 février 2008 de

<http://www.edu.gov.on.ca/fre/policyfunding/leadership/PVPCadredeleadership.pdf>

Ministère de l'Éducation de l'Ontario. (2009). *Développement du leadership* :

Stratégie ontarienne en matière de leadership. Repéré le 2 janvier 2012 de

<http://www.edu.gov.on.ca/fre/policyfunding/leadership/framework.html>

Moore, G. W. (2000). *The supervision and evaluation of high school principals as described by central office administrators* (Thèse de doctorat). Accessible par ProQuest Digital Dissertations. (AAT 9972514)

Moore S. (2008). *Assessing the professional development needs of principals and leaders in preK-12 educational settings* (Thèse de doctorat). Accessible par ProQuest Digital Dissertations. (AAT 3333575)

Onwuegbuzie, A. J., & Leech, L. (2005). On becoming a pragmatic researcher: The importance of combining quantitative and qualitative research methodologies. *International Journal of Social Research Methodology*, 8 (5), 375-387.

Osterman, K. F., & Kottkamp, R. B. (2004). *Reflective practice for educators: Professional development to improve student learning* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Peshkin, A. (1988). In search of subjectivity- One's own. *Educational Researcher*, 17(7), 26-30.

Powell, J. W. (2003). *A development of a conceptual framework for principal evaluation and comparison of the framework to evaluation formats currently utilized in 7 southeastern states* (Thèse de doctorat). Accessible par ProQuest Digital Dissertations. (AAT 3081540)

- Pryor, J. & Torrance, H. (1998). Formative assessment in the classroom: Where psychological theory meets social practice. *Social Psychology of Education*, 2, 151-176.
- Risius, S. L. (2002). *Practical application of the ISLLC Standards: Job analysis, job descriptions, and performance evaluation criteria in selected school districts* (Thèse de doctorat). Accessible par ProQuest Digital Dissertations. (AAT 3060166)
- Roberson, S. L. (2003). *A descriptive and comparative study of the duties and responsibilities of secondary assistant principals in Texas schools* (Thèse de doctorat). Accessible par ProQuest Digital Dissertations. (AAT 3108274)
- Robinson, R. N. C. (2004). *Michigan public school superintendents' perceptions of the Interstate Leadership Licensure Consortium standards for principals* (Thèse de doctorat). Accessible par ProQuest Digital Dissertations. (AAT 3152334)
- Roos, B. & Hamilton, D. (2005). Formative assessment: A cybernetic viewpoint. *Assessment in Education*, 12(1), 7-20.
- Sanders, K. (2008). *The purpose and practices of leadership assessment as perceived by select public middle and elementary school principals in the Midwest* (Thèse de doctorat). Accessible par ProQuest Digital Dissertations. (AAT 3334686)
- Schön, D. (1983). *The Reflective Practioner : How Professionals Think in Action*. London: Temple Smith.
- Seidman, I. (1998). *Interviewing as qualitative research: A guide for researchers in education and social sciences* (2nd ed.). New York: Teachers College Press.

- Senge, P., Cambron-McCabe, N., Lucas, T., Smith, B., Dutton, J., & Kleiner, A. (2000). *Schools that learn: A fifth discipline fieldbook for parents, educators, and everyone who cares about education*. New York: Doubleday.
- Sharpe, J. D. (1999). *The development of an instrument to measure elementary principal effectiveness* (Thèse de doctorat). Accessible par ProQuest Digital Dissertations. (AAT 9946295)
- Sheldon, D. C. (2006). *A comparison of the ratings of the performance of elementary school principals provided by self-evaluations, supervisors, parents, certified staff, classified staff, and peers in a 360-degree evaluation process* (Thèse de doctorat). Accessible par ProQuest Digital Dissertations. (AAT 3241680)
- Shepard, L. A. (2000). The role of assessment in a learning culture. *Educational Researcher*, 29 (7), 1-14.
- Shepard, L. A. (2005). Linking formative assessment to scaffolding. *Educational Leadership*, 63 (3), 66-71.
- Shin, S.-M. (1997). *Expanding an evaluation model for principal's school management: Comparative case studies in Korean elementary schools* (Thèse de doctorat). Accessible par ProQuest Digital Dissertations. (AAT 9821285)
- Simmons, B. S. (1996). *An analysis of procedures used to evaluate chief administrators in larger member schools of the Association of Christian Schools International* (Thèse de doctorat). Accessible par ProQuest Digital Dissertations. (AAT 9632830)

- Simon, N. L. (2003). *Principal selection in a time of change: A study of identified standards necessary for principals of the twenty-first century, and the extent to which they are sought by hiring superintendents* (Thèse de doctorat). Accessible par ProQuest Digital Dissertations. (AAT 3097044)
- Slack, J. A. (2003). *Principals' perceptions of assessment centers* (Thèse de doctorat). Accessible par ProQuest Digital Dissertations. (AAT 3094015)
- Smith, L. G. (2000). *The development and implementation of 360 degree Feedback (R) for administrators of a K-12 public school district* (Thèse de doctorat). Accessible par ProQuest Digital Dissertations. (AAT 9962847)
- Stiggins, R. J. (2002). Assessment crisis: The absence of assessment for learning. *Phi Delta Kappan*, 83, 758-765.
- Swanson, C. B. & Stevenson, D. L. (2002). Standards-based reform in practice: Evidence on state policy and classroom instruction from the NAEP state assessments. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 24(1), 1-27.
- Szakacs, B. (2002). *Principal perceptions of their performance evaluation experience: A study of public school principals in the state of Wisconsin* (Thèse de doctorat). Accessible par ProQuest Digital Dissertations. (AAT 3064441)
- The Catholic Principals' Council of Ontario. (2004). *Role of the principal: Discussion paper. Executive summary*. Repéré le 10 décembre 2006 de <http://www.cpco.on.ca/news/docs/Role%20of%20the%20Principal%20Executive%20Summary.pdf>

- Threlfall, J. (2005). The formative use of assessment information in planning – the notion of contingent planning. *British Journal of Educational Studies*, 53(1), 54–65.
- Thomas, D. R. (2006). A general inductive approach for analysing qualitative evaluation data. *American Journal of Evaluation*, 27(2), 237-246.
- Thorns, M. T. (2002). *Teachers' assessment of principal's performance using Interstate School Leaders Consortium standards for leaders* (Thèse de doctorat). Accessible par ProQuest Digital Dissertations. (AAT 3047589)
- Torrance, H. & Pryor, J. (2001). Developing formative assessment in the classroom: Using action research to explore and modify theory. *British Educational Research Journal*, 27, 615-631.
- Van der Maren, J.-M. (1999). *La recherche appliquée en pédagogie*. Paris : De Boeck Université.
- Waldie (2005) *The value of criterion-referenced, performance-based assessments in the process of principal and vice-principal evaluation* (Thèse de maîtrise). Accessible par ProQuest Digital Dissertations. (AAT MR36625)
- Walters, W. R. (2008). *An investigation of the interpersonal sensitivity of selected secondary school principals as perceived by campus improvement teams* (Thèse de doctorat). Accessible par ProQuest Digital Dissertations. (AAT 3321807)
- White, K. A. (2005). *A comparison of management and leadership skills critical to the principalship as perceived by superintendents in selected independent school districts in Texas* (Thèse de doctorat). Accessible par ProQuest Digital Dissertations. (AAT 3202358)

- Williams, D. M. V. (1997). *The effects of state statutes and case law on the evaluation of public school principals* (Thèse de doctorat). Accessible par ProQuest Digital Dissertations. (AAT 9803591)
- Wintering, V. O. (2009). *The relationship between K-12 principal leadership, self-efficacy and academic performance* (Thèse de doctorat). Accessible par ProQuest Digital Dissertations. (AAT 3339303)
- Yearta, S. K., Maitlis, S., & Briner, R. B. (1995). An exploratory study of goal setting theory and practice: A motivational technique that works? *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 68, 237-252.
- Yorke, M. (2003). Formative assessment in higher education: Moves towards theory and the enhancement of pedagogic practice. *Higher Education*, 45, 477-501.
- Young, J. L. (2001). *What elements of 360-degree or multirater feedback enhance the performance of school principals? A descriptive case study analyzing the perceptions of selected California principals and superintendents* (Thèse de doctorat). Accessible par ProQuest Digital Dissertations. (AAT 3037010)
- Young, K. L. (2001). *A comparison of the self-perceptions of administrators in individual skill dimensions and their actual skill ratings as evidenced in the National Association of Secondary School Principals' "Selecting and Developing the 21st Century Principal" assessment model* (Thèse de doctorat). Accessible par ProQuest Digital Dissertations. (AAT 3003755)

Annexe A

Recherches consultées et classées selon le cadre de Powell

Annexe A : Recherches consultées et classées selon le cadre de Powell.

Éléments du cadre conceptuel	Evaluation purpose			Individuals involved in the evaluation process						Recommended structure			Competencies
Auteurs et année de publication des thèses √= idée principale ●= mention ?= ambigu	Performance improvement	Facilitating school improvement	Data for personnel decisions	Principal	Principal's supervisor	Peers	Subordinates	Parents, students, and community members	Professional assessment centers	Focused on school related data	Personal reflection	Clearly defined procedures	Professional standards
Abeln (2003)	√		●										
Adams (1998)	●			●	●					●		●	√
Albanese (2003)												√	
Alberg (2000)				●	●	●	●				●		√
Altman (1998)	●												●
Armstrong (2005)				●	●						√	●	
Arnold (1998)				●	●		●						●
Badal (2000)					●							●	
Baily (1998)													√
Baldrige (1996)				●			●	●					√
Balsamo (2004)		●								√	●		●
Bang-Knudsen (2009)	√	●		●	√							√	
Barilla (1997)	●											●	√
Bearman (2002)		●			●								√
Benjamin (1999)	●			●			√						●
Bowers (2000)				●	●		●						●
Boyer (1997)					●		●						
Bunch (2006)	●	√								√			●
Campbell (1996)				●			√						●
Catano (2002)													√
Catlin (2004)	●	●		●		●	●						√
Chambers (1997)											√		
Ciske (1999)	●										√		
Creighton (1996)							●						√
Coker (2005)		●		●			●						●
Conca (2008)	●			●	√		●			●		√	●
Condon (2009)	●	√	●	●	●	●	●	●		●			
Cunningham (2000)				●			●	●					●
DePasquale (1996)	●		√									●	
Downey (1999)	●										●		√
Driver (2003)	●	●		●	●			●		●	●		●
Eddins (2005)	●			●	●						√		
Esmerado McNamara (2003)					●								√

[illegible]

[illegible]

Annexe B

Tableau de spécification pour les items du questionnaire

Annexe B : Tableau de spécification pour les items du questionnaire

Numéro et base de l'item sur le questionnaire officiel	Lien avec la question de recherche et le cadre conceptuel	Lien avec la recension des écrits
7 : Indiquez le nombre de fois que vous avez participé aux types de formations ci-dessous.	Perfectionnement professionnel	Bredeson (2000); Ciske (1999); Erlanson (1997); Johnson (2005); Slack (2003)
8. Indiquez à quelle fréquence vous tenez compte des facteurs suivants dans votre choix de perfectionnement professionnel.	Perfectionnement professionnel	Barth (1997); Ciske (1999); Johnson (2005); Senge (2000); Slack (2003); Szakacs (2002); K. Young (2001)
9. Comment prenez-vous connaissance des formations offertes?	Perfectionnement professionnel	Bredeson (2000); Erlanson (1997); Johnson (2005); Moore (2000); Senge (2000); Slack (2003)
10. Comment prévoyez-vous les formations dont vous aurez besoin?	Perfectionnement professionnel Pratique réflexive Plan de croissance	Ciske (1999); Ediger (2002); Hall (1998); Johnson (2005); Slack (2003); K. Young (2001)
11. Estimez le genre de formation, tous genres confondus, que vous suivez de votre propre choix dans une année scolaire.	Perfectionnement professionnel	Ciske (1999); Ediger (2002); Erlanson (1997); Slack (2003)
12. Parmi les énoncés, indiquez ceux qui se rapportent à vous.	Perfectionnement professionnel Évaluation axée sur l'apprentissage Plan de croissance Rétroaction	Barth (1997); Ciske (1999); Johnson (2005); Moore (2000); Powell (2003); Senge (2000); Slack (2003); Szakacs (2002)
13. Vous êtes vous déjà fixé des objectifs de croissance professionnelle?	Pratique réflexive Plan de croissance	Ciske (1999); Ediger (2002); Johnson (2005); Powell (2003)
14. Si vous ne vous êtes jamais fixé d'objectifs de croissance professionnelle, cochez toutes les raisons qui expliquent ce choix.	Pratique réflexive	Albeln (2003); Barth (1997); Ciske (1999); Ediger (2002); Johnson (2005); Moore (2000); Powell (2003); J. Young (2001); K. Young (2001)

15. Si vous vous êtes déjà fixé des objectifs de croissance professionnelle, cochez toutes les raisons qui expliquent ce choix.	Pratique réflexive Plan de croissance Perfectionnement professionnel	Ediger (2002); Johnson (2005); Moore (2000); Senge (2000); Slack (2003); K. Young (2001)
16. Lorsque vous avez formulé des objectifs, que ce soit récemment ou par le passé, sur quoi portaient-ils?	Pratique réflexive Action / transformation	Chambers (1997); Ciske (1999); Johnson (2005); Marcoux (2002); Shin (1997); J. Young (2001)
17. Indiquez la fréquence à laquelle vous avez discuté de vos objectifs de croissance professionnelle avec les personnes suivantes.	Pratique réflexive Plan de croissance	Albeln (2003); Hall (1998); Johnson (2005); Kladzyk-Lusa (2002); Marcoux (2002); Moore (2000); Senge (2000); Shin (1997); Slack (2003); Szakacs (2002); J. Young (2001)
18. Quand retournez-vous aux objectifs que vous vous êtes fixés?	Pratique réflexive Plan de croissance Évaluation axée sur l'apprentissage	Hall (1998); Johnson (2005); Kladzyk-Lusa (2002); Moore (2000); Powell (2003); Senge (2000); Slack (2003); Smith (2000); Szakacs (2002); J. Young (2001)
19. Lorsque vous vous fixez des objectifs, de quelle façon les consignez-vous?	Pratique réflexive Plan de croissance	Johnson (2005); Marcoux (2002); Powell (2003); Slack (2003); J. Young (2001)
20. Lorsque vous avez atteint un ou plusieurs de vos objectifs, indiquez quelle importance les facteurs suivants ont eu dans votre réussite.	Pratique réflexive Plan de croissance Action / transformation Rétroaction	Ciske (1999); Johnson (2005); Kladzyk-Lusa (2002); Moore (2000); Senge (2000); Slack (2003); Szakacs (2002); Yearta, Maitlis & Briner (1995); J. Young (2001)
21. Transcrivez un ou plusieurs objectifs de croissance professionnelle tels que vous les avez déjà formulés.	Pratique réflexive Plan de croissance	Johnson (2005); Marcoux (2002); Powell (2003); Slack (2003); J. Young (2001)
22. Avec qui discutez-vous des situations difficiles qui ont lieu à votre école?	Pratique réflexive Rétroaction	Hall (1998); Kladzyk-Lusa (2002); Marcoux (2002); Smith (2000); Szakacs (2002); J. Young (2001)
23. Indiquez tous les moyens de communication que vous privilégiez avec les personnes suivantes lorsque vous discutez de situations difficiles.	Pratique réflexive Rétroaction	Kladzyk-Lusa (2002); J. Young (2001)
24. Lorsqu'il vous arrive de réfléchir à une situation qui se passe dans votre école, où et sous quelle forme laissez-vous des traces?	Pratique réflexive	Chambers (1997); Marcoux (2002); Powell (2003)

25. Quand vous êtes seul(e) et que vous pensez à une situation difficile qui vient de se passer dans votre école, qu'avez-vous tendance à faire?	Pratique réflexive	Chambers (1997); Hall (1998); Jay (1999); Johnson (2005); Kladzyk-Lusa (2002); Marcoux (2002); Smith (2000); Szakacs (2002); J. Young (2001)
26. Quand vous arrive-t-il de prendre un moment pour penser à ce qui se passe dans votre école?	Pratique réflexive Rétroaction Évaluation axée sur l'apprentissage	Chambers (1997); Ciske (1999); Hall (1998); Jay (1999); Johnson (2005); Kladzyk-Lusa (2002); Marcoux (2002); Smith (2000); J. Young (2001)
27. Lorsqu'il vous arrive d'avoir des moments de grande réflexion par rapport à l'école, quel genre de situation provoque ce comportement chez vous?	Pratique réflexive Rétroaction Évaluation axée sur l'apprentissage	Chambers (1997); Ciske (1999); Hall (1998); Johnson (2005); Kladzyk-Lusa (2002); Marcoux (2002); Smith (2000); Szakacs (2002); J. Young (2001)
28. Quand vous réfléchissez dans le but d'améliorer une situation, sur quoi portent vos pensées?	Pratique réflexive Action / transformation Rétroaction	Chambers (1997); Ciske (1999); Hall (1998); Jay (1999); Johnson (2005); Kladzyk-Lusa (2002); Marcoux (2002); Senge (2000); Smith (2000); Szakacs (2002); J. Young (2001)
29. Quel genre de renseignements, d'outils ou de formation vous guide dans vos moments de réflexion?	Pratique réflexive Perfectionnement professionnel	Jay (1999); Johnson (2005); Marcoux (2002); K. Young (2005)
30. Parmi les personnes suivantes de votre milieu de travail, lesquelles se confient à vous lorsqu'elles vivent des situations difficiles?	Pratique réflexive	Szakacs (2002)
31. Quels sont les moyens habituels utilisés pour vous rejoindre par les personnes suivantes lorsqu'elles veulent se confier à vous?	Pratique réflexive	Kladzyk-Lusa (2002); J. Young (2001)
32. Lorsque vous consultez quelqu'un pour des conseils par rapport à une situation nécessitant une réflexion, que souhaitez-vous que l'on vous offre?	Pratique réflexive Rétroaction	Chambers (1997); Hall (1998); Jay (1999); Johnson (2005); Kladzyk-Lusa (2002); Senge (2000); Smith (2000); Szakacs (2002); J. Young (2001)
33. Lorsque vous consultez quelqu'un pour des conseils par rapport à une situation nécessitant une réflexion, quand souhaitez-vous que l'on vous réponde?	Pratique réflexive Rétroaction	Chambers (1997); Kladzyk-Lusa (2002); J. Young (2001)

Annexe C
Questionnaire

Annexe C : questionnaire

Pratiques des directions d'école**1. Bienvenue**

Merci de répondre à ce questionnaire.

Le questionnaire prend de 15 à 30 minutes afin d'être complété.

Pour vous faciliter la tâche, vous pouvez remplir le questionnaire d'un seul coup ou y revenir à partir du même ordinateur si vous êtes interrompu. Vos réponses seront sauvegardées chaque fois que vous cliquez sur l'icône "suivant".

Vous pouvez également choisir "Quitter le questionnaire" et y revenir pour le compléter. Il s'ouvrira alors à la prochaine page non complétée. Lors de la période d'essai, certains ordinateurs utilisant le navigateur Firefox n'ont pas sauvegardé les données pour le retour lorsque la session a été interrompue. Nous préférons vous aviser de cette situation.

Pendant que vous remplissez le questionnaire, vous pouvez accéder aux pages précédentes et suivantes avec les boutons au bas des pages.

Lorsque vous arriverez à la dernière page, en choisissant "Vous avez terminé", vous ne pourrez plus accéder au questionnaire.

Un icône défilera à la fin de chaque page complétée pour indiquer votre cheminement.

La prochaine page présente le feuillet d'information sur la recherche, à lire avant de procéder au questionnaire.

2. Feuillet d'information sur la recherche

Vous êtes invité(e) à participer à une recherche menée par Julie Charland, directrice d'école présentement en congé autorisé pour fins d'études. Cette recherche de doctorat, sous la supervision de la professeure Renée Forgette-Giroux de la Faculté d'éducation de l'Université d'Ottawa, est appuyée par l'ADFO.

But de la recherche: Les directions d'école occupent un rôle d'influence et de support du personnel enseignant. L'évaluation de leur rendement requiert un investissement en temps et il devra donc être réalisé dans un contexte de situations véritables. Le but de cette recherche est d'étudier comment les directions d'école perçoivent la pratique réflexive et le perfectionnement professionnel au cours du processus d'évaluation de leur rendement.

Participation: Toutes les directions et directions adjointes d'écoles de langue française en Ontario sont invitées à participer de façon anonyme et volontaire. Il s'agit de répondre à un questionnaire de trente minutes que vous complèterez au lieu et au moment de votre choix; le processus en ligne peut être interrompu et repris à votre guise. Le fait de compléter le questionnaire indique votre acceptation de participer à ce projet. Vous pouvez vous retirer en tout temps ou refuser de répondre à certaines questions.

Confidentialité : L'information restera confidentielle et ne sera utilisée que pour l'étude. Toutes les données entre vous et le serveur du questionnaire sont chiffrées pour fin de sécurité. Aucune donnée d'identité, sauf la nature du poste occupé et les années d'expérience, ne paraîtra dans l'étude. Les résultats seront présentés de façon globale. Puisque ce questionnaire peut être rempli en plus d'une session, Survey Monkey, comme tout autre outil basé aux États-Unis, amassera votre adresse IP et cette information privée devient sujette à la « Patriot Act » et ainsi accessible au gouvernement des États-Unis. À la fin du questionnaire, vous serez invité(e) à participer à une entrevue. Si vous êtes intéressé(e), vous devrez inscrire votre adresse courriel et perdrez ainsi l'anonymat uniquement auprès

Pratiques des directions d'école

de la chercheure pour fin de suivi à l'entrevue.

Risques: Votre participation implique que vous réfléchissiez à vos pratiques professionnelles. Il est peu probable mais possible que cela crée un léger inconfort à l'occasion. Vous pourrez alors communiquer avec la chercheure ou vous retirer de l'étude.

Conservation des données: Les données seront conservées de façon sécuritaire sous clef à l'Université d'Ottawa pour une durée de cinq ans suivant l'étude, après quoi elles seront détruites.

Bénéfices: Votre participation offre l'occasion de réfléchir à vos pratiques et de les partager, ce qui contribuera à l'avancement des savoirs sur l'évaluation du rendement des directions d'école. Les résultats de la recherche seront envoyés à l'ADFO.

Veuillez imprimer cette feuille d'information pour vos dossiers.

Julie Charland, Étudiante au Ph.D.,
Renée Forgette-Giroux, Ph.D., Directrice de thèse,
Faculté d'éducation, Université d'Ottawa

|
|
(

1. J'ai lu le feuillet d'information qui explique la recherche.

☐ oui

3. Données démographiques

2. Quel poste occupez-vous en ce moment?

- ☐ Direction d'école
☐ Direction adjointe
☐ Autre (veuillez préciser)

3. Dans quel type d'école oeuvrez-vous?

- ☐ Élémentaire
☐ Secondaire
☐ Adultes
☐ Autre (veuillez préciser)

Pratiques des directions d'école**4. Quel est votre sexe?**

- ☐ Féminin
- ☐ Masculin

5. Depuis combien d'années occupez-vous (ou combien d'années avez-vous occupé) un poste de direction d'école?

- ☐ Vous n'avez jamais occupé de poste de direction d'école
- ☐ 0 à 2 ans
- ☐ 3 à 5 ans
- ☐ 6 à 9 ans
- ☐ 10 ans et plus

6. Depuis combien d'années occupez-vous (ou combien d'années avez-vous occupé) un poste de direction adjointe?

- ☐ Vous n'avez jamais occupé un poste de direction adjointe
- ☐ 0 à 2 ans
- ☐ 3 à 5 ans
- ☐ 6 à 9 ans
- ☐ 10 ans ou plus

4. Perfectionnement professionnel

Pratiques des directions d'école

7. Indiquez le nombre de fois que vous avez participé aux types de formations ci-dessous:

	jamais	une ou deux fois	trois fois et plus
Formation offerte par une association professionnelle ontarienne	☐	☐	☐
Offre de formation professionnelle qui vous arrive par la poste ou par courriel	☐	☐	☐
Formation offerte par une organisation professionnelle hors Ontario	☐	☐	☐
Formation offerte par une organisation professionnelle hors Canada	☐	☐	☐
Formation obligatoire offerte par un conseil scolaire	☐	☐	☐
Formation non-obligatoire offerte par un conseil scolaire	☐	☐	☐
Formation obligatoire offerte par le ministère de l'Éducation	☐	☐	☐
Formation non-obligatoire offerte par le ministère de l'Éducation	☐	☐	☐
Modules à faire par soi-même	☐	☐	☐
Lectures d'articles ou de livres pertinents	☐	☐	☐
Autre (veuillez préciser dans la boîte ci-dessous)	☐	☐	☐

Précisez ici:

8. Indiquez à quelle fréquence vous tenez compte des facteurs suivants dans votre choix de perfectionnement professionnel.

	jamais	parfois	souvent
La formation doit être en français	☐	☐	☐
La formation est offerte sur Internet	☐	☐	☐
Le coût de la formation	☐	☐	☐
Le temps de l'année de la formation	☐	☐	☐
La distance à parcourir pour y assister	☐	☐	☐
Le contenu	☐	☐	☐
L'attrait de l'hôtel	☐	☐	☐
L'attrait de la ville	☐	☐	☐
Les conférenciers	☐	☐	☐
La formation est recommandée par votre superviseur	☐	☐	☐
La participation d'un collègue à la même formation	☐	☐	☐
Les activités sociales proposées	☐	☐	☐
Autre (veuillez préciser dans la boîte ci-dessous)	☐	☐	☐

Précisez ici:

Pratiques des directions d'école

9. Comment prenez-vous connaissance des formations offertes?

	jamais	parfois	souvent
Par des envois génériques adressés à la direction	☐	☐	☐
Par des envois génériques adressés à votre nom	☐	☐	☐
Par des organismes auxquels vous êtes abonné ou dont vous êtes membre	☐	☐	☐
Par une personne au conseil scolaire tel votre superviseur	☐	☐	☐
Par des collègues	☐	☐	☐
Par des publicités dans des revues éducatives	☐	☐	☐
Par des publicités sur des sites éducatifs	☐	☐	☐
Par des articles dans des revues éducatives	☐	☐	☐
Par des articles sur des sites éducatifs	☐	☐	☐
Par vos propres recherches	☐	☐	☐
Autre (veuillez préciser dans la boîte ci-dessous)	☐	☐	☐

Précisez ici:

10. Comment prévoyez-vous les formations dont vous aurez besoin?

Cochez tous les choix qui s'appliquent.

- ☐ Vous connaissez le domaine dans lequel vous devez vous améliorer
- ☐ Vous suivez votre plan de croissance professionnelle
- ☐ Vous y allez par hasard selon ce qui est disponible
- ☐ Vous évitez les formations non-obligatoires
- ☐ Vous recherchez les formations portant sur des sujets de l'heure
- ☐ Vous suivez les formations qui peuvent répondre à vos préoccupations du moment
- ☐ Vous suivez les formations qui touchent vos dossiers
- ☐ Vous suivez les formations qui vous serviront éventuellement
- ☐ Autre (veuillez préciser):

Pratiques des directions d'école

11. Estimez le pourcentage de formation, tous genres confondus, que vous suivez de votre propre choix dans une année scolaire.

- ☐ moins de 10%
- ☐ autour de 10%
- ☐ autour de 25%
- ☐ autour de 50%
- ☐ plus de 50%

12. Parmi les énoncés, indiquez tous ceux qui se rapportent à vous.

	Jamais	Parfois	Souvent
Vous avez dû rendre des comptes suite à une formation	☐	☐	☐
Votre formation non-obligatoire a été payée par le budget de votre superviseur	☐	☐	☐
Le perfectionnement professionnel a fait partie de votre évaluation du rendement	☐	☐	☐
Votre superviseur a déjà initié une discussion sur votre perfectionnement professionnel	☐	☐	☐
Vous avez déjà initié une discussion sur votre perfectionnement professionnel avec votre superviseur	☐	☐	☐
Vous avez déjà discuté de perfectionnement professionnel avec votre superviseur (pas certain qui avait initié le sujet)	☐	☐	☐
Vous avez déjà reçu un commentaire écrit quant à votre croissance professionnelle de la part de votre superviseur	☐	☐	☐

13. Vous êtes vous déjà fixé des objectifs de croissance professionnelle? Ceci comprend tout but lié à un aspect de votre travail ou à des habiletés qui peuvent améliorer votre rendement au travail ou vous permettre d'accéder à un autre poste.

- ☐ Oui
- ☐ Non

5. Perfectionnement professionnel, suite

Pratiques des directions d'école

14. Si vous ne vous êtes jamais fixé d'objectifs de croissance professionnelle, cochez toutes les raisons qui expliquent ce choix.

- ☐ Vous ne savez pas vraiment de quoi il s'agit
- ☐ Vous n'avez pas le temps d'y penser
- ☐ Vous ne savez pas comment en formuler
- ☐ Vous ne savez pas sur quoi devrait porter vos objectifs de croissance professionnelle
- ☐ Vous n'auriez pas de temps à consacrer pour les atteindre
- ☐ Ce ne serait pas vraiment bénéfique pour vous
- ☐ Vous l'avez déjà considéré mais tout simplement jamais fait
- ☐ Autre (précisez dans la boîte ci-dessous)

Précisez ici:

6. Objectifs de croissance professionnelle

15. Si vous vous êtes déjà fixé des objectifs de croissance professionnelle, cochez toutes les raisons qui expliquent ce choix.

- ☐ Cela vous a été imposé par votre superviseur
- ☐ Cela vous a été suggéré par votre superviseur
- ☐ Cela vous a été suggéré par une personne de votre conseil autre que votre superviseur
- ☐ Cela vous a été suggéré lors d'une formation
- ☐ L'idée vous est venue spontanément
- ☐ Vous vous fixez des objectifs depuis plusieurs années
- ☐ L'idée vous est venue après une lecture
- ☐ Vous avez mis quelques idées sur papier mais vous n'êtes pas certain que c'est vraiment un objectif professionnel
- ☐ Autre (veuillez préciser):

Pratiques des directions d'école

16. Lorsque vous avez formulé des objectifs, que ce soit récemment ou par le passé, sur quoi portaient-ils? Indiquez la fréquence.

Ils portaient sur :

	jamais	parfois	souvent
Certains de vos comportements à modifier	☐	☐	☐
Certains comportements que vous voudriez développer	☐	☐	☐
Votre façon de faire	☐	☐	☐
La façon de faire des autres	☐	☐	☐
Sur certaines de vos attitudes	☐	☐	☐
Des éléments particuliers liés à votre école	☐	☐	☐
Sur des nouveautés à mieux connaître	☐	☐	☐
Sur votre utilisation de certains outils	☐	☐	☐
Sur une liste de thèmes imposés	☐	☐	☐
Sur vos relations avec le personnel	☐	☐	☐
Sur vos relations avec les parents	☐	☐	☐
Sur vos relations avec les élèves	☐	☐	☐
Sur des préoccupations pédagogiques	☐	☐	☐
Autre (Veuillez préciser dans la boîte ci-dessous)	☐	☐	☐

Précisez ici:

17. Indiquez la fréquence à laquelle vous avez discuté de vos objectifs de croissance professionnelle avec les personnes suivantes.

	jamais	parfois	souvent
Personnel de votre école	☐	☐	☐
Certains membres du personnel de votre école	☐	☐	☐
Un collègue de la direction	☐	☐	☐
Un superviseur	☐	☐	☐
Un membre de votre famille	☐	☐	☐
Autre (Veuillez préciser dans la boîte ci-dessous)	☐	☐	☐

Précisez ici:

Pratiques des directions d'école

18. Quand retournez-vous aux objectifs que vous vous êtes fixés?

	jamais	parfois	souvent
Lorsque vous préparez votre évaluation du rendement	☐	☐	☐
Lorsque l'année se termine	☐	☐	☐
Lorsque vous établissez les prochains objectifs	☐	☐	☐
Lorsque vous faites des ajustements à ces objectifs	☐	☐	☐
Lorsque des formations s'annoncent	☐	☐	☐
Lorsque vous pensez les avoir atteints	☐	☐	☐
Lorsque vous discutez avec votre superviseur	☐	☐	☐
Lorsque vous discutez avec un ou des membres du personnel	☐	☐	☐
Vous les perdez / oubliez en cours de route	☐	☐	☐
Lorsque vous faites des retours sur votre pratique auprès de collègues (CAP, Diriger la réussite, etc.)	☐	☐	☐
Autre (Veuillez préciser dans la boîte ci-dessous)	☐	☐	☐

Précisez ici:

19. Lorsque vous vous fixez des objectifs, de quelle façon les consignez-vous?

	jamais	parfois	souvent
Par écrit au brouillon	☐	☐	☐
Par écrit de façon formelle	☐	☐	☐
Vous les gardez en tête	☐	☐	☐
Vous les associez à des événements dans votre agenda	☐	☐	☐
Dans un plan de croissance ou de performance	☐	☐	☐
Autre (Veuillez préciser dans la boîte ci-dessous)	☐	☐	☐

Précisez ici:

Pratiques des directions d'école

20. Lorsqu'il vous avez d'atteint un ou plusieurs de vos objectifs, indiquez quelle importance les facteurs suivants ont eu dans votre réussite.

	peu d'importance	une certaine importance	beaucoup d'importance
Vous aviez déterminé des étapes pour y arriver	☐	☐	☐
Vous avez eu de l'encouragement à cet effet	☐	☐	☐
On vous a offert de l'aide pour l'atteindre	☐	☐	☐
Vous en discutiez avec quelqu'un	☐	☐	☐
Le hasard a bien fait les choses	☐	☐	☐
Vous le relisiez ou y pensiez souvent	☐	☐	☐
Vous y avez mis du temps	☐	☐	☐
Vous avez réorganisé votre emploi du temps	☐	☐	☐
Vous y avez mis de l'effort	☐	☐	☐
Vous avez réaligné des tâches	☐	☐	☐
Autre (Veuillez préciser dans la boîte ci-dessous)	☐	☐	☐

Précisez ici:

21. Transcrivez un ou plusieurs objectifs de croissance professionnelle tel que vous les avez déjà formulés.

7. Pratique réflexive

22. Avec qui discutez-vous des situations difficiles qui ont lieu à votre école?

	jamais	parfois	souvent
Votre superviseur	☐	☐	☐
Un autre membre de la direction de votre école	☐	☐	☐
Un membre de la direction d'une autre école	☐	☐	☐
Votre mentor	☐	☐	☐
Un membre du personnel	☐	☐	☐
Un membre de votre famille	☐	☐	☐
Avec un ami	☐	☐	☐
Autre (Veuillez préciser dans la boîte ci-dessous)	☐	☐	☐

Précisez ici:

Pratiques des directions d'école

23. Indiquez tous les moyens de communication que vous privilégiez avec les personnes suivantes lorsque vous discutez de situations difficiles.

	en personne	au téléphone	par courriel
Avec votre superviseur	☐	☐	☐
Avec un membre de la direction de votre école	☐	☐	☐
Avec un membre de la direction d'une autre école	☐	☐	☐
Avec votre mentor	☐	☐	☐
Avec un membre du personnel	☐	☐	☐
Avec un membre de votre famille	☐	☐	☐
Avec un ami	☐	☐	☐
Autre (Veuillez préciser dans la boîte ci-dessous)	☐	☐	☐

Précisez ici:

24. Lorsqu'il vous arrive de réfléchir à une situation qui se passe dans votre école, où et sous quelle forme laissez-vous des traces?

	jamais	parfois	souvent
Journal professionnel	☐	☐	☐
Livre de bord quotidien	☐	☐	☐
Blogue	☐	☐	☐
Portfolio	☐	☐	☐
Analyse écrite	☐	☐	☐
Plan d'action	☐	☐	☐
Schéma	☐	☐	☐
Dossier	☐	☐	☐
En réunion	☐	☐	☐
Autre (Veuillez préciser dans la boîte ci-dessous)	☐	☐	☐

Précisez ici:

Pratiques des directions d'école

25. Quand vous êtes seul(e) et que vous pensez à une situation difficile qui vient de se passer dans votre école, qu'avez-vous tendance à faire?

	jamais	parfois	souvent
Revivre les événements comme ils se sont passés	☐	☐	☐
Revivre les événements en changeant certains éléments qui auraient modifié les résultats	☐	☐	☐
Revoir les conversations clefs comme elles ont eu lieu	☐	☐	☐
Reprendre les conversations clefs et penser à des réponses différentes	☐	☐	☐
Imaginer comment telle ou telle décision ou action pourrait influencer la situation	☐	☐	☐
Regretter que ce soit ainsi et passer à autre chose	☐	☐	☐
Chercher avec qui en parler	☐	☐	☐
Autre (Veuillez préciser dans la boîte ci-dessous)	☐	☐	☐

Précisez ici:

26. Quand vous arrive-t-il de prendre un moment pour penser à ce qui se passe dans votre école?

	jamais	parfois	souvent
Lorsque quelqu'un de l'école attire votre attention sur quelque chose	☐	☐	☐
Lorsque quelqu'un de l'extérieur attire votre attention sur quelque chose	☐	☐	☐
Lorsque vous entendez des bribes de conversation faisant allusion à un mécontentement	☐	☐	☐
Lorsque vous percevez une satisfaction chez le personnel	☐	☐	☐
Lorsque vous entendez vos collègues à la direction parler de leur école	☐	☐	☐
Lorsque vous complétez des documents dans le cadre de votre évaluation	☐	☐	☐
Lorsque vous complétez des rapports pour le conseil ou le ministère	☐	☐	☐
Lorsque vous préparez une communication écrite ou orale pour le personnel	☐	☐	☐
Dans le cadre d'une réunion de gestion	☐	☐	☐
Autre (Veuillez préciser dans la boîte ci-dessous)	☐	☐	☐

Précisez ici:

Pratiques des directions d'école

27. Lorsqu'il vous arrive d'avoir des moments de grande réflexion par rapport à l'école, quel genre de situation provoque ce comportement chez vous?

	jamais	parfois	souvent
Une marque de confiance ou d'appréciation inattendue	☐	☐	☐
Un sentiment d'impuissance	☐	☐	☐
Une conversation avec votre superviseur	☐	☐	☐
Les résultats de testing ou autre indication de performance des élèves	☐	☐	☐
Une accumulation de frustrations	☐	☐	☐
La lecture du rapport d'évaluation de votre rendement	☐	☐	☐
Une situation d'urgence	☐	☐	☐
Un échange déplaisant avec un élève	☐	☐	☐
Un échange déplaisant avec un membre du personnel	☐	☐	☐
Un échange déplaisant avec un parent	☐	☐	☐
Autre (Veuillez préciser dans la boîte ci-dessous)	☐	☐	☐

Précisez ici:

28. Quand vous réfléchissez dans le but d'améliorer une situation, sur quoi portent vos pensées?

	jamais	parfois	souvent
Les choix possibles	☐	☐	☐
L'impact de vos décisions	☐	☐	☐
Vos réactions devant une situation comparable par le passé	☐	☐	☐
Les initiatives qui ont eu du succès dans le passé	☐	☐	☐
Les initiatives déjà en place	☐	☐	☐
Les tentatives qui n'ont pas eu les résultats souhaités	☐	☐	☐
Les perceptions des autres	☐	☐	☐
Les obstacles à prévoir	☐	☐	☐
Vos alliés	☐	☐	☐
Une stratégie pour y arriver	☐	☐	☐
Autre (Veuillez préciser dans la boîte ci-dessous)	☐	☐	☐

Précisez ici:

Pratiques des directions d'école

29. Quel genre de renseignements, d'outils ou de formation vous guide dans vos moments de réflexion? Cochez toutes les réponses possibles.

- ☐ Aucun, vous y allez par instinct
- ☐ Aucun, mais vous regardez les situations en fonction du passé, présent et futur
- ☐ Des lectures vous ont donné des idées pour approfondir la réflexion sur des problèmes
- ☐ Un atelier dans le cadre d'un congrès vous a donné des pistes à suivre
- ☐ Votre conseil a suggéré des méthodes de résolutions de problèmes pour ce genre de situation
- ☐ Vos collègues ont suggéré des façons de faire pour réfléchir aux situations difficiles
- ☐ Votre expérience accumulée dans le poste vous sert de guide
- ☐ Aucun mais vous ressentez le besoin d'être outillé pour réfléchir sur les situations de façon plus efficace
- ☐ Aucun et vous ne voyez pas comment cela vous serait utile
- ☐ Autre (veuillez préciser):

30. Parmi les personnes suivantes de votre milieu de travail, lesquelles se confient à vous lorsqu'elles vivent des situations difficiles?

	jamais	parfois	souvent
Votre superviseur	☐	☐	☐
Un membre de la direction de votre école	☐	☐	☐
Un membre de la direction d'une autre école	☐	☐	☐
Votre mentor	☐	☐	☐
Un membre du personnel	☐	☐	☐
Un parent	☐	☐	☐
Un élève	☐	☐	☐
Autre (Veuillez préciser dans la boîte ci-dessous)	☐	☐	☐

Précisez ici:

Pratiques des directions d'école

31. Quels sont les moyens habituels utilisés pour vous rejoindre par les personnes suivantes lorsqu'elles veulent se confier à vous?

	en personne	au téléphone	par courriel
Votre superviseur	☐	☐	☐
Un membre de la direction de votre école	☐	☐	☐
Un membre de la direction d'une autre école	☐	☐	☐
Votre mentor	☐	☐	☐
Un membre du personnel	☐	☐	☐
Autre (Veuillez préciser dans la boîte ci-dessous)	☐	☐	☐

Précisez ici:

32. Lorsque vous consultez quelqu'un pour des conseils par rapport à une situation nécessitant une réflexion, que souhaitez-vous que l'on vous offre?

	jamais	parfois	souvent
Une solution	☐	☐	☐
Une autre façon de voir la situation	☐	☐	☐
Des renseignements supplémentaires	☐	☐	☐
Une oreille attentive	☐	☐	☐
Une expérience comparable	☐	☐	☐
Des pistes de réflexion	☐	☐	☐
Autre (Veuillez préciser dans la boîte ci-dessous)	☐	☐	☐

Précisez ici:

33. Lorsque vous consultez quelqu'un pour des conseils par rapport à une situation nécessitant une réflexion, quand souhaitez-vous que l'on vous réponde?

	jamais	parfois	souvent
Immédiatement, c'est urgent	☐	☐	☐
Dans l'heure qui suit	☐	☐	☐
Au courant de la journée	☐	☐	☐
D'ici un temps que vous aurez spécifié	☐	☐	☐
Au courant de la semaine	☐	☐	☐
Lors d'une prochaine rencontre	☐	☐	☐
Autre (Veuillez préciser dans la boîte ci-dessous)	☐	☐	☐

Précisez ici:

Pratiques des directions d'école

8. Intérêt à participer à une entrevue

Un nombre restreint de directions et de directions adjointes sera interviewé afin de discuter de l'influence de leurs pratiques sur leur évaluation.

Si vous acceptez être considéré pour l'entrevue, indiquez oui à la prochaine question et indiquez comment vous rejoindre. Vous recevrez une communication afin d'établir un temps d'entrevue. S'il advient qu'un nombre trop grand de directions s'intéresse à l'entrevue pour le temps disponible et que votre participation n'est pas requise, vous en serez informé.

AVERTISSEMENT: En indiquant oui et vos coordonnées, vos données de questionnaires perdront leur anonymat mais ce uniquement auprès de la chercheuse pour fin de suivi à l'entrevue.

Indiquez non si vous tenez à votre anonymat et ne souhaitez pas être considéré pour une entrevue.

34. Souhaitez-vous être considéré dans le choix de participants à une entrevue afin d'explorer les liens entre vos pratiques et l'évaluation de votre rendement?

☐ Oui

☐ Non

9. Données pour l'entrevue

Merci de vouloir participer à l'entrevue.

Veuillez indiquer votre nom et coordonnées.

35. Vos coordonnées:

prénom et nom

adresse de courriel

numéro de téléphone

10. Grand merci!

Merci d'avoir complété ce questionnaire.

Les résultats de la recherche seront éventuellement disponibles auprès de l'ADFO.

Annexe D

Table de spécification pour le questionnaire: alignement entre experts

Annexe D : Table de spécification pour le questionnaire: alignement entre experts

LE PERFECTIONNEMENT PROFESSIONNEL							
THÈMES et CONTENU	QUESTIONS RELIÉES selon administrateurs, experts et chercheuse						
	Admin1	Admin2	Expert1	Expert2	Expert3	Chercheuse	Consensus dans les 3 groupes (2 groupes en parenthèse)
1.1. Le temps relié au plan et aux objectifs							
a- les moments de la formulation du plan et des objectifs	16	15	14	9	8; 10; 13; 14; 15;16	13; 15; 18	15 (16)
b- la fréquence de la formulation	13; 16	15	18	16	8; 10; 14; 15; 16; 19	15	15 (16)
c-temps de composition		15	14	12	8; 14; 15; 16; 19	14; 15*; 18	15 (14)
1.2. Motivation quant au perfectionnement professionnel							
a- obligation	10; 11; 12	7; 10; 12; 15	7, 8	7; 12	7; 10; 15; 16	7; 10; 11; 12;15	7; 10; 12; 15 (11)
b- propre initiative	10; 11	7; 10	7, 8, 11	7; 11; 13	7; 8; 10; 11; 15; 16	7; 9; 10*; 11; 15	7; 10; 11 (15)
c- incitation	8	7; 9; 12; 15; 20	7, 8, 20	7; 8;12	7; 8; 9; 10; 15;16	7; 8; 9; 10; 11;12*; 15; 20*	7; 8; 9; 12; 15; 20 (10)
1.3 Le suivi du plan							
a- orientation vers le passé et l'avenir		16; 18	18		19; 20; 27	10; 16; 18	18 (16)
b- stratégies pour atteindre les objectifs du plan	10; 20	16	15, 20	10	19; 20	7; 8; 10; 20	10; 20
c- retour sur le plan et les objectifs	18	18	17, 20	18	19; 20	12; 14; 15; 18; 20	18 (20)
d- changements et ajustements	18	18	16, 18	18	18	18; 20	18
1.4 Les sujets du perfectionnement professionnel							
a- imposés et libres	8; 10; 11	9; 10; 11; 16	7, 8, 11	15	7; 15	7; 10*, 15*, 16	(7; 8; 11; 16)
b- objet des sujets	10	10; 16	9	16	7	8; 10; 14; 16	16 (10)
c- portée des sujets	10	10; 16	10	16	7	10; 16	10; 16
1.5 L'appui							
a- l'accompagnement dans la formulation du plan et d'objectifs	14	15; 17	15	14; 17	23	12; 14*; 15; 17	14; 15; 17
b- le partage de plan et d'objectifs	17; 20	16; 17; 20	15	17	23	12; 17; 18; 20*	17
c-guides, outils et formation pour plan et objectifs	14	16	16	14	29	14; 15	14 (16)

LE PERFECTIONNEMENT PROFESSIONNEL							
THÈMES et CONTENU	QUESTIONS RELIÉES selon vérificateurs et experts						
	Admin1	Admin2	Expert1	Expert2	Expert3	Selon la chercheuse	Consensus dans les 3 groupes (2 groupes entre parenthèses)
1.6 Les formes de plans et objectifs							
a- écrites	19	18	18, 19	19; 21	19; 20	19	19 (18)
b- intérieures	19	18	19	19	19; 20	19	19
c- échéances	21	18	20	20; 21	19; 20	19, 20*	(19; 21)
d- mesures	21	18	18	21	20	12; 18	18 (21)
e- formulation	19; 21	21	16	19; 21	19; 20	15; 19; 21	19; 21
1.7 Facteurs extérieurs d'influence sur le perfectionnement professionnel							
a- coût	8	8; 12	8	8	8; 12	8; 12*	8; 12
b- durée et moment	8	8; 17	8	8; 20	8	8	8
c- langue	8	8	8	8	8	8	8
d- accompagnement	8	8; 17	12	8; 20	8; 12; 22; 27; 32	8; 12; 17	8 (12; 17)
e- distance	7; 8	8	8	8	8	7; 8	8 (7)
f- forme	7; 8	8	8, 9	8	8	7; 8	8 (7)
g- information	7; 8; 9	8	9, 15	8	8; 9; 10	7; 8*; 9	8; 9 (7)
LA PRATIQUE RÉFLEXIVE							
THÈMES et CONTENU	QUESTIONS RELIÉES selon vérificateurs et experts						
	Admin1	Admin2	Expert1	Expert2	Expert3	Selon la chercheuse	Consensus dans les 3 groupes (2 groupes entre parenthèses)
2.1. Le temps							
a- les moments de pratique réflexive	26; 27; 30	25	26, 27	26; 33	16; 22	26; 27; 33	26; 27 (33)
b- la fréquence	22; 24	26; 33	26	26	16; 22	22; 26	22; 26
c- orientation vers le passé ou l'avenir	25; 27; 28; 29	28; 29	28	25; 32	16; 22	25; 26; 28; 29*	25; 28 (29)
2.2. Les sujets							
a- les déclencheurs	26; 27; 30	26; 27	27, 28	26; 27	15; 12	26; 27	26; 27
b- objets de la pratique réflexive	25; 28	27	25, 28	28	32; 33	25; 27; 28	25; 28 (27)
c- portée des sujets	28	27	27	28	12	25; 26; 27; 28*	27; 28

LA PRATIQUE RÉFLEXIVE							
THÈMES et CONTENU	QUESTIONS RELIÉES selon vérificateurs et experts						
	Admin1	Admin2	Expert1	Expert2	Expert3	Selon la chercheuse	Consensus dans les 3 groupes (2 groupes entre parenthèses)
2.3 L'appui							
a- l'accompagnement dans la pratique réflexive	22; 23; 32	22; 23; 28; 32	22	22; 32; 33	17; 20; 22; 23; 25; 27	22; 23* 32; 33	22; 23; 32 (33)
b- le partage	22; 23; 30	22; 23; 28; 29; 30; 32	22, 30, 32	22; 30	16; 17; 20; 22; 23; 27; 30; 32	22; 23; 29; 30; 31; 32*	22; 23; 30; 32 (29)
c- guides, outils et formation	29	23; 29	24, 29	29	16; 17; 29	29; 32	29
2.4 Les formes							
a- écrites	23; 24	23; 24; 31	23, 24, 31	23; 24; 31	7; 24	23; 24; 31	23; 24; 31
b- orales	22; 23; 24	23; 24; 31	23, 31	22; 23; 24; 31	7; 31	22*; 23; 24; 31	22; 23; 24; 31
c- intérieures	25	25; 29	23, 31	24; 25	7	24; 25	25 (24)

* Ces questions ont été placées à cet endroit après avoir consulté les réponses des administrateurs et des experts.

Annexe E

Protocole d'entrevue pour les directions d'école

Annexe E : **Protocole d'entrevue pour les directions d'école**

D'abord, pouvez-vous me suggérer un pseudonyme afin de préserver votre anonymat?

1. Décrivez-moi une de vos expériences de perfectionnement professionnel, du début à la fin.

Éléments déclencheurs :

- choix
- suivi
- impact sur le quotidien
- contenu recherché/ rattaché
- recommandée par

2. Si vous n'aviez aucune contrainte au niveau du perfectionnement professionnel, cela changerait-il quelque chose?

Éléments déclencheurs :

- temps
- argent
- appui

3. Parlez-moi du processus par lequel vous passez lorsque vous formulez des objectifs de croissance professionnelle **pour vous-même**.

Éléments déclencheurs :

- forme écrite ou orale
- partagé?
- discuté?
- obligation?
- compte à rendre?
- moment pour le faire

4. Montrez-moi des exemples d'objectifs de croissance professionnelle que vous avez présentement et pourquoi vous les avez choisis.

Éléments déclencheurs :

- orientation école, conseil, propre croissance, pédagogie

5. Comment procédez-vous pour réaliser vos **propres** objectifs de croissance professionnelle?

Éléments déclencheurs :

- retour se fait à quel moment?

6. Selon vous et dans **votre** cas, à quoi servent les objectifs de croissance professionnelle?

Éléments déclencheurs :

- besoin d'outils
- à long ou / et court terme

7. Indiquez-moi comment se vit le processus d'évaluation de votre rendement.

Éléments déclencheurs :

- votre rôle
- relation avec le superviseur
- le processus

8. Pourquoi cherchez-vous à vous améliorer dans votre travail?

9. Un des buts de ma recherche est de construire un modèle de l'interaction des éléments dont nous venons de discuter, soit le perfectionnement professionnel, l'évaluation axée sur l'apprentissage et la pratique réflexive.

(Remettre trois carrés découpés et une feuille de papier.)

Pouvez-vous les placer dans un ordre qui a du sens pour vous? Ajoutez des liens entre les éléments si vous en voyez. Expliquez votre raisonnement au fur et à mesure que vous avancez.

Et si maintenant je vous offrais ces trois autres éléments : rétroaction, action/transformation, plan de croissance. Ont-ils une place dans ce que vous venez de composer?

(Remettre les trois cercles découpés.)

Merci.

Annexe F

Invitation, rappels et communiqués de l'ADFO

Annexe F : Invitation, rappels et communiqués de l'ADFO

**Bulletin spécial - 12 nov. 2009****Étude sur les directions d'école**

Bonjour à tous,

Julie Charland, une ancienne membre de l'ADFO, fait présentement un doctorat et son étude porte sur la perception des directions des écoles de langue française en Ontario envers certaines pratiques et de leurs influences sur l'évaluation de leur rendement.

Julie fait une étude qui sera bénéfique pour les directions d'école. Je vous encourage donc fortement à participer à cette étude qui est une très bonne initiative.

Merci à l'avance pour votre temps,

Serge Plouffe

Directeur général de l'ADFO

Lettre de Julie Charland à tous les membres de l'ADFO

Cher directeur,

Chère directrice,

Je suis directrice d'école secondaire, présentement en congé autorisé, afin de compléter mes études doctorales portant sur l'évaluation des directions d'école, sous la supervision de la professeure Renée Forgette-Giroux de l'Université d'Ottawa.

L'étude à laquelle je vous demande de participer cherche à connaître la perception des directions des écoles de langue française en Ontario envers certaines pratiques et de leurs influences sur l'évaluation de leur rendement. Ce projet est indépendant et n'est pas lié aux initiatives récentes du ministère de l'Éducation ou autres organismes provinciaux.

Pour participer, il suffit d'accéder et de remplir le questionnaire avec choix de réponses sur Internet en suivant le lien suivant :

https://www.surveymonkey.com/s.aspx?sm=TnW5NC7KNjGBGaHIgliCZA_3d_3d

Le questionnaire prendra de 15 à 30 minutes à répondre. Si nécessaire, vous pouvez interrompre le processus et y revenir à votre guise pour le compléter.

À la fin du questionnaire, les directions qui souhaitent poursuivre la réflexion en entrevue peuvent se porter volontaire. Dans ce cas, l'anonymat sera préservé dans le rapport de recherche par l'emploi de pseudonymes. Cependant, la chercheuse pourra associer les réponses du questionnaire aux personnes intéressées à être interviewées qui auront indiqué leur adresse courriel à la dernière question.

Merci de prendre le temps de partager votre perception des pratiques qui influencent l'évaluation de votre rendement. Les résultats de la recherche seront éventuellement disponibles et l'ADFO en fera la promotion.

Julie Charland

Étudiante au doctorat

Faculté d'éducation

Université d'Ottawa



Bulletin spécial - 19 nov. 2009

Rappel: Étude sur les directions d'école

Bonjour à tous,

Julie Charland, une ancienne membre de l'ADFO, fait présentement un doctorat et son étude porte sur la perception des directions des écoles de langue française en Ontario envers certaines pratiques et de leurs influences sur l'évaluation de leur rendement.

Julie fait une étude qui sera bénéfique pour les directions d'école. Je vous encourage donc fortement à participer à cette étude qui est une très bonne initiative.

Merci à l'avance pour votre temps,

Serge Plouffe

Directeur général de l'ADFO

Lettre de Julie Charland à tous les membres de l'ADFO

Bonjour à vous toutes et tous,

La semaine dernière, vous avez reçu une invitation à participer à un questionnaire portant sur les pratiques des directions d'école ayant un impact sur l'évaluation de leur rendement.

Si ce n'est déjà fait, je vous invite à être parmi celles et ceux dont les perceptions feront partie de l'analyse de la recherche.

Le questionnaire prendra de 15 à 30 minutes à répondre. Vous pouvez interrompre le processus et y revenir à votre guise pour le compléter.

Pour participer, il suffit d'accéder et de remplir le questionnaire avec choix de réponses en suivant le lien suivant :

https://www.surveymonkey.com/s.aspx?sm=TnW5NC7KNjGBGaHIgICZA_3d_3d

Si vous avez commencé à le remplir, n'oubliez pas d'y retourner pour le compléter s.v.p.

Merci à toutes celles et ceux qui ont déjà complété le questionnaire.

Ce projet est indépendant et n'est pas lié aux initiatives récentes du ministère de l'Éducation ou autres organismes provinciaux. Les résultats de la recherche seront éventuellement disponibles auprès de l'ADFO qui en fera la promotion.

Julie Charland

Directrice en congé autorisé pour fin d'études



Bulletin spécial - 26 nov. 2009

Rappel: Étude sur les directions d'école

Bonjour à tous,

Julie Charland, une ancienne membre de l'ADFO, fait présentement un doctorat et son étude porte sur la perception des directions des écoles de langue française en Ontario envers certaines pratiques et de leurs influences sur l'évaluation de leur rendement.

Julie fait une étude qui sera bénéfique pour les directions d'école. Je vous encourage donc fortement à participer à cette étude qui est une très bonne initiative.

Merci à l'avance pour votre temps,

Serge Plouffe

Directeur général de l'ADFO

Lettre de Julie Charland à tous les membres de l'ADFO

Bonjour à vous toutes et tous,

Voici l'occasion de compléter un questionnaire portant comme directions d'école et directions adjointes sur les pratiques qui ont de l'influence l'évaluation de votre rendement.

Si ce n'est déjà fait, je vous invite à être parmi celles et ceux dont les perceptions feront partie de l'analyse de la recherche.

Le questionnaire prendra de 15 à 30 minutes à répondre. Vous pouvez interrompre le processus et y revenir à votre guise pour le compléter.

Pour participer, il suffit d'accéder et de remplir le questionnaire avec choix de réponses en suivant le lien suivant :

https://www.surveymonkey.com/s.aspx?sm=TnW5NC7KNjGBGaHIgICZA_3d_3d

Si vous avez commencé à le remplir, n'oubliez pas d'y retourner pour le compléter s.v.p.

Merci à toutes celles et ceux qui ont déjà complété le tout.

L'information détaillée sur la recherche se retrouve au début du questionnaire.

Ce projet indépendant n'est pas lié aux initiatives récentes du ministère de l'Éducation ou autres organismes provinciaux. Les résultats de la recherche seront éventuellement disponibles auprès de l'ADFO qui en fera la promotion.

Julie Charland

Directrice en congé autorisé pour fin d'études



Bulletin spécial - 03 déc. 2009

Troisième rappel: Étude sur les directions d'école

Bonjour à tous,

Julie Charland, une ancienne membre de l'ADFO, fait présentement un doctorat et son étude porte sur la perception des directions des écoles de langue française en Ontario envers certaines pratiques et de leurs influences sur l'évaluation de leur rendement.

Julie fait une étude qui sera bénéfique pour les directions d'école. Je vous encourage donc fortement à participer à cette étude qui est une très bonne initiative.

Merci à l'avance pour votre temps et merci à ceux qui ont déjà complété le questionnaire,

**Serge Plouffe
Directeur général de l'ADFO**

Lettre de Julie Charland à tous les membres de l'ADFO

Bonjour à vous toutes et tous,

Vous recevez depuis quelque temps une invitation à participer à un questionnaire portant sur les pratiques des directions d'école ayant un impact sur l'évaluation de leur rendement. Merci à toutes celles et ceux qui l'ont déjà complété.

La période active de ce questionnaire prendra fin dans dix jours donc si ce n'est déjà fait, j'aimerais vous encourager à le compléter.

Votre point de vue sur ces aspects permettra de peindre un portrait plus juste de l'influence de certaines pratiques sur l'évaluation de votre rendement. L'information détaillée sur la recherche se retrouve au début du questionnaire.

Il suffit de 15 à 30 minutes pour y répondre. Vous pouvez interrompre le processus et y revenir à votre guise pour le compléter d'ici le 14 décembre 2009.

Vous pouvez accéder au questionnaire avec choix de réponses en suivant le lien suivant :
https://www.surveymonkey.com/s.aspx?sm=TnW5NC7KNjGBGaHlgICZA_3d_3d

Si vous avez commencé à le remplir, n'oubliez pas d'y retourner pour le compléter s.v.p.

Ce projet indépendant n'est pas lié aux initiatives récentes du ministère de l'Éducation ou autres organismes provinciaux. Les résultats de la recherche seront éventuellement disponibles auprès de l'ADFO qui en fera la promotion.

Merci de votre intérêt,
Julie Charland
Directrice en congé autorisé pour fin d'études



Bulletin spécial - 09 déc. 2009

Dernière chance: Étude sur les directions d'école

Bonjour à tous,

Julie Charland, une ancienne membre de l'ADFO, fait présentement un doctorat et son étude porte sur la perception des directions des écoles de langue française en Ontario envers certaines pratiques et de leurs influences sur l'évaluation de leur rendement.

Julie fait une étude qui sera bénéfique pour les directions d'école. Je vous encourage donc fortement à participer à cette étude qui est une très bonne initiative.

Merci à l'avance pour votre temps et merci à ceux qui ont déjà répondu au questionnaire.

Serge Plouffe

Directeur général de l'ADFO

Lettre de Julie Charland à tous les membres de l'ADFO

Bonjour à vous toutes et tous,

Merci à celles et ceux qui ont participé au questionnaire portant sur les pratiques des directions d'école ayant un impact sur l'évaluation de leur rendement.

La période active du questionnaire prendra fin ce LUNDI donc il ne reste qu'aujourd'hui et demain pour le compléter (à moins que vous le remplissiez en fin de semaine!) si ce n'est déjà fait.

L'information détaillée sur la recherche se retrouve au début du questionnaire.

Il suffit de 15 à 30 minutes pour y répondre. Vous pouvez interrompre le processus et y revenir à votre guise pour le compléter **d'ici le 14 décembre 2009**.

Vous pouvez accéder au questionnaire avec choix de réponses en suivant le lien suivant :
https://www.surveymonkey.com/s.aspx?sm=TnW5NC7KNjGBGaHIgICZA_3d_3d

Si vous l'avez commencé, n'oubliez pas de retourner au questionnaire pour le compléter s.v.p.

Les résultats de la recherche seront éventuellement disponibles auprès de l'ADFO qui en fera la promotion.

Merci de votre intérêt,

Julie Charland

Directrice en conaé autorisé pour fin d'études

Annexe G

Consentement pour l'entrevue

Annexe G : Consentement pour l'entrevue

Formulaire de consentement pour l'entrevue

Titre du projet: **Étude de l'évaluation des directions d'école**

Julie Charland
Étudiante au Ph. D.
Faculté d'Éducation,
Université d'Ottawa

Renée Forgette-Giroux, Ph. D.,
Directrice de thèse
Faculté d'Éducation,
Université d'Ottawa

Je suis invité(e) à participer à une recherche menée par Julie Charland, effectuée dans le cadre de sa thèse de doctorat et sous la supervision de la professeure Renée Forgette-Giroux de la faculté d'Éducation de l'Université d'Ottawa. Cette étude a été approuvée par l'Association des directions et des directions adjointes des écoles franco-ontariennes (ADFO).

Le but de cette recherche est d'étudier comment les directions d'école perçoivent la pratique réflexive et le perfectionnement professionnel dans leur processus d'évaluation.

Ma participation consiste à répondre aux questions d'une entrevue de 45 minutes. Par la suite, j'aurai l'occasion de réviser la transcription de cette entrevue et d'y ajouter des commentaires, si je le souhaite, dans les deux semaines après avoir reçu la transcription (durée approximative de 20 minutes). L'entrevue aura lieu à l'endroit et au moment qui me conviendra. Je pourrai cependant me retirer en tout temps, et/ou refuser de répondre à certaines questions, sans subir de conséquences.

Je comprends que ma participation à cette recherche implique que je donne de l'information personnelle sur mes pratiques professionnelles et il est possible que cela crée un léger malaise à l'occasion. J'ai reçu l'assurance de la chercheuse que tout sera fait en vue de minimiser ce risque en me permettant, par exemple, de prendre mon temps pour réfléchir.

Ma participation à cette recherche m'offre l'occasion de réfléchir à mes pratiques comme direction d'école en lien avec l'évaluation de mon rendement et de les partager, ce qui contribuera à l'avancement des savoirs sur l'évaluation du rendement des directions d'école. J'aurai l'occasion de consulter les résultats de la recherche qui seront envoyés à mon association professionnelle et, si je le souhaite, pourrai recevoir un sommaire du rapport par voie électronique.

J'ai l'assurance de la chercheuse que l'information que je partagerai restera strictement confidentielle et ne sera utilisée que pour l'étude. Mon nom et lieu de travail ne paraîtront dans aucune des étapes de l'étude. Les résultats seront présentés globalement et des pseudonymes seront utilisés à toutes les étapes incluant pour les citations. Les communications informatisées seront imprimées et les dossiers effacés de l'ordinateur.

Je recevrai le verbatim de mon entrevue par courriel dans un document protégé par un mot de passe ou en copie papier si cela est ma préférence, et pourrai vérifier le contenu et ajouter des commentaires, si je le souhaite, dans les deux semaines suivant l'envoi.

Les données recueillies seront conservées de façon sécuritaire dans un bureau sous clef à l'Université d'Ottawa pour une durée de cinq ans suivant l'étude, après quoi elles seront détruites.

Ma participation à la recherche est volontaire et je suis libre de me retirer en tout temps, et/ou de refuser de répondre à toute question sans subir de conséquences. Si je choisis de me retirer de l'étude, les données incomplètes jusqu'à ce moment ne seront pas prises en compte dans la recherche.

.

.

Acceptation: Je soussigné(e), _____, accepte de participer à l'entrevue de cette recherche menée par Julie Charland, étudiante au doctorat à la Faculté d'Éducation de l'Université d'Ottawa.

Je, _____, consens à ce que l'entrevue soit enregistrée sur bande audio.

Pour tout renseignement additionnel concernant cette étude, je peux communiquer avec l'étudiante ou sa directrice de thèse aux numéros de téléphones ou adresses de courriel ci-dessus.

Pour tout renseignement sur les aspects éthiques de cette recherche, je peux m'adresser au responsable de l'éthique en recherche.

Il y a deux copies du formulaire de consentement, dont une copie que je peux garder.

Signature du participant:

Date:

Signature de la chercheuse:

Date :

Annexe H

Codes pour l'analyse des entrevues

Annexe H : Codes pour l'analyse des entrevues

1. Perfectionnement professionnel

- 1.1 obligatoire
- 1.2 libre
 - 1.2.1 encouragement / appui:
- 1.3 apprécié / réussi / utile
 - 1.3.1 thèmes
- 1.4 souhaité/ besoin
- 1.5 suivi
 - 1.5.1 accompagnement
 - 1.5.2 outils
 - 1.5.3 superviseur
 - 1.5.4 temps
 - 1.5.5 progrès / amélioration / apprentissage
- 1.6 CAP
- 1.7 ADFO
- 1.8 limites
 - 1.8.1 âge, moment dans la carrière
 - 1.8.2 coûts personnels, coût écoles

2. Objectifs

- 2.1 personnels
 - 2.1.1 thèmes
- 2.2 professionnels
 - 2.2.1 thèmes
- 2.3 plan de croissance / plan d'affaires
 - 2.3.1 obligatoire
 - 2.3.1.1 suivi
 - 2.3.2 libre / informel
 - 2.3.2.1 attentes sous-entendues
 - 2.3.3 se connaître
- 2.4 facteurs de réussite / réalisation
 - 2.4.1 connaître ressources
- 2.5 obstacles à l'atteinte des objectifs

3. Réflexion / pratique réflexive

- 3.1 traces
- 3.2 obstacles à la pratique réflexive
- 3.3 éléments qui favorisent la pratique réflexive
- 3.4 définition / ce que c'est
- 3.5 conséquences de la pratique réflexive

4. Relation avec superviseur

- 4.1 accès / disponibilité
- 4.2 connaissances fonctionnelles
- 4.3 accompagnement
- 4.4 appui et / vs jugement
- 4.5 personnalité
- 4.6 échange/ partage
- 4.7 confiance

5. Évaluation du rendement de la direction

- 5.1 processus
 - 5.1.1 forces
 - 5.1.2 faiblesses
 - 5.1.3 Facteurs contribuant à la réussite du processus d'évaluation du rendement
 - 5.1.4 Obstacles à la réussite du processus d'évaluation
- 5.2 buts de l'évaluation du rendement
 - 5.2.1 amélioration de la direction
 - 5.2.2 fins administratives
- 5.3 Suggestions pour améliorer l'évaluation
- 5.4 Rôle de la direction dans son évaluation
- 5.5 Évaluation continue / formative / axée sur l'apprentissage

6. Exercice d'association

- 6.1 processus
- 6.2 liens / échanges entre éléments

7. Apprentissage

- 7.1 Goût d'apprendre

Annexe I

Certificat de déontologie

Annexe I : Certificat de déontologie

Numéro de dossier: 09-09-09

Date (mm/jj/aaaa): 11/11/2009



Université d'Ottawa **University of Ottawa**
 Service de subventions de recherche et déontologie Research Grants and Ethics Services

Certificat d'approbation déontologique
CÉR Sciences sociales et humanités

Chercheur principal / Superviseur / Co-chercheur(s) / Étudiant(s)

<u>Nom de famille</u>	<u>Prénom</u>	<u>Affiliation</u>	<u>Rôle</u>
Renée	Forgette-Giroux	Éducation / Éducation	Superviseur
Julie Marie Lise	Charland	Éducation / Éducation	Étudiant-chercheur

Numéro du dossier: 09-09-09

Type du projet: Thèse de doctorat

Titre: Étude de l'évaluation des directions d'école

Date d'approbation (mm/jj/aaaa)	Date d'expiration (mm/jj/aaaa)	Approbation
11/11/2009	11/10/2009	Ia

(Ia: Approbation complète, Ib: Autorisation préliminaire de libération de fonds de recherche)

Conditions Spéciales / Commentaires:
 N/A

Numéro de dossier: 09-09-09



Date (mm/jj/aaaa): 11/11/2009

Université d'Ottawa University of Ottawa
Service de subventions de recherche et déontologie Research Grants and Ethics Services

La présente confirme que le Comité d'éthique de la recherche (CER) de l'Université d'Ottawa identifié ci-dessus, opérant conformément à l'Énoncé de politique des Trois conseils et toutes autres lois et tous règlements applicables de l'Ontario, a examiné et approuvé la demande d'approbation déontologique 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 / Commentaires".

Lors de l'étude, le protocole ne peut être modifié sans approbation préalable écrite du CER sauf si le sujet 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 de l'étude comme par exemple un changement de numéro de téléphone. Les chercheurs doivent aviser le CER dans les plus brefs délais de tout changement pouvant augmenter le niveau de risque aux participants ou affecter considérablement le déroulement du projet. Ils devront aussi rapporter tout événement imprévu et / ou dommageable et devront soumettre toutes les nouvelles informations pouvant nuire à la conduite du projet et/ou à la sécurité des participants. Toutes modifications apportées au projet, aux lettres d'information / formulaires de consentement ainsi qu'aux documents de recrutement doivent être soumises pour approbation à ce Service en utilisant le document intitulé "Modification au projet de recherche" au: http://www.ssr.d.uottawa.ca/deontologie/application_dwn_f.asp.

Veuillez soumettre un rapport annuel au Responsable de la déontologie en recherche, quatre semaines avant la date d'échéance indiquée afin de fermer le dossier ou demander un renouvellement de l'approbation déontologique. Le document nécessaire est disponible en ligne au: http://www.rges.uottawa.ca/ethics/application_dwn.asp.

Pour toutes questions, vous pouvez communiquer avec le bureau de déontologie en composant le poste 5841 ou en nous contactant par courriel à: ethics@uOttawa.ca.

Signature:

Leslie-Anne Barber
Responsable de la déontologie en recherche
Pour Barbara Graves, Présidente du CER en sciences sociales et humanités