

Table des matières

RÉSUMÉ	iii
ABSTRACT	v
Table des matières	viii
Liste des tableaux	xiv
Liste des figures	xvi
Liste des abréviations	xvii
Remerciements	xviii
INTRODUCTION	1
La problématique de recherche	1
Le problème de recherche	6
Le contexte de la recherche	6
Le nouveau curriculum	7
Le conseil d'établissement	7
La question et les sous-questions de recherche	9
La définition des termes	11
CHAPITRE 1 – LA RECENSION DES ÉCRITS ET LE CADRE CONCEPTUEL	14
1.1 Étude du concept d'action et de facteurs identifiés comme des déterminants du comportement des acteurs dans une organisation	14
1.1.1 Le concept d'action	15
1.1.1.1 Le fonctionnement des processus cognitifs	16
1.1.2 Les valeurs, les croyances et les attitudes	19
1.1.2.1 Les valeurs	19
1.1.2.2 Les croyances	24
1.1.2.3 Les attitudes	26
1.1.3 Quelques modèles explicatifs du comportement des acteurs	31
1.1.3.1 Le principe de <i>Expectancy Value</i>	31
1.1.3.2 La théorie sociale cognitive	32
1.1.3.3 La théorie de l'action raisonnée	35
1.1.3.4 La théorie du comportement planifié	37
1.2 La notion de préoccupation (<i>Concerns</i>)	40

1.2.1 Les préoccupations des destinataires du changement	42
1.2.1.1 La théorie des phases de préoccupations (<i>Concerns Theory</i>)	43
1.2.1.2 Les dimensions cognitives et affectives des préoccupations	47
1.2.2 Les préoccupations des facilitateurs du changement.....	48
1.3 Le cadre conceptuel	52
1.3.1 Les composantes du cadre conceptuel.....	54
1.4 Concepts liés à la manière d'intervenir des facilitateurs.....	56
1.4.1 La notion de stratégie	56
1.4.1.1 Les catégories de stratégies de changement.....	60
a) Les stratégies de changement dans le sens d'approches	61
b) Les stratégies de changement, dans le sens de moyens et actions	69
1.4.2 Le concept de style de facilitateur.....	71
1.4.2.1 Un cadre d'analyse du concept de style de facilitateur.	74
1.4.2.2 Des descripteurs opérationnels des styles de facilitateur.....	75
CHAPITRE 2 – LA MÉTHODOLOGIE	82
2.1 Les données utilisées pour notre recherche	82
2.2 La constitution de l'échantillon de la recherche.....	84
2.2.1 Les répondants des recherches GRIDES et GREDESCOL	84
2.2.2 La constitution de l'échantillon de la présente recherche	85
2.3 Information sur la cueillette des données.....	87
2.3.1 Anonymat et confidentialité.....	89
2.4 Le codage.....	89
2.4.1 La grille de codage	90
2.4.2 Les phases de codage.....	91
2.4.3 Critères de validation du codage	92
2.4.4 Vérification du codage	97
2.5 Le traitement des données	97
2.5.1 Les profils de préoccupations des directeurs.....	98
2.5.2 La relation entre les préoccupations et les stratégies	99
2.6 Les limites de la démarche	100
CHAPITRE 3 – PRÉSENTATION ET ANALYSE DES RÉSULTATS AU REGARD DU CURRICULUM	103
3.1 Les préoccupations des directeurs d'école primaire au regard du curriculum	103
3.1.1 Les préoccupations à propos du changement	104
3.1.2 Les préoccupations personnelles	105
3.1.3 Les préoccupations managériales	106
3.1.4 Les préoccupations de collaboration.....	106
3.1.5 Les préoccupations de résultats	107

3.2 Les stratégies de mise en oeuvre du curriculum	109
3.3 Les profils de préoccupations	113
3.3.1 Profil « Absence d'expression de préoccupation » ou « AEPcu »	114
3.3.1.1 Les attributs des directeurs	117
3.3.1.2 Les stratégies des directeurs.....	118
3.3.1.3 Liens entre des préoccupations et des stratégies.....	121
3.3.1.4 Liens entre des conditions facilitantes et des stratégies	121
3.3.2 Profil « Préoccupations à propos du changement ou « PCcu »	122
3.3.2.1 Les attributs des directeurs	124
3.3.2.2 Les stratégies des directeurs.....	125
3.3.2.3 Liens entre des préoccupations et des stratégies.....	126
3.3.2.4 Liens entre des conditions facilitantes et des stratégies	127
3.3.3 Profil « Préoccupations personnelles » ou « PPcu».....	128
3.3.3.1 Les attributs des directeurs	129
3.3.3.2 Les stratégies des directeurs.....	130
3.3.3.3 Liens entre des préoccupations et des stratégies.....	131
3.3.3.4 Liens entre des conditions facilitantes et des stratégies	131
3.3.4 Profil « Préoccupations managériales» ou « PMcu »	131
3.3.4.1 Les attributs des directeurs	136
3.3.4.2 Les stratégies des directeurs.....	137
3.3.4.3 Liens entre des préoccupations et des stratégies.....	140
3.3.4.4 Liens entre des conditions facilitantes et des stratégies	145
3.3.5 Profil « Préoccupations de résultats » ou « PRcu »	146
3.3.5.1 Les attributs des directeurs	148
3.3.5.2 Les stratégies des directeurs.....	148
3.3.5.3 Liens entre des préoccupations et des stratégies.....	150
3.3.5.4 Liens entre des conditions facilitantes et des stratégies	152
3.3.6 Profil mixte ou « PMLcu ».....	152
3.3.6.1 Les attributs des directeurs	153
3.3.6.2 Les stratégies des directeurs.....	153
3.3.6.3 Liens entre des préoccupations et des stratégies.....	155
3.3.6.4 Liens entre des conditions facilitantes et des stratégies	156
3.4 Résumé des résultats et nature des liens entre les préoccupations et les stratégies	156
3.4.1 Les constats sur les préoccupations	156
3.4.2 Les constats sur les stratégies.....	158
3.4.3 Les constats sur les profils de préoccupations.....	161
3.4.4 Les liens entre les préoccupations des directeurs et leurs stratégies de mise en oeuvre du curriculum	162
CHAPITRE 4 – PRÉSENTATION ET ANALYSE DES RÉSULTATS AU REGARD DU CONSEIL D'ÉTABLISSEMENT	173
4.1 Les préoccupations des directeurs d'école primaire au regard du conseil d'établissement	173
4.1.1 Les préoccupations personnelles	174
4.1.2 Les préoccupations managériales	175
4.1.3 Les préoccupations des conséquences du conseil d'établissement sur l'école..	176

4.1.4 Les préoccupations de résultats	176
4.2 Les stratégies	179
4.3 Les profils de préoccupations	183
4.3.1 Profil « Absence d'expression de préoccupation » ou « AEPce »	184
4.3.1.1 Les attributs des directeurs	185
4.3.1.2 Les stratégies des directeurs.....	185
4.3.1.3 Liens entre des préoccupations et des stratégies.....	186
4.3.1.4 Liens entre des conditions facilitantes et des stratégies	187
4.3.2 Profil « Préoccupations personnelles» ou « PPce».....	187
4.3.2.1 Les attributs des directeurs	189
4.3.2.2 Les stratégies des directeurs.....	190
4.3.2.3 Liens entre des préoccupations et des stratégies.....	191
4.3.2.4 Liens entre des conditions facilitantes et des stratégies	192
4.3.3 Profil « Préoccupations managériales» ou « PMce »	192
4.3.3.1 Les attributs des directeurs	195
4.3.3.2 Les stratégies des directeurs.....	196
4.3.3.3 Liens entre des préoccupations et des stratégies.....	197
4.3.3.4 Liens entre des conditions facilitantes et des stratégies	198
4.3.4 Profil « Préoccupations de résultats » ou PRce	198
4.3.4.1 Les attributs des directeurs	199
4.3.4.2 Les stratégies des directeurs.....	200
4.3.4.3 Liens entre des préoccupations et des stratégies.....	201
4.3.4.4 Liens entre des conditions facilitantes et des stratégies	201
4.4 Synthèse des résultats et nature des liens entre les préoccupations et les stratégies	201
4.4.1 Les constats sur les préoccupations	202
4.4.2 Les constats sur les stratégies.....	203
4.4.3 Les constats sur les profils de préoccupations.....	205
4.4.4 Les liens entre les préoccupations des directeurs et leurs stratégies au regard du conseil d'établissement.....	207
CHAPITRE 5 – INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS.....	215
5.1 La nature des liens entre les préoccupations et les stratégies	215
5.2 Interprétation et discussion des résultats.....	217
CONCLUSION	225
RÉFÉRENCES.....	237

ANNEXES :

- ANNEXE I : Valeurs des directeurs d'école et administrateurs scolaires (Tableau de Leithwood, Begley, & Cousins)
- ANNEXE II : Définition de « CONCERNS » (Version originale anglaise)
- ANNEXE III : Phases de préoccupations à l'égard d'une innovation (Version originale anglaise)
- ANNEXE IV : Phases de préoccupations des facilitateurs (Version originale anglaise)
- ANNEXE V : Attributs des directeurs
- ANNEXE VI : 1) Note de la Direction de la recherche, des statistiques et des indicateurs
2) Liste des directeurs, directrices, directeurs adjoints et directrices adjointes des commissions scolaires francophones, Données annuelles 2000-2001
3) Répartition des directeurs et directrices d'école primaire selon le sexe et selon la région, Données 2000-2001
- ANNEXE VII : Protocoles d'entrevue, Schéma de l'entrevue et Formulaire de consentement
- ANNEXE VIII : Grille de codage
- ANNEXE IX : Résultats au regard du curriculum
- Tableau 1 : Stratégies et approches des directeurs en lien avec l'implantation du curriculum
- Tableau 2 : Les stratégies des directeurs du profil AEPcu
- Tableau 3 : Les stratégies des directeurs du profil PCcu
- Tableau 4 : Les stratégies des directeurs du profil PPcu
- Tableau 5 : Les stratégies des directeurs du profil PMcu
- Tableau 6 : Les stratégies des directeurs du profil PRcu
- Tableau 7 : Les stratégies des directeurs du profil PMlcu
- Tableau 8 : Nombre d'utilisateurs de chacune des stratégies retenues à l'égard du curriculum – Répartition par profil de préoccupations
- Tableau 9 : Proportion, en pourcentage, des directeurs qui disent utiliser les différentes stratégies à l'égard du curriculum – Répartition par profil de préoccupations
- Tableau 10 : Les conditions facilitantes identifiées par les directeurs - Répartition par profil de préoccupations
- Tableau 11 : Caractéristiques des directeurs au niveau des attributs – Répartition par profil de préoccupations

ANNEXE X : Résultats au regard du conseil d'établissement

- Tableau 1 : Stratégies et approches des directeurs en lien avec la consolidation du fonctionnement du CE
- Tableau 2 : Les stratégies des directeurs du profil AEPce
- Tableau 3 : Les stratégies des directeurs du profil PPce
- Tableau 4 : Les stratégies des directeurs du profil PMce
- Tableau 5 : Les stratégies des directeurs du profil PRce
- Tableau 6 : Nombre d'utilisateurs de chacune des stratégies retenues à l'égard du conseil d'établissement – Répartition par profil de préoccupations
- Tableau 7 : Proportion, en pourcentage, des directeurs qui dit utiliser les différentes stratégies à l'égard du conseil d'établissement – Répartition par profil de préoccupations
- Tableau 8 : Les conditions facilitantes identifiées par les directeurs – Répartition par profil de préoccupations
- Tableau 9 : Caractéristiques des directeurs au niveau des attributs – Répartition par profil de préoccupations

Liste des tableaux

Tableau I :	Phases de préoccupations à l'égard d'une innovation.....	45
Tableau II :	Phases de préoccupations des facilitateurs.....	50
Tableau III :	La taxonomie des interventions de changement.....	59
Tableau IV :	Les stratégies de changement, dans le sens d'approches.....	68
Tableau V :	Les stratégies de changement, dans le sens de moyens et actions	70
Tableau VI :	Les styles de facilitateur de changement.....	73
Tableau VII :	Descripteurs des dimensions du profil des styles de facilitateurs.....	77
Tableau VIII :	Répartition des répondants - selon le sexe.....	86
Tableau IX :	Répartition des répondants - selon l'expérience de direction.....	86
Tableau X :	Répartition des répondants - selon la taille de l'école	86
Tableau XI :	Répartition des répondants – selon la région.....	86
Tableau XII :	Les catégories de préoccupations au regard du curriculum.....	104
Tableau XIII :	Préoccupations des directeurs d'école au regard du curriculum.....	108
Tableau XIV :	Stratégies et approches des directeurs au regard du curriculum	110
Tableau XV :	Profils de préoccupations des directeurs d'école.....	113
Tableau XVI :	Les préoccupations des directeurs du profil « AEPcu ».....	116
Tableau XVII :	Les attributs des directeurs du profil « AEPcu »	117
Tableau XVIII :	Les préoccupations des directeurs du profil « PCcu »	124
Tableau XIX :	Les attributs des directeurs du profil « PCcu »	124
Tableau XX :	Les préoccupations des directeurs du profil « PPcu »	129
Tableau XXI :	Les attributs des directeurs du profil « PPcu ».....	129
Tableau XXII :	Les préoccupations des directeurs du profil « PMcu ».....	135
Tableau XXIII :	Les attributs des directeurs du profil PMcu.....	136
Tableau XXIV :	Les préoccupations des directeurs du profil « PRcu »	147
Tableau XXV :	Les attributs des directeurs du profil « PRcu »	148

Tableau XXVI :	Les préoccupations des directeurs du profil « PMlcu ».....	153
Tableau XXVII :	Les attributs des directeurs du profil « PMlcu »	153
Tableau XXVIII :	Les catégories de préoccupations au regard du conseil d'établissement	174
Tableau XXIX :	Préoccupations des directeurs d'école au regard du conseil d'établissement	178
Tableau XXX :	Stratégies et approches des directeurs au regard du conseil d'établissement	180
Tableau XXXI :	Les profils de préoccupations des directeurs d'école primaire au regard du conseil d'établissement	184
Tableau XXXII :	Les attributs des directeurs du profil « AEPce »	185
Tableau XXXIII :	Les préoccupations des directeurs du profil « PPce »	188
Tableau XXXIV :	Les attributs des directeurs du profil «PPce».....	189
Tableau XXXV :	Les préoccupations des directeurs du profil « PMce».....	194
Tableau XXXVI :	Les attributs des directeurs du profil « PMce»	195
Tableau XXXVII :	Les préoccupations des directeurs du profil « PRce»	199
Tableau XXXVIII :	Les attributs des directeurs du profil « PRce ».....	199

Liste des figures

Figure 1 :	Relation entre les concepts de croyances, attitudes, intention et comportement	28
Figure 2 :	Conception du déterminisme réciproque	33
Figure 3 :	La théorie de l'action raisonnée (Ajzen et Fishbein, 1980)	36
Figure 4 :	La théorie du comportement planifié (Ajzen, 1985)	38
Figure 5 :	Le cadre conceptuel.....	55
Figure 6 :	Un cadre d'analyse du style de facilitateur	74
Figure 7 :	Profils des styles de facilitateur	78

Liste des abréviations

CBAM	<i>Concerns-Based Adoption Model</i>
CE	Conseil d'établissement
CS	Commission scolaire
CP	Conseiller ou conseillère pédagogique
DE	Directeur d'école
LIP	Loi sur l'instruction publique
MELS	Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport
MEQ	Ministère de l'Éducation du Québec
RDCTE	<i>Research and Development Center for Teacher Education</i>

Remerciements

La rédaction de cette thèse n'a pu être réalisée sans le soutien et l'aide de personnes qui ont fait une différence énorme dans ma détermination de mener ce projet à terme. La première personne que je désire saluer est mon directeur de thèse, Monsieur André Brassard, à qui je veux simplement dire : « merci, vous êtes une personne extraordinaire et quelle chance j'ai eue de travailler avec vous ... Merci pour votre rigueur, merci d'avoir été patient, merci d'avoir respecté mon rythme et ma démarche... ».

Les deux autres personnes, qui ont compté tout autant, ont été témoins de mon parcours, au quotidien. Ils savent les moments difficiles, je sais les sacrifices que je leur ai quelquefois imposés. Je sais surtout le bonheur et l'immense cadeau de les avoir dans ma vie. Ce sont Catherine et Réjean, mes deux amours, qui m'ont encouragée et donné bien plus que leur soutien et leur complicité.

Merci aussi à Louise Royal qui a toute mon admiration et dont je me suis inspirée par moments;

Merci au GRIDES et au GREDESCOL pour l'accès aux données;

Merci à ma famille, à mes amis, à mes collègues de travail, à tous ceux et celles qui s'intéressaient, qui prenaient la peine de suivre l'avancement de mon projet et qui demandaient régulièrement : « *puis, est-ce que ça avance...???* »

INTRODUCTION

Dans le contexte de changements multiples et continuels que nous connaissons, les dirigeants, quel que soit le milieu dans lequel évolue leur organisation, sont de plus en plus sollicités pour assurer le rôle d'agents de changement. À ce titre, ils sont interpellés pour intervenir directement ou indirectement sur différents éléments de leur organisation à savoir les personnes, les processus, les structures, les ressources ou la technologie (Buchanan et Badham, 1999) et cela, dans le but d'assurer la réalisation d'un projet de changement.

La problématique de recherche

Une partie importante de la recherche dans le domaine du changement organisationnel est consacrée à la gestion du changement. Pour traiter de ce sujet, les auteurs ont souvent privilégié une approche prescriptive conduisant à l'élaboration de modèles et de théories permettant d'améliorer la qualité des interventions de gestion et de guider les agents dans la conduite du changement (Arménakis et Bedeian, 1999; Porras et Robertson, 1987; Savoie-Zajc, 1993). Des théories sur le processus de changement ont décrit les différentes phases à respecter et les précautions à prendre afin d'assurer un certain succès aux interventions de changement (Arménakis, Harris et Field, 1999; Galpin, 1996; Judson, 1991; Kotter, 1995; McCalman et Paton, 1992). L'approche du développement organisationnel a fourni un grand nombre de stratégies de changement planifié et de techniques basées sur les sciences du comportement afin d'améliorer le développement individuel et la performance organisationnelle à travers la modification des comportements au travail chez les membres de l'organisation (Beckhard, 1969; Bennis, Benne, Chin, 1985; Fullan, Miles et Taylor, 1980;

Porras et Robertson,1987). Des travaux sur les réactions psychologiques des destinataires (Jaffe, Scott et Tobe, 1994), sur la résistance au changement (Caruth, Middlebrook et Rachel, 1995; Kotter et Schlesinger, 1979) ou sur les différentes façons d'interpréter les événements (Isabella, 1990) ont fait reconnaître la nécessité d'accorder une plus grande attention à l'analyse et à la compréhension de ces phénomènes au cours d'un processus de changement et d'adapter les stratégies et interventions menées auprès des individus. D'autres travaux ont plutôt insisté sur l'analyse de divers facteurs et la pertinence de les prendre en compte dans le choix d'une stratégie de changement. Parmi ceux-ci, notons les attributs d'une innovation (Rogers, 1995, dans Ellsworth, 2000), les traits psychologiques des adoptants (Rogers, 1969), les conditions de l'environnement (Ely, 1990 dans Ellsworth, 2000) et les facteurs organisationnels qui permettent la réalisation d'un changement (Fullan, 1985; McLaughlin, 1990).

L'étude des facteurs humains, au regard du gestionnaire, a aussi été retenue pour traiter de la gestion du changement. Des travaux ont porté sur l'identification des traits personnels ou sociodémographiques des gestionnaires dans le but de voir les liens avec la réalisation d'un changement (Bass et Avolio, 1990, Dewar et Dutton, 1986, Hellriegel, Slocum et Woodman, 1989, Jacques, 1976 et Miller, Kets de Vries et Toulouse, 1982, référés par Hafsi et Fabi, 1997). À ce sujet, il ressort que les dirigeants qui ont le plus tendance à intervenir dans le déclenchement de changements stratégiques manifestent de bonnes habiletés de leadership transformationnel, ils ont un haut niveau de complexité cognitive, ils ont habituellement une attitude positive face au changement, ils ont le sentiment d'un grand contrôle sur leur vie et un grand besoin d'accomplissement. D'autres auteurs se sont plutôt attardés à définir le rôle de facilitateur et les compétences qui y sont associées. Sur ce sujet, la documentation récente révèle que les intervenants efficaces dans leur rôle de facilitateur démontrent de bonnes habiletés de communication, ils établissent des objectifs clairs, ils

favorisent le travail en équipe et ont un style de gestion participative (Buchanan et Boddy, 1992; Rallis et Goldring, 2000).

De plus en plus, il ressort de la littérature sur le changement dans les organisations, dont celles d'éducation, que les dirigeants qui assument des responsabilités d'agent de changement jouent un rôle crucial dans le succès de l'implantation d'un projet (Gaertner, 1989; Grieves, 2000; Hall, 1988; Hartley, Benington et Binns, 1997; Rallis et Goldring, 2000; Saka, 2003; Tardif, 2000). Même si les gestionnaires disposent, comme on a pu le constater, d'un large éventail de références et de guides pour assurer l'efficacité de leurs stratégies et interventions, les auteurs sont nombreux à reconnaître que ces travaux ne sont pas nécessairement connus des gestionnaires ou ne sont pas appliqués tel que prescrits (Bareil, 1997; Berman, 1981, dans Savoie-Zajc, 1993; Hafsi et Fabi, 1997). Selon Saka (2003), un écart subsiste entre ce qui est énoncé dans les modèles et ce que les agents posent effectivement comme actions. Pour cet auteur, tout comme pour Dunphy et Stace (1993), les agents utilisent une grande diversité d'approches et de stratégies pour réaliser un changement dans leur organisation et l'approche rationnelle et linéaire adoptée par plusieurs chercheurs ne permet pas d'élaborer de modèles adéquats pour les décrire correctement. En fait, cette approche ne permet pas de comprendre ce qui amène un agent de changement à intervenir de manière « X » alors qu'un autre, dans une même situation de changement, interviendra de manière « Y ».

Afin d'apporter un éclairage sur ce problème, des chercheurs ont déjà souligné l'intérêt de se pencher sur l'étude des facteurs personnels et de leur influence sur l'agir des dirigeants dans un contexte de changement (Leithwood, Begley et Cousins, 1989; Painter, 2000; Porras et Robertson, 1992; Saka, 2003). L'étude de tels facteurs occupe déjà le champs de la psychologie où des chercheurs se sont attardés à mieux comprendre la nature et les propriétés des valeurs (Hodgkinson, 1978, dans Begley, 1996; Rokeach, 1968), des croyances (Ellinger et Bostrom, 2002; Rokeach, 1968) et des attitudes (Crozier et Friedberg,

1977; Fishbein et Ajzen, 1975; Olson et Zanna, 1993) et l'influence qu'elles exercent sur le comportement des acteurs (Ajzen et Fishbein, 1980; Bandura, 1986; Fishbein et Ajzen, 1975; Vroom, 1964). Des recherches menées en milieu éducationnel ont étudié la relation entre ces facteurs et l'agir des directeurs d'école et administrateurs scolaires dans le cadre de certains processus de gestion dont celui de la gestion du changement. À cet effet, les travaux de Begley (1996) ont permis d'affirmer l'influence des valeurs sur les activités de gestion tout en précisant, toutefois, qu'elles agissent souvent indirectement. Plus récemment, Rozon (2002) s'est penchée sur l'étude du lien entre les styles cognitifs et les styles de gestion de directions d'école dans un contexte de gestion du changement sans pouvoir établir un lien précis entre ces deux variables. Corriveau (2002) a posé un premier regard sur les dispositions de directions d'établissement scolaire québécoises de l'ordre d'enseignement primaire vis-à-vis de la réforme du curriculum enclenchée au début de l'année scolaire 2000-2001 et les stratégies qu'elles disent utiliser pour la mettre en œuvre. Dans ce cas aussi, il n'a pas été possible de faire un lien précis, cette fois entre les attitudes et les stratégies. Pour le moment, nous retenons que les facteurs personnels sont des déterminants importants du comportement mais que, dans l'état actuel des connaissances, il n'est pas possible d'expliquer complètement comment ils interviennent sur le choix des stratégies retenues pour réaliser un projet de changement.

Parmi les nombreux facteurs qui ont fait l'objet d'études au regard principalement du comportement des acteurs dans un contexte de changement, nous notons, depuis les dernières années, un intérêt de plus en plus marqué pour le phénomène des préoccupations (Bareil, 1997; Hall et Hord, 2001; Shieh, 1996 et Vandenberghe, 1988, dans Hall et George, 1999; Wadsworth, 2001). Issu de recherches en éducation, ce concept est à la base de nombreux travaux menés principalement par le *Research and Development Center for Teacher Education* (RDCTE) de l'Université Austin au Texas. Ces travaux ont conduit à l'élaboration d'une théorie, la théorie des phases de préoccupations (Hall, George et

Rutherford, 1979), qui décrit les différentes préoccupations que peuvent exprimer les destinataires au cours d'un processus de changement. Les préoccupations ont également été à la base d'un modèle d'intervention, le *Concerns Based Adoption Model* (CBAM) (Hall, Wallace et Dossett, 1973), élaboré dans le but d'améliorer le degré d'adoption d'un changement grâce à une adaptation des interventions des agents aux besoins et préoccupations des destinataires. Partant de ce modèle, des travaux ont été menés auprès de directeurs d'école primaire pour savoir ce que ceux-ci font dans un contexte où ils ont à implanter une innovation dans leur milieu (Hord et Hall, 1987). Ces travaux ont conduit à l'élaboration du concept de « styles de facilitateur » dont l'intérêt est de décrire, à partir des interventions observées chez les directeurs, les approches de gestion du changement et les effets des interventions des différents « styles de facilitateur » sur les destinataires et sur le succès de l'implantation d'un changement.

Ce que la recherche démontre à ce sujet est qu'il existe différents « styles de facilitateur » et que les approches de gestion associées à chacun produisent différents résultats (Hall et Hord, 2001; Hougen, 1984, Schiller, 1991, Shieh, 1996 et Vandenberghe, 1988, référés par Hall et George, 1999). Pour expliquer le concept de style de facilitateur, Rutherford, Hord, Huling et Hall (1983) ont proposé une définition où celui-ci se présente « *as the gestalt of knowledge, concerns, behaviors, and tone as reflected in the motivations and interventions of the facilitator* » (p.119). Selon cette définition, différentes variables, dont les préoccupations, influencent la nature et le type d'interventions des facilitateurs au cours d'un processus de changement. Rutherford, Hall et Newlove (1982) se sont déjà penchés sur les préoccupations des facilitateurs et souligné que « *facilitators also have concerns, that these concerns influence how they fulfill their role, and that it would be useful to learn more about facilitator concerns* » (Hall, Newlove, George, Rutherford et Hord, 1991, p. 2). En même temps, des écrits plus récents rapportent que les facilitateurs ont un style qui leur est propre et que celui-ci ne tend pas à changer facilement, ni au jour le jour, ni d'un projet de changement

à l'autre (Hall et Hord, 2001). Comment les préoccupations influencent-elles alors les facilitateurs au niveau de leur « agir »?

Pour le moment, la littérature se limite à affirmer que les préoccupations des facilitateurs influencent la manière dont ils exercent leur rôle. Notre récente consultation de la base de données ERIC et ABINFORM (Octobre 2006) ne répertorie aucune recherche qui ait porté sur l'influence des préoccupations sur le « style de facilitateur » ou sur les stratégies de changement des facilitateurs. En fait, ce que nous savons au sujet des préoccupations des facilitateurs est davantage d'ordre descriptif, plutôt qu'explicatif, et est étroitement lié à la théorie des phases de préoccupation. Étant donné les enjeux associés aux interventions qui sont retenues par un facilitateur pour implanter un projet de changement, nous croyons qu'il y a un intérêt de voir si celles-ci sont influencées par leurs préoccupations. C'est à ce sujet que nous nous attardons dans cette recherche.

Le problème de recherche

Le problème de recherche qui est posé est le suivant : Hall *et al.* (1991) affirment que les préoccupations des facilitateurs influencent la manière dont ils exercent leur rôle dans la gestion d'un changement. Par rapport à cette affirmation, la question est de savoir s'il existe effectivement une relation entre les préoccupations des facilitateurs et les stratégies qu'ils retiennent pour réaliser un changement. Dans cette recherche, les préoccupations des facilitateurs sont celles qu'ils manifestent à l'égard d'un changement et par rapport à leur rôle dans la mise en oeuvre de celui-ci; les stratégies étudiées sont celles que les facilitateurs disent retenir ou vouloir retenir pour implanter le changement dans leur milieu.

Le contexte de la recherche

Ce problème est étudié dans le contexte de l'implantation de la réforme de l'éducation dans les écoles primaires du Québec. Cette réforme, annoncée en 1997 lors de la présentation du plan d'action ministériel intitulé *Prendre le virage du succès*, a touché tous les

ordres d'enseignement et plusieurs éléments du système d'éducation. Au niveau de l'éducation préscolaire et de l'ordre d'enseignement primaire, elle a comporté différentes mesures dont, entre autres, l'extension des services de garde en milieu scolaire, une plus grande autonomie de l'école, la refonte du curriculum et le soutien à l'école montréalaise.

Pour les fins de notre thèse, le cadre d'étude des préoccupations et des stratégies est limité à deux aspects de la réforme : le nouveau curriculum et le conseil d'établissement. Dans notre recherche, les facilitateurs dont nous étudions les préoccupations et les stratégies sont des directeurs d'école primaire.

Le nouveau curriculum

Cet aspect de la réforme concerne le projet de « refonte » du curriculum. Il regroupe les changements qui sont apportés aux éléments qui définissent le contenu de la formation des élèves et qui prennent assises sur les recommandations des États généraux sur l'éducation et du rapport du groupe de travail sur la réforme du curriculum *Prendre le virage du succès* (Ministère de l'Éducation du Québec, 1997). Ce rapport a conduit à l'élaboration du *Programme de formation de l'école québécoise* (MEQ, 2000), lequel établit les apprentissages essentiels pour instruire, socialiser et qualifier les jeunes, de l'éducation préscolaire à la fin du secondaire. Essentiellement, ce programme ministériel propose des changements qui portent sur le contenu des programmes d'études, le choix d'une approche par compétences et une nouvelle conception de l'apprentissage et de l'évaluation.

Le conseil d'établissement

La création des conseils d'établissement découle d'amendements législatifs importants qui ont été apportés à la Loi sur l'instruction publique (LIP) sanctionnée en 1997 et entrée en vigueur en 1998. Ces modifications visent essentiellement à accroître les responsabilités et la marge de manoeuvre de l'école en vue d'adapter ses services aux besoins et aux caractéristiques de ses élèves. Elles comportent la décentralisation de certains

pouvoirs de la commission scolaire vers l'école et une nouvelle organisation du pouvoir, à l'intérieur de celle-ci, en permettant la participation du milieu à la définition des orientations et à la vie de l'école et en reconnaissant l'autonomie professionnelle du personnel enseignant et non enseignant et de la direction.

Tel que présenté dans un document d'information sur le sujet¹, le conseil d'établissement est un organisme décisionnel qui, par l'instauration d'une dynamique de gestion entre l'établissement et la commission scolaire, donne à l'école « *les leviers nécessaires pour répondre aux besoins éducatifs de tous les élèves* ». Les fonctions et pouvoirs du conseil se résument à déterminer « *les orientations et les modalités des services à offrir aux élèves et à la communauté, informer la communauté des services offerts par l'école et rendre compte de leur qualité* ».

Le conseil d'établissement est constitué de manière à favoriser la prise de décision en collégialité dans le respect des compétences et des droits de tous les acteurs intéressés. Le conseil d'établissement d'une école compte habituellement entre dix et 20 membres, il est constitué d'un nombre égal de personnes représentant le personnel et les parents et il est présidé par un parent. Le directeur de l'école participe à toutes les séances du conseil sans exercer un droit de vote. Dans ce nouveau cadre législatif, le directeur demeure sous l'autorité du directeur général de la commission scolaire et s'assure de la qualité des services éducatifs dispensés dans l'école. Tel que stipulé dans la LIP (96.12), « *il assure la direction pédagogique et administrative de l'école et s'assure de l'application des décisions du conseil d'établissement et des autres dispositions qui régissent l'école* ». La Loi précise aussi que, par rapport au conseil d'établissement, le directeur assiste le conseil dans l'exercice de ses fonctions et de ses pouvoirs (LIP 96.13).

¹ www.mels.gouv.qc.ca/conseils

Ces deux aspects de la réforme, qui délimitent le contexte de l'étude, placent le directeur d'école au coeur d'une dynamique de gestion où il se retrouve à la fois destinataire et facilitateur du changement. Comme destinataire, il est visé par les nouveaux mécanismes de gestion et de collaboration avec et entre les enseignants; il est visé également par la consolidation des nouvelles fonctions et des nouveaux pouvoirs dévolus au directeur et à l'école deux ans après la mise en place du conseil d'établissement. Comme facilitateur, il est interpellé d'abord par ses fonctions de direction, « *parce qu'il lui revient de légitimer le sérieux et la pertinence du changement proposé et, conséquemment, d'offrir au corps professoral le soutien psychologique ainsi que les ressources nécessaires* » (Conseil Supérieur de l'Éducation, 1995, p. 29), mais aussi par des attentes signifiées dans des discours et des documents officiels, pour amener l'école à assumer plus de responsabilités pédagogiques et administratives, être plus ouverte à sa communauté et rendre des comptes (MEQ, 1997). Tel que mentionné dans le plan d'action ministériel pour la réforme de l'éducation, « *Tout cela exigera, de la part du personnel de direction, un **leadership pédagogique plus affirmé**, une ouverture à la gestion collégiale, de solides bases en administration ainsi que des qualités axées sur le dialogue et la transparence* » (MEQ, 1997, p. 8).

Nous croyons que ce contexte est propice à l'expression de préoccupations de la part des directeurs d'école primaire. Notre objectif est de voir s'il existe une relation entre ces préoccupations et les stratégies qu'ils disent retenir ou vouloir retenir pour implanter le curriculum et consolider le fonctionnement du conseil d'établissement dans leur école.

La question et les sous-questions de recherche

Partant de ce problème, la question de recherche est la suivante :

Quels sont les liens entre les préoccupations des directeurs d'école primaire et les stratégies qu'ils disent retenir, ou vouloir retenir, pour implanter le nouveau curriculum et consolider le fonctionnement du conseil d'établissement ?

Pour répondre à cette question, six (6) sous-questions sont posées:

1. Quelles sont les préoccupations des directeurs vis-à-vis du nouveau curriculum?
2. Quelles sont les préoccupations des directeurs vis-à-vis du conseil d'établissement?
3. Quelles sont les préoccupations des directeurs à l'égard de leur rôle de facilitateur dans l'implantation du nouveau curriculum?
4. Quelles sont les préoccupations des directeurs à l'égard de leur rôle de facilitateur dans la consolidation du fonctionnement du conseil d'établissement?
5. Quelles sont les stratégies que les directeurs disent retenir, ou vouloir retenir, pour implanter le nouveau curriculum?
6. Quelles sont les stratégies que les directeurs disent retenir, ou vouloir retenir, pour consolider le fonctionnement du conseil d'établissement?

La définition des termes

Les termes de la question et des sous-questions de recherche, ainsi que ceux qui leur sont reliés, sont définis de la façon suivante :

Préoccupation : une préoccupation correspond à ce qui retient fortement l'attention d'un individu. Il ne s'agit pas nécessairement d'un problème mais plutôt de questionnements ou d'inquiétudes face à un objet ou une situation qui le concerne étroitement et auquel il cherche à donner une réponse à partir de ses propres moyens ou à l'aide d'informations fournies par un ou des acteurs de son organisation. Une préoccupation se manifeste sous certaines conditions et est stimulée par la perception de l'individu, par ce qu'il connaît ou croit d'un objet ou d'une situation et pas nécessairement par l'état réel de cet objet ou de cette situation. Une préoccupation peut être l'activation de ce qui a de l'importance pour l'individu ou qui peut correspondre à ses valeurs, ses croyances et ses attitudes (définition inspirée de Brassard, 2003).

Stratégies : ce sont les approches retenues par les facilitateurs et les moyens, tactiques et actions qui ont un caractère plus ponctuel et factuel et qui correspondent à ce qui est entrepris concrètement, à un moment donné, pour tenter de répondre à un problème spécifique et relativement délimité.

Réforme : la réforme dont il est question dans cette recherche est celle annoncée par le Gouvernement du Québec et présentée dans le plan d'action ministériel intitulé *Prendre le virage du succès*. L'étude en cours se limite à deux aspects de la réforme qui concernent l'enseignement primaire: la mise en œuvre du nouveau curriculum et la consolidation du fonctionnement du conseil d'établissement.

Conseil d'établissement : il représente un organisme décisionnel qui, par l'instauration d'une dynamique de gestion entre l'établissement et la commission scolaire,

donne à l'école les leviers nécessaires pour répondre aux besoins éducatifs de tous les élèves. La composition du conseil d'établissement vise à favoriser la prise de décision en collégialité, dans le respect des compétences et des droits de tous les acteurs intéressés².

Nouveau curriculum : aspect de la réforme qui correspond à l'ensemble des mesures qui ont entraîné des modifications importantes au niveau de l'école, comme le réaménagement des grilles-matières, la mise en place des cycles d'apprentissage, le temps d'enseignement, la révision des programmes d'études, les nouvelles modalités d'évaluation des apprentissages, la diversification des cheminements des élèves et l'utilisation des technologies de l'information et de la communication pour l'apprentissage (MEQ, 1997).

Directeur d'école primaire : personne qui a la responsabilité de la gestion, au point de vue tant administratif que pédagogique, de l'ensemble des programmes et des ressources de l'école en vue de favoriser la réussite de tous les élèves, et ce, conformément à la Loi sur l'instruction publique et aux responsabilités définies par la commission scolaire³.

École primaire : lieu où sont regroupés l'ensemble des services qui ont pour but de permettre le développement intégral de l'élève et son insertion dans la société par des apprentissages fondamentaux qui contribueront au développement progressif de son autonomie et qui lui permettront d'accéder aux savoirs proposés à l'enseignement secondaire⁴.

² www.mels.gouv.qc.ca/conseils

³ Règlement sur les conditions d'emploi des gestionnaires des commissions scolaires, Éditeur officiel du Québec, à jour au 1^{er} octobre 2005).

⁴ Régime pédagogique de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire, Éditeur officiel du Québec, à jour au 1^{er} octobre 2005.

Changement, comme résultat ou comme contenu : toute modification ou transformation, introduite ou observée dans un système et qui a un caractère relativement durable (CSE, 1995, p. 23).

Changement, comme processus : tout processus par lequel l'un ou l'autre des éléments composant une organisation ou l'ensemble de ceux-ci est altéré ou modifié entre un temps A et un temps B. Le processus fait référence aux différentes phases vécues par le système qui doit intégrer le changement; il se déroule au niveau de l'expérience personnelle de ceux qui vivent le changement (Brassard, 2003).

- Phase de mise en œuvre : cette phase est celle de la transition au cours de laquelle se produit le passage de la situation de départ à la situation d'arrivée.
- Phase d'implantation : c'est une sous-phase de la phase de mise en œuvre. Elle correspond à l'étape où les premières actions sont menées pour modifier les schèmes mentaux des acteurs, modifier leur comportement et éventuellement modifier le fonctionnement de l'organisation.
- Phase de consolidation : c'est une sous-phase de la phase de mise en œuvre. Elle correspond à l'étape où les actions sont menées pour confirmer les modes d'action et d'interaction entre les acteurs et le nouveau mode de fonctionnement organisationnel.

Facilitateur : toute personne, directeur d'école, enseignant ou conseiller pédagogique, qui assiste des groupes ou des individus dans l'appropriation d'une innovation ou d'un projet de changement (Hall et Hord, 1987).

Destinataire : personne ou système visé directement ou indirectement par les différentes actions du directeur d'école à un moment ou l'autre du processus de changement (Collerette *et al.*, 1997).

CHAPITRE 1

LA RECENSION DES ÉCRITS ET LE CADRE CONCEPTUEL

Ce chapitre présente la recension des écrits sur les principaux concepts étudiés dans cette recherche. La première partie porte sur le concept d'action et sur ceux de valeurs, croyances et attitudes. La deuxième partie explique le concept de préoccupations. La troisième partie élabore le cadre conceptuel lequel met en relation ces facteurs les uns par rapport aux autres et propose le lien qu'il peut y avoir entre les préoccupations et les stratégies des directeurs pour mettre en oeuvre les changements. La quatrième partie présente les concepts qui sont utilisés pour traiter de la manière d'intervenir des acteurs, c'est-à-dire les stratégies et le style de facilitateur.

1.1 Étude du concept d'action et de facteurs identifiés comme des déterminants du comportement des acteurs dans une organisation

L'étude du concept d'action, des valeurs, des croyances et des attitudes vise à mieux comprendre le rôle des préoccupations dans ce qui est désigné comme l'univers mental des personnes. Afin d'approfondir ce sujet, ces facteurs sont traités à l'intérieur d'une conception cognitive de l'action. La première partie de cette section présente donc le concept d'action et apporte des éléments d'information sur le fonctionnement des processus cognitifs et la manière dont ils interviennent dans l'élaboration des représentations et le développement de modèles de comportement. La deuxième partie s'attarde aux concepts de valeurs, croyances et attitudes et introduit des modèles explicatifs du comportement pour

approfondir les liens qui existent entre ces facteurs et étudier la fonction de chacun par rapport à l'agir. Les modèles qui sont retenus sont le *Expectancy Value* (Vroom, 1964), la théorie sociale cognitive (Bandura, 1986), la théorie de l'action raisonnée (Ajzen et Fishbein, 1980) et la théorie du comportement planifié (Ajzen, 1985). La dernière partie de cette section porte sur les préoccupations. L'objectif est d'expliquer ce concept et de voir la contribution que la connaissance de ce phénomène peut apporter à la compréhension des actions et des interventions des facilitateurs dans un contexte de changement.

1.1.1 Le concept d'action

La question de comprendre ce qui conditionne ou détermine la façon d'intervenir des dirigeants dans une situation de changement conduit à l'étude du concept d'action lequel est associé, dans une partie importante de la littérature en psychologie sociale, à ce qu'un individu fait intentionnellement ou délibérément (Ajzen, 1985; Argyris, 1993; Dretske, 1988). Certains auteurs, tels Kruglanski et Klar (1985), apportent une nuance à cette conception en précisant qu'il y a lieu de présenter les actions à l'intérieur d'une dichotomie où elles se répartissent sur un continuum allant de celles à tendance plus rationnelle, c'est-à-dire raisonnées et orientées vers un but précis, à celles moins rationnelles où l'on fait référence à des actions menées par habitude, automatisme, ou encore de manière inconsciente. Frese et Sabini (1985) proposent une définition de l'action selon laquelle elle est reliée à un résultat anticipé (un but) et à une intention qui implique un effort et la mise en oeuvre d'un plan pour atteindre le but fixé.

Pour Argyris (1993), le mot « action » évoque un comportement, c'est-à-dire l'image d'individus occupés à faire ou à réaliser des choses. En plus, selon cet auteur qui cite Arendt (1958, 1963), l'action est reliée non seulement à une intention mais aussi à la

signification que l'individu donne à ce qui est en lien avec celle-ci : « *action is how we give meaning to life. It is how we reveal ourselves to others and to ourselves* » (p. 1).

Situant l'analyse du concept d'action dans un contexte organisationnel, Brassard (2004a) propose une explication du comportement des acteurs qui reprend les principaux éléments évoqués précédemment. Selon cet auteur, « *le comportement de l'acteur associé à une organisation est une action. Ce comportement procède d'une définition de situation, laquelle comprend une représentation et une signification qui lui est donnée, et véhicule une intention, celle d'agir dans tel ou tel sens* » (p. 2,3).

1.1.1.1 Le fonctionnement des processus cognitifs

Ces caractéristiques énoncées au regard de l'agir sont issues d'une conception cognitive de l'action. Cette conception, selon les auteurs cités en référence, fait valoir qu'un individu agit en fonction de sa représentation d'une situation et des attentes à propos de son action en situation. Cette action est reliée à une intention d'agir dans un sens donné. Elle ne relève pas de processus inconscients ou automatiques.

La conception cognitive de l'action renvoie à l'existence de processus cognitifs dont il est important de comprendre minimalement le fonctionnement afin de voir comment les déterminants sont intégrés à ces processus et comment ils interviennent dans l'élaboration des représentations et le développement de modèles de comportement. Malgré certaines divergences dans les explications fournies dans la littérature, le fonctionnement des processus cognitifs peut s'expliquer à partir d'un modèle comprenant trois composantes: une composante exécutive et deux unités de stockage aussi appelées mémoire à court terme et mémoire à long terme (Anderson, 1983, Hambrick et Brandon, 1988, référés par Leithwood, Steinbach et Raun, 1993; Ormrod, 1995, référé par Begley, 1996).

La composante exécutive, d'abord, sert de répertoire pour « loger » les buts à court terme et à long terme, les aspirations, les valeurs et les croyances d'un individu. Cette structure a pour fonction d'évaluer l'information perçue à travers les sens et d'ignorer ou de garder celle-ci selon sa pertinence avec son contenu. Le contenu de la composante exécutive a un effet important mais indirect sur l'agir d'une personne. Il fournit ce que Leithwood *et al.* (1993, référant à Hambrick et Brandon, 1988) appellent un écran perceptuel qui amène un individu « à bien voir ce qu'il veut voir » et « à bien entendre ce qu'il veut entendre ».

La deuxième composante, appelée mémoire à court terme (*short term memory* ou *working memory*), assure la transition de l'information depuis le répertoire jusqu'aux structures cognitives logées dans la mémoire à long terme (*long-term memory*). La fonction de cette mémoire à court terme est de donner un sens à l'information transmise en mettant celle-ci en relation avec l'information déjà contenue dans la mémoire à long terme.

Cette troisième composante, la mémoire à long terme, contient l'espace de stockage de l'information organisée à l'intérieur de structures appelées schémas. Selon Leithwood *et al.* (1993), les valeurs et les croyances se retrouvent aussi dans la mémoire à long terme et ont, à ce niveau, une influence plus directe sur le comportement des individus. Aussi, les valeurs et les croyances se présentent dans une forme qui peut être explicite ou implicite. Dans la forme explicite, elles sont des composantes de l'univers mental dont les individus ont conscience et dont ils peuvent tenir compte de l'influence sur leurs actions. Dans la forme implicite, elles sont intégrées aux schémas lesquels, une fois activés par un stimulus, sont des unités de traitement de l'information qui assimilent continuellement de nouvelles données provenant d'apprentissages formels et d'expériences diverses. Ces nouvelles données contribuent au processus d'élaboration et de transformation des schémas qui servent à habiliter les individus à reconnaître les données relatives à un objet, établir des

liens entre ces données et intégrer les différents éléments associés à cet objet en un tout cohérent (Begley, 1996; Gioia et Manz, 1985; Markus et Zajonc, 1985; Neisser, 1976).

Selon Markus et Zajonc (1985), les schémas permettent d'élaborer des représentations différentes d'un même objet, certaines pouvant être générales ou globales, d'autres plus spécifiques, certaines représentations pouvant être stables et d'autres, transitoires. Ces représentations se développent à propos d'objets, de situations ou d'événements qui apparaissent comme complexes en ce sens qu'il est difficile de traiter toutes les informations disponibles à leur sujet et d'avoir une vision globale les concernant. Elles correspondent à une image ou une idée que se forge un individu et qui lui permet de situer spatialement, temporellement et logiquement, les informations dont se nourrit son activité (De Montmollin, 1984). Ces représentations, tel que résumé par Moliner (1996), « *ne sont que partiellement construites à partir de données objectives. Elles résultent de l'accumulation d'informations ponctuelles et des interprétations qui en sont faites par les individus* » (p. 20).

Avec ces explications, il ressort que les schémas exercent une fonction importante au regard de l'information à partir de laquelle un individu se représente une situation et donne un sens à celle-ci. Les schémas permettent effectivement de présenter l'information à différents niveaux et obéissent à un principe d'économie cognitive selon lequel les individus ne perçoivent que les données pour lesquelles «correspond» un schéma (Bartunek et Moch, 1987; Huff, 1990, référée par Mintzberg, Ahlstrand et Lampel, 1999; Markus et Zajonc, 1985; Neisser, 1976). Les données qui ne correspondent pas au schéma sont ignorées, ce qui peut avoir des conséquences importantes sur les actions à retenir éventuellement (Huff, 1990, référée par Mintzberg *et al.*, 1999). Markus et Sentis (1982, référés par Markus et Zajonc, 1985) rapportent que les individus qui ont un schéma par rapport à un objet donné : 1) peuvent évaluer de nouvelles informations relatives à l'objet en

question; 2) peuvent traiter cette information avec une certaine facilité ou aisance; 3) sont consistants dans leurs réactions; 4) se rappellent plus facilement les informations relatives à cet objet; 5) peuvent prédire les développements relatifs à l'objet et; 6) peuvent résister à l'information qui ne correspond pas au schéma. Selon Markus et Zajonc (1985), l'activation d'un schéma relativement à un objet donné, à un moment donné, dépend d'un certain nombre de facteurs comme la nature de l'information qui est traitée, l'état dans lequel est l'individu au moment de traiter l'information (les objectifs qu'il poursuit, ses connaissances de base, sa motivation) et le contexte dans lequel a lieu le processus de traitement de l'information. Pour Mintzberg *et al.* (1999), « *l'activation d'un schéma n'est qu'un premier pas. Il faut encore décider d'agir ou de ne pas agir* » (p. 170).

1.1.2 Les valeurs, les croyances et les attitudes

Cette section étudie les valeurs, les croyances et les attitudes. Dans un premier temps, la nature et le rôle de ces facteurs sont définis. Par la suite, des modèles explicatifs du comportement des acteurs proposent d'établir les liens entre eux et la fonction de chacun par rapport à l'action.

1.1.2.1 Les valeurs

Les valeurs sont décrites dans la littérature comme des variables ayant une portée générale qui conditionnent les attitudes et le comportement des acteurs (Begley, 1996; Cowan et Todorovic, 2000; George et Jones, 1997; Olson et Zanna, 1993; Rokeach, 1973). Pour plusieurs auteurs qui réfèrent à Rokeach (1968; 1973), elles sont définies comme une croyance relativement durable qui amène un individu à préconiser, par rapport à ses buts et à ses manières de faire, ce qui lui semble le meilleur (*preferable*) sur les plans social et personnel (Begley, 1996; George et Jones, 1997; Krishnan, 2002; Leithwood *et al.*, 1993). Dès qu'une valeur est intégrée par un individu, elle devient, consciemment ou

inconsciemment, un standard ou un critère dont la fonction est de le guider dans le cours de ses activités lorsqu'il a à prendre position, à évaluer, juger, argumenter, influencer ou agir. Hodgkinson (1978, référé par Raun et Leithwood, 1993) soutient sensiblement la même définition en énonçant qu'une valeur « *is a conception, explicit or implicit, distinctive of an individual characteristic of a group, of the desirable which influences the selection from available modes, means and ends of action* » (p. 121). Olson et Zanna (1993), pour leur part, insistent sur la dimension évaluative des valeurs et les présentent « *as higher-order evaluative standards* » (p. 125).

Rokeach (1973) ajoute que le nombre total de valeurs auxquelles une personne adhère est relativement faible, que tous les individus possèdent sensiblement les mêmes valeurs mais à des degrés différents, qu'elles trouvent leur origine tout à la fois de la culture, du groupe social, des institutions et de la personnalité d'un individu. Aussi, les valeurs sont organisées à l'intérieur d'un système relativement stable, structuré et hiérarchisé. Chaque individu a son propre système de valeurs où chacune occupe une place déterminée en fonction de l'importance qui lui est accordée. Dans ce système, les valeurs sont réparties sur un continuum et peuvent être réorganisées de multiples façons en fonction des apprentissages et des expériences faits par l'individu ou des changements vécus par lui au niveau social et personnel.

Plusieurs modèles de classification sont présentés dans la littérature pour identifier et distinguer les différentes catégories de valeurs. La typologie de Rokeach (1973) propose une classification où les valeurs se répartissent en deux grands groupes: les valeurs instrumentales, qu'il identifie comme morales (*moral values*) ou professionnelles (*competence values*) et qui correspondent à des modes de conduite, comme le travail, l'honnêteté, l'entraide, le partage ou la logique et l'intelligence; et les valeurs terminales, qui

sont de l'ordre du personnel et du social, qui correspondent à des « aspirations de l'existence » (*end-states of existence*) comme le bonheur, la liberté, l'amour, la paix.

Pour sa part, Beck (1984, référé par Raun et Leithwood, 1993) propose une classification qui décrit les valeurs selon cinq types:

1. les valeurs humaines, qu'il présente comme les valeurs centrales de chaque personne. Ces valeurs sont des absolus, des fins en soi. Ce sont la liberté, le bonheur, le respect, l'amitié, la santé. Elles correspondent aux valeurs terminales de Rokeach;
2. les valeurs morales, comme la sollicitude, le courage, les responsabilités;
3. les valeurs politiques et sociales, qui incluent la tolérance, la participation, la loyauté;
4. les valeurs intermédiaires, comme la protection, la forme physique;
5. les valeurs spécifiques, qu'il présente comme des moyens pour atteindre le bien-être recherché par l'être humain. Elles correspondent, par exemple, à l'importance de posséder une automobile ou de détenir un diplôme universitaire.

Cette classification de Beck permet de démontrer que des catégories de valeurs sont universellement reconnues pour être plus importantes que d'autres (Begley, 1996). Elle s'est avérée utile dans l'élaboration d'une grille décrivant les valeurs auxquelles se réfèrent les directeurs d'école et les administrateurs en milieu éducationnel au cours de processus de résolution de problèmes (Leithwood, Begley et Cousins, 1992; Leithwood et Steinbach, 1991) et qui est reproduite à l'annexe I.

Plus récemment, les recherches menées en milieu organisationnel ont conduit à identifier une autre catégorie de valeurs, les *work values*, lesquelles se rapportent aux aspects relatifs au travail, en général, et aux aspects de l'emploi occupé et du milieu de

travail, en particulier. Selon George et Jones (1997), les *work values* sont un élément central de l'expérience de travail. C'est à travers ces valeurs que les individus donnent un sens à ce qu'ils vivent au travail. Selon ces mêmes auteurs, les *work values* peuvent être présentées comme des aspirations qu'un individu croit pouvoir réaliser au travail et qui viennent alors influencer les choix et les réactions de celui-ci au regard de ses activités professionnelles. Ils proposent de répartir ces valeurs en deux catégories : les *work values* intrinsèques, qui sont liées à la nature même du travail et qui correspondent, par exemple, à la liberté d'action, l'autonomie, la capacité d'initier des projets, et les *work values* extrinsèques, qui elles concernent plutôt ce qui est une conséquence du travail, comme la possibilité de gagner de l'argent ou de voyager dans le cadre du travail.

Hodgkinson, pour sa part (1978, dans Begley, 1996), propose une typologie des valeurs basée sur ce qu'il appelle « *the motivational bases of values* ». Cette typologie, contrairement à celle de Rokeach et celle de Beck « *is based on the reason the value is held by an individual rather than on the specific nature or expression of the value* » (Begley, 1996, p. 570). Dans ce modèle, trois types de valeurs sont identifiés: les valeurs de Type 3, qui se situent au niveau de l'affectif et qui correspondent aux préférences d'un individu, à ce que celui-ci justifie pour lui-même et qui est « bon » selon lui (*what is good*); les valeurs de Type 2, qui se situent au niveau du cognitif et qui réfèrent plutôt à ce qui est « correct, juste ou approprié » de faire dans une situation où il y a consensus (Type 2b), ou dans une situation où il y a eu analyse de conséquences (Type 2a); et les valeurs de Type 1, qui se situent au niveau du conatif et qui se présentent comme des principes ou un code d'éthique (*what is right*).

De plus en plus, les chercheurs s'intéressent à une meilleure compréhension de l'influence des valeurs sur le comportement des personnes. Déjà à son époque, Rokeach (1973) a démontré, à partir d'une approche empirique et descriptive, que les attitudes et les

comportements reliés à des objets sociaux sont associés à une ou plusieurs valeurs sans réussir, cependant, à établir quelles valeurs sous-tendent quelles attitudes ou quels comportements, ni pourquoi cela est le cas.

Dans le milieu éducationnel, les travaux de Begley (1996), inspirés de la typologie de Hodgkinson et de diverses recherches menées dans une perspective cognitive auprès d'administrateurs en milieu scolaire (Leithwood et Montgomery, 1986; Leithwood et Steinbach, 1991; Raun et Leithwood, 1993), ont approfondi la question de l'influence des valeurs auprès de ces administrateurs. Dans l'ensemble, ces travaux permettent d'affirmer «*the importance of values as an influence on administrative action*» (Begley, 1996, p. 564). Plus précisément, ils font ressortir que les valeurs qui sont associées aux préférences d'un individu (Type 3 de Hodgkinson) et celles qui sont liées à des principes (Type 1 de Hodgkinson) ont un impact important sur l'action de gestion mais agissent indirectement, en ce sens qu'elles servent à sélectionner l'information perçue à travers les sens. Aussi, les valeurs de type 1 seraient utilisées comme substituts pour compenser le manque d'information ou de clarté par rapport à un problème à solutionner ou lorsqu'une situation urgente ou ambiguë ne permet pas de faire appel à un processus rationnel. Les valeurs de type 2, qui se situent au niveau cognitif et qui servent à justifier ce qui est correct ou approprié de faire, seraient celles qui influencent le plus directement l'action des dirigeants. Comme l'expliquent Leithwood *et al.* (1993), ces valeurs se trouvent dans une forme implicite au niveau des schémas; intégrées dans les structures de la mémoire long terme, elles exerceraient une influence dont les individus ont peu conscience mais qui affecte directement leur manière de concevoir leurs actions.

Pour les fins de ce travail, la typologie de Beck (1984, référé par Raun et Leithwood, 1993) et celle de Leithwood, Beigley et Cousins (1992) sont retenues pour identifier les

valeurs des répondants. La référence à ces typologies permettra de relever ce qui rend acceptable, désirable ou souhaitable une situation ou une façon d'intervenir.

1.1.2.2 Les croyances

De façon générale dans les ouvrages de référence (Dictionnaire de Psychologie 1998; The Dictionary of Psychology, 2002), les croyances se définissent comme une proposition, une affirmation sous forme soit d'énoncé, soit de représentation, qui porte sur soi-même, sur la société, sur un objet ou sur une situation et dont la vérité ne peut pas toujours être démontrée. Selon Fishbein et Ajzen (1975), les croyances face à un objet se forment par l'association de cet objet avec plusieurs caractéristiques, qualités et attributs; elles constituent ce qu'un individu peut affirmer au regard de cet objet. Les croyances reposent sur des éléments de connaissances tirées d'expériences, d'observations personnelles ou d'informations ponctuelles et des interprétations qui en sont faites par les individus. Par exemple, dire que la réforme ne peut pas être implantée au secondaire, c'est croire ou affirmer, plus ou moins vraisemblablement, que la réforme n'a pas sa raison d'être au secondaire.

Rokeach (1968) aborde le concept des croyances en situant celles-ci sur un continuum qui détermine leur dimension centrale ou périphérique à l'intérieur du système de croyances d'un individu. Selon ce chercheur, toutes les croyances ne sont pas également importantes pour un individu. Certaines sont plus centrales que d'autres et donc plus en lien avec les autres croyances du système. Cette caractéristique de centralité réfère à des croyances qui sont associées à des aspects existentiels auxquels s'identifie l'individu, à des croyances qui sont partagées avec d'autres personnes, ou à des croyances qui émergent d'un contact ou d'une expérience personnelle de l'individu avec l'objet en question et non d'apprentissages dérivés d'une autorité reconnue. Au sujet des croyances, Rokeach postule que plus une croyance est centrale, plus elle résiste au changement et lorsqu'une telle

croissance est modifiée, elle a plus de répercussions sur l'ensemble du système de croyances. Dans sa façon de situer la relation entre les croyances et les valeurs et les attitudes, Rokeach soutient que les valeurs sont des croyances qui occupent une place plus centrale sur le continuum et expriment ce qui semble le meilleur. Les attitudes, selon ce chercheur, se présenteraient comme l'organisation de plusieurs croyances qui décrivent ou évaluent certains aspects d'un objet ou d'une situation. Selon son point de vue, « *whether or not the content of a belief is to describe, evaluate or exhort, all beliefs are predisposition to action* » (1968, p. 113). Pour Fishbein et Ajzen (1975), les croyances constituent uniquement la plateforme informationnelle qui influence ultimement les attitudes, les intentions et le comportement par rapport à un objet.

Dans la littérature récente, des auteurs partagent la conception que les croyances exercent, comme les valeurs, une influence déterminante sur la motivation et le comportement des acteurs (Ellinger et Bostrom, 2002). Reconnaisant l'intérêt d'étudier les croyances au niveau des fonctions qu'elles exercent dans l'univers mental, Ellinger et Bostrom (2002, citant Ellinger, 1997) définissent les croyances comme étant « *assumptions or generalizations about the world that guide reasoning and action* » (p. 147). Ces auteurs soutiennent que les valeurs et les croyances « *determine the meaning that is given to events and communications and shape how a person organizes and « frames » his or her perception of a situation* » (p. 148). Ainsi, la façon dont un individu se représente un objet ou une situation et la signification qu'il lui donne « *determines which kinds of mental programs a person will select to approach that situation and his or her actions in that situation* » (p. 148). Ces programmes mentaux, selon Senge (1992, référé par Ellinger et Bostrom, 2002) peuvent être décrits « *as a set of deeply ingrained beliefs that influence how we understand the world and how we take action* ». Ils sont à la base de l'élaboration de théories, de

modèles ou de logiques d'action qui « *determine what individuals see and shape how they act* » (Senge *et al.* 1994, référés par Ellinger et Bolstrom, 2002, p. 149).

1.1.2.3 Les attitudes

Plusieurs définitions du concept d'attitude existent dans la littérature (Dawes et Smith, 1985; Olson et Zanna, 1993). Selon que l'on réfère aussi loin qu'à Allport (1935), Katz (1960), Krech et Crutchfield (1948), dans Dawes et Smith (1985), il est possible de recenser, parmi les différentes définitions, des éléments communs :

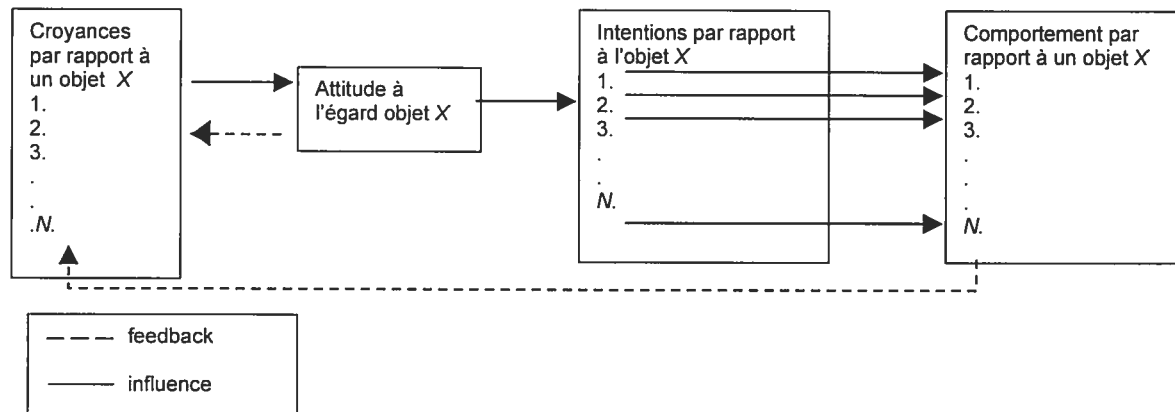
- une attitude est une disposition interne de l'individu vis-à-vis d'un objet ou d'un élément du monde social (comme un emploi, une organisation ou une action);
- elle est relativement stable;
- elle a quelque chose à voir avec ce qu'évoque l'objet au niveau affectif (sentiments favorables ou défavorables) et cognitif (jugement, croyances et savoirs).

Nous ajoutons à ces éléments de définition que, comme disposition interne, les attitudes expriment la réaction intérieure d'un individu par rapport à un objet. Leur caractère relativement stable réfère au fait qu'une fois acquises et établies, elles se manifestent avec une certaine logique ou constance (De Montmollin, 1984). Cette caractéristique n'exclut pas cependant que les attitudes soient aussi modifiables (Dictionnaire de Psychologie, 1998; McGuire, 1985). Les attitudes se forment, se renforcent ou se modifient selon des processus psychologiques, affectifs et cognitifs, qui opèrent chez l'individu.

Au regard de la composition des attitudes, différentes conceptions sont énoncées dans la littérature. Pour plusieurs chercheurs, les attitudes sont conçues comme une structure qui intègre à la fois des dimensions affectives, cognitives et conatives qui interagissent et se renforcent mutuellement (De Montmollin, 1984; Olson et Zanna, 1993,

référant à Triandis, 1991; Rokeach 1968; Rosenberg et Hoveland, 1960, dans Dawes et Smith, 1985). Pour Ajzen et Fishbein (1980), les attitudes comprennent uniquement la dimension affective. Cette distinction dans la composition des attitudes pose le problème des liens entre les croyances, les attitudes et l'action. D'un côté, ce problème des relations entre les composantes se pose en termes de cohérence intra-attitude ou « consistance » et inter-attitude ou « consonance » (Ajzen et Fishbein, 1980; De Montmollin, 1984). D'un autre côté, il se pose selon que les relations entre les attitudes, les croyances et l'action à propos d'un même objet soient vues en termes d'influence entre elles. Dans la conception de la structure tridimensionnelle, les composantes cognitives, affectives et conatives des attitudes sont en interaction et en interdépendance les unes avec les autres. Ainsi elles s'influencent mutuellement, elles se renforcent, ou sont en conflit. Étant donné leur relation d'interdépendance, ces composantes tendraient, selon le principe de consistance, vers une certaine convergence entre elles. On pourra ainsi dire d'une attitude qu'elle est consistante lorsque les idées et croyances entretenues à l'égard d'un objet, d'une part, les émotions et sentiments que suscite cet objet, d'autre part, et la prédisposition à poser spontanément un geste face à cet objet s'expriment sensiblement de la même façon. Le même phénomène d'interdépendance se retrouve également au niveau des attitudes par la recherche d'une compatibilité et d'une harmonie entre elles qu'on appelle la consonance. Référant au phénomène de « dissonance cognitive » de Festinger (1957, dans Fishbein et Ajzen, 1975), un individu se comporte de manière telle qu'il cherche à réduire ou à éviter l'accroissement de la dissonance et l'état de tension que celle-ci provoque par la contradiction entre différentes connaissances ou croyances relatives à un objet ou une situation donnée. Il cherchera alors à réduire cette contradiction, ou dissonance, soit en modifiant certaines cognitions, soit en ajoutant de nouvelles, ou encore, en modifiant son comportement.

Pour Fishbein et Ajzen (1975), le fait de reconnaître aux attitudes une dimension affective seulement permet de maintenir des distinctions entre les concepts de croyances, attitudes, intentions d'actions et actions et de mieux comprendre l'effet des attitudes sur la prédiction du comportement. La relation que ces auteurs posent entre ces concepts est illustrée dans le cadre conceptuel suivant :



Source : Fishbein et Ajzen, (1975). *Belief, Attitude, Intention and Behavior. An Introduction to Theory and Research*. Addison-Wesley Publishing Company. p. 15

Figure 1 – Relation entre les concepts de croyances, attitudes, intention et comportement

Tel qu'illustré dans ce schéma, les croyances qu'un individu entretient à propos d'un objet constituent la base qui influence les attitudes, les intentions et le comportement par rapport à un objet. Selon Fishbein et Ajzen (1975), une attitude à l'égard d'un objet est le fait non pas d'une seule croyance, mais d'un ensemble de croyances interreliées qui constituent ce qu'un individu peut affirmer au regard de cet objet. L'attitude, par son aspect affectif, est l'expression de cette évaluation et se présente comme une prédisposition générale qui est

exprimée à travers un ensemble d'intentions de se comporter à l'égard d'un objet ou d'une situation. Selon les mêmes chercheurs, les attitudes ne prédisposent pas à un comportement spécifique à l'égard d'un objet; ce sont les intentions qui sont le déterminant immédiat et unique du comportement, les attitudes n'agissant sur celui-ci que par leur intermédiaire.

L'étude de la relation attitude-comportement par rapport à un objet n'a pas conduit encore à des résultats très concluants (Olson et Zanna, 1993). Selon Rokeach (1973), si les attitudes à l'égard d'un objet ne permettent pas de prédire parfaitement le comportement d'un individu à l'égard de cet objet, c'est que le comportement est le résultat de la médiation entre deux types d'attitudes : celle à l'égard de l'objet mais également celle à l'égard de la situation ou du contexte à l'intérieur duquel elle se produit. Ces deux types d'attitudes pouvant être liées fonctionnellement à différentes valeurs, il est difficile de faire des prédictions précises par rapport à un comportement auquel elles sont liées.

Crozier et Friedberg (1977) fournissent une analyse intéressante à ce sujet quand ils soutiennent que dans l'approche de la psychologie sociale, « *l'attitude est toujours considérée comme un attribut de l'individu. Elle renvoie à ce qui est individuel par opposition à ce qui est « situationnel ».* Dans une même situation, plusieurs comportements seraient possibles. *L'attitude permet de comprendre le comportement choisi par l'individu. Ce faisant, elle raconte quelque chose sur celui-ci. Elle renvoie à ses traits de personnalité, voire à son système de valeurs* » (p. 402). S'appuyant sur une perspective sociologique, ces auteurs démontrent que les attitudes peuvent avoir une orientation plus stratégique qui amène les acteurs à ajuster leurs comportements en fonction de l'analyse qu'ils font d'une situation, de leurs points forts et de leurs points faibles en regard de cette situation. Dans un tel contexte, les valeurs, les attitudes et l'expérience passée « *conditionnent pour une bonne part la perception que les acteurs auront des opportunités d'une situation et surtout, elles*

structurent leurs capacités à s'en saisir. Un individu adoptera alors telle stratégie non seulement parce qu'il en voit l'opportunité, mais aussi parce qu'il a les capacités nécessaires – matérielles, affectives, cognitives, relationnelles – pour en assumer les risques et les difficultés » (p. 407). Comme le concluent ici Crozier et Friedberg, l'analyse stratégique utilise les attitudes pour saisir la contrepartie vécue et subjective d'une situation dans un jeu à découvrir (p. 408).

En résumé, ce qui a été présenté sur les valeurs, les croyances et les attitudes permet de démontrer que ces déterminants se situent dans le même ordre de réalité et qu'ils révèlent, en quelque sorte, ce qui est propre à un individu et qui l'influence dans sa définition d'un objet ou d'une situation (Brassard, 1996).

À cet effet, nous retenons que les valeurs expriment ce qui est important pour un individu, ce que celui-ci recherche et qu'il privilégie fondamentalement. Elles ont une portée générale et conditionnent les attitudes et le comportement des acteurs. Les croyances se révèlent sensiblement de la même nature bien qu'elles aient un degré d'abstraction moins grand. Les croyances reposent sur des éléments de connaissances tirées d'expériences, d'observations personnelles ou d'informations ponctuelles et des interprétations qui en sont faites par l'individu. Elles se définissent à partir des liens qu'elles permettent d'établir entre un objet ou une situation et leurs caractéristiques. Les attitudes correspondent plutôt à la disposition de l'individu à l'égard d'un objet ou d'une situation. Elles ont quelque chose à voir avec ce qu'évoque cet objet ou cette situation au niveau affectif et cognitif et au niveau conatif également. Référant au point de vue d'auteurs tels Brassard (1996), Crozier et Friedberg (1977) et Olson et Zanna (1993), il apparaît que les attitudes sont déterminées par les valeurs et les croyances qu'elles expriment d'une certaine façon.

En ce qui concerne l'influence que ces déterminants peuvent exercer au niveau de l'action, il est possible d'affirmer, dans le contexte que nous étudions, que les actions des individus sont le résultat d'une pensée qui est conditionnée par leurs valeurs et leurs croyances. Ce que cela implique au niveau de l'action est qu'il est difficile, pour toute personne, d'échapper à ses valeurs profondes et à ses croyances par rapport à un objet ou une situation donnée. Quant à l'influence des attitudes, elles révèlent quelque chose par rapport à un objet, bien qu'il demeure difficile, selon des auteurs comme Crozier et Friedberg (1977) et De Montmollin (1984) d'associer directement une attitude à un comportement en particulier.

1.1.3 Quelques modèles explicatifs du comportement des acteurs

Cette section traite des liens entre les valeurs, les croyances et les attitudes et de la fonction de ces facteurs par rapport à l'action. Quatre principes et modèles explicatifs du comportement des acteurs sont retenus pour en discuter. Ce sont le principe de *Expectancy Value* énoncé par Vroom (1964), la théorie sociale cognitive de Bandura (1986), la théorie de l'action raisonnée de Ajzen et Fishbein (1980) et la théorie du comportement planifié de Ajzen (1985).

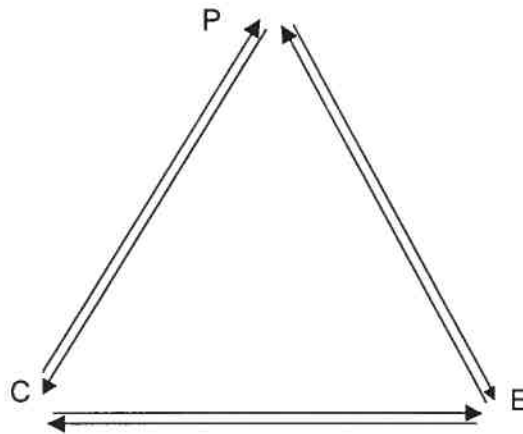
1.1.3.1 Le principe de *Expectancy Value*

Le principe de *Expectancy Value* s'appuie principalement sur deux facteurs pour déterminer le comportement d'un individu : l'attente que des actions particulières produiront des résultats spécifiques (*expectancy*) et l'attrait de ces résultats (*value*). En d'autres termes, un individu choisit consciemment de s'engager dans des comportements quand il croit que ceux-ci vont produire les résultats escomptés et que ces résultats ont une valeur pour lui (Vroom, 1964, référé par Painter, 2000).

Selon Bandura (1986), les auteurs qui se sont intéressés au principe de *Expectancy Value* ont démontré une relation entre le comportement et ces deux facteurs en prenant en considération un déterminant additionnel. Dans le cas de Vroom (1964), ce déterminant est la croyance que les résultats peuvent être atteints moyennant un certain niveau d'effort. Pour Kruglansky et Klar (1985), qui réfèrent à Atkinson et Birch (1974), ce déterminant consiste à associer l'atteinte des résultats à des motifs d'accomplissement. Pour sa part, Fishbein (1967, référé par Bandura, 1986) avance un autre déterminant, celui de la pression qu'un individu perçoit de la part de groupes de référence. En vertu d'un tel déterminant, les individus s'engagent dans des comportements pour lesquels ils croient avoir des pressions de la part de leur entourage.

1.1.3.2 La théorie sociale cognitive

La théorie sociale cognitive de Bandura (1986) soutient que les facteurs cognitifs ne sont pas des déterminants unidirectionnels du comportement mais qu'ils sont réciproquement déterminés par d'autres facteurs. Selon Bandura (1978), il faut voir dans l'interaction continue et réciproque de trois déterminants, les déterminants cognitifs, comportementaux et environnementaux, l'influence que chacun exerce sur les deux autres, ce que Bandura appelle le déterminisme réciproque (*reciprocal determinism*). Cette conception du déterminisme réciproque est illustrée dans la figure 2 qui suit :



C = Comportement : actions concrètes faites par les individus

P = Facteurs personnels : processus cognitifs et autres éléments qui influencent les perceptions et actions

E = Facteurs environnementaux : situation externe, conditions de réalisation

Extrait de American Psychologist Avril 1978, page 345.

Figure 2 – Conception du déterminisme réciproque

Dans cette approche, le système d'interactions des déterminants repose sur les structures cognitives qui déterminent lesquels, parmi les effets produits par les stimuli, seront observés et comment ils seront perçus, analysés et récupérés pour des situations futures. Ces processus cognitifs se produisent à partir de la capacité qu'ont les individus de traduire en symboles ou en modèles des expériences qui peuvent ultimement servir de guides ou de plans pour des actions futures. À travers ce processus, une fonction d'autorégulation du comportement se produit au cours de laquelle certaines dimensions du comportement sont retenues et évaluées à partir des standards établis par les individus. Lorsque les individus adoptent des standards qui sont satisfaisants pour eux et qu'ils jugent favorablement leurs actions par rapport aux standards retenus, il résulte un sentiment de

satisfaction qui les motive à poursuivre leurs efforts et à augmenter leur auto-efficacité. L'auto-efficacité, définie ici comme les croyances qu'une personne porte sur ses propres capacités de pouvoir organiser et exécuter diverses actions pour atteindre un certain niveau de performance, amène un individu à croire que les résultats qu'il peut obtenir sont dépendants de son comportement et que ces résultats attendus seront atteints. Selon Bandura (1977), les croyances d'auto-efficacité proviennent de quatre sources principales d'information: les réalisations qui ont conduit à l'accomplissement réussi d'une tâche; les expériences acquises par procuration, c'est-à-dire en observant les personnes qui réussissent; la persuasion verbale, qui vient de personnes de l'entourage et qui amène un individu à croire en sa capacité de réussir; et l'état émotionnel d'un individu vis-à-vis d'une situation où il se sent plus ou moins compétent pour agir. Pour Bandura (1986), les croyances d'efficacité personnelle sont un déterminant important qui influence le choix des interventions des personnes et le degré d'effort et de persistance qu'elles sont prêtes à consacrer pour accomplir un comportement ou atteindre des résultats attendus.

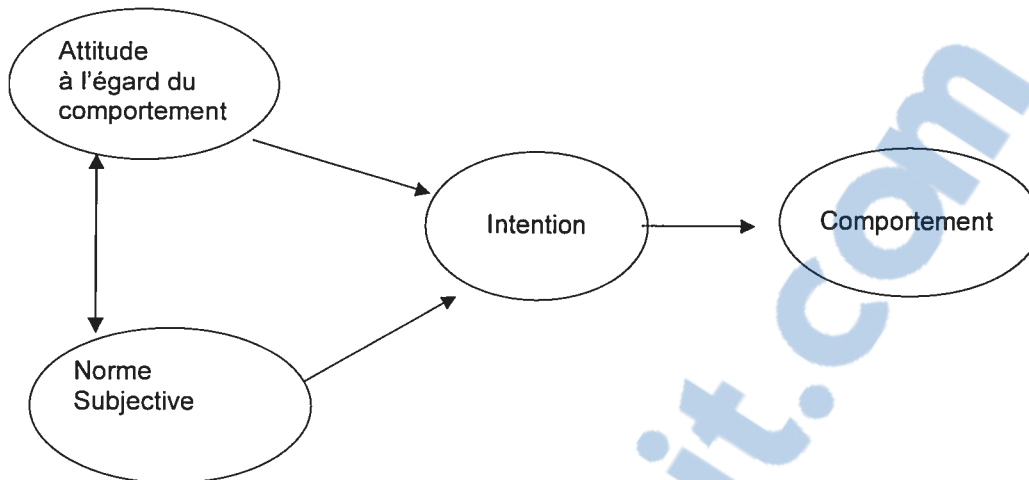
Un autre élément que soutient la théorie sociale cognitive est que le comportement d'un individu peut être influencé par sa perception des événements ou des résultats qui peuvent être atteints. La personne anticipe un succès ou un échec suite à une action, elle se fixe des buts et elle planifie des moyens pour atteindre ce qui a de l'importance ou de la valeur pour elle. Si l'action est signifiante et offre un défi, l'intérêt sera plus grand et l'engagement plus important. Dans un tel processus, un individu a davantage tendance à entreprendre des actions dont il croit qu'elles vont produire les effets escomptés et dont il croit que ces résultats ont une réelle valeur.

Présentés dans un contexte d'implantation de la réforme dans les écoles primaires, les principes d'auto-efficacité et d'anticipation permettent de comprendre que les informations et les connaissances que les directeurs ont de la réforme d'une part, et des

stratégies pour l'implanter d'autre part, ne suffisent pas pour assurer qu'ils agissent dans un sens ou dans un autre. Selon ces principes, ce sont plutôt leurs croyances à l'égard des résultats de la réforme, la valeur qu'ils donnent à ces résultats et la perception de leur capacité de mener les actions nécessaires pour atteindre ces résultats qui vont influencer l'agir des directeurs.

1.1.3.3 La théorie de l'action raisonnée

La théorie de l'action raisonnée (Ajzen et Fishbein, 1980) est une théorie prédictive du comportement. Elle est basée sur l'hypothèse que le comportement est sous le contrôle volontaire total d'un individu. Selon cette théorie, ce sont les intentions qui sont le déterminant immédiat du comportement. Elles résument la motivation requise pour amener un individu à s'engager, ou non, dans un comportement donné. Plus une personne spécifie en termes d'action, de cible, de temps et de contexte son intention de réaliser un comportement, plus il est probable que celui-ci se produise. Pour comprendre le comportement d'un acteur, il faut, selon la théorie de l'action raisonnée, identifier les déterminants de l'intention ou de la décision de réaliser, ou non, un comportement donné.



Source : Ajzen et Madden (1985). Prediction of Goal-Directed Behavior : Attitudes, Intentions and Perceived Behavioral Control. *Journal of Experimental Social Psychology*, v.22. p. 454.

Figure 3 – La théorie de l'action raisonnée (Ajzen et Fishbein, 1980)

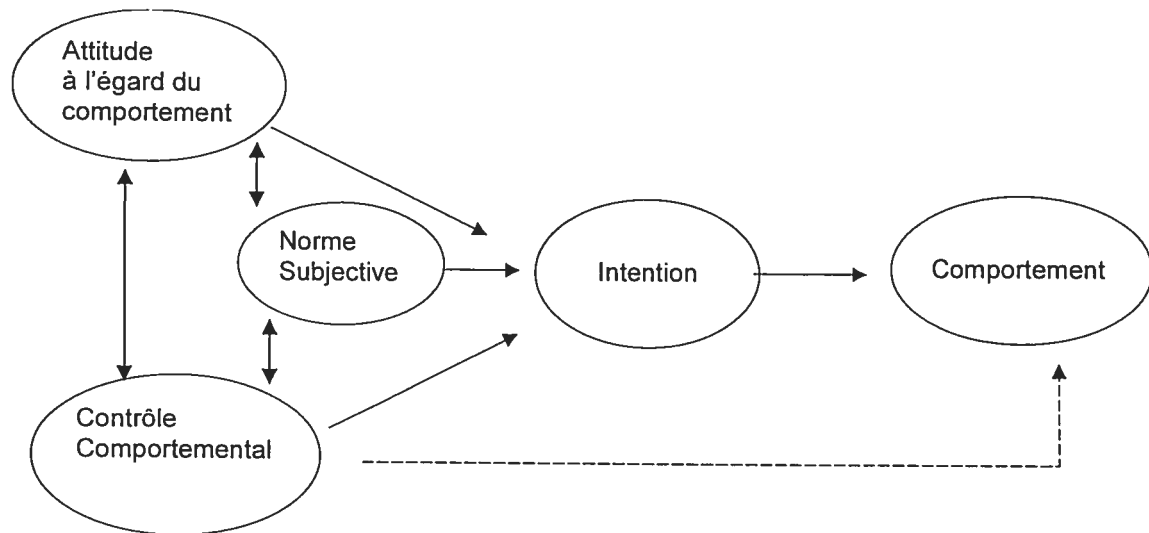
Tel que démontré dans ce schéma, l'intention à l'égard d'un comportement résulte de l'analyse systématique de deux déterminants. Le premier est de nature personnelle : c'est la dimension attitudinale qui renvoie à l'évaluation générale, positive ou négative, de l'individu vis-à-vis de la réalisation du comportement. Cette attitude à l'égard du comportement est déterminée par les croyances de l'individu à l'égard des résultats de ce comportement et par l'évaluation de ces résultats (ce sont les croyances comportementales). Elle peut se traduire par « pour moi, faire X devrait être bon ou mauvais ». Le deuxième déterminant est de nature sociale : c'est la norme subjective, qui elle renvoie aux croyances de l'individu concernant la pression de ses groupes de référence qui le poussent, ou non, à réaliser le comportement et par sa motivation à se conformer à ces attentes (ce que Fishbein et Ajzen appellent les croyances normatives). Une telle norme peut s'exprimer par « les règles de la réforme auxquelles je dois me soumettre m'amènent à faire « X ». Ces déterminants agissent indépendamment l'un de l'autre sur l'intention à des degrés correspondant à l'importance relative qu'ils ont par rapport à la nature du comportement cible.

La théorie de l'action raisonnée comporte des limites du fait que peu de comportements sont sous le contrôle volontaire total de l'individu. Ajzen et Madden (1985) reconnaissent en effet que l'expression d'une intention de se comporter dans un sens ou dans un autre n'est pas toujours garante de la manifestation du comportement en question. L'individu peut, par exemple, changer ses intentions avant que celles-ci ne se traduisent en comportement observé, ou il peut avoir l'intention de réaliser un comportement mais être empêché de le faire à cause de facteurs internes comme le manque de connaissances ou d'habiletés, ou encore par manque de temps, de collaborateurs, d'opportunités ou de ressources adéquates.

1.1.3.4 La théorie du comportement planifié

Devant les limites de la théorie de l'action raisonnée, Ajzen (1985) propose une nouvelle théorie, la théorie du comportement planifié (*theory of planned behavior*), laquelle inclut un prédicteur supplémentaire de l'intention et du comportement appelé le contrôle comportemental perçu (*perceived behavioral control*). Ce prédicteur permet de tenir compte de l'évaluation faite par l'individu de l'importance avec laquelle la réalisation du comportement est sous son contrôle ou est facile ou difficile à réaliser. Il se traduit par une expression comme « il devrait être facile ou difficile pour moi de réaliser X ». Plus un individu conçoit qu'il bénéficie des conditions nécessaires pour réaliser un comportement (en termes de ressources, de compétences, de temps suffisant, par exemple), plus il se sent en contrôle pour se comporter d'une manière donnée à l'égard d'un objet ou d'une situation. L'influence du contrôle comportemental perçu peut être illustrée de deux façons dans la théorie du comportement planifié. Ainsi, ce prédicteur, au même titre que l'attitude envers le comportement et la norme subjective, est un codéterminant de l'intention et s'inscrit dans la motivation d'un individu de se comporter dans un sens ou dans un autre; dans ce cas, il intervient indirectement sur la prédiction du comportement d'un acteur. Le contrôle

comportemental perçu peut aussi intervenir directement sur la prédiction du comportement d'un individu; dans ce cas, l'intention demeure un déterminant du comportement mais son influence dépend du degré de contrôle détenu et perçu par l'individu. Ces deux versions sont illustrées dans la figure 4. La version 1 ne tient pas compte de la flèche pointillée alors que la version 2 en tient compte.



Source : Ajzen et Madden (1985). Prediction of Goal-Directed Behavior : Attitudes, Intentions and Perceived Behavioral Control. *Journal of Experimental Social Psychology*, v.22. p. 458.

Figure 4 – La théorie du comportement planifié (Ajzen, 1985)

En vertu de la version 1 de la théorie du comportement planifié, il est possible de concevoir que plus les attitudes et les normes subjectives relatives au comportement sont positives et plus le contrôle comportemental perçu est élevé, plus il est probable que l'individu aura l'intention de réaliser le comportement; en vertu de la version 2, il y a lieu de reconnaître que la réalisation d'un comportement ne dépend pas que de l'intention mais aussi du contrôle détenu et perçu par un individu.

Malgré les nuances que permet d'apporter la théorie du comportement planifié par rapport à la théorie de l'action raisonnée, il importe de noter que le pouvoir de cette théorie est loin d'être parfait. Des études démontrent que les intentions et le contrôle comportemental perçu expliquent à peine 30% de la variante du comportement (Ajzen, 1991).

En résumé, les théories qui ont été présentées dans cette section, la *Expectancy value*, la théorie sociale cognitive de Bandura (1986), la théorie de l'action raisonnée de Ajzen et Fishbein (1980) et la théorie du comportement planifié de Ajzen (1985) apportent une illustration complémentaire des liens qui peuvent exister entre les valeurs, les croyances et les attitudes et des fonctions de ces déterminants par rapport à l'action. À cet effet, la *Expectancy value* fait la démonstration que ce sont les croyances en l'atteinte de résultats et la valeur donnée à ces résultats qui influencent le comportement d'un acteur. Dans le cas de la théorie sociale cognitive de Bandura, c'est la croyance en l'efficacité personnelle qui influence un individu dans le choix de ses interventions et le degré d'effort et de persistance qu'il est prêt à faire pour atteindre les résultats attendus. En ce qui concerne la théorie de l'action raisonnée, elle fait valoir que ce sont les croyances à l'égard des résultats d'un comportement et l'évaluation de ces résultats qui influencent l'attitude à l'égard de ce comportement, et les croyances en la pression de groupes de référence et la motivation à se conformer à ces attentes qui influencent la norme subjective. Dans l'optique de cette théorie, ce sont l'attitude à l'égard du comportement et la norme subjective qui déterminent, en fonction de leur importance relative, l'intention de se comporter d'une manière ou d'une autre à l'égard d'un objet ou d'une situation, dans la mesure où ce comportement est sous le contrôle volontaire total de l'individu. Par rapport à cette théorie, la théorie du comportement planifié propose un troisième prédicteur du comportement lequel s'apparente à la croyance en l'efficacité personnelle de la théorie sociale cognitive.

Ce prédicteur est la perception du contrôle comportemental. Dans la théorie du comportement planifié, ce prédicteur permet de tenir compte de l'évaluation faite par l'individu de l'importance avec laquelle la réalisation du comportement est sous son contrôle ou est facile ou difficile à réaliser. Il peut influencer directement ou indirectement le comportement d'un individu à l'égard d'un objet ou d'une situation.

La section qui suit traite du concept de préoccupation. L'objectif est de voir, à la suite de l'étude des déterminants présentés précédemment, si les préoccupations peuvent apporter une contribution additionnelle à la compréhension de l'agir des directeurs d'école dans un contexte de changement.

1.2 La notion de préoccupation (*Concerns*)

La notion de préoccupation, tout autant que sa traduction anglaise « *concern* », ne sont pas présentes dans les dictionnaires spécialisés en psychologie (Dictionnaire de Psychologie, 1998; The Dictionary of Psychology, 2002), ni dans les ouvrages de référence en psychologie sociale consultés pour les fins du présent travail. Nous construisons donc notre compréhension du concept de préoccupation en nous servant des définitions fournies dans les dictionnaires usuels et en étudiant ce que des chercheurs ont développé sur ce concept.

La plupart des dictionnaires de la langue française définissent une préoccupation comme un souci, une inquiétude qui occupe l'esprit, voire une idée fixe, une obsession (Larousse encyclopédique en couleurs, 1979; Petit Robert, 1993). Selon Le Multi dictionnaire de la langue française (1997), une préoccupation peut aussi référer à un désir, « *sa préoccupation est de leur faire plaisir* ». Dans les dictionnaires anglophones, le terme *concern* comporte différentes significations qui sont en lien soit avec l'importance accordée à une personne ou à un sujet, soit avec l'inquiétude, le souci ou l'anxiété de quelque chose,

soit encore avec l'intérêt dans quelque chose (Dictionnaire moderne Anglais-Français Larousse, 1978; Le Robert & Collins Senior, 1998).

Les chercheurs du *Research and Development Center for Teacher Education* (RDCTE) ⁵ ont largement contribué, tout au long de leurs travaux sur le processus de changement en milieu éducationnel, à élucider le concept de préoccupation. Partant de ces travaux, Hall, George et Rutherford (1979) ont ainsi présenté leur conception⁶ de ce qu'est une préoccupation:

1. une préoccupation est un mélange de sentiments, d'inquiétudes, de questionnements et de réflexions face à une éventualité dont l'issue peut être heureuse ou menaçante;
2. une préoccupation est « une activité mentale » qui absorbe l'esprit. Être préoccupé signifie « être en état d'éveil mental » par rapport à un objet donné. Dans une telle situation, l'individu explore différentes avenues, soulève des questionnements, analyse différentes alternatives, actions et réactions, anticipe les conséquences des événements. L'intensité de l'état de l'éveil mental dépend des expériences passées de l'individu et des liens qu'il a avec l'objet de la préoccupation. Plus un individu est impliqué personnellement dans l'objet d'une préoccupation, plus il est éveillé mentalement;
3. la source de la préoccupation peut être interne, c'est-à-dire liée à des objectifs déterminés par soi-même, ou externe;

⁵ L'équipe de recherche du RDCTE est composée de plusieurs chercheurs auxquels nous référons au cours de notre travail. Ce sont : Hall, G.E., Hord, S.M., Rutherford, W.L., George, A.A., Griffin, T.H., Huling, L.L., Newlove, B.W., Wallace, R.C., Dosssett, W.A. et Huling-Austin, L.

⁶ Le texte original anglais est retranscrit à l'annexe II.

4. il existe différents types de préoccupations : certaines peuvent être dues à de la confusion ou à un manque d'information, d'autres à des questionnements relatifs aux conséquences ou aux effets des événements qui font l'objet de préoccupations;
5. les individus perçoivent et anticipent différemment les situations selon leurs traits de caractère, leurs connaissances et leurs expériences. Ce sont les perceptions d'une personne à l'égard de l'issue d'une situation qui stimulent les préoccupations et pas nécessairement l'état réel de la situation.

Pour Bareil et Savoie (1999), une préoccupation « *est un sujet sur lequel on s'interroge et sur lequel on aimerait avoir des éclaircissements ou des éléments de réponse. Il ne s'agit pas nécessairement d'un problème, mais plutôt d'inquiétudes et de questions face à une situation actuelle ou anticipée* » (p. 89).

Brassard (2003), dans un document non publié, propose une définition qui englobe, de notre point de vue, les principaux éléments des définitions présentées précédemment. Selon cet auteur, une préoccupation correspond à ce qui retient fortement l'attention d'un individu. C'est en quelque sorte « *une question qui a de l'importance pour lui, qui le concerne étroitement, qui a trait à ses intérêts et à laquelle il cherche à donner une réponse à l'aide d'informations fournies par un ou des acteurs de son organisation* ».

1.2.1 Les préoccupations des destinataires du changement

La notion de préoccupation a suscité l'intérêt des chercheurs au regard principalement de son utilité dans le fait de mieux comprendre le point de vue de ceux qui sont en position de destinataires visés par un projet de changement. Dans cette partie du travail, nous nous attardons sur ce que la littérature présente à ce sujet, qui fait l'objet de la théorie des préoccupations, et qui a trait, en bonne partie, aux aspects relatifs à

l'identification des préoccupations et à leur évolution au cours d'un processus de changement. Nous verrons également que les préoccupations intègrent différentes dimensions de l'univers mental des personnes.

1.2.1.1 La théorie des phases de préoccupations (*Concerns Theory*)

La théorie des phases de préoccupations trouve son origine dans des travaux qui ont été menés en milieu éducationnel auprès de futurs enseignants inscrits dans un programme d'études en pédagogie. Se basant sur des recherches portant sur les aspects de satisfaction et de motivation des enseignants, Fuller et ses collègues (1969) ont étudié les préoccupations comme un concept qui intègre des dimensions personnelles, affectives et motivationnelles. Les chercheurs ont démontré alors que les enseignants, tant ceux qui se préparent à la profession que ceux qui l'exercent déjà, ressentent différentes préoccupations envers l'enseignement et que celles-ci évoluent au cours de leur carrière. À ce sujet, Fuller a identifié quatre différentes phases de préoccupations : une absence de préoccupation à l'égard de l'enseignement (*Pre-Teaching Phase : Non-Concern*), des préoccupations liées à l'enseignant lui-même (*Early Teaching Phase : Concern with Self*), des préoccupations liées à la tâche d'enseignement (*Overt Concerns : How adequate am I?*) et des préoccupations liées aux impacts de l'enseignement (*Late Concerns : Concern with Pupils*). Hall et Newlove (1970, dans Hall *et al.*, 1991) ont repris sensiblement les mêmes travaux pour identifier les préoccupations des enseignants à l'égard, cette fois, d'innovations pédagogiques. Ils ont noté que les enseignants, que ce soit à l'égard de l'enseignement ou d'innovations pédagogiques, ressentent des préoccupations similaires et que celles-ci évoluent au cours d'une période donnée.

Tout au long de la décennie '70, différentes études sont menées par le RDCTE pour mieux comprendre le phénomène des préoccupations des enseignants à l'égard d'innovations pédagogiques. Les premiers travaux conduisent à l'élaboration d'un modèle

d'intervention, le *Concerns Based Adoption Model* (CBAM), dont le but est d'améliorer le degré d'adoption d'un changement grâce à une adaptation des interventions des facilitateurs aux besoins et préoccupations des destinataires (Hall, Wallace et Dossett, 1973). Pour établir le diagnostic des besoins, le modèle prévoit le recours à trois types d'information: la phase de préoccupations de l'enseignant par rapport à l'innovation, le niveau d'utilisation de l'innovation par l'enseignant et la configuration de l'innovation. C'est dans ce contexte que les chercheurs proposent une description des phases de préoccupations où celles-ci sont réparties en quatre (4) grands groupes (aucune préoccupation, préoccupations d'ordre personnel, préoccupations liées à la tâche et préoccupations au niveau des impacts) et se présentent sur un continuum de sept (7) phases qui décrivent, chacune, la nature de la préoccupation du destinataire à l'égard d'une innovation. Elles sont présentées dans le tableau qui suit⁷ :

⁷ Traduction libre. Le texte original anglais est présenté à l'annexe III.

Tableau I : Phases de préoccupations à l'égard d'une innovation

0. Aucune préoccupation : L'innovation fait l'objet de peu d'intérêt et de questionnement de la part de l'individu.

1. Informationnelle : L'individu se sent peu concerné par l'innovation; il vient chercher un peu d'information d'ordre général sur ses caractéristiques, son mode de fonctionnement et ses impacts.

2. Personnelle : L'individu est préoccupé par les exigences qu'entraîne l'innovation et par sa capacité de rencontrer ces nouvelles exigences. Il se demande quel sera son rôle dans le contexte de la nouvelle situation et quelles seront les incidences du changement sur son statut, ses responsabilités, son pouvoir décisionnel, son réseau social.

3. Management : L'attention est portée sur les processus et les tâches liées à l'utilisation de l'innovation et sur la meilleure façon d'utiliser les ressources et l'information disponibles. Les préoccupations concernent surtout des questions d'efficacité, d'échéancier, de planification, d'organisation et de gestion temps.

4. Conséquence : Les préoccupations sont en lien avec les impacts de l'innovation sur les groupes visés par celui-ci. Y a-t-il des résultats concrets?

5. Collaboration : L'accent est mis sur les moyens à se donner pour coordonner et favoriser la coopération avec les autres personnes concernées par l'utilisation de l'innovation.

6. Refocusing : Le focus est sur l'exploration de moyens pour améliorer les effets bénéfiques de l'innovation. Cela peut aller jusqu'à apporter des modifications à la forme actuelle de l'innovation.

Source: Hall *et al.* (1991). *MEASURING CHANGE FACILITATOR STAGES OF CONCERN A Manual for Use of the CFSoc Questionnaire*. Center for Research on Teaching and Learning, University of Northern Colorado, Page 10, Figure I.2.

Dans les différentes recherches sur les préoccupations des enseignants, les chercheurs ont eu recours à trois instruments de mesure pour les identifier: l'entretien face-à-face (*one-legged conferencing*), la question de type « ouverte » (*open-ended concerns statements*) (Newlove et Hall, 1976) et le questionnaire des phases de préoccupations (*Stages of Concern Questionnaire* ou SoCQ) (Hall, George et Rutherford, 1979). Ces trois instruments possèdent chacun des niveaux particuliers de fidélité, de validité et de facilité d'utilisation et se sont avérés pertinents pour colliger des données utiles et compréhensibles sur les préoccupations des destinataires à l'égard d'une innovation (Hall et Hord, 1987).

Le modèle des phases de préoccupations, ou théorie des phases de préoccupations, a fait l'objet de nombreux travaux depuis son élaboration. À cet effet, Bareil (1997) a recensé plus de 250 recherches, qualitatives surtout, dont une grande majorité ont été menées dans le milieu de l'éducation. Tel que rapporté par cette chercheuse, ces recherches ont porté, notamment, sur l'identification d'une phase plus intense de préoccupations chez un groupe d'individus à un moment d'un processus de changement, sur l'estimation qualitative de l'évolution des préoccupations à travers le temps, et sur la mesure des préoccupations avant et après une intervention organisationnelle. D'autres chercheurs se sont davantage intéressés à vérifier la validité des phases et l'évolution des préoccupations au cours d'une période donnée. À ce sujet, il ressort de la littérature que les préoccupations évoluent d'une manière assez prévisible au cours d'un processus de changement (Bareil, 1997; Hall et Hord, 1987) mais certains auteurs stipulent qu'il importe de demeurer vigilant quant à la généralisation de la séquence des préoccupations (Blanchard, 1992, référé par Bareil et Savoie, 1999). Pour l'ensemble, il n'existe pas qu'une seule et unique progression des préoccupations dans le temps. En fait, il est possible qu'un individu ressente plus d'une préoccupation en même temps, certaines s'avérant plus intenses que les autres à un moment donné du processus.

La question de l'intensité des préoccupations a fait l'objet d'études longitudinales et d'analyses de cas menées en milieu scolaire où des chercheurs ont démontré que les préoccupations se manifestent avec une intensité qui peut s'accroître ou décroître au cours d'une période donnée (RDCTE, 1976). Comme l'expliquent Bareil et Savoie (1999), *« l'intensité d'une préoccupation est fonction de l'importance que le destinataire accorde à tel ou tel aspect du changement. Elle évolue au fur et à mesure de la progression du projet et peut donc s'accroître ou décroître. Cette évolution de l'intensité serait d'ailleurs révélatrice du succès de l'adoption du changement. En effet, à l'image d'une vague déferlante, chaque*

préoccupation acquerrait progressivement plus d'importance dans l'esprit du destinataire jusqu'à atteindre un point culminant, pour ensuite décroître et laisser place à la préoccupation suivante, à condition toutefois qu'on y ait trouvé une réponse adéquate. » (p. 89).

1.2.1.2 Les dimensions cognitives et affectives des préoccupations

Au-delà de la simple description des préoccupations, la présentation des phases de préoccupations constitue une base intéressante pour concevoir et expliquer le phénomène d'apparition et d'apaisement des préoccupations. À ce sujet, Bareil et Savoie (1999) soutiennent que des modèles dynamiques, comme la théorie des préoccupations, « *permettent d'appréhender la transition selon une chronologie de réactions cognitives et affectives* » (p. 93). Pour sa part, Fuller (1970, dans Hall *et al.* 1991) fait l'hypothèse que l'apparition de préoccupations « *is related to more affective oriented experiences, while the resolution of concerns is more related to cognitive types of experiences* » (p. 13).

Pour Wadsworth (2001), les préoccupations comportent des dimensions qui réfèrent à la même réalité que les croyances présentées selon la conception de Fishbein et Ajzen (1975). Pour les fins de sa thèse de doctorat, cette auteure soutient que les préoccupations, comme les croyances :

1. sont exprimées par rapport à des objets ou des situations qui font partie de l'univers de la personne;
2. elles impliquent des processus cognitifs dont la fonction est de traiter et organiser l'information relativement à ces objets ou ces situations et d'évaluer et analyser les alternatives et les conséquences qui y sont liées;

3. les préoccupations sont liées à des facteurs personnels qui influencent les individus dans leur façon de percevoir et anticiper l'objet ou la situation en question;
4. enfin, les préoccupations d'une personne, tout comme ses croyances, sont appelées à être maintenues, à être amplifiées, ou au contraire éliminées en fonction de la réponse qui leur est apportée.

Selon Wadsworth (2001), s'appuyant sur le modèle de Fishbein et Ajzen (1975), les préoccupations à l'égard d'un objet ou d'une situation de changement constituent, au même titre que les croyances, la plateforme informationnelle qui conduit à l'expression d'attitudes. Cette information, provenant de source directe, d'une part, et induite, d'autre part, influence le degré d'intensité d'une préoccupation et du même coup, la motivation à agir.

1.2.2 Les préoccupations des facilitateurs du changement

La notion de préoccupation, pour les personnes qui sont en position de facilitateurs de changement, n'a pas suscité beaucoup d'intérêt auprès des chercheurs jusqu'à maintenant. Ce qui existe à ce sujet vient de l'équipe du RDCTE qui s'est penchée aussi, au cours de ses projets de recherche en milieu scolaire, sur la façon dont les préoccupations se présentent du point de vue des facilitateurs.

La méthodologie retenue pour identifier les phases de préoccupations des facilitateurs a été de remettre aux directeurs d'école le questionnaire qui avait servi, au cours de recherches antérieures, à identifier les phases de préoccupations des enseignants à l'égard d'une innovation (le SoCQ). Les directeurs qui ont complété ce questionnaire ont indiqué que plusieurs items ne correspondaient pas à leurs préoccupations. C'est en référant au matériel de recherche et aux diverses notes accumulées auprès des directeurs d'école au cours des travaux sur les préoccupations des enseignants que les chercheurs

ont pu identifier des préoccupations bien spécifiques chez les facilitateurs et préparer un questionnaire plus adapté à leur situation.

Ce questionnaire, le *Change Facilitation Stage of Concerns Questionnaire* (CFSocQ), comprend 35 énoncés correspondant à l'une ou l'autre des sept (7) phases de préoccupations des facilitateurs. Un choix de réponses, sur une échelle de 0 à 7, permet au répondant d'indiquer comment il se sent au regard de ses responsabilités de facilitateur dans l'implantation d'une innovation en particulier. Ce questionnaire a été validé dans un premier temps, en 1981, auprès de 589 personnes appartenant à différentes catégories de personnel (directeurs d'école, agents de développement, agents externes, conseillers pédagogiques) impliqués dans diverses innovations pédagogiques et comptant un large éventail d'années d'expérience. Un autre échantillon de 750 personnes a aussi répondu au questionnaire après 1981. Selon des analyses statistiques rapportées par Hall *et al.* (1991), les cinq énoncés associés à chacune des sept phases de préoccupations des facilitateurs ont un indice de consistance élevé (coefficient alpha), celui-ci variant de .61 à .86 (p. 19).

Les résultats obtenus à partir du questionnaire sur les phases de préoccupations des facilitateurs démontrent que les directeurs expriment des préoccupations à l'égard de l'innovation et aussi à l'égard de leur rôle de facilitateur. Les préoccupations des facilitateurs, réparties entre différentes phases, sont présentées au Tableau II⁸.

⁸ Traduction libre. Le texte original anglais est présenté à l'annexe IV.

Tableau II : Phases de préoccupations des facilitateurs

0. Aucune préoccupation : La gestion du changement, au regard de l'innovation, ne fait pas l'objet de préoccupation de la part de l'individu. Son attention est dirigée ailleurs.

1. Informationnelle : Les préoccupations ne sont pas orientées nécessairement vers l'individu ou la gestion du changement mais plutôt sur l'innovation. L'attention est sur le besoin de mieux connaître ses caractéristiques, ses effets et ses conditions d'implantation.

2. Personnelle : Les préoccupations portent sur la capacité d'agir comme facilitateur et sur le rôle à cet effet. Cela inclut le questionnement sur le soutien de l'organisation et sur les gains à retirer de faire ce travail. Ces préoccupations proviennent souvent d'un manque de confiance du facilitateur en lui-même et envers l'organisation ou envers les destinataires et les usagers de l'innovation.

3. Management : L'attention est portée sur le temps disponible, les ressources et les processus les plus efficaces à se donner pour faire une bonne implantation de l'innovation. Les préoccupations sont liées à ce qu'il faut faire comme facilitateur et à la manière de le faire pour réduire les difficultés liées à l'implantation de l'innovation.

4. Conséquence : L'attention est portée sur l'amélioration du style d'intervention du facilitateur. Le but est d'augmenter les effets positifs de l'utilisation de l'innovation par les destinataires et de voir les impacts dans le milieu.

5. Collaboration : L'accent est mis sur la collaboration avec d'autres facilitateurs et administrateurs dans le but d'améliorer la capacité de chacun à agir comme facilitateur. La préoccupation est d'améliorer l'efficacité de l'innovation grâce à une meilleure communication et une meilleure coordination. Le facilitateur cherche aussi à impliquer d'autres dirigeants pour faciliter l'implantation de l'innovation.

6. Refocusing : Les préoccupations portent sur les possibilités d'adapter l'innovation aux besoins spécifiques du milieu. Elles sont orientées sur les alternatives qui permettraient d'améliorer l'innovation ou en modifier certains aspects dans le but d'augmenter l'efficacité de celle-ci.

Source: Hall *et al.* (1991). *MEASURING CHANGE FACILITATOR STAGES OF CONCERN A Manual for Use of the CFSoc Questionnaire*. Center for Research on Teaching and Learning, University of Northern Colorado, Page 17, Figure II.1.

On y voit que pour Hall *et al.* (1991), les phases de préoccupations des facilitateurs sont identifiées de la même façon que celles des destinataires d'une innovation. Selon le point de vue de ces auteurs, elles apparaîtraient et disparaîtraient de la même façon que les préoccupations des destinataires : « *just as with teachers, change facilitators' stages of concerns move through a process of arousal and resolution* » (p. 13). La seule différence se situe au niveau de l'objet des préoccupations qui ne concerne pas uniquement l'innovation (phases 1 et 6) mais également le rôle que doit assumer le facilitateur tout au long du processus d'implantation d'un changement (phases 0 et 2 à 5).

Précisons que notre recherche portant sur le lien qu'il peut y avoir entre les préoccupations et les stratégies pour implanter un changement, et non sur l'estimation qualitative de l'évolution des préoccupations dans le temps, le terme « catégorie de préoccupations » sera utilisé plutôt que celui de « phase de préoccupations ». Partant de la description des phases de préoccupations, les catégories regrouperont les préoccupations sur la base de caractéristiques communes sans présumer de la progression ou de l'évolution des préoccupations au cours d'une période donnée. Pour les fins de la recherche, les catégories de préoccupations serviront de catégories prédéterminées, lors du traitement des données, pour classer les énoncés des entrevues qui seront retenus comme des préoccupations des directeurs d'école.

En résumé, une préoccupation correspond à ce qui retient fortement l'attention d'un individu. Il ne s'agit pas nécessairement d'un problème mais plutôt de questionnements ou d'inquiétudes face à un objet ou une situation qui le concerne étroitement et auquel il cherche à donner une réponse à partir de ses propres moyens ou à l'aide d'informations fournies par un ou des acteurs de son organisation. Une préoccupation se manifeste sous certaines conditions et est stimulée par la perception de l'individu, par ce qu'il connaît ou

croit d'un objet ou d'une situation, et pas nécessairement par l'état réel de cet objet ou de cette situation. Une préoccupation peut être l'activation de ce qui a de l'importance pour l'individu ou qui peut correspondre à ses valeurs, ses croyances et ses attitudes.

Ces caractéristiques des préoccupations s'appliquent autant au regard des destinataires d'un changement que des facilitateurs. Si la littérature insiste beaucoup sur l'importance de traiter les préoccupations des destinataires pour assurer la réalisation d'un changement, elle aborde plus timidement l'étude de l'influence des préoccupations des facilitateurs sur les actions qu'ils retiennent pour mettre en oeuvre un changement ou en consolider l'implantation dans leur organisation. Ce qui est possible d'affirmer à ce sujet, pour le moment, est que les préoccupations influencent la façon d'intervenir des facilitateurs mais aucune étude n'a encore permis de démontrer qu'il existe un lien entre ces deux facteurs.

1.3 Le cadre conceptuel

La partie sur les déterminants a conduit à penser que la question de recherche présuppose que ce qui se passe dans la conscience de l'individu a de l'importance dans la détermination de la stratégie qu'il envisage. Dans une conception cognitive de l'action, il est entendu par plusieurs chercheurs que les valeurs, les croyances et les attitudes conditionnent la façon dont un individu se représente un objet ou une situation et lui donne un sens (Brassard, 2004a; Ellinger et Bostrom, 2002; Leithwood *et al.* 1993). Ultiment, la représentation et la signification qu'un individu a de cet objet ou situation contient un rapport à l'action et conduit à formuler une intention, celle d'agir dans un sens ou dans un autre (Brassard, 2004a).

L'influence de ces déterminants sur l'agir est illustrée dans des principes, théories et modèles explicatifs du comportement des acteurs. Ces modèles fournissent différents points

de vue pour situer et comprendre le rôle de ces variables sur le comportement. Ainsi, dans le principe de *Expectancy value*, les actions des individus sont influencées conjointement par leurs croyances qu'un comportement « X » produira un résultat donné et par l'attrait de ce résultat. La théorie sociale cognitive de Bandura (1986) fait valoir que la motivation à agir est liée aux croyances d'efficacité personnelle issues de processus autorégulateurs qui influencent le degré d'effort et de persistance qu'un individu est prêt à consacrer pour atteindre des résultats attendus. La théorie de l'action raisonnée (Ajzen et Fishbein, 1980) soutient que l'intention d'une personne de s'engager dans une action est déterminée par son attitude à l'égard du comportement et par ses croyances à l'égard de la pression de ses groupes de référence pour réaliser le comportement et sa motivation de se conformer à leurs attentes. Dans la théorie du comportement planifié, Ajzen (1985) inclut un déterminant additionnel, le contrôle comportemental perçu, qui correspond aux croyances de l'individu de bénéficier des conditions nécessaires pour agir. Ces conditions peuvent se trouver au niveau des connaissances, des habiletés et des aptitudes de l'individu ou au niveau de son environnement de travail, du temps et des ressources dont il dispose et des possibilités de coopération et de collaboration avec d'autres personnes. Selon Ajzen et Madden (1985), le contrôle comportemental perçu affecte le comportement à la fois directement et indirectement par ses effets sur l'intention.

En ce qui concerne les préoccupations, elles correspondent à ce qui retient fortement l'attention d'un individu. Pour le moment, l'état actuel des connaissances associe les préoccupations à des facteurs cognitifs et émotifs et affirme, sans l'avoir exactement démontré, l'influence qu'elles peuvent avoir sur les actions des facilitateurs (Hall *et al.*, 1991). Sur cet aspect, nous retenons que les préoccupations sont propres à chacun, qu'elles sont liées à des processus qui traitent et organisent l'information relative à un objet ou une situation et qu'elles sont stimulées et influencées par les perceptions de chacun par

rapport à l'issue d'une situation. Ces perceptions varient selon les traits de caractère, les schèmes mentaux, les connaissances et les expériences de chaque personne. Partant de ces explications, nous croyons qu'il est possible de situer les préoccupations dans une réalité qui rejoint celle des valeurs, des croyances et des attitudes. Elles peuvent être, de notre point de vue, une manière de refléter tout cela.

1.3.1 Les composantes du cadre conceptuel

Le cadre conceptuel s'inspire de la théorie du comportement planifié (Ajzen, 1985) et de la théorie des phases de préoccupations (Hall *et al.*, 1991) pour illustrer le lien entre les préoccupations des facilitateurs et les actions qu'ils disent retenir, ou vouloir retenir, pour réaliser un changement. Dans ce cadre, les préoccupations sont définies à l'égard d'objets qui interpellent le directeur dans la mise en œuvre du changement et qui concernent soit le projet comme tel, c'est-à-dire le nouveau curriculum ou la consolidation du conseil d'établissement, soit le rôle de facilitateur. Elles peuvent également se présenter comme la manifestation ou l'activation de ce qui a de l'importance pour l'individu ou qui peut correspondre à ses valeurs, ses croyances et ses attitudes à l'égard de l'un ou l'autre de ces éléments. Les intentions d'action et les actions qui suivent découlent de ce qui précède. L'ensemble est présenté à la Figure 5.

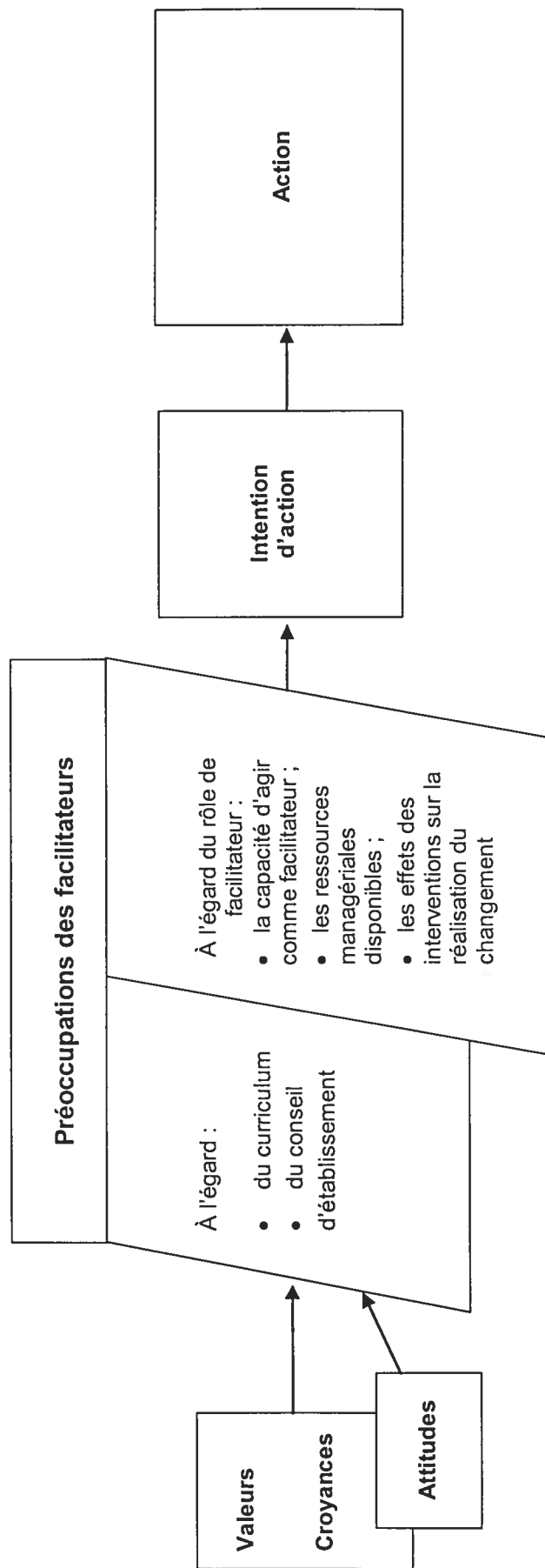


Figure 5 – Le cadre conceptuel

Notons que l'application de ce cadre à la présente recherche implique de voir les intentions d'action et les actions autrement que de la manière dont elles sont illustrées. Le fait que celles-ci découlent du discours des facilitateurs, et non de leur observation, amène à les voir en parallèle, en non en ligne, du fait que ce que les directeurs *disent faire* ne découle pas de ce qu'ils *disent avoir l'intention de faire* pour mettre en œuvre le curriculum et consolider le fonctionnement du conseil d'établissement.

Le concept d'action présenté dans le cadre conceptuel correspond, de notre point de vue, aux approches, aux stratégies et aux moyens qui sont retenus par les facilitateurs au cours d'un processus de changement. À cet égard, il apparaît pertinent d'approfondir les concepts qui sont associés aux différentes manières d'intervenir des facilitateurs et qui permettront de décrire plus précisément ce que font les facilitateurs. Ces concepts sont présentés au point suivant dans la dernière partie de la revue de littérature.

1.4 Concepts liés à la manière d'intervenir des facilitateurs

Les concepts retenus pour traiter plus concrètement des actions menées au cours d'un processus de changement sont ceux de stratégie et de style de facilitateur. Le concept de stratégie est particulièrement utilisé dans la littérature sur le changement pour décrire les approches et les moyens qui sont menés pour réaliser la mise en œuvre d'un changement. Le concept de style de facilitateur aborde la question de l'action des facilitateurs à partir de descripteurs opérationnels qui caractérisent la façon d'intervenir des facilitateurs au cours de l'implantation d'un changement. Ce concept met en relief des modèles de comportement des facilitateurs en situation de changement.

1.4.1 La notion de stratégie

La notion de stratégie est largement utilisée dans le domaine de la gestion. Dans la littérature sur le changement organisationnel, elle se définit généralement comme « *les plans de la direction pour atteindre les résultats en rapport avec les missions et les objectifs de l'entreprise* » (Wright *et al.*, 1992, dans Mintzberg *et al.*, 1999, p. 19).

Dans la littérature sur le changement planifié, elle se présente sensiblement de la même façon en ce qu'elle réfère à des activités à mettre en place pour atteindre des résultats en lien avec des objectifs prédéterminés (Beaudoin, 1990; Collerette, Delisle et Perron, 1997). Il en est ainsi de la définition de Noreau, Tessier et Tremblay (1973) pour qui la stratégie est « *l'ensemble des moyens et des tactiques mis en oeuvre et des actions engagées par un agent sur un terrain donné en vue d'y atteindre un objectif spécifique* » (p. 173).

Brassard (2004b) propose une définition de la stratégie qui met en évidence le fait que celle-ci implique aussi des choix, explicites et implicites, par rapport au projet de changement et par rapport également au processus pour le réaliser. Il définit la stratégie comme « *l'approche retenue par les acteurs organisationnels pour réaliser un changement, cette approche consistant d'un côté en la réponse apportée à une pression au changement qui permet d'éliminer ou de réduire cette pression (c'est le projet de changement) et d'un autre côté, en la façon de procéder pour définir cette réponse et pour la mettre en oeuvre, étant entendu que ce changement doit contribuer à améliorer l'efficacité organisationnelle ou, à tout le moins, la maintenir* » (p.7). Dans cette définition, la réponse apportée à la pression au changement correspond au projet de changement ou à ce qu'il y a lieu de désigner comme « *la réalité nouvelle qui sera introduite dans l'organisation ou qui émergera au sein de celle-ci* » (p. 2). La façon de procéder concerne les aspects relatifs à la mise en oeuvre du projet, c'est-à-dire les choix stratégiques qui sont faits au regard des rapports entre les acteurs au cours du processus de changement, des réalités organisationnelles qui font l'objet de la modification, des moyens et des actions qui seront utilisés et agencés comme un ensemble ayant sa cohérence.

Dans les définitions retenues, il ressort que les auteurs utilisent le terme « stratégie » selon un degré plus ou moins élevé de généralisation. La référence à ce terme se prête effectivement à différentes utilisations selon le degré d'amplitude ou de globalité donné au concept de stratégie dans un contexte donné. Pour les auteurs cités par Mintzberg *et al.*

(1999), le terme stratégie est le plus général pour désigner la façon de réaliser un changement. Pour Brassard (2004b), il équivaut à l'approche retenue par les acteurs organisationnels et aux caractéristiques d'ensemble des moyens employés. Dans le cas de Noreau *et al.* (1973), il se prête sensiblement à la même utilisation, en ce qu'il réfère à un ensemble de moyens, de tactiques et d'actions en vue d'atteindre un objectif donné. Dans la conception de ces auteurs, la stratégie découle d'une approche ou d'un modèle qui est le reflet des valeurs de l'agent et que celui-ci privilégie pour aborder la question du changement ou un aspect de celui-ci.

Pour Hall, Zigarmi et Hord (1979, dans Hall et Hord, 2001), le terme stratégie est associé à l'opérationnalisation du plan d'action d'un projet de changement. Selon ces auteurs, les stratégies constituent une catégorie d'interventions parmi d'autres qui peuvent être menées au cours d'un processus de changement. Leurs travaux sur les interventions des directeurs d'école primaire ont donné lieu à une taxonomie à l'intérieur de laquelle la stratégie se situe à un degré moindre de généralisation ou d'amplitude que ce qui est proposé dans les définitions énoncées précédemment. Dans cette taxonomie, le terme « intervention » est le plus général pour désigner les actions, planifiées ou non planifiées, qui peuvent avoir une influence, positive ou négative, sur le processus de changement. Les interventions sont répertoriées selon une logique de « niveaux hiérarchiques » qui va des plus globales (les politiques, les plans d'action, les stratégies) vers les plus spécifiques (les tactiques et *incident interventions*). Elles sont illustrées dans le tableau III suivant :

Tableau III : La taxonomie des interventions de changement

Les Politiques : Interventions associées à des règles et des cadres de fonctionnement qui ont un impact au niveau de toute l'organisation pendant une longue période de temps
Composantes du Plan d'Action : Regroupement des interventions, par fonction
Stratégies : Interventions, regroupées par fonction, qui servent à opérationnaliser le plan d'action
Tactiques : Ensemble de petites actions menées à l'intérieur des stratégies
« Incidents » : Actions spécifiques et de courte durée dirigées vers une ou plusieurs personnes

Source: Hall et Hord (2001). Describing what Change Facilitators Do. Dans *Implementing Change: Patterns, Principles, and Potholes*. Boston: Allyn and Bacon. p.115, Fig. 6.3.

Cette taxonomie démontre qu'il existe des interventions de différentes ampleurs « *which are distinguished by their relative duration and the degree to which they affect few or many people* » (Hall et Hord, 2001, p. 115). Les interventions des niveaux supérieurs ont un impact sur une partie importante de l'organisation et pendant une période de temps plus longue, alors que les interventions de plus petite ampleur sont davantage circonscrites à l'intérieur d'une conjoncture donnée et visent l'atteinte d'objectifs limités et à plus court terme. Les stratégies, regroupées selon les fonctions qu'elles permettent de remplir, sont issues des plans d'action dont elles assurent l'opérationnalisation à travers les tactiques et les actions plus spécifiques (*incident interventions*) qui sont retenues tout au long du processus de changement. Les tactiques constituent, pour plusieurs auteurs, des stratégies de plus petite ampleur qui contribuent, à un moment donné du processus de changement et de manière spécifique, à la réalisation de la stratégie globale (Brassard, 2004b; Noreau et al., 1973; Werr, 1995). Les *incident interventions* illustrent particulièrement les petites interventions, c'est-à-dire ces gestes et actions qui sont faits chaque jour et à tout moment par les facilitateurs. Elles

ont un caractère logique ou spontané et répondent à des exigences spécifiques qui se présentent dans une situation de changement. Elles peuvent prendre plusieurs formes : entretiens face-à-face plus ou moins improvisés, entretiens téléphoniques de plus ou moins longue durée, notes écrites affichées au babillard, participation fortuite du facilitateur à une réunion d'un comité; il peut s'agir d'interventions isolées, répétées, avec ou sans lien les unes aux autres. Hall et Hord (1987) définissent ainsi ces interventions : *an incident is the singular occurrence of an action or event.* (p. 145). De tous les types d'intervention, les *incident* sont celles que l'on observe le plus facilement dans un milieu où une innovation est implantée. Ce sont ces interventions qui constituent la base des interventions de « niveaux supérieurs ».

1.4.1.1 Les catégories de stratégies de changement

Les stratégies qui sont répertoriées dans cette section sont issues de théories et de modèles de gestion du changement et de travaux menés en milieu éducationnel portant sur ce que font les facilitateurs pour implanter un changement dans leur milieu. Elles devraient correspondre, en bonne partie, aux énoncés des entrevues qui permettront d'identifier les stratégies que les directeurs disent retenir, ou vouloir retenir, pour réaliser les deux aspects de la réforme dans leur école. Pour des fins de classification, les stratégies ont été réparties en deux groupes : celui où elles se présentent davantage comme des approches de gestion du changement et celui où elles prennent la forme de moyens et actions concrètes. À ce sujet, précisons que le terme « approche » sera utilisé pour désigner la dimension plus générale de la stratégie (exemple : les approches interrelationnelles) alors que les termes « moyens », « actions » et « interventions » désigneront les gestes plus concrets qui sont observés aux cours d'un processus de changement qui sont associés à la dimension opérationnelle de la stratégie.

a) Les stratégies de changement dans le sens d'approches

Les stratégies orientées vers les acteurs du système

Les stratégies répertoriées dans cette catégorie orientent l'effort de changement vers les acteurs du système; ici la cible du changement est l'individu et son comportement. Ces stratégies sont issues d'une conception de la gestion qui tient davantage compte du facteur humain et réfèrent à de nombreuses théories élaborées pour comprendre le comportement des acteurs en milieu organisationnel (la théorie des besoins humains de Maslow, la théorie Herzberg, la théorie X de McGregor, les styles de leadership de Blake et Mouton, pour ne nommer que celles-là).

Parmi les nombreuses stratégies décrites dans les ouvrages sur le changement, les stratégies générales de Chin et Benne (Bennis, Benne et Chin, 1985) illustrent bien l'ensemble des approches qui peuvent être orientées vers les acteurs du système dans le but de réaliser un changement. Ces stratégies se répartissent en trois groupes : les stratégies empirico-rationnelles, les stratégies normatives-rééducatives et les stratégies coercitives. Chacun de ces trois types de stratégies favorise le recours à des méthodes basées sur la connaissance de la façon dont les gens réagissent au changement et repose sur des hypothèses ou des présupposés en ce qui concerne les individus et leur motivation.

Les stratégies empirico-rationnelles postulent que les personnes sont des êtres rationnels qui sont guidés par la compréhension des bénéfices qu'ils peuvent retirer d'une situation de changement. Dans ce cas, la manière de proposer des changements se fait par un mode qui priorise l'expertise et la diffusion des informations. En utilisant ce type de stratégie, le facilitateur s'adresse à la raison des gens et il invoque une série d'arguments qui démontrent le plus rationnellement possible le bien-fondé du changement proposé et les avantages à en tirer. Selon Zaltman et Duncan (1977), les stratégies empirico-rationnelles sont particulièrement désignées pour faire de la sensibilisation et favoriser l'implantation de projets ou programmes répondant à des besoins généralement reconnus par le groupe.

Les stratégies normatives-rééducatives postulent que les individus sont des êtres sociaux dont les actions, pratiques et comportements sont conditionnés par des normes socioculturelles et par l'attachement des personnes à ces normes. Pour susciter et amener le changement, ces stratégies mettent l'accent sur le cheminement personnel qui conduit à une modification ou une rééducation des attitudes, des valeurs ou des normes des destinataires. Les interventions du facilitateur sont davantage axées sur la collaboration et la réciprocité avec les individus et sur le recours à des méthodes et des moyens qui amènent ceux-ci à vivre diverses expériences et à fournir une participation active aux processus de résolution de problèmes. Plusieurs auteurs favorisent le recours à ces stratégies pour traiter les résistances, répondre aux préoccupations des acteurs et maintenir leur adhésion (Hall et Hord, 1987; Kotter et Schlesinger, 1979; Zaltman et Duncan, 1977).

Les stratégies coercitives, quant à elles, postulent que dans une organisation sociale, les personnes les moins fortes doivent céder aux plus fortes. Pour ce faire, les stratégies coercitives recourent à la force, au pouvoir ou aux sanctions afin d'imposer un changement ou un revirement de situation. Dans ce cas, un facilitateur peut décrire les nouveaux comportements que les personnes doivent adopter et forcer celles-ci à le faire en utilisant un pouvoir contraignant qui peut être légitime, ou non.

Les stratégies orientées vers des dimensions du cadre organisationnel

Les stratégies de ce groupe permettent d'identifier les dimensions du cadre organisationnel qui feront l'objet d'une modification (Leavitt, 1965; Margulies et Raia, 1978, référés par Porras et Robertson, 1987). En privilégiant ce type d'approche, le facilitateur peut choisir d'intervenir sur des éléments du cadre structurel comme les aspects de l'organisation du travail, les mécanismes d'autorité, de responsabilisation et de coordination et les mécanismes de centralisation et décentralisation. Il peut retenir une approche orientée vers la technologie et faire des modifications au niveau des processus de travail, des outils et des technologies utilisées, ou encore retenir une approche orientée plus directement sur les

tâches à accomplir et viser les différentes opérations prévues dans l'accomplissement d'un travail. Chacune de ces approches que peut retenir le facilitateur se distingue des autres par l'importance relative qu'elle accorde à une dimension du système organisationnel en particulier. Les stratégies orientées vers des dimensions du cadre organisationnel ne fournissent pas d'indication sur la manière de conduire le changement. Elles doivent cependant amener le facilitateur à se préoccuper des effets des modifications sur les acteurs et sur les autres dimensions du cadre organisationnel (Leavitt, 1965).

Les approches d'élaboration des stratégies de changement

Les approches d'élaboration des stratégies de changement concernent les aspects liés à la définition du projet de changement et à la manière de procéder pour l'implanter. Il s'agit ici, pour le facilitateur, de choisir une approche qui permet de définir préalablement, et de façon précise, le projet de changement et les éléments de sa mise en oeuvre (approche de changement planifié), ou de construire progressivement ces éléments de la stratégie en les laissant se former d'eux-mêmes sous la poussée de forces extérieures ou de besoins internes (approche de changement émergent).

Dans la conception du changement planifié, les stratégies sont menées intentionnellement par des gestionnaires qui fournissent une réponse rationnelle aux exigences internes et/ou externes d'une situation de changement (Bennis, Benne et Chin, 1985; Levy et Merry, 1986; Tessier et Tellier, 1990). Dans un tel cas, le choix des objectifs d'action et des priorités chronologiques entre divers sous-objectifs fait partie intégrante de la stratégie. Les moyens retenus par les facilitateurs pour atteindre ces objectifs font appel à des méthodes d'intervention éprouvées qui peuvent prêter à des adaptations importantes à l'intérieur d'une stratégie particulière. Ces moyens sont intégrés logiquement et chronologiquement de façon à constituer un programme visant la poursuite d'un objectif dont l'atteinte demeure cependant incertaine. Pour Noreau *et al.*, (1973), la stratégie élaborée dans la conception du changement planifié a un caractère hypothétique parce qu'elle repose sur

une représentation théorique d'un objet, qu'elle découle d'une conception relative et discutable de l'action et parce que les informations requises pour la concevoir avec certitude n'apparaissent souvent qu'à postériori.

Dans l'approche de changement émergent, la stratégie se définit comme le modèle qui résulte d'une convergence d'actions qui peuvent être individuelles ou collectives (Mintzberg *et al.*, 1999). Contrairement au modèle de changement planifié, le gestionnaire ne se présente pas comme un visionnaire avec une stratégie déjà définie, mais comme un intervenant qui précise sa vision à travers les actions qui sont menées, par lui-même ou d'autres groupes, et les impacts qu'il observe de celles-ci. Dans un tel cas, la formulation de la stratégie et le processus de réflexion qui l'accompagne ne sont pas nécessairement complétés avant que ne débute l'action. Ils peuvent être en processus d'élaboration tout au long de leur mise en oeuvre. À l'intérieur de cette approche, le gestionnaire se donne le droit de faire des expériences et d'apprendre dans l'action. Le processus se continue ainsi jusqu'à ce que l'organisation s'appuie sur un modèle qui devient la stratégie.

Selon Tichy (1983, référé par Levy et Merry, 1986), les changements organisationnels sont rarement réalisés sur la base de stratégies qui sont totalement explicites, développées intentionnellement et planifiées à l'avance. À ce sujet, Demers (2000) précise qu'il existe une certaine part d'émergence dans l'implantation des stratégies planifiées et ce, malgré les précautions qui sont prises au moment de leur mise en oeuvre. Cette émergence peut résulter de différentes initiatives locales autonomes qui se déroulent en parallèle de la stratégie planifiée et qui peuvent influencer l'évolution de celle-ci à un niveau plus global (processus évolutif de Burgelman, 1996, référé par Demers, 2000). L'émergence peut venir de contraintes politiques ou organisationnelles ou de l'imprévisibilité de l'environnement interne ou externe (Mintzberg *et al.*, 1999). Elle peut venir aussi d'apprentissages qui se font dans l'action et qui entraînent des modifications de la stratégie planifiée (processus itératif de Avenier, 1997, référé par Demers, 2000). D'autres auteurs, inspirés du structurationnisme (Ford et Ford, 1995

et Orlikowski, 1996, référés par Demers, 1999), postulent que le changement réalisé intentionnellement, ou non, dans une organisation est le fruit des interactions des membres à l'intérieur des limites et des opportunités qu'ils ont collectivement contribué à mettre en place au sein de celle-ci. Pour Brassard (2003), la stratégie se présente comme « *une réalité dynamique qui n'est pas indépendante des stratégies des uns et des autres* » (p. 3) . Selon le point de vue de cet auteur, l'évolution de la stratégie du facilitateur résulte de son interaction avec les différentes stratégies des acteurs et elle devient plus concrète au fur et à la mesure des nombreux choix stratégiques qui sont faits tout au long du processus de changement.

Les stratégies relatives à la participation des acteurs concernés

Ces stratégies amènent un facilitateur à introduire des changements dans son milieu en favorisant la participation, à des degrés divers, des destinataires aux différentes étapes du processus de changement. Ces stratégies, selon Cotton, Vollrath, Froggatt, Lengnick-Hall et Jennings (1988), prennent l'une ou l'autre des formes suivantes:

1. La participation directe et formelle : cette forme de participation implique directement les acteurs dans des décisions qui les concernent au niveau de leur travail. Ils peuvent ici influencer grandement les décisions liées, par exemple, à l'organisation du travail, à la répartition des tâches ou aux processus de production.

2. La participation consultative : cette forme de participation est aussi directe et formelle sauf que dans ce cas, les employés sont sollicités pour donner leur opinion sur des issues liées au travail. Ils n'ont pas de pouvoir décisionnel sur les questions soulevées.

3. La participation limitée : les employés participent de façon importante à des décisions relatives à des projets qui les concernent mais qui sont de durée limitée, comme l'organisation d'une session de formation ou la réalisation d'un projet pilote.

4. La participation informelle : cette forme de participation émerge des relations informelles qui existent entre un dirigeant et ses employés.

5. La participation aux instances officielles : cette forme de participation est formelle et indirecte. Elle concerne les possibilités de participation de l'employé aux instances officielles comme le conseil d'établissement et le conseil des commissaires.

6. La participation par la représentation : cette forme de participation est aussi formelle et indirecte mais permet à l'employé de n'exercer qu'une influence moyenne à faible. Dans ce cas, les employés ne participent pas directement aux décisions prises au niveau des instances; ce sont les personnes déléguées pour les représenter qui le font.

Les stratégies visant le choix du rythme du changement

Les approches relatives à la durée et au choix du rythme de mise en oeuvre du changement amènent un facilitateur à recourir à des moyens dont l'action peut être lente, rapide ou « par étapes » (Collerette et Schneider, 1996). Plusieurs facteurs doivent être pris en considération pour déterminer le rythme le plus adapté à une situation donnée. Pour Brassard (2004b), c'est principalement la capacité des acteurs de s'appropriier le changement et de le produire qui détermine la durée et le choix du rythme du changement.

Lorsqu'un facilitateur opte pour un rythme lent, il retient des actions qui permettent de procéder lentement et graduellement à l'atteinte d'objectifs étalés sur une longue période de temps. Ce choix convient lorsque le changement est envisagé dans une perspective d'évolution, lorsqu'il est en continuité avec des pratiques existantes ou lorsqu'il vise à modifier des attitudes chez les destinataires. Vu du côté du facilitateur, le rythme lent a l'avantage de permettre plus facilement les ajustements et d'éviter les heurts. Par contre il peut risquer d'amener les individus à reléguer au second rang le projet de changement lorsque d'autres priorités apparaissent.

Un rythme accéléré de mise en oeuvre correspond à un changement plus radical. Il amène un facilitateur à viser plusieurs cibles en même temps et à introduire les modifications rapidement. Une telle approche peut être employée lorsque le maintien de la situation actuelle risque de causer des torts importants, lorsqu'il y a trop de différences entre l'ancienne situation et la situation souhaitée et qu'aucune référence valable ne peut y être faite, lorsqu'il y a urgence ou qu'il faut minimiser les risques d'incohérence (Beaudoin, 1990; Collerette et Schneider, 1996). Le rythme accéléré permet au facilitateur de créer une situation de non-retour et de limiter le jeu des forces d'inertie. Avec une telle approche, le facilitateur doit être bien préparé afin d'éviter tout risque de confusion qui pourrait engendrer une situation de crise.

Un rythme d'implantation « par étapes » consiste à décomposer le changement en étapes, et ce, tant en ce qui concerne le projet de changement lui-même que le déroulement prévu pour le mettre en oeuvre (Collerette et Schneider, 1996). Une telle approche convient particulièrement lorsque le facilitateur veut concentrer les efforts des destinataires sur des aspects particuliers du projet de changement. De cette façon, le risque de perturber l'organisation est amoindri, il est plus facile de corriger les problèmes qui peuvent apparaître au début du processus de changement et d'atténuer les appréhensions pour les étapes suivantes. Cette stratégie a cependant l'inconvénient d'introduire deux logiques qui doivent coexister au cours du processus et elle entraîne également le risque de provoquer un essoufflement des individus, particulièrement lors des dernières étapes.

En résumé, voici un tableau illustrant les stratégies appartenant à la catégorie des approches :

Tableau IV : Les stratégies de changement, dans le sens d'approches

Stratégies orientées vers les acteurs du système	<ul style="list-style-type: none"> • stratégies empirico-rationnelles • stratégies normatives-rééducatives • stratégies coercitives
Stratégies orientées vers des dimensions du cadre organisationnel	<ul style="list-style-type: none"> • approches structurales • approches technologiques • approches centrées sur les tâches
Approches d'élaboration des stratégies	<ul style="list-style-type: none"> • approche de changement planifié • approche de changement émergent • approche mixte
Stratégies relatives à la participation des acteurs	<ul style="list-style-type: none"> • participation directe et formelle • participation consultative • participation limitée • participation informelle • participation aux instances officielles • participation par représentation
Stratégies visant le choix du rythme du changement	<ul style="list-style-type: none"> • stratégie de rythme lent • stratégie de rythme rapide • stratégie rythme « par étapes »

b) Les stratégies de changement, dans le sens de moyens et actions

La littérature recense un nombre important de stratégies qui décrivent des moyens ou des actions pour réaliser un changement. Les chercheurs du RDCTE ont particulièrement contribué à identifier ces moyens et actions et à les rattacher à des fonctions précises (Hord et Hall, 1987). Leurs travaux et ceux menés ultérieurement (Hord, 1992) ont conduit à la description de six grandes fonctions des stratégies associées à la réalisation d'un projet de changement. Ces fonctions rejoignent sensiblement celles identifiées par d'autres auteurs dont Fullan (1985), Kotter (1995), McLaughlin (1990), Rallis et Goldring (2000) et Wasserstein-Warnet et Klein (2000). Elles se présentent ainsi :

- développer et communiquer une vision partagée du changement;
- planifier et fournir les ressources nécessaires;
- investir dans le développement professionnel et la formation;
- assurer le suivi du projet;
- assister et encadrer les groupes et les individus; et
- créer un contexte facilitant à l'intérieur de l'école.

Deux autres fonctions, qui ont été identifiées par Hord *et al* (1987), sont aussi associées à la réalisation d'un changement. Elles concernent des fonctions de communication à l'externe et de diffusion d'information. Tous les moyens et actions plus spécifiques associés à ces fonctions sont décrits au tableau V.

Tableau V : Les stratégies de changement, dans le sens de moyens et actions

Développer et communiquer une vision partagée du changement

Developing, Articulating, and Communicating a Shared Vision of the Intended Change

Impliquer le personnel de l'école et des membres de la communauté dans la définition des valeurs de l'école; dans l'identification des aspects des programmes et des services qui peuvent être améliorés; dans le choix des options possibles; dans le développement d'une vision commune.

Investir dans le développement professionnel et la formation

Investing in Professional Learning

Favoriser le développement d'attitudes positives; augmenter le niveau de connaissances et d'habiletés du personnel; réviser l'information disponible; organiser des ateliers ou sessions de formation; faire des sessions de démonstration et d'observation de l'utilisation de l'innovation; obtenir des commentaires sur l'utilisation de l'innovation; clarifier les incompréhensions.

Planifier et fournir les ressources nécessaires

Planning and Providing Resources

Élaborer des politiques d'innovation; établir des règles; prendre des décisions; planifier, céder; embaucher des personnes ressources; définir les rôles et responsabilités; fournir le matériel et les équipements; prévoir les espaces nécessaires; obtenir du financement; prévoir le temps nécessaire pour planifier, communiquer, faire des rencontres, former et informer.

Assurer le suivi du projet

Checking on Progress

Rassembler toute l'information disponible; produire, colliger et analyser les données; diffuser toutes les informations permettant une meilleure connaissance de l'innovation; traiter toutes les préoccupations relatives à l'innovation de manière formelle; interpréter les données, diffuser et partager les données sur les résultats obtenus; donner du feedback sur l'information collectée; faire compléter des questionnaires à la fin des ateliers; échanger avec les enseignants sur les progrès liés à l'utilisation de l'innovation.

Assister et encadrer les groupes et les individus

Providing Continuous Assistance

Encourager personnellement chaque individu; promouvoir l'utilisation de l'innovation auprès de petits groupes; assister les individus dans la résolution de problèmes; "coacher" de petits groupes dans l'utilisation de l'innovation; fournir une assistance technique personnalisée; avoir de petites conversations informelles et souligner les progrès; accompagner de petits groupes dans la résolution de problèmes; donner de petites sessions sur des sujets liés à la qualité de vie; donner du renforcement; fournir de l'assistance pratique; célébrer les petits succès.

Créer un contexte facilitant
Creating a Context Supportive of Change

Faire les aménagements physiques nécessaires; impliquer l'ensemble du personnel dans l'adoption de nouveaux comportements et le respect de nouvelles normes; donner de la formation et du coaching; faire face aux conflits; récompenser les gens et reconnaître leurs efforts tant sur une base privée que publique.

Communiquer à l'externe
Communicating Externally

Mener des campagnes d'information auprès de groupes externes; publier des lettres ou bulletins d'information; faire des présentations; informer régulièrement certains groupes de la communauté des développements et des progrès; aller chercher des appuis.

Diffuser de l'information
Dissemination

Partager l'expérience de l'implantation du projet de changement avec des groupes « prospects » lors de colloques ou événements spéciaux; faire connaître les impacts positifs et négatifs; faire connaître les apprentissages.

Sources : Hall et Hord (2001). Describing what Change Facilitators Do. Dans *Implementing Change: Patterns, Principles, and Potholes*. Boston: Allyn and Bacon. P 114.

Hord, Rutherford, Huling-Austin et Hall (1987). *Taking Charge of Change*. Virginie: A.S.C.D.

Traduction libre.

1.4.2 Le concept de style de facilitateur

Le concept de style de facilitateur est utilisé principalement dans la littérature développée à partir des travaux des chercheurs du RDCTE pour désigner les actions des facilitateurs et les éléments qui les caractérisent dans leur façon d'intervenir au cours de l'implantation d'un changement. Inspirés de la notion de style de leadership, développée par Fiedler (1978) et Tannenbaum et Schmidt (1958), Rutherford *et al.* (1983) ont associé la notion de style de facilitateur à un ensemble de comportements en reconnaissant qu'il n'est pas suffisant de définir le style seulement en termes d'actions concrètes distinctes. Pour ces chercheurs, les notions de comportement et de style se distinguent ainsi : « *behaviors are a leader's individual, moment-to-moment actions, such as talking to a teacher in a corridor, chairing a staff meeting, writing a memo, and talking on the telephone. The overall*

accumulated pattern and tone of these behaviors form a person's style » (Hall et Hord, 2001, p. 131).

Selon la définition de Rutherford *et al.* (1983), le style de facilitateur est une gestalt de différentes variables, dont les préoccupations, qui se reflètent dans la manière d'intervenir du facilitateur au cours de l'implantation d'une innovation. L'intérêt de comprendre mieux ce qui constitue le style d'un directeur en situation de changement s'est révélé lors de la recherche du *Principal Teacher Interaction study* (Hall, Rutherford, Hord et Huling, 1983) réalisée auprès de neuf directions d'école primaire. Cette recherche a permis de constater que l'implantation d'une innovation dans des contextes similaires (même curriculum, même année d'implantation, mêmes ressources, même profil d'élèves et d'enseignants) ne produisait pas les mêmes résultats au niveau de l'implantation de cette innovation. Ces résultats ont été mesurés et comparés en analysant les trois dimensions du CBAM, c'est-à-dire le niveau de préoccupation des enseignants à l'égard de l'innovation, leur degré d'utilisation de l'innovation et la configuration de l'innovation. Les chercheurs en sont venus à répartir les écoles en trois groupes et à émettre l'hypothèse que les différences entre elles étaient dues à la façon d'intervenir des directeurs au cours du processus d'implantation de l'innovation. Vis-à-vis de cette situation, le besoin de mieux comprendre ce qui caractérise la façon d'intervenir a amené les chercheurs à référer à la notion de style de facilitateur. Pour définir des styles correspondant aux directeurs des écoles de chacun des trois groupes, les chercheurs ont tenu compte non seulement des actions et interventions retenues par les directeurs mais également de leurs attitudes, de la vision de leur rôle et de leurs orientations en matière de partage des responsabilités, de prise de décision, de soutien et d'encadrement. Ces travaux ont permis d'identifier trois styles de facilitateur: le *responder*, le *manager* et l'*initiator*. Ces trois styles ne représentent pas nécessairement tous les styles possibles, mais plutôt « *three contrasting approaches that are regularly seen in change processes* » (Hall et Hord, 2001, p. 131). Cette description des styles de facilitateur a été confirmée par les travaux d'autres

chercheurs comme Hougan (1984) et Shieh (1996) (cités dans Hall et George, 1999) qui ont contribué à en savoir davantage sur la qualité et la quantité des interventions des styles dans différents contextes scolaires et dans différents milieux culturels. Voici comment ils sont décrits :

Tableau VI : Les styles de facilitateur de changement

Initiator

Ce facilitateur a une vision claire et à long terme qui intègre les objectifs du projet de changement en cours. Cette vision est portée par des valeurs et des croyances profondes de ce que doit être l'école et l'enseignement. L'*initiator* est une personne qui mène des actions concrètes dans le but de favoriser le succès et le bien-être des élèves. Il est exigeant pour lui-même, pour les enseignants et pour les élèves. Il écoute ce que disent les enseignants avant de prendre des décisions et il n'hésite pas à prendre des initiatives ou faire des modifications par rapport à des programmes ou des politiques si cela peut mieux servir son école. L'*initiator* fait en sorte que les choses arrivent....

Manager

La priorité du *manager* est d'avoir une école qui fonctionne bien. Ce type de facilitateur intervient surtout de façon à ce que ses enseignants disposent des ressources et des informations nécessaires pour faire leur travail. On peut compter sur lui pour qu'un travail demandé soit bien fait et selon les exigences. Le *manager* ne prend pas vraiment d'initiatives pour faire changer les choses et il ne délègue pas beaucoup. Il peut se comporter soit comme un *initiator*, soit comme un *responder* par rapport à un changement donné; cela dépend de sa perception et de sa compréhension de la situation. Le *manager* aide les choses à arriver...

Responder

Il insiste sur la qualité des relations interpersonnelles avec les divers intervenants. Le *responder* est préoccupé par ce que les autres peuvent percevoir et comprendre des décisions qui sont prises dans l'école. De ce fait, il consulte beaucoup son entourage, recherche les informations et s'assure que tous les enseignants ont pu s'exprimer par rapport à une situation donnée. Le *responder* perçoit son rôle comme étant plutôt administratif; il croit que les enseignants sont des professionnels qui peuvent intervenir de manière autonome. Il n'a pas une vision claire de ce que sera son école dans le futur. Il a tendance à prendre des décisions qui concernent l'immédiat plutôt que de considérer une perspective à plus long terme. Le *responder* laisse les choses arriver...

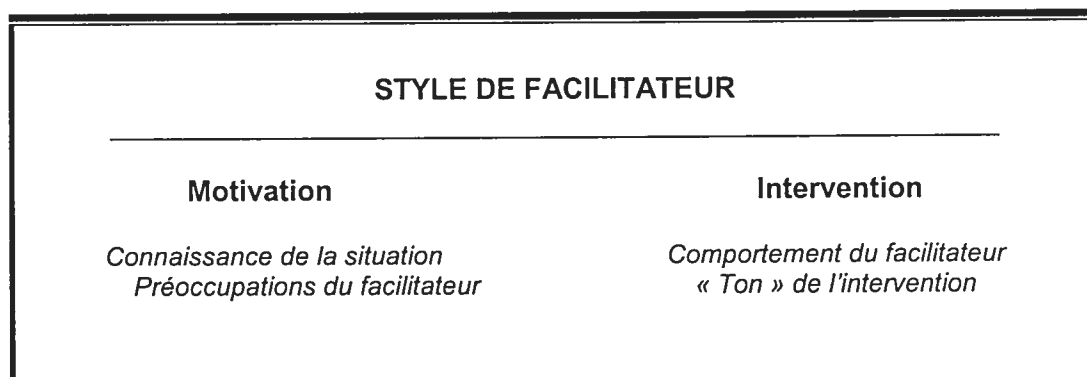
Source : Hall et George (1999, p. 168), The Impact of Principal Change Facilitator Style on School and Classroom Culture, dans Freiberg, H.J., *School Climate: Measuring, Improving and Sustaining Healthy Learning Environments*, Philadelphia: Falmer Press.

Traduction libre

Peu de travaux ont été menés pour améliorer la compréhension du concept de style de facilitateur. Essentiellement, ce qui se trouve dans la littérature à ce sujet porte sur un cadre d'analyse du concept de style de facilitateur et sur l'identification de descripteurs opérationnels permettant d'identifier un profil précis associé à chaque style de facilitateur. Les résultats de ces travaux sont présentés dans la section qui suit.

1.4.2.1 Un cadre d'analyse du concept de style de facilitateur.

Rutherford *et al.* (1983) proposent un cadre d'analyse du concept de style de facilitateur qui tient compte de deux composantes: la motivation d'un individu à agir comme facilitateur et les interventions qu'il retient pour réaliser un changement. Selon le point de vue de ces auteurs, « *it is the combination of factors within these two components of the model that constitute style* » (p. 118).



Source : Rutherford *et al.* (1983, p. 117), *Change Facilitators : In Search of Understanding Their Role. Research on the Improvement Process in Schools and Colleges.*

Figure 6 – Un cadre d'analyse du style de facilitateur

En fonction de ce modèle, la motivation du facilitateur à agir est liée à deux types de facteurs: 1. ce qu'il sait et perçoit d'un projet ou d'une situation de changement et qui peut concerner, par exemple, les caractéristiques de l'innovation, les attentes des enseignants, celles de la communauté, les ressources disponibles, sa capacité à agir, etc, et 2. les préoccupations qu'il peut exprimer par rapport à ces aspects et qui peuvent concerner

l'innovation ou son rôle de facilitateur. Les interventions sont une combinaison de ce que le facilitateur fait pour influencer la réalisation du changement et la manière (*the tone*) dont il intervient.

Cette conception du style de facilitateur de Rutherford *et al.* (1983) démontre que les préoccupations des facilitateurs se reflètent dans leur façon d'intervenir. En comparaison avec les autres modèles théoriques identifiés dans cette recherche (Ajzen, 1985; Bandura, 1986; Fishbein et Ajzen, 1980), il est intéressant de noter que ce modèle établit que la motivation à agir est associée à des dimensions cognitives comprises, cette fois, dans les connaissances et les préoccupations du facilitateur. Le modèle ne fournit pas d'explications précises, toutefois, sur la manière dont les préoccupations influencent la façon d'intervenir des facilitateurs autrement qu'en avançant l'idée que le style constitue un tout indissociable que les auteurs ont comparé à une gestalt.

1.4.2.2 Des descripteurs opérationnels des styles de facilitateur

Hall et George (1988) et Vandenberghe (1988) se sont attardés à expliquer le concept de style de facilitateur à partir de descripteurs opérationnels. Reconnaisant la difficulté de décrire le style d'un facilitateur à partir de données générales associées à un style ou à un autre, ils ont proposé un cadre conceptuel pour établir un profil plus précis de chaque style. Ce profil est défini à partir de six dimensions réparties sur trois échelles bipolaires qui forment un continuum et dont les extrémités représentent des perspectives opposées. Ces dimensions, regroupées par paires, renvoient à trois composantes qui constituent le profil d'un style de facilitateur : la composante humaine (*concern for people*), la composante organisationnelle (*organizational efficiency*) et la composante stratégique (*strategic sense*).

La manière dont le facilitateur se comporte à l'égard de la composante humaine est illustrée par la nature de ses interactions quotidiennes avec les enseignants. Elle se présente à l'intérieur d'un continuum défini entre la dimension « interactions sociales informelles » et la

dimension « interactions formelles ». La composante organisationnelle renvoie à la capacité du facilitateur de faire fonctionner efficacement son établissement scolaire. Elle est démontrée dans les actions entreprises par le facilitateur pour obtenir des ressources, établir des procédures, déléguer et partager des responsabilités. Cette composante est définie entre les deux dimensions que sont « la confiance en autrui », qui décrit des actions où le facilitateur laisse aux autres le soin de s'organiser par eux-mêmes, et « l'efficacité administrative », qui traduit plutôt des actions visant à mettre en place des procédures claires pour assurer la disponibilité des ressources et l'efficacité du travail de chacun. Enfin, la composante stratégique est en lien avec la façon dont le facilitateur établit des objectifs à court, à moyen et à long terme et prend des décisions qui sont en lien avec une vision globale ou partielle de la situation de changement. Les deux dimensions de cette composante sont « au jour le jour » et « vision et planification ».

Les différentes dimensions du profil des styles de facilitateur ont été présentées en termes opérationnels à partir de descripteurs qui sont présentés sous forme d'énoncés dans un questionnaire, le *Change Facilitator Style Questionnaire (CFS Questionnaire)*, adressé à des enseignants. Le tableau VII résume, en traduction libre, les descripteurs associés à chaque dimension du profil de style de facilitateur (Hall et George, 1999).

Tableau VII : Descripteurs des dimensions du profil des styles de facilitateurs

Composante humaine	
Interactions sociales informelles	Interactions formelles
Le directeur est amical quand un enseignant lui parle	Le directeur discute des problèmes de l'école d'une manière productive
Il se préoccupe d'abord de savoir comment les enseignants se sentent	Il fait partager les idées pour améliorer l'enseignement et l'apprentissage
Il trouve important d'être accepté par les enseignants	Il s'intéresse à ce que les enseignants font dans leur classe
Sa priorité est de traiter les sentiments et les perceptions des enseignants	Il soutient ses enseignants lorsque cela compte vraiment
Il interagit fréquemment sur une base sociale avec les enseignants	Il prend le leadership quand les problèmes doivent être réglés
Composante administrative ou organisationnelle	
Confiance en autrui	Efficacité administrative
Le directeur semble désorganisé par moments	Le directeur établit clairement les règles et les procédures
Il planifie et met en place des procédures au dernier moment	Il informe tous les acteurs des procédures à respecter
Il alloue les ressources de manière désorganisée	Il fournit les lignes de conduite pour que les activités de l'école se déroulent efficacement
Il anticipe difficilement les différentes issues	Il donne la priorité au bon fonctionnement de l'école.
Il reporte les décisions qu'il doit prendre le plus tard possible	Il est habile à répartir les ressources et à gérer le temps
Composante stratégique	
Au jour le jour	Vision et Planification
Le directeur propose des solutions qui ne sont pas clairement définies	Le directeur connaît bien l'enseignement et les programmes
Il a peu d'idées concrètes pour améliorer la situation	Il s'implique intensivement dans ce qui se vit avec les enseignants et les élèves
Il connaît peu les programmes et les innovations	Il consulte plusieurs références sur les nouveaux programmes et les innovations
Il a une vision incomplète de ce que sera son école à long terme	Il anticipe facilement les effets des actions quotidiennes sur les résultats à long terme
Il se concentre sur les enjeux de moindre importance	Il a une vision claire et à long terme de ce que sera son école.

Globalement, le profil associé aux trois styles de facilitateur se présente ainsi :

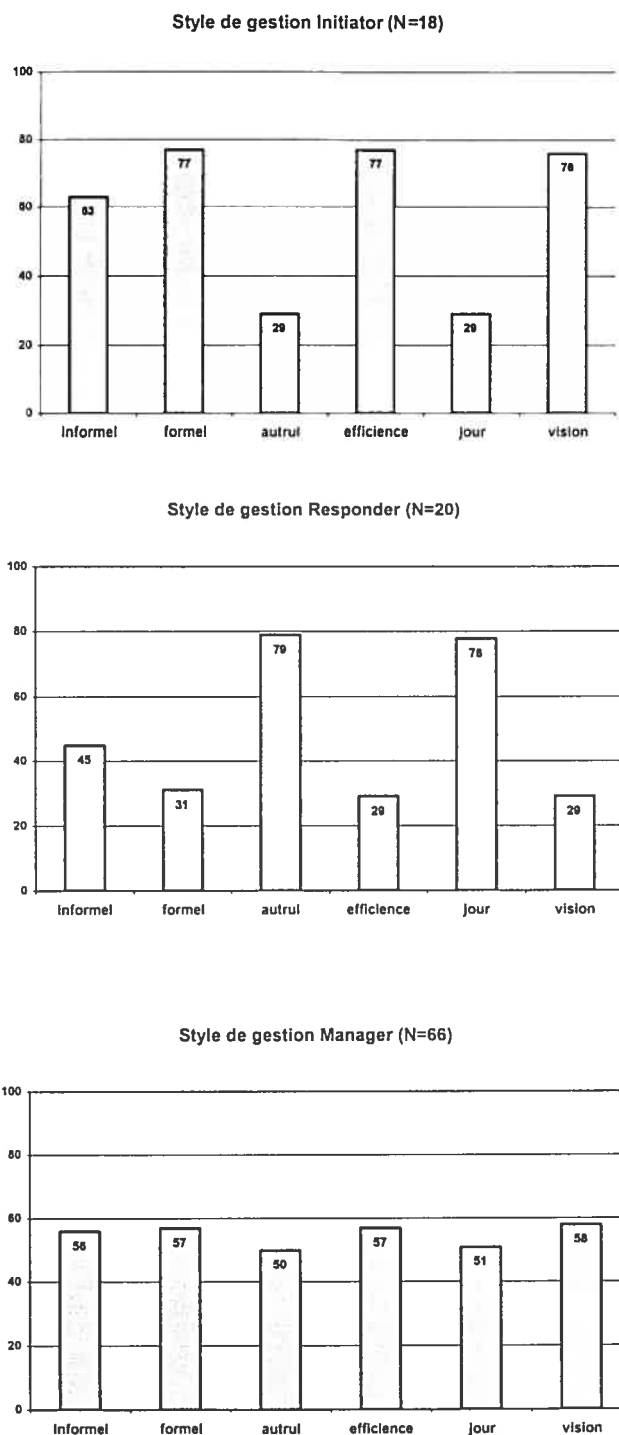


Figure 7 – Profils des styles de facilitateur

Source : Hall, G.E. et George, A.A. (1999, p. 177), The Impact of Principal Change Facilitator Style on School and Classroom Culture. In Freiberg, H.J. School Climate : Measuring, Improving and Sustaining Healthy Learning Environments. Philadelphia: Falmer Press.

Les données qui ont permis de produire les profils de la Figure 7 proviennent de questionnaires (le *CFS questionnaire*) complétés par plus de 1189 enseignants, répartis dans 104 écoles, entre 1989 et 1994. Les profils ainsi élaborés démontrent que les facilitateurs qui ont un style *initiator* comptent peu sur les autres pour assurer l'efficacité organisationnelle de leur école (score de 29 dans la dimension confiance aux autres) et privilégient une vision à moyen et long terme plutôt que l'approche au quotidien (score 29 dans la dimension au jour le jour). À l'inverse, les facilitateurs de type *responder* font particulièrement confiance à leurs collaborateurs pour assurer l'efficacité organisationnelle de leur école (score de 79, dans la dimension confiance aux autres) et mènent les activités au jour le jour en priorisant ce qui se produit au moment présent (score de 78, dans la dimension au jour le jour). Les facilitateurs qui ont le style *manager* ont une approche relativement équilibrée au regard de chacune des dimensions retenues, leur score variant entre 50 et 58. De ce tableau, il ressort également que les *initiators* font plus d'interventions sociales informelles auprès des destinataires de l'innovation que les facilitateurs des deux autres types (score de 63) et qu'ils font également plus d'interventions formelles sur des sujets pertinents au contexte de changement (score de 77 au niveau de la dimension formelle).

Outre ces éléments descriptifs liés à la manière d'intervenir d'un facilitateur dans un contexte de changement, la littérature révèle peu de renseignements sur les styles de facilitateur. Hall et Hord (2001) reconnaissent qu'aucune étude empirique n'a encore permis d'établir la relation entre le style de facilitateur et d'autres facteurs, comme certains traits de personnalité (p.141). Dans sa thèse de doctorat, portant sur la relation entre le style cognitif et le style de gestion de directions d'école en situation de changement, Rozon (2002) n'a pu arriver à démontrer qu'il existe une relation bien définie entre ces deux éléments. Dans son travail, le style cognitif est défini à partir du mode dominant d'accès à la connaissance de l'individu, lequel peut être rationnel, empirique ou noétique, et le style de gestion en situation de changement est identifié selon l'un ou l'autre des styles de facilitateur que sont le

responder, le manager et l'initiator. Cette recherche a permis d'établir, toutefois, certaines associations entre les caractéristiques des styles de gestion et les styles cognitifs.

Globalement, il ressort au sujet du style de facilitateur des directeurs d'école que ceux-ci ont un style qui leur est propre et qui ne tend pas à changer facilement, ni au jour le jour, ni d'un projet de changement à l'autre (Hall et Hord, 2001). Comme le précisent ces auteurs, « *of course, there will be changes in behaviors, the intervention actions that are taken moment to moment and day to day. The priority that a leader gives to different innovations can vary, as can the leader's actions, but the person's overall Change Facilitator Style will remain constant* » (p. 141). L'identification des trois styles de facilitateur nous amène à retenir que « *principals view their role and priorities differently, and they operationally define their roles differently in terms of what they actually do each day* » (Hall et Hord, 2001, p. 130).

En résumé, la dernière partie du chapitre sur la revue de littérature présente les concepts qui sont retenus pour traiter des actions des facilitateurs au cours d'un processus de changement. Ces concepts sont ceux de stratégies et de styles de facilitateurs.

Nous avons vu que le concept de stratégie est particulièrement utilisé dans la littérature sur le changement dans les organisations, dont celles d'éducation. Il se présente comme l'approche retenue par les acteurs organisationnels et comme les caractéristiques d'ensemble des moyens, tactiques et actions qui ont un caractère plus ponctuel et factuel et qui correspondent à ce qui est entrepris concrètement, à un moment donné, pour tenter de répondre à un problème spécifique et relativement délimité.

Le concept de style de facilitateur aborde la question de l'action des facilitateurs sous l'angle de ce qui caractérise leur façon d'intervenir au cours de l'implantation d'un changement et cela, à partir de descripteurs opérationnels.

Au total, la revue de littérature sur les concepts de stratégies et de style de facilitateur dresse un inventaire des stratégies, approches et moyens d'action associés à la réalisation d'un changement. Lors de l'étape de traitement des données, ces différents types de stratégies et d'actions serviront de catégories prédéterminées pour classer les segments d'entrevues qui seront retenus dans la catégorie des stratégies.

CHAPITRE 2

LA MÉTHODOLOGIE

Ce chapitre sur la méthodologie se divise en six parties. La première partie introduit les données qui ont été utilisées et qui proviennent des recherches GRIDES et GREDESCOL. La deuxième partie traite de l'échantillon de la recherche et de sa constitution à partir de l'échantillon des deux recherches de référence. Dans la troisième partie, les aspects relatifs à la cueillette des données sont présentés et leur pertinence pour la présente recherche est établie. La partie qui suit s'attarde à l'étape du codage et aux critères de validation retenus pour fins d'analyse. La cinquième partie porte sur le traitement des données codées. Le chapitre se termine par l'exposé des limites de la démarche.

2.1 Les données utilisées pour notre recherche

Les données utilisées pour le travail proviennent de deux recherches, GRIDES (Groupe de Recherche Interuniversitaire sur les Directions d'Établissement Scolaire) et GREDESCOL (Groupe de Recherche sur les Directeurs d'Établissement Scolaire), qui ont été menées au moment où de nombreux changements se produisaient dans le milieu de l'éducation au Québec. La population visée par ces recherches est celle des directeurs et adjoints d'établissements d'enseignement primaire et secondaire francophone. L'objectif de ces recherches était de *«voir quels changements retenaient l'attention des directeurs, comment ces changements avaient été ou sont vécus par les différents acteurs (comment réagissaient-ils à ces changements?), comment ils avaient été ou sont gérés et quels en étaient ou en sont les effets »* (Brassard 2002, p. 2).

La recherche GRIDES impliquait cinq chercheurs provenant de quatre universités québécoises⁹. Elle a comporté deux étapes : une première, qui a conduit à une enquête par questionnaire menée au cours de l'hiver 2000 à travers le Québec et à laquelle ont répondu 544 directeurs et adjoints d'établissements d'enseignement primaire et secondaire¹⁰; une deuxième étape a consisté en une cueillette d'informations au moyen d'entrevues qui se sont déroulées sur une période de quelques mois à la fin de l'année 2000 et au début de 2001. Ces entrevues ont été effectuées sous la responsabilité des chercheurs qui devaient assumer chacun la réalisation de 14 entrevues dans la ou les régions qui leur avaient été attribuées. Au total, 67 entrevues se sont avérées utilisables pour les fins de la recherche.

La recherche GREDESCOL impliquait une équipe de chercheurs de l'université de Montréal¹¹. Cette recherche a aussi consisté en une cueillette d'informations au moyen d'entrevues qui se sont déroulées sur le territoire de l'île de Montréal à la même période où avaient lieu les entrevues de la recherche GRIDES. Les 14 entrevues réalisées sur l'île de Montréal pour le compte de la recherche GRIDES se sont ajoutées à 26 entrevues menées dans le cadre de la recherche GREDESCOL. Les recherches GRIDES et GREDESCOL ont donc permis de produire 93 entrevues (67+26) réalisées auprès de directeurs et adjoints d'établissements d'enseignement primaire et secondaire francophone.

⁹ Les chercheurs impliqués dans la recherche GRIDES sont : André Brassard de l'Université de Montréal, Lise Corriveau de l'Université de Sherbrooke, Arthur Gélinas, responsable de la recherche, et Régent Fortin de l'Université du Québec à Rimouski et Lorraine Savoie-Zajc de l'Université du Québec à Hull.

¹⁰ Voir Brassard *et al.*, 2001

¹¹ Le chercheur responsable était Luc Brunet. André Brassard, de la recherche GRIDES, faisait également partie de la recherche GREDESCOL.

Les entrevues du GRIDES ont fait l'objet d'un traitement auquel nous avons été assignée à titre d'assistante de recherche¹². Ce travail nous a permis de prendre connaissance du contenu des entrevues et de considérer la possibilité de les utiliser pour réaliser la recherche. Afin de nous en assurer, nous avons repris la lecture d'une trentaine d'entrevues provenant des recherches GRIDES et GREDESCOL et vérifié que dans le contenu, nous trouvions suffisamment de données sur les variables étudiées dans le cadre de notre projet et que nous puissions utiliser le matériel d'une autre façon que celle pour laquelle il avait été élaboré. Les conclusions auxquelles nous sommes arrivées ont conduit à reconnaître que les données des entrevues permettaient de répondre à notre question de recherche.

2.2 La constitution de l'échantillon de la recherche

2.2.1 Les répondants des recherches GRIDES et GREDESCOL

L'échantillon de 67 personnes qui ont participé aux entrevues de la recherche GRIDES a été constitué, pour une moitié, à partir d'un lot de 250 directeurs et adjoints d'établissements d'enseignement primaire et secondaire qui avaient préalablement participé à la première étape de la recherche, soit l'enquête par questionnaire sur les changements et la gestion des établissements. Ces personnes s'étaient portées volontaires pour participer également aux entrevues sur ce même sujet en faisant parvenir, sous pli séparé, leurs coordonnées. Compte tenu de la tendance des répondants au sondage à se montrer plutôt favorables aux changements, les chercheurs du GRIDES ont décidé d'élargir le groupe des répondants et de rencontrer d'autres directeurs non associés à ce groupe afin d'amoindrir le biais qu'un échantillonnage entièrement volontaire aurait pu provoquer. L'objectif des chercheurs au regard de l'échantillon des répondants aux entrevues de la recherche était de s'assurer que l'ensemble soit le plus diversifié possible « *en ce qui concerne l'âge et le*

¹² Voir Brassard et al. (2004).

sexe des répondants, leurs années d'expérience dans la fonction de direction, l'ordre d'enseignement de l'établissement, la taille de celui-ci, la commission scolaire d'appartenance, la région et toutes autres caractéristiques particulières propres à la situation du directeur ou de son établissement » (Brassard, 2002, p. 3). Il importe d'ajouter à ce sujet qu'en dernière analyse, « *l'accord des personnes et leur disponibilité dans le temps et l'espace sont devenus à quelques reprises des facteurs déterminants dans la constitution du groupe des répondants* » (p. 3). En ce qui concerne l'échantillon de la recherche GREDESCOL, il était composé de 40 directeurs et adjoints d'établissements d'enseignement primaire et secondaire provenant de l'île de Montréal, ce nombre incluant les 14 personnes qui faisaient partie également de l'échantillon de la recherche GRIDES. Cet échantillon a été constitué selon les mêmes critères que ceux de la recherche GRIDES.

2.2.2 La constitution de l'échantillon de la présente recherche

Pour les fins de cette recherche, l'échantillon a été constitué en n'utilisant, dans le lot de 93 entrevues, que celles qui ont été menées auprès des directeurs de l'ordre d'enseignement primaire, ce qui a permis de disposer de 45 entrevues dont 31 provenaient de la recherche GRIDES et 14 de la recherche GREDESCOL¹³. Après vérification, une entrevue incomplète a été retranchée du lot disponible ce qui nous a amenée à disposer d'un échantillon de 44 répondants dont les attributs sont présentés à l'annexe V. Ce nombre semblait suffisant pour obtenir l'information recherchée.

¹³ Nous n'avons retenu que les répondants qui occupaient la fonction de directeur d'établissement de l'ordre primaire et exclu les adjoints de ces établissements, leur nombre étant peu significatif.

Les tableaux VIII à XI présentent la répartition des répondants selon les variables sociodémographiques retenues. Ces variables sont le sexe du répondant, le nombre d'années d'expérience à la fonction de direction, la taille de l'école et la région où est située l'école.

Tableau VIII : Répartition des répondants - selon le sexe

Homme		Femme	
N : 17	38,64%	N : 27	61,36%

Tableau IX : Répartition des répondants - selon l'expérience de direction

- de 5 ans	De 5 à 10 ans	De 11 à 20 ans	+ de 20 ans	n.d ¹⁴
N : 7 15,91%	N : 14 31,82%	N : 11 25%	N : 10 22,73%	N : 2 4,54%

Tableau X: Répartition des répondants - selon la taille de l'école

- de 500 él.	De 500 à 999 él.	1000 él. et +	2 écoles ou +	n.d.
N : 21 47,73%	N : 11 25%	N : 1 2,27%	N : 4 9,09%	N : 7 15,91%

Tableau XI : Répartition des répondants – selon la région¹⁵

Montréal		Grande région métropolitaine		Région de Québec		Région périphérique	
N : 19	43,18%	N : 6	13,64%	N : 2	4,54%	N : 17	38,64%

¹⁴ n.d. = données non disponibles.

¹⁵ 4 sous catégories ont été créées pour répartir les directeurs sur la base de la région où est située l'école qu'ils dirigent.

Montréal : écoles situées sur l'Île de Montréal;

Grande région métropolitaine : écoles situées dans les régions Laurentides et Montérégie;

Région de Québec : écoles situées dans la région de la Capitale-Nationale;

Région périphérique : écoles situées dans les régions Saguenay-Lac-St-Jean, Bas-St-Laurent, Abitibi-Témiscamingue et Outaouais.

On note que la répartition des répondants est diversifiée au regard des variables sociodémographiques. Par contre, les caractéristiques des répondants de l'échantillon ne correspondent pas exactement à celles de l'ensemble de la population des directeurs d'école primaire en 2000-2001. Selon les données obtenues à ce sujet, et reproduites à l'annexe VI, il ressort que la représentativité des femmes est plus importante dans l'échantillon (61,36%) qu'elle ne l'est dans la population des directeurs d'école primaire (48,32%) et que les répondants qui dirigent une école située dans les régions «Montréal» et «Région périphérique» ont aussi une représentativité plus importante dans l'échantillon (respectivement 43,18% et 38,64%) que pour l'ensemble de la population (respectivement 15,96% et 15,77%). En ce qui concerne la répartition des directeurs selon la taille de l'école et l'expérience dans une fonction de direction, il n'a pas été possible d'obtenir de données, celles-ci n'ayant pas été constituées sur la base de ces variables en 2000-2001¹⁶.

Dans l'ensemble, le constat sur la représentativité de l'échantillon ne présente pas, selon nous, un inconvénient majeur. Notre recherche n'a pas comme objectif de mener un sondage d'opinion mais d'étudier le lien entre deux variables et doit compter, comme c'est le cas, sur un nombre suffisant de répondants et sur un échantillon diversifié.

2.3 Information sur la cueillette des données

Dans le cas des deux recherches GRIDES et GREDESCOL, l'approche retenue pour cueillir les données a consisté à mener des entrevues semi-structurées auprès des personnes constituant l'échantillon. Selon nous, cette méthode s'avère appropriée également pour notre recherche car comme l'explique Van der Maren (1995), elle permet d'obtenir « *des informations sur les perceptions, les états affectifs, les jugements, les opinions, les représentations des individus, à partir de leur cadre personnel de référence et par rapport à des situations actuelles* » (p. 312). Toutes les entrevues ont été effectuées sous la

¹⁶ Voir note de la Direction de la recherche, des statistiques et des indicateurs du MELS à l'annexe VI

responsabilité des chercheurs et se sont déroulées dans le cadre d'entrevues face-à-face sauf une qui a été faite au téléphone. De façon générale, les entrevues ont duré entre une heure et une heure trente et ont été réalisées sur le lieu de travail du répondant.

Bien que le contenu des entrevues ne prévoyait pas de questions directes sur les préoccupations des directeurs à l'égard du nouveau curriculum et du conseil d'établissement et à l'égard, également, de leur rôle de facilitateur dans l'implantation de ces changements, le protocole d'entrevue abordait la question des changements d'une manière qui permettait, selon nous, de faire émerger l'expression de préoccupations de la part des directeurs. Tel que précisé dans le document sur la méthodologie (Brassard, 2002), « *le protocole d'entrevue invitait tout d'abord le répondant à identifier les changements qui se sont produits dans le système d'éducation québécois au cours des dernières années ou qui se produisent et qui renaient ou retiennent son attention. Il cherchait aussi à voir comment ces répondants réagissaient face à ces changements. Il s'intéressait ensuite à la façon dont chacun des principaux changements identifiés avait été vécu et est vécu, au processus de changement et à la gestion de celui-ci, aux problèmes rencontrés et aux effets de ces changements sur l'établissement et sur la fonction de direction* » (p. 3).

En ce qui concerne la conduite des entrevues, Brassard (2002) précise que malgré des approches différentes adoptées par les chercheurs « *des questions permettaient au répondant de dire comment il voit sa fonction et comment il se situe par rapport aux changements, notamment comment il les gère* » (p. 3). Entre autres, des questions ont permis aux répondants de s'exprimer au regard de leur rôle dans l'implantation de ces changements. Ces questions se formulaient à peu près ainsi : « comment voyez-vous votre rôle dans l'implantation de ces changements? » « quels sont les problèmes ou les difficultés rencontrés? » « comment vous sentez-vous par rapport à tous ces changements? » « comment les autres ont-ils réagi ou réagissaient-ils? » et « quelles stratégies utilisez-vous pour implanter ces changements dans votre école? ».

Toutes les entrevues ont été enregistrées avec la permission explicite des répondants et ont fait l'objet d'une transcription du verbatim. Dans tous les cas, il est facile de suivre le déroulement de l'entretien et de bien identifier les sujets abordés, les intervieweurs prenant soin de poser des questions claires, d'introduire les différents thèmes et de vérifier la compréhension des réponses fournies.¹⁷

2.3.1 Anonymat et confidentialité

En ce qui concerne les questions de confidentialité, il a été convenu de garder l'anonymat des personnes qui ont participé aux entrevues du GRIDES et du GREDESCOL ainsi que de l'établissement et de la commission scolaire où elles travaillent. Les données ont été conservées sans qu'il soit possible pour nous d'identifier le répondant autrement qu'à partir des critères retenus que sont le sexe, l'ordre d'enseignement, les années d'expérience dans la fonction de direction, la taille de l'école et la région d'appartenance. Ces données ne sont accessibles qu'aux membres des deux groupes de recherche.

Enfin, selon la procédure alors en vigueur, les certificats d'éthique pour les deux recherches ont été fournis au professeur Arthur Gélinas, responsable de la recherche GRIDES, par l'organisme compétent de l'Université du Québec à Rimouski et au professeur Luc Brunet, responsable de la recherche GREDESCOL, par l'organisme compétent de l'Université de Montréal.

2.4 Le codage

Les 44 entrevues retenues pour le projet de recherche ont fait l'objet d'un codage manuel détaillé. Le but de cette étape a été de repérer, classer et ordonner les segments de texte qui se présentent comme des unités de sens. Comme l'expliquent Miles et Huberman (2003), cette partie du travail comprend la façon dont nous différencions et combinons les

¹⁷ Le protocole d'entrevue, le schéma de l'entrevue et le formulaire de consentement sont présentés à l'annexe VII.

données extraites des entrevues et les réflexions que nous avons sur cette information. En lien avec cette étape, cette section du chapitre présente le contenu de la grille de codage, les phases de codage, les critères de validation et le contrecodage.

2.4.1 La grille de codage

La grille de codage a été établie d'abord à partir du cadre conceptuel. Cette grille comporte sept catégories qui ont trait au thème de la recherche et qui sont déterminées par les éléments de la question et des sous-questions de recherche. Quatre catégories, qui se réfèrent aux variables sociodémographiques, s'ajoutent à la grille. Ce sont :

Les variables sociodémographiques :

- le sexe;
- la taille de l'école;
- l'expérience à un poste de direction;
- la région;

Les variables déterminées par le cadre conceptuel :

- les valeurs, les croyances et l'attitude du facilitateur à l'égard de différents aspects de sa réalité dont le curriculum, le conseil d'établissement et son rôle dans l'implantation de ces changements;
- les préoccupations au regard du nouveau curriculum;
- les préoccupations au regard du conseil d'établissement;
- les facteurs qui facilitent, ou non, l'exercice du rôle de facilitateur dans l'implantation du curriculum;

- les facteurs qui facilitent, ou non, l'exercice du rôle de facilitateur dans la consolidation du fonctionnement du conseil d'établissement;
- les stratégies de changement pour implanter le nouveau curriculum;
- les stratégies de changement pour consolider le fonctionnement du conseil d'établissement.

Chaque catégorie est subdivisée en sous-catégories qui permettent d'obtenir des informations plus détaillées. Ces sous-catégories ont été définies en bonne partie en tenant compte de ce qui est répertorié dans la revue de littérature. L'exercice de codage a tout de même entraîné l'ajout de catégories et de sous-catégories suscitées par des énoncés qui ne correspondaient pas à celles déjà prévues. Ces catégories induites sont identifiées par un astérisque dans la grille de codage. La grille qui a été utilisée est présentée et expliquée à l'annexe VIII.

2.4.2 Les phases de codage

Le travail de codage a nécessité une lecture attentive de chacune des entrevues. La démarche a consisté à repérer d'abord, dans le matériel, les passages significatifs qui contiennent une unité de sens. Il s'est avéré utile d'identifier ces passages d'une marque ou d'un soulignement de manière à y référer plus facilement lorsqu'il s'est agi de s'assurer de la signification d'un extrait. Dans un deuxième temps, les passages retenus lors de la première lecture ont été repris et ont donné lieu au codage proprement dit. Tous les énoncés de chaque entrevue retenus lors du codage ont alors été versés, en respectant le verbatim, dans un document WORD identifié à l'entrevue. Partant de ce document, deux fiches synthèse ont été rédigées pour chacune des entrevues : une fiche présente les données en lien avec le curriculum, l'autre présente les données pertinentes au conseil d'établissement. Chaque fiche synthèse comporte trois sections : une première qui fournit les données sur les valeurs, les croyances et les attitudes du directeur au regard des deux aspects de la réforme et de son

rôle dans leur réalisation; une deuxième où sont énumérées les préoccupations du directeur et les conditions qui rendent facile ou difficile l'exercice de son rôle de facilitateur; une troisième section où se trouve la liste des stratégies que le directeur dit utiliser ou vouloir utiliser. Tous les énoncés retenus ont été identifiés au moyen du numéro de la page du texte de l'entrevue d'où ils ont été extraits de manière à les repérer facilement, si nécessaire.

Au total, 44 fiches synthèse ont été produites en lien avec le curriculum et 35 fiches en lien avec le conseil d'établissement¹⁸. Les fiches synthèse sont disponibles pour consultation.¹⁹

2.4.3 Critères de validation du codage

Un des éléments importants du codage est de définir les règles à partir desquelles un énoncé ou une unité de sens est associé à une catégorie ou une sous-catégorie. Comme l'explique Van der Maren (1995), pour que le codage soit efficace, il est important que celui-ci « soit assez discriminant, c'est-à-dire qu'un même segment ne puisse être codé par plusieurs marques différentes » (p. 433). Selon cet auteur, « la rigueur exige aussi que le codage soit réalisé d'une manière constante ou standardisée (fidèle), c'est-à-dire que les mêmes unités de code soient attribuées de manière systématique aux mêmes unités de sens » (p. 433). À cet effet, les énoncés qui ont été retenus devaient être conformes à l'une des trois règles suivantes²⁰:

- l'énoncé correspond exactement ou de près à un mot ou une expression qui opérationnalise la catégorie;
- l'énoncé est une réponse à une question dont le sens est précis et qui utilise une formulation se rapprochant des énoncés utilisés pour définir opérationnellement la catégorie;

¹⁸ 9 entrevues ont été rejetées en raison d'un contenu insuffisant au regard de la question de recherche et du cadre conceptuel. Ces entrevues sont celles des répondants 7, 8, 10, 27, 28, 37, 42, 44 et 45.

¹⁹ Auprès du directeur de recherche.

²⁰ Ces règles sont expliquées plus en détails dans un document de travail. Voir Brassard, A. (2005).

- l'énoncé est associé à une catégorie ou une sous-catégorie dont nous estimons, comme chercheur, que le sens à lui donner correspond à ce que veut être cette catégorie.

Voici la description de ces règles :

L'énoncé correspond exactement ou de près à un mot ou une expression qui opérationnalise la catégorie.

La revue de littérature a fourni un éventail assez large de définitions, de typologies et d'expressions qui correspondent à l'un ou l'autre des concepts soumis à l'étude. Ce sont ces éléments qui ont servi de base au repérage des mots ou expressions utilisés par les répondants et à leur association à l'une ou l'autre des catégories retenues. Des énoncés sont cités dans ce qui suit à titre d'exemples.

Dans le cas des valeurs, les mots et expressions contenus dans la typologie de Leithwood, Beigley et Cousins (1992, référé par Raun et Leithwood dans Leithwood *et al.* 1996) ont été utilisés pour coder les énoncés qui correspondent aux valeurs exprimées par les directeurs d'établissement de l'ordre d'enseignement primaire. Parmi les énoncés retenus, nous en retrouvons associés à des valeurs de « respect des autres » comme : « *Il faut respecter les gens, être à l'écoute, être respectueux du rythme de chacun* »; ou encore à des valeurs de « responsabilité générale d'éducateurs » : « *Je n'ai pas d'autre vision que celle de regarder la réforme et de la faire comme il le faut ce travail là. Je trouve que c'est une responsabilité qui est tellement grande que si on passe à côté, on va passer à côté tout le temps* ». Les valeurs recensées dans cette typologie sont présentées à l'annexe I.

En ce qui concerne les croyances, les énoncés retenus sont ceux qui sont conformes à ce que la littérature décrit à cet égard et qui a été présenté à la section 1.1.2.2. Ces énoncés sont précédés d'une expression comme « je pense », « je crois », ou « selon moi » et se présentent sous la forme d'affirmations au regard d'objets associés à la mise en œuvre du

nouveau curriculum, à la consolidation du conseil d'établissement ou à la manière d'intervenir comme facilitateur. Voici quelques exemples d'énoncés qui ont été codés comme des croyances : « *La majorité des enseignants, je pense qu'ils sont prêts à prendre le pouvoir et être imputables* »; « *Moi, je pense que quand tu veux faire passer une chose à laquelle tu crois, tu prépares ton monde. Tu les informes, tu les renseignes, tu leur facilites le perfectionnement s'il y a lieu* ».

Dans la catégorie « attitudes », les énoncés retenus expriment la réaction intérieure du répondant par rapport aux aspects étudiés dans le cadre de la présente recherche. Ils correspondent à des expressions comme « j'aime », « je n'aime pas », « je suis d'accord » ou « je ne suis pas d'accord ». Ce sont, par exemple, « *moi le conseil d'établissement, je trouve ça extraordinaire!* » ou « *moi je suis d'accord avec ça et je suis embarqué dans la réforme* ».

En ce qui concerne les préoccupations, nous avons retenu deux types d'énoncés pour opérationnaliser cette catégorie. En premier lieu, des expressions comme « ce qui me préoccupe, c'est ... », ou « je m'inquiète de » « je me demande ... ». Voici quelques exemples : « *ce qui me préoccupe, ce qui est le plus important, c'est toujours l'élève* » ou « *trouver une façon de les amener (les parents) à travailler avec l'école, je dirais que dans toute ma fonction de directeur, c'est ce qui me préoccupe le plus et de beaucoup...* » ou « *des fois je me dis comment, et je m'inquiète là-dessus, comment nous allons évaluer une compétence? Je suis tiraillée dans ce questionnement-là, je ne sais pas où je m'en vais.... Ça m'indispose et ça m'insécurise par rapport à cette façon de travailler.* » En second lieu, les énoncés qui réfèrent à ce qui est important pour le directeur, à ce qu'il veut atteindre ou réaliser ultimement au cours du processus de mise en oeuvre de l'un ou l'autre des changements ont également été retenus. Ce sont des énoncés comme « *ce que je veux, c'est faire changer cette mentalité prof-élève, prof-classe...* » ou « *ce qui me tient le plus à coeur, je dirais qu'il y a deux choses : une école calme et la collaboration des parents. C'est quelque*

chose qui m'a toujours dérangé, la collaboration des parents, leur complicité avec l'école. Dans tout ce que je fais comme travail, c'est ce que je trouve le plus important. »

Pour ce qui est du codage des stratégies, les énoncés retenus étaient ceux qui correspondaient aux mots ou aux expressions décrits aux tableaux IV et V du chapitre 1. Par exemple, cet énoncé a été associé à la stratégie de développement professionnel et de formation : « *on a mis en place des activités de formation* »; l'énoncé qui suit correspond à une stratégie liée au choix du rythme d'implantation du changement : « *au niveau des programmes, on suit le rythme d'implantation de la réforme* ».

L'énoncé est la réponse à une question dont le sens est précis et qui utilise une formulation se rapprochant des énoncés utilisés pour définir opérationnellement la catégorie.

Le protocole d'entrevue prévoyait des questions qui portaient directement sur les concepts suivants soumis à l'étude : le rôle du répondant, les stratégies utilisées, les ressources disponibles, les effets des changements, les problèmes et les difficultés rencontrés. Les questions formulées par les intervieweurs, sur l'un et l'autre sujet, ont été adressées à peu près ainsi : « comment vous y prenez-vous pour amener les enseignants à travailler en équipe? », « comment vous y êtes-vous pris pour amener les parents au conseil d'établissement ? » ou encore, « quel est l'impact de la Loi sur la fonction de direction ? », « sur quelles ressources avez-vous pu miser pour mettre en place le curriculum ? » et « quels problèmes avez-vous rencontrés pour impliquer les parents au conseil d'établissement ? ». De façon générale, les questions soulevées sur l'un ou l'autre de ces sujets ont suscité une réponse claire qui a permis de coder l'énoncé en lien avec la catégorie correspondante.

L'énoncé est associé à une catégorie ou une sous-catégorie dont nous estimons, comme chercheur, que le sens à lui donner correspond à ce que veut être cette catégorie.

En vertu de cette troisième règle de codage, les énoncés qui avaient le même sens que celui donné à une catégorie en particulier ont été retenus. Les énoncés ne contiennent pas toujours les termes exacts autorisant de les associer à une catégorie ou à une autre, mais l'idée générale ou d'ensemble permet de juger de l'association de cet énoncé à une catégorie. Par exemple, des expressions utilisées par les répondants pour désigner les valeurs de la typologie de Leithwood, Begley et Cousins (1992, référés Raun et Leithwood dans Leithwood et al. 1996) ont été retenues. Ce sont des énoncés comme : « *Avec l'équipe, il faut continuer. Il faut avancer. Il faut aller les chercher. Ça fait qu'il faut se servir de notre monde aussi* » qui ont été associés à des valeurs de « participation » des différents acteurs. En ce qui concerne les préoccupations, nous avons retenu les énoncés sur des sujets qui retiennent l'attention, qui suscitent de l'intérêt, du questionnement ou de l'inquiétude de la part du directeur, au regard du curriculum et du conseil d'établissement, et au regard, également, de son rôle dans la réalisation de ces deux aspects de la réforme. Par exemple, un directeur s'attarde sur le cas du conseil d'établissement en disant : « *Il y a le conseil d'établissement où on a fait beaucoup de place aux parents et ça, ça me pèse beaucoup. Je me demande où cela va nous conduire. On ne sait pas ce qu'ils veulent* ». Dans le cas des stratégies, les énoncés qui prennent la forme de ce que les directeurs disent faire, ou disent vouloir faire, pour réaliser l'implantation du nouveau curriculum ou consolider le fonctionnement du conseil d'établissement ont été retenus et associés aux stratégies prédéterminées. Par exemple, cet énoncé a été associé à une stratégie relative à la diffusion de l'information : « *à la rentrée, j'avais donné une espèce de chemise avec un paquet de textes que j'avais lus cet été, les textes qui me paraissaient les plus pertinents... j'avais donné ça aux profs* ».

Les règles de validation, telles qu'elles viennent d'être explicitées, ne tiennent compte que des énoncés qui ont été associés à des catégories prédéterminées. Dans le cas où des énoncés ne pouvaient y être classés, une catégorie ou une sous-catégorie induite a alors été créée. À partir de ce moment, les énoncés associés aux catégories et aux sous-catégories

induites ont été traités selon les mêmes règles que les énoncés associés aux catégories prédéterminées.

2.4.4 Vérification du codage

À partir du moment où environ sept, huit entrevues ont été complétées, un premier contrecodage a été effectué et a consisté à reprendre le codage sur ces entrevues. Cette opération visait à s'assurer que la compréhension des codes était telle que les mêmes codes étaient attribués aux mêmes unités de sens. Dans un deuxième temps, un second codeur a entrepris de faire le codage de ces premières entrevues, ceci dans le but de confronter les codages. Pour ce faire, le second codeur disposait du matériel suivant : le texte des entrevues, la transcription des énoncés de chaque entrevue qui ont été retenus lors du premier codage, la grille de codage, la définition des codes, la question et les sous-questions de recherche et le cadre conceptuel. Au total, le contrecodage a permis de vérifier plus de 505 énoncés et de relever, parmi ceux-ci, 41 écarts ainsi répartis : 28 énoncés à ajouter à la liste des énoncés significatifs et 13 corrections à apporter à des énoncés mal codés. Ces résultats donnent un indice de fidélité de 92% ce qui, selon Miles et Huberman, cités par Van der Maren, est un indice satisfaisant. En complément, il y a lieu d'ajouter que le contrecodage a permis de clarifier la définition de quelques codes de la grille, notamment ceux liés à la stratégie « Réaménager la grille horaire », code 6.6, « Faire travailler les gens en équipe, en projet, en atelier », code 6.10, et « Fournir les ressources nécessaires », code 6.16.

2.5 Le traitement des données

Les données classées au moyen du codage ont fait l'objet d'un traitement qui comporte deux étapes : une première étape a consisté à créer les profils de préoccupations des directeurs et une deuxième étape a servi à mettre en évidence les relations entre les variables soumises à l'étude et à examiner, éventuellement, ces relations. Ce traitement vaut

tant pour les données à l'égard du curriculum que pour celles à l'égard du conseil d'établissement.

2.5.1 Les profils de préoccupations des directeurs

Les profils de préoccupations permettent de regrouper les directeurs pour qui les mêmes préoccupations sont les plus importantes. Les profils ont été créés à partir des catégories de préoccupations qui se révèlent les plus importantes parmi les catégories prédéterminées et les catégories induites. Ils serviront, au cours de l'analyse, à faciliter l'établissement de relations avec les stratégies. Ils permettront aussi de disposer de données complémentaires qui ne seraient pas apparues évidentes lors de l'examen des entrevues. Par exemple, les directeurs ne font pas toujours un lien direct entre ce qui les préoccupe et la stratégie qu'ils disent utiliser ou vouloir utiliser à cet égard; par contre, lors des entrevues, ils fournissent plusieurs données à partir desquelles il est possible de dégager des caractéristiques plus fondamentales ou plus générales sur l'étude du lien entre les préoccupations et les stratégies et ainsi contribuer aux résultats de la recherche.

Pour estimer l'importance d'une catégorie de préoccupations, il a été tenu compte du nombre d'énoncés rattachés à cette catégorie et des mots ou expressions utilisés pour l'exprimer. La règle qui a été retenue à cet effet est illustrée de la manière suivante :

Nombre d'énoncés liés à une catégorie de préoccupation	Importance accordée à la préoccupation	Code correspondant
De 1 à 3	Importance faible	X
De 4 à 6	Importance moyenne	XX
7 et +	Importance élevée	XXX

Ainsi, lorsque le nombre d'énoncés liés à une catégorie de préoccupations est de un à trois, il est estimé que le directeur accorde une importance faible à cette préoccupation et celle-ci est identifiée par le code « X »; lorsque le nombre d'énoncés liés à une catégorie de préoccupations est de quatre à six, l'importance accordée à cette catégorie est moyenne et celle-ci est identifiée par un code « XX »; lorsque sept énoncés et plus sont liés à une catégorie de préoccupations, l'importance accordée à celle-ci est élevée et le code correspondant est « XXX ».

D'autre part, un code « XXX » est attribué à tous les énoncés qui correspondent exactement, ou de près, à un mot ou une expression qui opérationnalise les préoccupations comme « ce qui me préoccupe », « ma préoccupation, c'est », « mon inquiétude... » et cela, quel que soit le nombre d'énoncés liés à cette catégorie de préoccupation. De notre point de vue, ces expressions qui se trouvent dans le verbatim des entrevues identifient clairement une préoccupation de la part du directeur et nous amènent à reconnaître un degré d'importance élevée. Aussi, il a été tenu compte du sens général de l'entrevue pour déterminer le profil de préoccupations des directeurs.

2.5.2 La relation entre les préoccupations et les stratégies

L'étape permettant d'établir le lien entre les préoccupations des directeurs et les stratégies qu'ils disent utiliser au regard des deux aspects de la réforme prévoit deux manières de faire. Une première consiste à extraire du verbatim des entrevues les énoncés qui décrivent un lien direct entre des catégories de préoccupations et des stratégies. Par exemple, l'énoncé suivant démontre un lien entre une préoccupation managériale liée au manque de temps et une stratégie de gestion du temps : « *C'est le temps qui nous manque pour être vraiment un leader pédagogique. Parce que ça, je trouve qu'on a peu de temps pour investir là-dessus. Dans mon horaire, je me fixe un temps d'arrêt pour rencontrer mon personnel enseignant...* ». La deuxième manière de faire consiste à identifier les stratégies des directeurs associés à un profil de préoccupations en particulier, de faire ressortir ce qui

caractérise chaque profil au niveau des préoccupations, des attributs des répondants, de leur perception de conditions facilitantes et de dégager l'influence que ces éléments peuvent avoir sur les préoccupations et sur le choix des stratégies. L'examen de toutes ces relations a conduit à la formulation d'hypothèses sur le lien entre les préoccupations des directeurs et les stratégies qu'ils disent utiliser ou vouloir utiliser pour implanter le curriculum et consolider le fonctionnement du conseil d'établissement.

2.6 Les limites de la démarche

La méthodologie qui a été retenue pour mener ce travail de recherche comporte quelques limites.

La première est que les caractéristiques des répondants de l'échantillon ne correspondent pas tout à fait à celles de l'ensemble de la population des directeurs et des directrices d'école primaire. Cette caractéristique de l'échantillon peut avoir comme conséquence de limiter la portée de certaines analyses et d'inviter à la prudence s'il y a lieu de faire des généralisations. Cette limite est amoindrie dans le cas de notre recherche. En effet, l'objectif étant de voir s'il existe un lien entre les préoccupations et les stratégies, il est important de retenir des sujets non seulement parce qu'ils sont représentatifs d'une population, mais parce que l'ensemble qu'ils constituent est suffisamment diversifié au regard des variables sociodémographiques pour fournir les données qui permettront de répondre à la question de recherche. Cette caractéristique de « diversification » correspond bien à celle de notre échantillon.

La deuxième limite est liée au fait que les recherches GRIDES et GREDESCOL ne portaient pas directement sur la question des préoccupations mais sur celle des changements en éducation et la gestion des établissements. À cet effet, il y a lieu de référer au protocole d'entrevue pour constater que les chercheurs s'intéressaient, entre autres, à des sujets traités dans le cadre de notre recherche comme la manière dont les directeurs réagissaient aux

changements liés au curriculum et au conseil d'établissement, la façon dont ils les ont vécus et comment ils les ont gérés. Le fait de traiter ces questions à partir d'entrevues semi-structurées a favorisé l'expression « spontanée » de préoccupations, de questionnements et de ce que le directeur trouvait important de réaliser au cours du processus de mise en oeuvre des changements. Selon nous, cette façon d'identifier les préoccupations rend particulièrement crédible l'information colligée à ce sujet.

La troisième limite porte sur la méthode retenue pour établir « l'importance » des préoccupations de chaque directeur à partir du nombre d'énoncés associés à chaque catégorie de préoccupations. Nous reconnaissons que la règle établie pour déterminer l'importance de chaque préoccupation peut ne pas refléter exactement la réalité d'un répondant. Par exemple, un directeur peut n'avoir mentionné que deux énoncés sur le fait qu'il ne dispose pas des ressources nécessaires pour agir comme facilitateur dans l'implantation du curriculum et la règle prévue associera cette situation à une préoccupation de faible importance. Par contre, il est possible que ce directeur accorde une importance plus grande à la question des ressources disponibles. Au regard de cette limite, nous avons porté une attention particulière au sens général des entrevues pour confirmer l'importance des préoccupations.

La quatrième limite de la méthodologie est de disposer de données issues du discours des répondants. Malgré le fait que la méthode de cueillette de données par entrevues semi-structurées s'avère appropriée pour une recherche comme la nôtre, il y a lieu de reconnaître que les stratégies que les directeurs « disent utiliser » peuvent ne pas correspondre exactement à leurs actions pour implanter le curriculum ou consolider le fonctionnement du conseil d'établissement. De même, les données fournies par les directeurs peuvent exprimer une intention d'agir qui ne se confirmera pas nécessairement ou être teintées d'un souci de « fournir les bonnes réponses ». En ce qui concerne nos travaux, cette limite tient davantage du fait de nous assurer que les données obtenues auprès des répondants permettent de

saisir en quoi les différents éléments du cadre de référence personnel (les perceptions, les états affectifs, les représentations du rôle et de ce que devraient être les actions pour réaliser les changements) peuvent influencer les choix stratégiques des directeurs.

Le fait d'utiliser des données provenant de discours entraîne une autre difficulté, cette fois au niveau du vocabulaire utilisé par les répondants. Nous avons remarqué, malgré la vigilance des intervieweurs de bien circonscrire les sujets discutés avec les répondants lors des entrevues, que les directeurs n'utilisent pas toujours les mots « curriculum » ou « conseil d'établissement » pour en parler, mais plutôt le terme « réforme » comme on peut le voir dans l'exemple suivant : « *La réforme est un changement majeur. On est passé d'un enseignement de connaissances à un enseignement de compétences. On a monté une marche dans l'escalier qui est excessivement importante. Elle est importante au niveau des apprentissages des enfants* ». Dans un cas comme celui-ci, nous avons associé cet énoncé au nouveau curriculum. Une telle limite nous a obligée à être attentive pour nous assurer que les commentaires retenus soient bien associés à l'objet de l'étude.

CHAPITRE 3

PRÉSENTATION ET ANALYSE DES RÉSULTATS

AU REGARD DU CURRICULUM

Ce chapitre présente et analyse les résultats portant sur les préoccupations et les stratégies au regard du curriculum. Quatre sections composent ce chapitre. La première section fournit les données sur les préoccupations des directeurs vis-à-vis du nouveau curriculum et sur leurs préoccupations à l'égard de leur rôle de facilitateur dans l'implantation de ce projet de changement. La deuxième section porte sur les stratégies que les directeurs disent retenir ou vouloir retenir pour implanter le nouveau curriculum. La troisième section décrit les profils de préoccupations qui sont établis sur la base des caractéristiques communes des préoccupations des directeurs. La dernière section présente une synthèse des résultats et traite de la question de recherche c'est-à-dire des liens qui existent entre les préoccupations des directeurs d'école primaire et les stratégies qu'ils disent retenir ou vouloir retenir pour implanter le curriculum.

3.1 Les préoccupations des directeurs d'école primaire au regard du curriculum

Les préoccupations des directeurs sont classées dans des catégories qui permettent de les identifier sur la base des objets qui retiennent leur attention à l'égard du curriculum et de son implantation. Quatre de ces catégories sont prédéterminées et proviennent du modèle des phases de préoccupations des facilitateurs (Hall et al. 1991). Ce sont la catégorie « préoccupations à propos du changement » (identifiées dans le modèle des phases de

préoccupations comme des préoccupations informationnelles) et les catégories « préoccupations personnelles », « préoccupations managériales » et « préoccupations de collaboration ». Les énoncés rattachés à l'une ou l'autre de ces catégories contribuent à préciser ou à nuancer la description qui a été faite dans la théorie des phases de préoccupations. Une autre catégorie a été créée à partir d'objets de préoccupations similaires identifiés au cours de la présente recherche : il s'agit de la catégorie « préoccupations de résultats ». Ces catégories sont identifiées dans le tableau qui suit :

Tableau XII : Les catégories de préoccupations au regard du curriculum

Préoccupations à propos du changement
Préoccupations personnelles
Préoccupations managériales
Préoccupations de collaboration
Préoccupations de résultats

Chacune des catégories de préoccupations est ainsi définie :

3.1.1 Les préoccupations à propos du changement

Ce sont les préoccupations que le directeur exprime à l'égard du projet de changement, de son contenu et de sa substance. Dans ce cas-ci, les préoccupations concernent le nouveau curriculum ou l'une de ses dimensions (par exemple : la pédagogie par projet, les nouvelles modalités d'évaluation). Elles se situent au niveau de l'inquiétude et de l'insécurité que suscite ce changement. En certains cas, ces préoccupations expriment implicitement un besoin du directeur d'obtenir des informations sur le changement.

Exemples :

L'évaluation m'inquiète énormément et inquiète aussi les enseignants beaucoup, dans le fond et dans la forme. (répondant 5, p. 11)

Pour moi, les parents sont davantage inquiets du bulletin. Je pense que la préoccupation, c'est le bulletin. Puis c'est la nôtre, notre préoccupation aussi. (répondant 7, p. 9)

Il se fait un débat pas juste à l'école mais aussi dans les journaux et à la radio. Qu'on le veuille ou non, ça reste insécurisant. (répondant 36, p. 15)

3.1.2 Les préoccupations personnelles

Ce sont les préoccupations que les directeurs expriment par rapport à eux-mêmes et à leur capacité de réaliser l'implantation du nouveau curriculum. L'attention du directeur est portée sur sa situation personnelle, sur ses compétences pour intervenir et sur le soutien du milieu. Le directeur peut exprimer des doutes sur son intérêt de continuer d'assumer le rôle de facilitateur dans les conditions actuelles.

Exemples :

Assumer le changement, puis le leader ce changement là, si toi-même tu es en réaction, comment veux-tu faire ça? (répondant 1, p. 17)

C'est dur d'impliquer chacun. Les enseignants ne vont pas tous au même rythme. J'ai de la misère à dire où ils sont rendus et à les ramasser un par un et les rassembler. (répondant 28, p. 10)

Une direction d'école dans une école où il n'y a pas d'adjoint, c'est ça... Est-ce qu'on est capable de faire le support pédagogique nécessaire suite à l'implantation de la réforme si on doit gérer tous les dossiers? Qu'on est tout seul tout le temps? (répondant 42, p. 31)

3.1.3 Les préoccupations managériales

Les préoccupations managériales portent sur le temps disponible, sur les ressources dont les directeurs disposent pour implanter le curriculum et sur les enseignants, leurs compétences et leurs besoins. Les préoccupations managériales portent également sur la manière de faire pour mettre en place certains processus (ex : réaménager la grille-horaire, planifier des sessions de formation) compte tenu des contraintes énoncées et aussi sur la manière d'intervenir auprès des acteurs, le plus souvent les enseignants, pour les amener à travailler selon les paramètres du nouveau curriculum.

Exemples :

Des ressources, il n'y en a pas des tonnes. (répondant 1, p. 9)

Je n'ai pas les budgets alloués en fonction de la réalité de mon école. (répondant 2, p. 10)

Quand on parle de planification d'équipe, c'est bien beau dire : on se rencontre de 3h30 à 4h30 ou 5h ou 6h00, mais on ne fait pas ça toutes les semaines. Ce n'est pas vrai. Parce que à un moment donné, on va brûler nos profs. (répondant 3, p. 7)

3.1.4 Les préoccupations de collaboration

L'attention du directeur est portée sur son besoin de partager des idées ou des solutions aux problèmes rencontrés avec d'autres facilitateurs et/ou directeurs d'école.

Exemples :

Si j'avais un stagiaire au niveau de la direction, qui a de l'expérience, qui est un enseignant et qui veut apprendre. On pourrait échanger des choses avec cette personne là. On pourrait se servir d'elle, avoir des idées différentes. Moi, ça pourrait m'aider. (répondant 3, p. 20)

3.1.5 Les préoccupations de résultats

Les préoccupations de cette catégorie correspondent à ce qui est important ou essentiel pour le directeur ou ce qu'il veut ultimement réaliser à travers les actions qu'il retient pour implanter le curriculum. Elles manifesteraient les valeurs du directeur.

Exemple :

Ce qui me préoccupe, ce qui est le plus important, c'est toujours l'élève. Peu importe les décisions que je prends, peu importe ce que je propose aux enseignants, j'essaie de voir l'impact sur les enfants. Tout le temps. (répondant 23, p. 22)

Les préoccupations exprimées par les directeurs de l'échantillon sont illustrées dans le tableau XIII. Le nombre de « X » associé à chaque catégorie de préoccupations indique l'importance de cette préoccupation .

Tableau XIII : Préoccupations des directeurs d'école au regard du curriculum²¹

DE N= 44	Changement	Personnelles	Managériales	Collaboration	Résultats
1		XXX	XX		
2	X		XXX		X
3	X		XXX	XX	
4	XX		XX		
5	X				
6			XXX		
7	XX				
8		X	XXX		
9					
10	X		XX		XXX
11			XX		
12			XXX	X	
13			XXX		
14					
15			XX		
16					
17	X		X		
18			XX		
19	X				
20			X		
21					XX
22					
23			X		XXX
24					
25					
26		X	XXX		
27			XX		X
28		XXX	XXX		
29					XXX
30					
31			XXX		
32		XX	XXX		X
33					XXX
34	X	XX	XXX		XXX
35	X				XXX
36	X				
37					
38			XXX		
39	X		X		
41			XX		X
42		XX			
43					
44		XX	XXX		X
45					XXX

²¹ La règle utilisée pour déterminer le nombre de « X » est expliquée dans la méthodologie.

Les constats qui se dégagent sont les suivants:

- Les préoccupations qui sont exprimées par la plus forte proportion de directeurs sont les préoccupations managériales : 25/44, soit 56.82%;
- Viennent ensuite les catégories suivantes :
 - les préoccupations de résultats : 13/44, soit 29,54%;
 - les préoccupations à propos du changement : 12/44, soit 27,27%;
 - les préoccupations personnelles : 8/44, soit 18,18%;
 - les préoccupations de collaboration : 2/44, soit 4,54%;
- Bon nombre de directeurs, 18/44 ou 40.9%, expriment plus d'une catégorie de préoccupations à la fois et dans ce cas, il s'avère le plus souvent qu'une catégorie est plus importante que les autres.

Les données issues des entrevues font aussi ressortir que :

- Cinq directeurs expriment des préoccupations à l'égard d'autres objets que l'implantation du curriculum. Ce sont les répondants 14, 16, 24, 37 et 43;
- Quatre directeurs n'expriment pas de préoccupation à l'égard du curriculum ni à l'égard de leur rôle de facilitateur dans la mise en œuvre de ce changement. Ce sont les répondants 9, 22, 25 et 30.

3.2 Les stratégies de mise en oeuvre du curriculum

Les stratégies que les directeurs disent retenir ou vouloir retenir pour implanter le curriculum ont été classées à partir de celles qui sont déjà répertoriées dans la littérature et qui ont été présentées à la section 1.4. D'autres stratégies sont induites des entrevues. Le tableau XIV présente les stratégies mentionnées par les directeurs pour assurer la mise en

place du nouveau curriculum. Il présente également des exemples d'énoncés qui ont servi à les identifier.

Tableau XIV : Stratégies et approches des directeurs au regard du curriculum

Stratégies	# DE (44)	Énoncés des entrevues
Partir de dossiers officiels pour implanter le curriculum : Projet éducatif : 6 Plan de réussite : 2 Autre : 1	9/44 ou 20,45%	« On a commencé à élaborer le projet éducatif et là, les gens ont été obligés de travailler en équipe et ils y ont pris goût » « Je les ai impliquées en faisant le plan de réussite et à partir de là, elles ont réagi. » « D'abord, il y a un programme qui a été édité, c'est de le diffuser aux enseignants, c'est de le lire ensemble, c'est d'en parler pendant les journées pédagogiques. »
Adopter les stratégies définies au niveau de la commission scolaire	14/44 ou 31,82%	« Dans toute notre commission scolaire, on applique la réforme en première, deuxième année en français. Ça a été la demande officielle. »
Référer au caractère obligatoire de la réforme	8/44 ou 18,18%	« À un moment donné, je vais dire : ben écoutez, on a pas le choix, vous n'avez pas le choix, on est peut-être pas d'accord, mais on va vivre avec... » « Puis je leur dis tout le temps : On ne panique pas »
Adopter des approches interrelationnelles envers les enseignants : Sécuriser : 7; Apaiser ou calmer : 3 Encourager : 3; Respecter, valoriser : 6; Responsabiliser : 9	22/44 ou 50%	« C'est de les soutenir, les encourager et en même temps, être près d'eux » « Je tiens le discours de dire je vais vous respecter dans votre façon de progresser » « Je les ai valorisés beaucoup. » « Faut que tu assumes tes choix. Tu as demandé une personne-ressource, on vous a expliqué votre rôle, utilisez-la. On va les responsabiliser! »
Compter sur l'effet d'entraînement	4/44 ou 9,09%	« Souvent avec ceux qui sont rendus plus loin, on va tirer sur ceux qui sont rendus moins loin. »
Aménager les lieux sur la base des cycles d'apprentissage	5/44 ou 11,36%	« On a organisé l'école par cycle. Chaque cycle a sa couleur. »
Adopter une stratégie de continuité	5/44 ou 11,36%	« On leur a juste montré qu'ils en faisaient des choses comme ça, qu'ils en faisaient de la réforme. Qu'ils étaient déjà dedans sans s'en rendre compte »
Développer et partager une vision	22/44 ou 50%	« J'essaie d'avoir au moins une vision de cycle, les amener après cela à élargir puis avoir une vision d'école. »

Stratégies	# DE (44)	Énoncés des entrevues
<p>Adopter un rythme d'implantation approprié :</p> <p>Petits pas ou par étapes : 13</p> <p>Rythme lent : 4</p> <p>Rythme des acteurs : 10</p>	27/44 ou 61,36%	<p>« Nous, avec les enseignants, on s'est dit : On met la pédale douce puis on va régler les choses une à la fois. »</p> <p>« Dans mon école, ça s'est effectué très lentement »</p> <p>« Moi, la réforme, je la présente. Moi, je parle avec les gens. Ce sont eux qui la rentrent dans l'école, à leur propre rythme. »</p>
<p>Faire participer les destinataires à la prise de décision :</p> <p>Décisions prises par les enseignants : 7</p> <p>Décisions prises avec les enseignants : 23</p>	30/44 ou 68,18 %	<p>« Toutes les journées pédagogiques, ou presque, sont occupés à des perfectionnements qui ont été choisis par les enseignants »</p> <p>« Les enseignants, je les consulte sur tout, tout, tout en assemblée générale. »</p>
<p>Diffuser de l'information auprès des enseignants et/ou des parents :</p> <p>Transmettre l'information : 10</p> <p>Diffuser/partager l'information : 8</p> <p>Expliquer : 5</p>	22/44 ou 50%	<p>« On informe les parents. Quand j'ai des documents, je les fais transmettre par les enseignants. »</p> <p>« Quand un groupe démarre un projet, on s'est fait un tableau d'information pour que tout le monde soit au courant puis que ceux qui veulent embarquer puissent se greffer. »</p> <p>« Les changements dans l'évaluation des apprentissages, ça a été quelques soirées de plus pour rencontrer les parents de première année, pour leur expliquer, qu'ils comprennent que le bulletin est comme ça ... »</p>
<p>Impliquer ou se référer à d'autres facilitateurs dans le processus de mise en oeuvre du curriculum :</p> <p>Conseiller pédagogique : 14;</p> <p>Membres de comité : 5;</p> <p>Enseignants ressources : 14;</p> <p>Adjoint : 5</p>	28/44 ou 63,64%	<p>« J'ai demandé à la conseillère pédagogique de s'intégrer au niveau du personnel puis de voir ce qu'on pourrait faire au niveau de la pédagogie »</p> <p>« Avec quatre enseignants, je fais une équipe d'animation pédagogique. Au lieu que ce soit toujours le directeur, bien on est un petit noyau puis on a fait une animation sur la lecture parce que c'est notre projet de réussite scolaire »</p> <p>« Il y a des gens, des enseignants ressources, qui travaillent en classe avec les enseignantes. Moi je peux voir ça de l'extérieur »</p> <p>« Les enseignantes font des projets au niveau du premier cycle. J'ai une enseignante qui les aide beaucoup puis la directrice-adjointe. »</p>
<p>Assurer la formation et le perfectionnement</p>	37/44 ou 84,09%	<p>« L'an passé, on a commencé à se perfectionner avec les profs »</p> <p>« Nous, on se perfectionne par cycle »</p>

Stratégies	# DE (44)	Énoncés des entrevues
<p>Faire travailler les enseignants en équipe :</p> <p>Sans implication de la part du directeur : 19/35</p> <p>Faible implication de la part du directeur : 1/35</p> <p>Avec l'implication du directeur : 10/35</p> <p>Avec une forte implication du directeur : 5/35</p>	<p>35/44 ou 79,54%</p> <p>57.14% s'impliquent peu ou pas dans le travail d'équipe</p> <p>42.86% s'impliquent ou s'impliquent beaucoup dans le travail d'équipe</p>	<p>« Au premier cycle, on a fait un bulletin. J'ai dégagé des enseignants pour travailler là-dessus. Ils se sont mis ensemble puis ils ont sorti les objectifs et ils en ont fait un qui est très bien d'ailleurs. »</p> <p>« Moi, je suis présente à toutes ces réunions et il faut que j'amène un peu l'information. »</p> <p>« Le trois-quarts de mon temps, c'est d'être avec les enseignants lorsqu'ils sont en formation, par cycle »</p> <p>« Chaque lundi, je rencontre des gens de chaque cycle. On est capable de faire du travail de fond et ça, c'est intéressant »</p>
<p>Aménager l'horaire</p> <p>Animer des rencontres où il est question du curriculum :</p> <p>Réunion de gestion : 2/11</p> <p>Réunion sur le curriculum: 4/11</p> <p>Animation pédagogique : 5/11</p>	<p>20/44 ou 45,45%</p> <p>11/44 ou 25%</p>	<p>« Nous autres, on s'est donné des après-midi. On a modifié notre calendrier scolaire pour pouvoir se libérer une demi-journée par cycle, où on est en rencontres cycles. »</p> <p>« On a eu une journée, ensemble l'école, pour s'informer de ce qui s'en venait »</p> <p>«Le matin, on est avec le premier cycle et l'après-midi, avec le deuxième cycle. Moi, c'est des réunions auxquelles je participe tout le temps. »</p> <p>« Moi, je suis présent, j'échange avec elles aussi. Les éléments que je connais, quand on se réunit puis qu'on échange, sur le pédagogique, je partage les connaissances que j'ai.»</p>
<p>Faire de la supervision pédagogique</p>	<p>11/44 ou 25%</p>	<p>« Moi, je fais la supervision.»</p>
<p>Coordonner les ressources</p>	<p>20/44 ou 45,45%</p>	<p>« J'ai fait des démarches, j'ai eu l'argent de la commission scolaire, j'ai libéré des gens pour qu'ils puissent se rencontrer.. »</p>
<p>Assurer un bon climat</p>	<p>8/44 ou 18,18%</p>	<p>« Moi, avant de commencer la réforme, il a fallu que je pense sérieusement à mon climat et à changer des gens de place »</p>
<p>Participer à des réseaux</p>	<p>9/44 ou 20,45%</p>	<p>« On a un groupe d'analyse de pratiques à la commission scolaire. »</p>
<p>Se donner des stratégies de gestion du temps</p>	<p>11/44 ou 25%</p>	<p>« À 4h30, quand tout le monde est parti, je travaille jusqu'à 6h00 pour faire la paperasse. »</p>
<p>Se donner des stratégies d'appropriation de la réforme</p>	<p>8/44 ou 18,18%</p>	<p>« J'ai lu beaucoup, beaucoup, beaucoup de textes pour vraiment voir la philosophie qu'il y avait derrière ça. »</p>

3.3 Les profils de préoccupations

Cette section traite des profils de préoccupations des directeurs. Rappelons ici que les profils visent à regrouper les directeurs pour qui les mêmes catégories de préoccupations sont les plus importantes. Tel que dit au chapitre de la méthodologie, l'estimation qui a été faite de l'importance qu'un directeur accorde à une catégorie de préoccupations a tenu compte du nombre d'énoncés liés à celle-ci et des termes utilisés pour les décrire de manière opérationnelle. De plus, il a été tenu compte du sens général de l'entrevue pour confirmer le profil de préoccupations d'un directeur.

Les profils de préoccupations permettent de faire ressortir ce qui caractérise les directeurs au niveau de leurs préoccupations, de leurs attributs, de leur perception de conditions facilitantes et de dégager l'influence que ces éléments peuvent avoir sur les préoccupations et sur le choix des stratégies. Ils serviront, au cours de l'analyse, à faciliter l'établissement de relations entre les préoccupations et les stratégies. Le tableau XV présente les profils de préoccupations au regard du curriculum et le nombre et la proportion des directeurs qui y sont rattachés :

Tableau XV : Profils de préoccupations des directeurs d'école

	Nb	%
Profil « Absence d'expression de préoccupation »	9	20.45%
Profil « Préoccupations à propos du changement »	4	9.09%
Profil « Préoccupations personnelles »	3	6.82%
Profil « Préoccupations managériales »	17	38.64%
Profil « Préoccupations de résultats »	8	18.18%
Profil mixte	3	6.82%

Un profil, parmi les six identifiés dans le tableau, représente les directeurs qui n'expriment pas de préoccupation explicite à propos du curriculum; il s'agit du profil « absence d'expression de préoccupation ». Les autres profils se distinguent par l'importance relative exprimée par les directeurs à l'égard d'une catégorie de préoccupations. Ils sont la résultante de la catégorie qui ressortait comme étant la plus importante pour chacun des directeurs parmi celles présentées au tableau XII²².

3.3.1 Profil « Absence d'expression de préoccupation » ou « AEPcu »

Les directeurs ayant un profil « AEPcu » n'ont pas exprimé de préoccupation ni au regard du curriculum, ni au regard de leur rôle de facilitateur pour l'implanter. Ces directeurs n'ignorent pas l'existence du nouveau curriculum, ni leur rôle de facilitateur à cet égard, mais ils n'en font pas un objet de préoccupation explicite. Les directeurs appartenant à ce profil représentent 20,45% de l'échantillon. Ce sont les répondants 9, 14, 16, 22, 24, 25, 30, 37 et 43.

Les répondants appartenant au profil « absence d'expression de préoccupation » se répartissent en deux sous-groupes. Les directeurs du sous-groupe AEPcu1 expriment des préoccupations à l'égard d'autres objets ou événements que le curriculum et les directeurs du sous-groupe AEPcu2 n'expriment pas de préoccupations. Il a paru utile de faire ressortir ce qui caractérise les répondants de chacun de ces sous-groupes et d'identifier les stratégies qu'ils disent utiliser ou vouloir utiliser pour assurer l'implantation du curriculum.

Les répondants 14, 16, 24, 37 et 43 appartiennent au sous-groupe AEPcu1. Ils expriment des préoccupations qui portent sur divers objets ou événements qui se produisent dans leur école. Les événements qui ont été soulignés sont la violence, la « défavorisation », les effets de la décroissance démographique, les effets de l'éloignement et la mise en place

²² Les préoccupations de collaboration n'ayant pas été exprimées de façon relativement plus importante par rapport à d'autres préoccupations, nous ne retrouvons pas de profil associé à ces préoccupations.

d'une réorganisation majeure. Par exemple, le répondant 14 dira : « *ici, la défavorisation est quelque chose qui nous préoccupe. Quelque chose qui nous demande beaucoup d'énergie, énormément de travail pour donner à ces enfants là des chances aussi égales que d'autres...* » et le répondant 43: « *on est dans une culture de décroissance dans notre milieu. L'an prochain, ça me fait 15 élèves de moins. Dans quelques années, quand mes troisièmes vont partir, ce sera une perte de 26 élèves. 26 élèves de moins, ça fait deux profs. Ça parle dans la vie d'une école. Bien une directrice, quand ça travaille, ça doit toujours tenir compte de ces affaires là* ». Trois directeurs de ce sous-groupe, les répondants 14, 16 et 24, reconnaissent que le fait de bénéficier de la présence d'un ou de deux adjoints, d'un enseignant ressource ou d'un conseiller pédagogique et d'être dans un milieu où les enseignants s'impliquent au niveau pédagogique, leur permet de suivre de plus loin le processus d'implantation du curriculum et de s'impliquer à un autre niveau. Les répondants 37 et 43 ne peuvent pas compter sur de telles ressources.

Les directeurs du sous-groupe AEPcu2, les répondants 9, 22, 25 et 30, n'expriment aucune préoccupation à l'égard du curriculum et de leur rôle de facilitateur et énoncent des conditions qui rendent facile l'exercice du rôle de facilitateur dans l'implantation du curriculum dans leur établissement. Ces conditions sont liées au soutien de la commission scolaire (répondants 9, 22 et 25); à l'implication des enseignants (répondants 9, 22, 25 30); au fait que l'école soit située dans un milieu favorisé sur le plan socio-économique (répondant 25); aux budgets additionnels (répondant 22); et au délai d'un an lié au fait que l'école n'offre pas de premier cycle (répondant 9). En plus de ces conditions, le directeur 22 mentionne également sa capacité d'agir comme facilitateur.

Dans l'ensemble, les directeurs du profil « absence d'expression de préoccupation » ont une attitude positive vis-à-vis du curriculum. Certains décrivent ce projet comme étant nécessaire, d'autres disent qu'il est « bien campé » ou en continuité avec ce qui se faisait déjà en éducation. Ainsi, pour le répondant 43, « *la réforme, c'est très bien campé. C'est bien*

défini, de telle sorte qu'après on peut regarder ce qu'on fait avec ça ». Pour le répondant 16, « moi, la réforme, c'est la continuité de ce que je croyais... de mes croyances puis aussi de l'évolution de la société. ». Et pour le répondant 37, « la réforme, c'est pas si monstrueux que ça. Ça a bien placé les choses puisqu'on avait évolué depuis 20 ans, il ne faut pas l'oublier. On a tout simplement mis par écrit ce qui se faisait aussi. ». En ce qui concerne leur rôle, certains le définissent comme celui de rassembleur (répondants 22 et 24) ou de leader (répondant 43), alors que pour d'autres, le directeur « n'a pas à être nécessairement à la fine pointe de tous les programmes pédagogiques, mais être au courant un peu de tout » (répondant 25), ou « être un agent, avoir le goût de voir du monde, et pouvoir vendre ce que l'on a à vendre » (répondant 16). Le tableau XVI présente la répartition des directeurs entre les deux sous-groupes du profil « absence d'expression de préoccupation » :

Tableau XVI : Les préoccupations des directeurs du profil « AEPcu »

DE	Changement	Personnelles	Managériales	Collaboration	Résultats	Autres
Sous-groupe 1						
14						XXX
16						XXX
24						XXX
37						X
43						XXX
Sous-groupe 2						
Les directeurs 9, 22, 25 et 30 n'expriment pas de préoccupation à l'égard du rôle de facilitateur dans la mise en œuvre du curriculum.						

3.3.1.1 Les attributs des directeurs

Les attributs des directeurs du profil « AEPcu » sont présentés dans deux parties distinctes du tableau suivant :

Tableau XVII : Les attributs des directeurs du profil « AEPcu »

DE	Sexe	Taille de l'école	Expérience de direction	Région	Autre information
Sous-groupe 1					
14	M	500 – 999 él.	11 – 20 ans	Montréal	A 2 adjoints
16	F	500 – 999 él.	11 – 20 ans	Montréal	A 1 adjoint
24	F	500 – 999 él.	11 – 20 ans	Montréal	A 2 adjoints
37	M	- de 500 él.	n.d	Région périphérique	2 écoles ou +
43	F	- de 500 él.	5 – 10 ans	Région périphérique	
Sous-groupe 2					
9	F	- de 500 él.	11 – 20 ans	Région de Québec	Pas de 1er cycle
22	F	500 – 999 él.	11 – 20 ans	Montréal	A 1 adjoint
25	M	n.d	- de 5 ans	Région périphérique	2 écoles ou +
30	F	n.d	11 – 20 ans	Région périphérique	A 1 adjoint

Comparativement à l'échantillon, les directeurs de ce profil : ²³

- sont plus nombreux à avoir plus de 11 ans d'expérience à la direction d'une école :
 - 6/9, soit 66,67%, contre 52,27%;

²³ Lorsque le nombre des directeurs d'un profil est supérieur ou égal à 8, nous utilisons les pourcentages associés à ces profils pour faire la comparaison des attributs et des stratégies de ces directeurs avec l'ensemble de l'échantillon. La règle retenue pour déterminer si les directeurs sont plus nombreux, comparables ou moins nombreux par rapport à l'ensemble de l'échantillon est la suivante :
 les directeurs du profil sont « plus nombreux » lorsque leur proportion est à peu près de 10 points ou plus de pourcentage plus grande que la proportion des directeurs de l'échantillon;
 les directeurs du profil sont « comparables » lorsque l'écart entre leur proportion et celle des directeurs de l'échantillon est de moins de 10 points, environ, de pourcentage;
 les directeurs du profil sont « moins nombreux » lorsque leur proportion est à peu près de 10 points ou plus de pourcentage plus petite que la proportion des directeurs de l'échantillon.
 Lorsque le nombre de directeurs d'un profil est plus petit que 8, les pourcentages associés à ce profil ne sont pas comparés à l'échantillon.

- sont plus nombreux à diriger une école qui compte entre 500 et 999 élèves :
 - au moins 4/9, soit 44,45%, contre au moins 25%;

Nous remarquons également que :

- 5/9 disent avoir un ou 2 adjoints;
- 1/9 dit avoir une année de plus pour implanter le curriculum du fait de ne pas avoir de premier cycle dans son école;
- 2/9 dirigent plus de 2 écoles : le répondant 37 fait partie du sous-groupe AEPcu1 et le répondant 25, du sous-groupe « AEPcu2 ».

3.3.1.2 Les stratégies des directeurs

Même s'ils n'expriment pas de préoccupation à l'égard du curriculum et du rôle de facilitateur, les directeurs mentionnent des stratégies liées à l'implantation de cet aspect de la réforme. Ces stratégies sont présentées au tableau 2 de l'annexe IX. Voici ce qui caractérise l'ensemble des directeurs appartenant à ce profil puis ce qui distingue les directeurs de chaque sous-groupe au niveau des stratégies :

les directeurs appartenant au profil « AEPcu » :

- ne mentionnent pas les stratégies suivantes pour implanter le curriculum :
 - se référer au caractère obligatoire de la réforme;
 - associer le nouveau curriculum à ce qui se fait déjà dans l'école (stratégie de continuité);
- regroupent 3 des 4 directeurs de l'échantillon qui disent compter sur l'effet d'entraînement pour amener les enseignants à adhérer au nouveau curriculum.

les directeurs qui portent leur attention sur d'autres objets (sous-groupe « AEPcu1 »):

- 80% d'entre eux disent :
 - assurer la formation et le perfectionnement des acteurs, les enseignants surtout;
- 60% d'entre eux disent :
 - faire participer les enseignants à la prise de décision;
 - coordonner les ressources ;
 - impliquer ou référer à d'autres acteurs, conseiller pédagogique, adjoint, enseignant ressource, pour agir comme facilitateur dans l'implantation du curriculum ;
 - faire travailler les enseignants en équipe, sans s'impliquer à ce niveau;
- 40% disent :
 - compter sur l'effet d'entraînement ;
 - faire de la supervision pédagogique ;
 - assurer un bon climat ;
 - adopter un rythme d'implantation approprié;
 - transmettre de l'information ;
 - aménager la grille horaire de manière à permettre aux enseignants de se rencontrer ;
- 20% mentionnent les stratégies suivantes :
 - partir de dossiers officiels pour implanter le curriculum;
 - participer à des réseaux de directeurs d'école;
 - développer et partager une vision;
- aucun directeur ne mentionne les stratégies suivantes:
 - référer à des approches interrelationnelles auprès des enseignants;

- se conformer aux stratégies d'implantation définies au niveau de la commission scolaire;
- animer des rencontres pour traiter du curriculum;
- se donner des stratégies de gestion du temps;
- aménager les lieux selon les cycles d'apprentissage.

les directeurs qui n'expriment pas de préoccupation au regard du curriculum (sous-groupe « AEPcu2 »):

- 100% d'entre eux disent :
 - impliquer ou référer à d'autres acteurs, conseiller pédagogique, adjoint, enseignant ressource, pour agir comme facilitateur dans l'implantation du curriculum;
- 75% disent :
 - assurer la formation et le perfectionnement des acteurs, les enseignants surtout;
 - adopter un rythme d'implantation approprié;
 - faire travailler les enseignants en équipe, avec une implication qui varie d'un directeur à l'autre;
- La moitié d'entre eux mentionnent les stratégies suivantes :
 - faire participer les enseignants à la prise de décision;
 - adopter ou se conformer aux stratégies de la commission scolaire;
 - partager ou développer une vision ;
 - transmettre de l'information ;
- 25% d'entre eux disent :
 - animer des rencontres sur le curriculum;
 - coordonner les ressources;
 - aménager la grille horaire de manière à permettre aux enseignants de se rencontrer;
 - référer à des approches interrelationnelles auprès des enseignants;

- compter sur l'effet d'entraînement;
 - aménager les lieux selon les cycles;
 - se donner des stratégies de gestion du temps;
 - partir des dossiers officiels pour implanter le curriculum;
 - participer à des réseaux de directeurs;
 - se donner des stratégies personnelles d'appropriation de la réforme;
- aucun directeur ne mentionne les stratégies suivantes:
 - faire de la supervision pédagogique;
 - assurer un bon climat.

3.3.1.3 Liens entre des préoccupations et des stratégies

Les répondants de ce profil n'exprimant pas de préoccupation à l'égard de leur rôle dans l'implantation du curriculum, aucun lien n'est identifié avec les stratégies que les directeurs disent retenir.

3.3.1.4 Liens entre des conditions facilitantes et des stratégies

Il ressort du verbatim des entrevues que des répondants retiennent des stratégies qui ont un lien direct avec certaines conditions propres à leur école. Dans le cas du répondant 9, le fait de ne pas avoir de premier cycle donne plus de temps pour la formation et le développement d'une vision commune du curriculum :

« Moi j'avais plus de temps pour la formation des enseignants parce que je n'ai pas de 1ère-2ième années. Alors on s'est consacré à travailler plus au niveau de l'esprit de la réforme, au niveau du programme de formation, la philosophie derrière tout cela, au niveau des compétences. Puis, les enseignants lisaient, j'en ai qui sont allés sur les comités d'experts alors il y avait déjà comme une vision. » (p. 6)

Pour le répondant 14, le fait de pouvoir compter sur l'implication des enseignants et sur la présence d'un adjoint et des enseignants ressources a permis de faire travailler les enseignants en équipe :

« Tout le monde travaille fort au préscolaire, au premier cycle. On a mis des enseignants ressources pour travailler d'une façon spécifique. On a une enseignante ressource pour l'ensemble des enseignants de la pré maternelle et de la maternelle qui travaillent à développer du matériel, à une approche pour varier les stratégies d'enseignement. On en a une aussi qui fait du mentorat auprès de l'équipe du premier cycle pour voir à l'implantation de la réforme. Sans les enseignantes ressources et mon adjointe, on aurait pas le même degré de satisfaction puis le même degré d'implantation de la réforme. » (p. 4)

3.3.2 Profil « Préoccupations à propos du changement ou « PCcu »

Les directeurs d'école ayant le profil «PCcu » manifestent de l'inquiétude à l'égard de certains aspects du curriculum. Pour la majorité d'entre eux, c'est la dimension liée à l'évaluation et au bulletin, davantage que l'ensemble du projet du curriculum, qui retient le plus l'attention : *« un des problèmes importants que l'on rencontre, c'est sûr, ça va être l'évaluation »* (répondant 36). À ce sujet, les directeurs expriment un malaise, et dans certains cas de l'insécurité, face au fait de ne pas avoir d'outil commun de référence, de ne pas connaître les pratiques d'évaluation qui seront retenues au niveau de l'école et d'avoir l'impression d'assurer un moins bon suivi auprès des élèves. Ainsi, le répondant 5 dira : *« L'évaluation m'inquiète énormément et inquiète aussi les enseignants dans le fond et dans la forme. On va avoir quoi comme outil de référence commun dans une commission scolaire si on se met tous à faire nos petits bulletins, nos petites évaluations puis notre petit code à nous? Ça ne marche pas, ça n'a pas de bon sens... »*. De son côté, le répondant 19 soulignera : *« ce que je trouve fatiguant aussi, ce sont les élèves qui arrivent d'autres commissions scolaires, qui vont avoir des bulletins qui ne seront pas facilement interprétables, peut-être »*. Le répondant 36 demandera : *« Est-ce que l'an prochain on sera obligé de tout*

modifier la réflexion qu'on aura faite sur l'évaluation? Cet aspect d'insécurité, ça n'aide pas... ». Quant au répondant 7, il ajoutera : *« je ne suis pas rébarbative à l'évaluation mais je me demande comment... j'ai l'impression que des fois, je vais moins bien suivre mes élèves... ».*

Les directeurs de ce profil réagissent toutefois positivement à ce que la mise en place du nouveau curriculum implique au niveau de leur rôle qui consiste, comme ils le précisent, à être *« un agent facilitateur pour l'équipe-école »* (répondant 5), *« une animatrice »* (répondant 7), ou *« être les personnes qui amènent les changements »* (répondant 19). Les directeurs pour qui les préoccupations à propos du curriculum sont les plus importantes représentent 9,09% de l'échantillon. Ce sont les répondants 5, 7, 19 et 36.

Tous les répondants appartenant à ce profil, sauf le 5, identifient des conditions facilitantes pour implanter le curriculum. Ce sont : être situé dans un milieu favorisé sur le plan socio-économique (répondant 7); bénéficier du soutien de la commission scolaire (répondants 7 et 19); avoir des enseignants qui s'impliquent dans l'implantation du curriculum (répondants 7, 19 et 36); se sentir compétent pour agir comme facilitateur (répondants 7 et 19); bénéficier de la présence d'un conseiller pédagogique et d'un enseignant ressource (répondant 36); avoir plus de budgets (répondant 36) et ne pas avoir de premier cycle dans l'école (répondant 19).

Tableau XVIII : Les préoccupations des directeurs du profil « PCcu »

DE	Changement	Personnelles	Managériales	Collaboration	Résultats	Autres
5	X					
7	XX					
19	X					
36	X					

3.3.2.1 Les attributs des directeurs

Les attributs des directeurs de ce profil sont présentés dans le tableau suivant :

Tableau XIX : Les attributs des directeurs du profil « PCcu »

DE	Sexe	Taille de l'école	Expérience de direction	Région	Autre information
5	F	n.d	11 – 20 ans	Grande région métro	
7	F	500 – 999 él.	n.d	Région de Québec	A 1 adjoint
19	F	- de 500 él.	- de 5 ans	Grande région métro.	Pas de 1er cycle
36	M	n.d	+ de 20 ans	Montréal	A 1 adjoint

Ces répondants:

- sont de sexe féminin dans une proportion de 75%;
- ils ont, au moins, une des caractéristiques suivantes :
 - plus de 11 ans d'expérience à une fonction de direction;
 - un adjoint;
 - pas de premier cycle dans leur école.

D'une certaine façon, il faut croire que ces caractéristiques rendent plus facile l'exercice du rôle de facilitateur dans la mise en place du curriculum, ce qui peut expliquer que les directeurs du profil PCcu, bien qu'ils expriment des préoccupations à l'égard d'une dimension du curriculum, n'en expriment pas à l'égard de leur rôle de facilitateur.

3.3.2.2 Les stratégies des directeurs

Le tableau 3 de l'annexe IX illustre les stratégies des directeurs appartenant au profil « PCcu ». Voici ce qui caractérise les directeurs à ce niveau :

- 100% d'entre eux disent :
 - assurer la formation et le perfectionnement des acteurs, les enseignants surtout ;
- 75% d'entre eux disent :
 - adopter un rythme d'implantation approprié;
 - adopter ou se conformer aux stratégies de la commission scolaire;
 - faire participer les enseignants à la prise de décision;
 - faire travailler les enseignants en équipe, avec une implication qui varie d'un directeur à l'autre;
- la moitié des directeurs mentionnent les stratégies suivantes :
 - impliquer ou référer à d'autres acteurs, conseiller pédagogique, adjoint, enseignant ressource, pour agir comme facilitateur dans l'implantation du curriculum;
 - développer et partager une vision;
 - coordonner les ressources;
 - référer à des approches interrelationnelles auprès des enseignants;
 - faire de la supervision pédagogique;
 - utiliser une stratégie de transparence avec les enseignants;
- 25% d'entre eux disent :

- assurer un bon climat;
 - participer à des réseaux de directeurs ;
 - transmettre de l'information;
 - adopter une stratégie de continuité;
 - aménager la grille horaire de manière à permettre aux enseignants de se rencontrer;
- aucun directeur ne mentionne les stratégies suivantes:
 - animer des rencontres où il est question du curriculum;
 - se servir de dossiers officiels ;
 - se référer au caractère obligatoire de la réforme ;
 - compter sur l'effet d'entraînement;
 - aménager les lieux selon les cycles d'apprentissage;
 - se donner des stratégies de gestion du temps;
 - se donner des stratégies personnelles d'appropriation de la réforme.

3.3.2.3 Liens entre des préoccupations et des stratégies

Il ressort du verbatim des entrevues qu'un répondant, le 19, retient des stratégies qui sont commandées ou impulsées directement par des préoccupations qu'il exprime à l'égard de l'évaluation, plus précisément au niveau du fait qu'il n'y ait pas de guide pour faire l'évaluation. Sa stratégie est de travailler avec un comité de la commission scolaire sur cette question afin de développer un cadre de référence et assurer le développement des compétences des enseignants à cet égard. Il y a lieu d'ajouter que le choix de cette stratégie peut être associée aussi à la perception du directeur de ses compétences pour agir en ce sens :

« L'évaluation, c'est la partie faible. Ça là, je ne comprends pas qu'on s'enligne dans une réforme avec si peu d'éléments ou en tout cas de guides pour l'évaluation, le bulletin. Moi, j'ai travaillé à l'élaboration de bulletins en adaptation scolaire quand j'étais conseillère pédagogique. Ce n'est pas une mince affaire. Ce n'est pas facile de faire un bulletin. On donne ça aux écoles. Je ne sais pas, moi j'ai une maîtrise en mesure et évaluation, je fais un bulletin dans mon école, je suis capable de le faire. Mais les enseignants ne sont pas outillés pour ça. Et je travaille dans un comité à la commission scolaire où on est en train de faire un cadre de référence, puis on est en train de préparer une formation à nos enseignants pour leur montrer, les aider à élaborer un bulletin. » (p.16)

3.3.2.4 Liens entre des conditions facilitantes et des stratégies

Certaines stratégies sont liées directement à des conditions facilitantes identifiées par le directeur. Pour le répondant 7, ce sont les enseignants qui, par leur implication, favorisent l'adoption d'une stratégie visant un rythme d'implantation approprié :

« Les enseignants sont engagés au premier cycle du primaire. Ils sont engagés, encouragés, ils sont curieux, ils s'impliquent, ils appliquent. Au deuxième cycle, la formation est commencée pour ce personnel parce que ça va être en application en septembre prochain et déjà, les enseignants sont avides de recevoir davantage de formation qu'ils en ont actuellement. On y va de façon très progressive. C'est une politique de petits pas mais de bons pas. » (p.1)

Pour le répondant 19, le fait de ne pas avoir de premier cycle a permis d'adopter un rythme plus adapté aux enseignants:

« Comme on est une école de deuxième cycle, quand on a commencé, ça faisait deux ans qu'on savait qu'on était pour avoir un changement au niveau des programmes. Moi j'ai dit aux enseignants : « on est pas vraiment pressé, on a encore un an pour se préparer, on va y aller à notre rythme, on va se préparer ». (p. 3)

Pour le répondant 36, le fait de bénéficier de la présence de personnes ressources a permis de faire travailler les enseignants en équipe et de réaliser diverses activités de formation :

« On a une conseillère pédagogique, une enseignante ressource qui travaillent aussi avec les enseignants sur différents aspects de la réforme. Il y a eu beaucoup de travail d'équipe. On a fait des perfectionnements sur la pédagogie de projets, le portfolio, le conseil de coopération. » (p.6)

« L'enseignante ressource et la conseillère pédagogique travaillent en collaboration pour soutenir les enseignants dans l'élaboration de projets en classe, dans la mise en place de la réforme, comment appliquer les nouvelles lignes directrices, comment faire l'évaluation, utiliser le portfolio, comment amener l'élève à faire sa propre autoévaluation.... » (p.10)

3.3.3 Profil « Préoccupations personnelles » ou « PPcu »

Les directeurs appartenant à ce profil ne rejettent pas la proposition de changement que représente le nouveau curriculum. Le répondant 1 dira que *« le nouveau curriculum est un projet qu'il faut amener au niveau des profs »*, le répondant 42 trouve même que *« le changement au niveau du curriculum est positif »*, alors que le répondant 28 insistera plutôt pour dire que l'appropriation de la réforme, *« ça aurait pris une année de plus »*.

Par contre, les directeurs de ce profil portent leur attention sur leur situation personnelle pour agir comme facilitateur. Pour le répondant 1, c'est le manque de soutien de la part de ses pairs et de ses supérieurs qui lui rend la situation plus difficile : *« il y a des choses que j'ai pris bien personnel parce que tu as l'impression que la réforme, c'est toi qui la portes »*. Le répondant 28, pour sa part, éprouve un sentiment d'impuissance par rapport à ce qu'il doit faire : *« on ne sait pas comment répondre aux besoins de chacun. Il faut que chacun fasse son propre cheminement. Je ne peux pas le faire à leur place »*. Pour le répondant 42, l'inquiétude est liée à une décision de la commission scolaire d'abolir le poste d'adjoint de son école et à sa capacité, le cas échéant, de donner le soutien pédagogique nécessaire suite à

l'implantation du curriculum. Ce directeur identifie d'ailleurs, parmi les conditions qui facilitent l'exercice de son rôle, la présence de cet adjoint et d'un conseiller pédagogique, un milieu dynamique et des budgets additionnels. Les deux autres directeurs identifient peu ou pas de conditions facilitantes et expriment d'ailleurs des préoccupations managériales qui portent sur divers objets.

Les directeurs du profil « préoccupations personnelles » représentent 6,81% de notre échantillon : ce sont les répondants 1, 28 et 42.

Tableau XX : Les préoccupations des directeurs du profil « PPcu »

DE	Changement	Personnelles	Managériales	Collaboration	Résultats	Autres
1		XXX	XX			
28		XXX	XXX			
42		XX				

3.3.3.1 Les attributs des directeurs

Les attributs des répondants de ce profil sont présentés au tableau suivant:

Tableau XXI : Les attributs des directeurs du profil « PPcu »

DE	Sexe	Taille de l'école	Expérience en direction	Région	Autre information
1	M	n.d	- de 5 ans	Région périphérique	
28	M	- de 500 él.	5 – 10 ans	Montréal	A été adj. 5 ans
42	F	- de 500 él.	- de 5 ans	Montréal	A été adj. 4 ans

Les directeurs de ce profil en sont tous à leur première expérience comme directeur d'une école primaire. Aucun attribut ne permet de dégager d'autres traits de caractère de ces directeurs.

3.3.3.2 Les stratégies des directeurs

Le tableau 4 de l'annexe IX illustre les stratégies des directeurs appartenant au profil « PPcu ». Voici ce qui caractérise les directeurs à ce niveau :

- 100% d'entre eux disent :
 - transmettre l'information et aussi fournir les explications nécessaires;
 - adopter un rythme d'implantation approprié;
 - faire participer les enseignants à la prise de décision ou les laisser prendre les décisions;

- deux directeurs sur trois mentionnent les stratégies suivantes :
 - assurer la formation et le perfectionnement des acteurs, les enseignants surtout;
 - se donner des stratégies personnelles d'appropriation de la réforme;
 - référer au caractère obligatoire de la réforme;
 - participer à des réseaux de directeurs;
 - aménager la grille horaire de manière à permettre aux enseignants de se rencontrer;
 - référer à des approches interrelationnelles auprès des enseignants;
 - développer et partager une vision ;
 - faire travailler les enseignants en équipe, sans l'implication du directeur ;

- un directeur sur trois dit :
 - adopter ou se conformer aux stratégies de la commission scolaire;
 - faire de la supervision pédagogique;
 - impliquer ou référer à d'autres acteurs, conseiller pédagogique, adjoint, enseignant ressource, pour agir comme facilitateur dans l'implantation du curriculum;
 - assurer un bon climat ;
 - aménager les lieux selon les cycles d'apprentissage;

- aucun directeur ne mentionne les stratégies suivantes:
 - coordonner les ressources;
 - animer des rencontres où il est question du curriculum;
 - partir de dossiers officiels pour implanter le curriculum;
 - se donner des stratégies de gestion du temps;
 - adopter une stratégie de continuité;
 - compter sur l'effet d'entraînement.

3.3.3.3 Liens entre des préoccupations et des stratégies

Le verbatim des entrevues ne permet pas d'établir un lien direct entre les préoccupations des directeurs de ce profil et les stratégies qu'ils disent retenir.

3.3.3.4 Liens entre des conditions facilitantes et des stratégies

Comme pour le point précédent, le verbatim des entrevues ne permet pas d'établir un lien direct entre les conditions facilitantes que les directeurs identifient au niveau de leur école et les stratégies qu'ils disent retenir.

3.3.4 Profil « Préoccupations managériales » ou « PMcu »

Les directeurs ayant un profil « PMcu » expriment des préoccupations sur les ressources dont ils disposent et sur la manière de réaliser l'implantation du curriculum. Ces ressources sont de différentes natures. Ce sont principalement les enseignants, leurs besoins, leurs compétences, leur implication dans le processus et leur attitude; les budgets; les ressources matérielles; les conventions collectives et le temps disponible. Par exemple, le répondant 2 insistera sur le manque de temps pour exercer son rôle de leader pédagogique: *« Pour amener le changement, pour être un leader pédagogique, bien oui, je n'ai même pas le temps de rencontrer mes enseignants. Ça va bien être un leader pédagogique dans ce temps là. Ce n'est pas parce que je ne veux pas, c'est parce que je ne peux pas »*. Le répondant 26, pour sa part, exprimera sa difficulté de réaliser la mise en œuvre de la réforme avec des

enseignants qui ne changent pas facilement d'approche pédagogique : *« Ce n'est pas tout le personnel qui possède, au niveau pédagogique, cette maîtrise pour changer d'approche. C'est un petit peu ce qui est difficile »*. Un autre répondant, le 6, parlera des contraintes syndicales : *« Les entraves viennent plus des règles syndicales qui sont dans le détail... »*. Les préoccupations managériales concernent également les actions des différentes instances comme les médias, les commissions scolaires ou le ministère de l'Éducation. À ce sujet, le répondant 8 dira : *« La réforme, c'est assez difficile parce que tout ce qui nous vient soit des médias ou du syndicat, c'est tellement négatif, ça n'a aucun sens. À l'école, on doit toujours batailler contre ça »*.

Parmi les directeurs du profil, certains se questionnent également sur la manière de faire pour mettre en place certains processus ou certaines activités comme réaménager la grille-horaire, planifier des sessions de formation, compte tenu des contraintes énoncées. Par exemple, la question que se pose le répondant 8 est : *« Où est-ce que je peux libérer les enseignants pour les mettre en situation de perfectionnement ou leur faire suivre de la formation à l'interne ? »*.

D'autres directeurs, dans une proportion moindre, ont plutôt des préoccupations qui concernent la manière d'intervenir auprès de certains groupes, les enseignants surtout, afin de les amener à changer la conception de leur rôle ou travailler selon les paramètres du nouveau curriculum. Ces directeurs expriment la difficulté de changer les conceptions et de définir leur manière d'intervenir auprès des enseignants. À ce sujet, le répondant 11 dira : *« Tu es responsable d'évaluer tes enfants, de leur donner des services. Quand ça fait 20 ans que tu es dans le système, il faut que tu changes cette mentalité là. C'est ça, nous autres, qui est difficile de changer dans les écoles »*. De son côté le répondant 15 demandera : *« Comment l'aider cet enfant? Puis comment faire pour que mes intervenants soient capables de le faire réussir? »* Et le répondant 20, finalement, portera son attention sur la manière d'amener les enseignants à travailler selon l'approche des cycles d'apprentissage : *« Il y a tous les aspects*

des cycles qui ne sont pas toujours évidents. Se partager la responsabilité du cheminement de l'élève, ça va être nouveau. Ça c'est quelque chose qui ne va pas de soi ... »

Les directeurs de ce profil représentent 38.64% de notre échantillon. Ce sont les répondants : 2, 3, 6, 8, 11, 12, 13, 15, 18, 20, 26, 27, 31, 32, 38, 41 et 44. Dans l'ensemble, les directeurs de ce profil expriment leurs préoccupations managériales par rapport à des objets nombreux et variés, sauf le répondant 3, qui exprime ses préoccupations à l'égard d'un seul objet, le temps. Trois directeurs, les répondants 11, 15 et 20, expriment également leurs préoccupations managériales à l'égard d'objets moins nombreux mais ont en commun d'exprimer leur difficulté quant à la manière d'intervenir auprès des enseignants. Au sujet de ces trois directeurs, il nous semble pertinent de créer un sous-groupe distinct afin de voir ce qui les caractérise au niveau de leurs attributs, des conditions facilitantes dans leur milieu et des stratégies qu'ils utilisent ou disent vouloir utiliser pour assurer l'implantation du curriculum. Le sous-groupe PMcu1 regroupe donc les directeurs qui se préoccupent surtout des ressources dont ils disposent et de la manière de mettre en place les différents processus. Le sous-groupe PMcu2 réunit les directeurs qui se préoccupent de la manière d'intervenir auprès des enseignants.

Les répondants 2, 3, 6, 8, 12, 13, 18, 26, 27, 31, 32, 38, 41 et 44 se retrouvent dans le sous-groupe PMcu1. Ces directeurs décrivent leur rôle en termes diversifiés. Pour les uns, il s'agit d'un rôle « *d'application* » (répondant 2) ou de « *suivi de l'implantation de la réforme* » (répondant 38). Pour d'autres, le rôle se situe au niveau de « *l'aide au personnel pour que les élèves aient de bons services* » (répondant 6) et du « *soutien à donner aux profs* » (répondant 32). La majorité des directeurs affirment que l'implantation du curriculum est une bonne chose, qu'il était attendu et nécessaire. Ceux qui sont moins favorables disent ne pas vraiment croire aux changements apportés, comme le répondant 2 qui précise : « *Je ne suis pas convaincue que ce changement-là est vraiment voulu pour faire changer les choses* ». Malgré leurs préoccupations managériales, quelques répondants énoncent des conditions qui facilitent

l'exercice de leur rôle dans l'implantation du curriculum. Elles sont liées au fait que l'école est située dans un milieu socio-économique favorisé où les parents s'impliquent beaucoup (répondant 18); au fait d'avoir davantage de budget (répondants 3 et 6); à l'implication des enseignants (répondants 3, 6 et 38) et à la capacité du directeur d'agir comme facilitateur (répondant 27).

Les répondants 11, 15 et 20 se retrouvent dans le sous-groupe PMcu2. Ces directeurs ne communiquent pas clairement leur conception du rôle de facilitateur. Le directeur 15 dit, par exemple, qu'il doit « *intervenir s'il manque quelque chose* », alors que le directeur 20 se voit comme « *un partenaire des différents intervenants* ». Ces directeurs, contrairement à ceux du sous-groupe précédent, énoncent tous des conditions qui rendent plus facile l'exercice de leur rôle de facilitateur dans l'implantation du curriculum. Ces conditions sont liées au fait d'avoir plus de budget (répondant 11); avoir le soutien de la commission scolaire (répondant 20); bénéficier de la présence d'un enseignant ressource (répondant 20); se sentir compétent pour agir comme facilitateur (répondant 15) et, pour tous les directeurs appartenant à ce profil, être dans une école où les enseignants s'impliquent (répondants 11, 15 20).

Le tableau XXII présente les préoccupations des directeurs appartenant au profil « PMcu ». Outre les préoccupations managériales, il ressort que neuf directeurs sur 17, soit 52.94%, expriment aussi d'autres préoccupations et que celles-ci se répartissent entre les cinq autres catégories.

Tableau XXII : Les préoccupations des directeurs du profil « PMcu »

DE	Changement	Personnelles	Managériales	Collaboration	Résultats	Autres
Sous-groupe 1						
2	X		XXX		X	
3	X		XXX	XX		
6			XXX			
8		X	XXX			
12			XXX	X		
13			XXX			
18			XX			
26		X	XXX			X
27			XX		X	
31			XXX			
32		XX	XXX		X	
38			XXX			
41			XX		X	
44		XX	XXX		X	
Sous-groupe 2						
11			XX			
15			XX			
20			X			

3.3.4.1 Les attributs des directeurs

Les attributs des répondants du profil « PMcu » sont présentés dans deux parties distinctes du tableau suivant:

Tableau XXIII : Les attributs des directeurs du profil PMcu

DE	Sexe	Taille de l'école	Expérience de direction	Région	Autre information
Sous-groupe 1					
2	F	- de 500 él.	- de 5ans	Montréal	
3	F	- de 500 él.	+ de 20 ans	Région périphérique	
6	M	500 à 999 él.	5 – 10 ans	Montréal	
8	M	500 à 999 él.	5 – 10 ans	Montréal	
12	F	- de 500 él.	5 – 10 ans	Montréal	Pas de 1er cycle
13	F	- de 500 él.	11 – 20 ans	Grande région métr.	A 1 adjoint/cl.sp
18	F	- de 500 él.	5 – 10 ans	Montréal	A été CP : 13 ans
26	M	- de 500 él.	5 – 10 ans	Montréal	
27	M	500 – 999 él.	+ de 20 ans	Région périphérique	Pas d'adjoint
31	F	- de 500 él.	11 – 20 ans	Région périphérique	A 1 adjoint
32	F	- de 500 él.	+ de 20 ans	Montréal	
38	M	- de 500 él.	5 – 10 ans	Montréal	
41	M	n.d	11 – 20 ans	Région périphérique	
44	F	- de 500 él.	5 – 10 ans	Montréal	
Sous-groupe 2					
11	M	- de 500 él.	+ de 20 ans	Région de Québec	
15	F	n.d	5 – 10 ans	Région périphérique	
20	F	n.d	5 – 10 ans	Région périphérique	2 écoles ou +

Comparativement à l'échantillon, les directeurs de ce profil se distinguent par le fait qu'ils sont plus nombreux à compter entre cinq et dix ans d'expérience à la direction d'une école : 9/17, soit 52.94% contre 31,82%.

Aucune autre variable ne permet de les distinguer de l'ensemble de l'échantillon.

3.3.4.2 Les stratégies des directeurs

Les stratégies des directeurs appartenant au profil PMcu sont présentées au tableau 5 de l'annexe IX. Voici ce qui caractérise l'ensemble des directeurs appartenant à ce profil, puis ce qui distingue les directeurs de chaque sous-groupe :

les directeurs appartenant au profil « PMcu » :

- ne mentionnent pas les stratégies suivantes :
 - aménager les lieux selon les cycles d'apprentissage;
 - compter sur l'effet d'entraînement;

les directeurs appartenant au sous-groupe « PMcu1 » :

- sont plus nombreux que ceux de l'échantillon à dire qu'ils mènent les actions qui consistent à :
 - associer le nouveau curriculum à ce qui se fait déjà dans l'école (stratégie de continuité) : 21.43% contre 11,36%;
 - se donner des stratégies de gestion du temps : 50% contre 25%;
- sont moins nombreux à mentionner les stratégies suivantes :
 - impliquer ou référer à d'autres acteurs, conseiller pédagogique, adjoint, enseignant ressource, pour agir comme facilitateur dans l'implantation du curriculum : 50% contre 63,64%;
 - faire travailler les enseignants en équipe en s'impliquant ou en s'impliquant beaucoup à ce niveau : 28.57% contre 42.86%;
 - développer et partager une vision : 35.71% contre 50%;

- assurer un bon climat : 7,14% contre 18,18%;
- participer à des réseaux de directeurs : 7,14% contre 20,45%;
- se comparent assez bien à l'ensemble des directeurs de l'échantillon sur les aspects suivants :
 - assurer la formation et le perfectionnement des acteurs, les enseignants surtout : 85.71% contre 84,09%;
 - faire participer les enseignants à la prise de décision : 71.43% contre 68,18%;
 - faire travailler les enseignants en équipe sans s'impliquer à ce niveau : 50% contre 57.14%;
 - adopter un rythme d'implantation approprié: 64.29% contre 61,36%;
 - aménager la grille horaire de manière à permettre aux enseignants de se rencontrer : 50% contre 45,45%;
 - coordonner les ressources : 50% contre 45,45%;
 - animer des rencontres pour traiter du curriculum : 28.57% contre 25%;
 - faire de la supervision pédagogique : 21.43% contre 25%;
 - référer à des approches interrelationnelles auprès des enseignants: 42.86% contre 50%;
 - transmettre de l'information : 42.86% contre 50%;
 - adopter ou se conformer aux stratégies d'implantation définies au niveau de la commission scolaire : 28.57% contre 31,82%;
 - partir de dossiers officiels pour implanter le curriculum: 21.43% contre 20,45%;
 - référer au caractère obligatoire de la réforme : 14.29% contre 18,18%;
 - se donner des stratégies personnelles d'appropriation de la réforme : 14.29% contre 18.18%.

les directeurs appartenant au sous-groupe « PMcu2 » :

- 100% disent :
 - faire travailler les enseignants en équipe sans s'impliquer à ce niveau;

- deux directeurs sur trois mentionnent les stratégies suivantes :
 - assurer la formation et le perfectionnement des acteurs, les enseignants surtout;
 - coordonner les ressources;
 - référer à des approches interrelationnelles auprès des enseignants;
 - développer et partager une vision;
 - impliquer ou référer à d'autres acteurs, conseiller pédagogique ou enseignant ressource, pour agir comme facilitateur dans l'implantation du curriculum;
 - se donner des stratégies de gestion du temps;

- un directeur sur trois dit :
 - transmettre de l'information;
 - respecter le rythme des acteurs;
 - faire participer les enseignants à la prise de décision;
 - se conformer aux stratégies d'implantation définies au niveau de la commission scolaire;
 - référer au caractère obligatoire de la réforme;
 - animer des rencontres pour traiter du curriculum;
 - participer à des réseaux de directeurs;
 - partir de dossiers officiels pour implanter le curriculum;
 - se donner des stratégies personnelles d'appropriation de la réforme;

- aucun directeur ne mentionne les stratégies suivantes:
 - assurer un bon climat;
 - associer le nouveau curriculum à ce qui se fait déjà dans l'école (stratégie de continuité);
 - aménager la grille horaire de manière à permettre aux enseignants de se rencontrer;
 - faire de la supervision pédagogique.

3.3.4.3 Liens entre des préoccupations et des stratégies

Il ressort du verbatim des entrevues que des stratégies sont commandées ou impulsées par des préoccupations exprimées par des directeurs du profil « PMcu ». Ces stratégies sont associées à des préoccupations managériales surtout mais aussi à des préoccupations personnelles et des préoccupations de résultats.

Stratégies en lien avec des préoccupations managériales

Des directeurs énoncent des stratégies pour répondre à des préoccupations qu'ils expriment à l'égard soit du temps, soit des ressources dont ils disposent, soit des besoins des enseignants, soit de l'action des différentes instances ou soit de la manière d'intervenir pour permettre aux enseignants de se rencontrer pour travailler ensemble. Voici les extraits des entrevues qui font voir les liens entre ces préoccupations managériales et les stratégies que les directeurs disent retenir ou vouloir retenir à cet effet:

Le directeur 3 est préoccupé par le temps qu'il faut trouver pour permettre aux enseignants de se rencontrer. Sa stratégie vise à réaménager l'horaire de manière à dégager une période récurrente pour que les enseignants puissent travailler ensemble:

« Quand on a quelque chose à discuter, ça prend du temps. C'est un point majeur le temps. Je sais qu'on est en train de voir au niveau de l'école ce qu'on pourrait faire pour se trouver du temps. C'est sûr que se trouver du temps, on ne peut pas l'inventer, il faut que ça rentre dans la tâche du prof. Alors le seul temps que l'on voit c'est essayer de dire : bien à un moment donné une heure par semaine, tout le monde est disponible à ce moment-là, puis on travaille là-dessus. Ou bien on essaie de voir si on peut arranger l'horaire-élève pour avoir une demi-journée quelque part, aux deux semaines, ou des choses comme ça, essayer de voir ce qui peut être fait. »
(répondant 3, p. 7-8)

Les préoccupations du répondant 31 portent sur le temps nécessaire pour agir comme leader pédagogique. La stratégie qu'il dit utiliser à cet effet consiste à planifier et se réserver

du temps pour rencontrer les enseignants soit lors de rencontres pédagogiques, soit lors des activités de supervision :

« C'est le temps qui nous manque pour être vraiment un leader pédagogique. Parce que ça, je trouve qu'on a peu de temps pour investir là-dessus. Dans mon horaire je me fixe un temps d'arrêt pour rencontrer mon personnel enseignant parce que pour moi, c'est important de savoir comment ils fonctionnent, où ils sont rendus, comment ils font l'évaluation des élèves.... Pour les enseignants, c'est une façon de se rassurer et d'avoir vraiment un contact avec la direction. De se sentir appuyés aussi. »
(répondant 31, p.4)

Les directeurs 2 et 27 portent leur attention sur le temps et d'autres ressources nécessaires pour réaliser des projets, embaucher des personnes qualifiées ou des suppléants pour remplacer les enseignants pendant les périodes de formation ou les rencontres d'équipes. Leur façon d'intervenir consiste à engager, à petits coups, des ressources supplémentaires ou à se dépanner avec les ressources déjà disponibles même si elles ne sont pas suffisantes :

« Chaque fois que j'ai ces budgets là (milieu défavorisé) on me dit : On va te donner tant, mais là, il faut que tu prouves que tu as des besoins. Donc il faut que tu m'écrives des budgets pour chacun des projets. Ben oui, j'ai le temps encore de m'asseoir puis de penser, de voir ce qui va être le plus profitable pour mes élèves à long terme. Je n'ai pas le temps de faire ça. C'est impossible ce qu'on me demande de faire. Alors j'essaie d'engager des ressources supplémentaires, mais c'est des petits deux jours ici, des petites demi-journées par là. » (répondant 2, p.8)

« Le ministère a donné la responsabilité aux écoles d'assumer le curriculum sans donner de ressources. Moi, c'est ridicule. J'ai 5000\$ par année pour assurer l'animation du curriculum. C'est une vraie farce. »

Comment vous y prenez alors?

« Nous, on donne actuellement cinq jours de formation au niveau du

personnel puis il y a beaucoup de bénévolat. C'est comme ça que ça se passe. C'est des heures en dehors des heures de classe. Des relations de supervision qu'on fait avec le personnel. On répond à des besoins par des ressources internes souvent. On se dépanne comme on peut. » (répondant 27, p. 11)

Le répondant 13 est préoccupé de connaître les besoins des enseignants. À cet effet, le directeur dit faire des rencontres pour traiter de ce sujet avec eux et opte pour le perfectionnement:

« Moi, ça me préoccupait toujours de savoir c'est quoi ton besoin. Quand ils me rencontraient, les enseignants, je leur disais : c'est quoi ton besoin? Alors, j'ai opté pour le perfectionnement. » (p. 36)

Les actions de groupes comme les syndicats, les médias ou encore la commission scolaire ou les instances ministérielles sont l'objet de préoccupation pour les directeurs lorsqu'elles se présentent comme des contraintes ou des obstacles qui compliquent ou rendent difficile l'exercice du rôle de facilitateur dans l'implantation du curriculum. Pour le répondant 18, la stratégie qu'il dit utiliser est de privilégier un rythme lent:

« La réforme, c'est assez difficile parce tout ce qui nous vient soit des médias, ou du syndicat, c'est tellement négatif, ça n'a aucun sens. À l'école, on doit toujours batailler contre ça. Alors nous on a commencé tranquillement. Je leur ai dit : « Attention on va y aller très doucement » (p.4)

Pour les répondants 8 et 13, il y a lieu de ne pas mettre en application ce qui n'est pas encore clair et cohérent :

« On nous a demandé de faire un nouveau bulletin avec les compétences transversales à deux semaines de la remise de nos bulletins. On a dit qu'il y avait encore des petits changements, moi, je suis capable de vivre avec ces affaires là. Ben là, j'ai mis une croix sur le bulletin la première étape puis on a fait notre propre bulletin pour première-deuxième. » (répondant 8, p.6)

« Tu as à transmettre des informations puis des fois c'est de l'incohérence, puis je trouve que là-dessus, le ministère n'a pas aidé. Même dans la production du programme. T'as même pas le document, ensuite il n'y a pas de manuels. Tu es pris avec ça là... T'es en expérimentation. J'ai dit aux gens : « prenez les manuels que vous avez... j'expérimente pas! » (répondant 13, p.31)

Le directeur 12 porte son attention sur les difficultés liées au réaménagement de l'horaire sur quatre jours et demi et aux ressources nécessaires pour assurer les services aux élèves pendant les périodes de rencontre des enseignants. La stratégie qu'il énonce consiste à trouver du temps de libération pour permettre aux enseignants de se rencontrer tout en assurant que les activités d'enseignement se poursuivent avec des suppléants ou avec les spécialistes. Ces stratégies se réfèrent à des actions répertoriées dans la catégorie « fournir les ressources nécessaires » :

« Le régime pédagogique nous permet depuis cette année de faire le 23 heures en quatre jours et demi ce qui veut dire que l'autre demi journée l'équipe-école peut travailler en équipe. Cette année, on expérimente six demi journées pédagogiques, le mercredi après-midi, mais ça désorganise beaucoup les parents qui n'ont pas de gardienne. Pensez-vous que l'opinion publique va être en faveur si on ambitionne d'être quatre jours et demi à longueur d'année? Faudrait qu'on en arrive à trouver une solution à l'effet que le mercredi après-midi ça générerait un ajout de personnel au service de garde. Je le prends où ce personnel? Je voudrais bien l'offrir à tout le monde le service de garde, mais qui les garde? »

Donc comment vous faites pour essayer de solutionner ce problème-là?

« Les enfants vont chez des spécialistes à quelques reprises dans la semaine. J'essaie à ce moment-là de mettre un même degré chez les spécialistes différents pour que les deux titulaires de ces degrés-là puissent s'asseoir, travailler ensemble. J'essaie, avec le budget réforme, de libérer à quelques reprises pendant l'année, les enseignants d'un même degré, d'un même cycle, pour qu'ils puissent travailler avec la conseillère pédagogique et à ce moment-là, j'ai des suppléantes dans les classes. » (répondant 12, p. 13)

Stratégies en lien avec des préoccupations à propos du changement :

Le répondant 2 exprime des préoccupations sur l'évaluation. À cet égard, il dit retenir des stratégies qui consistent à calmer les enseignants et à se donner du temps puisque de toute façon, il peut y avoir des développements :

« Les changements au niveau de l'évaluation c'est sûr que c'est quand même très très très important. C'est aussi très vague, il n'y a absolument rien de précis sur le sujet. On nous met une réforme en application sauf que tout ce qui concerne l'évaluation c'est encore très nébuleux, c'est pas clair, on ne sait pas trop où est-ce qu'on va s'en aller, c'est pas cohérent à mon avis... Moi quelque part, l'incohérence, j'ai beaucoup de difficultés avec ça. Alors moi j'essaie de rester calme. Et j'ai dit aux enseignants : là on se calme, nous autres notre bulletin il est correct, vous l'aimez, les parents l'acceptent. On va continuer comme ça puis on verra les développements. »
(p. 2,3)

« Éviter le redoublement ça veut dire quoi? Faire passer l'enfant alors qu'il n'a pas les acquis dans un autre cycle? Va-t-il être plus valorisé, est-ce qu'il va être capable de fonctionner pareil? Est-ce qu'il va être démotivé? Pas sûre que c'est une bonne chose le redoublement parce que ça coûte cher le redoublement. C'est toute une question d'argent. Alors moi, je vais voir avec le temps. Voir comment ça va aller » (p.6)

Stratégies en lien avec des préoccupations de résultats

Le répondant 2 exprime aussi des préoccupations de résultats. Les stratégies qu'il associe à cette préoccupation sont liées à l'aménagement du temps de travail pour prévoir des rencontres entre les enseignants et au partage d'une vision commune pour permettre que les membres de l'équipe-école « s'enlignent tous sur la même chose » (sic):

« On a toujours un objectif : c'est le bien-être des enfants, ça c'est notre objectif premier puis il faut qu'ils apprennent quelque chose. Peu importe la façon, il faut qu'ils apprennent quelque chose. Ça sous-entend des façons de faire différentes parce que les comités que les enseignants ont, que ce soit sur la réforme, que ce soit avec les technologies de l'information, que

ce soit avec des projets spéciaux, ben, il faut qu'on s'enligne tous sur la même chose.»

Puis ça se passe dans les journées pédagogiques une intervention comme celle-là?

« Souvent on a des réunions de la journée pédagogique là-dessus ou bien moi, j'ai des réunions toutes les semaines, le mercredi on a un horaire modifié. Donc on s'est donné du temps pour se mettre toujours comme à jour sur une position stratégique.» (p. 29)

3.3.4.4 Liens entre des conditions facilitantes et des stratégies

Le verbatim des entrevues fait ressortir que des répondants retiennent des stratégies qui ont un lien direct avec certaines conditions propres à leur école. Dans le cas du répondant 3, le fait d'avoir eu du budget pour libérer les enseignants a permis de faire travailler les enseignants en équipe sur la question du bulletin :

« Avec la réforme, on a un budget spécifique pour la libération d'enseignants. Quand on a travaillé sur le bulletin, les enseignants du premier cycle ont été libérés pour travailler. Ça veut dire qu'il y avait quelqu'un dans leur classe. On prenait une ou deux ou trois journées et on travaillait; on bâtissait notre bulletin. » (p. 8)

Pour le répondant 20, c'est la disponibilité d'un enseignant ressource qui aide les enseignants de son école à travailler en projet :

« Il y a une enseignante de notre école libérée pour aider les enseignants. L'accès est facile; le dialogue est facile avec cette personne. Au début de l'année, on voulait un projet. Ce qu'on a fait, on a appelé XXX pour qu'elle vienne passer une demi-journée avec nous pour préparer le projet. C'est elle qui a l'expertise de ça, alors ... puis elle a la capacité de faire cheminer les gens et non pas de donner les réponses. » (p. 13)

3.3.5 Profil « Préoccupations de résultats » ou « PRcu »

Les directeurs appartenant au profil «PRcu» expriment des préoccupations en lien avec un objet qui a de l'importance pour eux et qu'ils veulent réaliser à travers les actions retenues pour mettre en place le curriculum. Cet objet peut être une priorité donnée à un aspect de leur travail (la pédagogie), un objectif à atteindre (changer la mentalité des enseignants à l'égard d'un objet, mettre en place des projets intégrés) ou ce qui correspond à une valeur pour eux (la réussite des élèves). Ces directeurs représentent 18,18% de notre échantillon. Ce sont les répondants 10, 21, 23, 29, 33, 34, 35 et 45.

Les directeurs de ce profil se disent majoritairement favorables au nouveau curriculum et associent celui-ci à leur façon de concevoir l'apprentissage et l'enseignement. Par exemple, le répondant 21 dira: « *La réforme, elle confirme ce que souvent je pensais. Je pensais qu'on était des professionnels; j'ai toujours pensé qu'on était capables d'aller plus loin, de parler pédagogie, d'orientation. J'ai toujours pensé qu'on pouvait faire apprendre n'importe quel élève à un rythme différent. Le faire réussir...* ». Pour le répondant 29: « *Moi j'y crois énormément. Surtout la façon de voir l'apprentissage comme un processus dans lequel graduellement on construit des connaissances. C'est un discours que je tiens depuis plusieurs années.* » En ce qui concerne leur rôle, les directeurs de ce profil le décrivent en termes de guide (répondant 21), de soutien (répondant 23), de leader pédagogique (répondants 29 et 45) ou de phare (répondant 33). Pour le directeur 10, son rôle ne se situe pas au niveau de la pédagogie autant qu'il le voudrait, parce que le volet administratif est de plus en plus important.

Quelques directeurs identifient des conditions qui rendent facile l'exercice de leur rôle dans l'implantation du curriculum. Ces conditions portent sur l'implication des enseignants (répondants 10 et 34); la capacité personnelle d'agir comme facilitateur (répondant 33), le soutien de la commission scolaire (répondant 35) et la présence d'un conseiller pédagogique (répondant 34). Certains directeurs expriment aussi d'autres préoccupations. Ce sont des

préoccupations à propos du changement (le curriculum) et des préoccupations personnelles et managériales.

Tableau XXIV : Les préoccupations des directeurs du profil « PRcu »

DE	Changement	Personnelles	Managériales	Collaboration	Résultats	Autres
10	X		XX		XXX	
21					XX	
23			X		XXX	
29					XXX	
33					XXX	
34	X	XX	XXX		XXX	
35	X				XXX	
45					XXX	

3.3.5.1 Les attributs des directeurs

Les attributs des répondants de ce profil sont présentés au tableau suivant:

Tableau XXV : Les attributs des directeurs du profil « PRcu »

DE	Sexe	Taille de l'école	Expérience en direction	Région	Autre information
10	M	- de 500 él.	+ de 20 ans	Région périphérique	
21	F	500 – 999 él.	- de 5 ans	Grande région métr.	
23	F	- de 500 él.	- de 5 ans	Grande région métr.	
29	M	500 – 999 él.	+ de 20 ans	Région périphérique	A un adjoint
33	F	- de 500 él.	5 – 10 ans	Région périphérique	
34	F	- de 500 él.	5 – 10 ans	Montréal	
35	M	n.d	+ de 20 ans	Région périphérique	
45	F	500 – 999 él.	11 – 20 ans	Montréal	A un adjoint

Il ressort qu'aucun attribut ne permet de distinguer les directeurs de ce profil de ceux de l'échantillon.

3.3.5.2 Les stratégies des directeurs

Le tableau 6 de l'annexe IX illustre les stratégies des directeurs appartenant au profil « PRcu ». Voici ce qui caractérise les directeurs à ce niveau :

- ils sont plus nombreux que ceux de l'échantillon à dire qu'ils mènent les actions suivantes :
 - développer et partager une vision : 87,5% contre 50%;
 - impliquer ou référer à d'autres acteurs, conseiller pédagogique, adjoint, enseignant ressource, pour agir comme facilitateur dans l'implantation du curriculum : 87,5% contre 63,64%;
 - faire travailler les enseignants en équipe et s'impliquer ou s'impliquer beaucoup à ce niveau : 87,5% contre 42,86%;

- référer à des approches interrelationnelles auprès des enseignants: 75% contre 50%;
 - aménager la grille horaire de manière à permettre aux enseignants de se rencontrer et de travailler en équipe: 62,5% contre 45,45%;
 - transmettre et diffuser de l'information : 62,5% contre 50%;
 - animer des rencontres pour traiter du curriculum : 37,5% contre 25%;
 - faire de la supervision pédagogique : 37,5% contre 25%;
- sont moins nombreux à mentionner les stratégies suivantes :
 - adopter un rythme d'implantation approprié: 50% contre 61,36%;
 - se donner des stratégies de gestion du temps : 12,5% contre 25%;
- se comparent assez bien à l'ensemble des directeurs de l'échantillon sur les aspects suivants :
 - assurer la formation et le perfectionnement des acteurs, les enseignants surtout : 87,5% contre 84,09%;
 - faire participer les enseignants à la prise de décision : 75% contre 68,18%;
 - coordonner les ressources : 50% contre 45,45%;
 - adopter ou se conformer aux stratégies d'implantation définies au niveau de la commission scolaire : 37,5% contre 31,82%;
 - partir de dossiers officiels pour implanter le curriculum: 25% contre 20,45%;
 - participer à des réseaux de directeurs : 25% contre 20,45%;
 - se donner des stratégies personnelles d'appropriation de la réforme : 25% contre 18,18%;
 - référer au caractère obligatoire de la réforme : 12,5% contre 18,18%;
 - associer le nouveau curriculum à ce qui se fait déjà dans l'école (stratégie de continuité) : 12,5% contre 11,36%;
 - assurer un bon climat : 12,5% contre 18,18%;
 - aménager les lieux selon les cycles d'apprentissage : 12,5% contre 11,36%;

- ne mentionnent pas cette stratégie :
 - compter sur l'effet d'entraînement : 0% contre 9,09%.

3.3.5.3 Liens entre des préoccupations et des stratégies

Il ressort du verbatim des entrevues que des stratégies sont commandées ou impulsées par des préoccupations exprimées par des directeurs du profil « PRcu ». Ces stratégies sont associées à des préoccupations de résultats, des préoccupations managériales et des préoccupations personnelles :

Stratégies en lien avec des préoccupations de résultats

Des directeurs énoncent des stratégies en lien avec ce qui a de l'importance pour eux. Le répondant 10, par exemple, accorde de l'importance à la collaboration des parents. À cet effet, il dit diffuser de l'information et faire des rencontres avec les parents. Il prône également une approche visant à responsabiliser les parents par rapport à leur rôle :

« Ce qui me tient à coeur, je dirais qu'il y a deux choses : une école calme et la collaboration des parents. C'est quelque chose qui m'a toujours dérangé, la collaboration des parents, leur complicité avec l'école. Dans tout ce que je fais comme travail, c'est ce que je trouve le plus important. J'ai préparé des ateliers de travail avec les parents, j'ai donné des conférences, je les ai rencontrés individuellement, j'ai fait beaucoup de démarches, ça a eu des effets, mais c'est toujours à reprendre. » (p.4)

« Moi je leur dis (aux parents) quand les enfants rentrent à la maternelle : «est-ce que vous avez le goût que votre enfant réussisse? Ben oui... Êtes-vous capable de leur accorder 30 minutes par jour? Ben oui... Mais il faut le faire par exemple... si vous le dites, vous le faites... » (p.4)

Le répondant 35, pour sa part, exprime la préoccupation de mobiliser les gens pour atteindre les objectifs de réussite des élèves. Sa stratégie consiste à fournir les ressources et trouver une ligne directrice :

« Ma préoccupation, comme directeur, c'est de mobiliser le monde pour

atteindre des objectifs de réussite des élèves autour du projet éducatif. Mon souci premier, c'est la réussite des élèves du milieu qui me sont confiés. J'essaie de ramasser les différentes ressources, de faire des liens et de trouver une ligne directrice pour aider les élèves à réussir, à les former.
(p.1)

Stratégies en lien avec des préoccupations managériales

Le répondant 23 exprime des préoccupations managériales qui concernent la difficulté d'amener les enseignants à changer leur approche d'évaluation. Sa stratégie consiste à communiquer sa vision de l'évaluation :

« Je rencontre encore des difficultés. J'ai encore des profs qui ont de la difficulté à se débarrasser des livres, des cahiers d'exercices, des fiches évaluations à chaque semaine. Moi je leur dis toujours qu'il ne faut plus qu'elles enseignent pour évaluer, il faut qu'elles évaluent pour enseigner. Alors je ne veux plus qu'elles enseignent dans le but d'une évaluation!!! »
(p. 5)

Stratégies en lien avec des préoccupations personnelles

Le répondant 34 exprime des préoccupations personnelles en lien avec le fait de ne pas être bien préparé pour faire l'implantation de la réforme. Sa stratégie a consisté à aller chercher la formation nécessaire pour mieux s'approprier son rôle :

« Je me sentais assez mal préparée pour réaliser l'implantation de la réforme. C'était dans la façon de s'y prendre. Je me sentais démunie parce que je n'avais pas de vision globale et complète de la réforme. À la commission scolaire, on nous a donné des formations d'une demi-journée, des capsules et on pensait que nous avions la réforme sous tous ses angles. Je me sentais vraiment démunie par rapport à ça. Je me sentais assez mal préparée et je suis allée me former à l'université. J'ai pris 3 jours de formation intensive sur la réforme parce que je ne me sentais pas prête, ni capable d'enclencher la réforme. J'ai développé ma démarche d'implantation suite à cette formation là. J'ai mis des échéanciers et j'ai

aussi compris les orientations finales de la réforme. » (p. 4)

3.3.5.4 Liens entre des conditions facilitantes et des stratégies

Certaines stratégies sont liées directement à des conditions facilitantes identifiées par le directeur. Pour le répondant 34, la présence d'un conseiller pédagogique permet d'amener les enseignants à travailler en équipe sur la question de l'évaluation :

« Les enseignants ont eu une formation sur le portfolio à la fin de l'année passée. Nous l'avons reprise en classe pendant la journée pédagogique avec la conseillère pédagogique, nous avons assuré un suivi, l'école a outillé les enseignants pour qu'ils aient le matériel nécessaire pour enclencher le portfolio. J'ai un personnel extrêmement compétent autour de moi. La conseillère pédagogique me supporte très bien et mes professionnels aussi. C'est principalement ma conseillère qui est un élément très très fort dans la réforme. » (p. 5)

3.3.6 Profil mixte ou « PMlcu »

Les directeurs ayant un profil mixte expriment sensiblement la même importance à des objets associés à au moins deux catégories différentes de préoccupations. Dans tous les cas qui ont été relevés, ce sont les questions managériales et la dimension de l'évaluation du curriculum qui font l'objet de préoccupation pour eux. Les directeurs qui appartiennent au profil « mixte » représentent 6,82% de notre échantillon. Ce sont les répondants 4, 17 et 39. Les répondants de ce profil disent croire ou être en faveur des changements apportés au niveau du curriculum mais partagent différentes conceptions de leur rôle de facilitateur. Le répondant 4 dit que ce rôle « est prescrit par le ministère ». Pour le répondant 17, ce rôle en est un « d'administrateur pédagogique ». En ce qui concerne le directeur 39, il conçoit que « l'idéal serait d'être leader pédagogique mais que cela n'est pas possible étant donné la place importante que prend la partie administrative ». Ce que ces directeurs déplorent, et qui correspond à leurs préoccupations managériales, se situe au niveau soit des ressources disponibles, soit des actions des instances du ministère ou de la commission scolaire, soit du

manque de temps. Le directeur 4 reconnaît tout de même plusieurs facteurs qui facilitent l'exercice de son rôle de facilitateur : ce sont le budget de perfectionnement, l'implication des enseignants, la disponibilité des ressources et la présence d'un conseiller pédagogique. Le directeur 17 reconnaît aussi que l'implication des enseignants est une condition facilitante.

Tableau XXVI : Les préoccupations des directeurs du profil « PMlcu »

DE	Changement	Personnelle	Managériale	Collaboration	Résultats	Autres
4	XX		XX			
17	X		X			
39	X		X			

3.3.6.1 Les attributs des directeurs

Les attributs des répondants de ce profil sont présentés au tableau suivant:

Tableau XXVII : Les attributs des directeurs du profil « PMlcu »

DE	Sexe	Taille de l'école	Expérience en direction	Région	Autre information
4	F	- de 500 él.	- de 5 ans	Montréal	
17	M	1000 et +	+ de 20 ans	Grande région métro.	A des adjoints
39	F	n.d	+ de 20 ans	Région périphérique	+ de 2 écoles

Il ressort que deux répondants sur trois comptent plus de 20 ans d'expérience.

3.3.6.2 Les stratégies des directeurs

Le tableau 7 de l'annexe IX illustre les stratégies des directeurs appartenant au profil « PMlcu ». Voici ce qui les caractérise à ce niveau :

- 100% d'entre eux disent :

- assurer la formation et le perfectionnement des acteurs, les enseignants surtout;
 - référer à des approches interrelationnelles auprès des enseignants;
- deux directeurs sur trois mentionnent les stratégies suivantes :
 - transmettre de l'information;
 - référer au caractère obligatoire de la réforme;
 - aménager la grille horaire de manière à permettre aux enseignants de se rencontrer;
 - animer des rencontres pour traiter du curriculum;
 - assurer un bon climat;
 - faire participer les enseignants à la prise de décision;
 - impliquer ou référer à d'autres acteurs, conseiller pédagogique, adjoint, enseignant ressource, pour agir comme facilitateur dans l'implantation du curriculum ;
 - adopter un rythme d'implantation approprié;
 - aménager les lieux selon les cycles d'apprentissage;
 - un directeur sur trois dit :
 - faire travailler les enseignants en équipe et s'impliquer ou s'impliquer beaucoup à ce niveau;
 - développer et partager une vision;
 - partir de dossiers officiels pour implanter le curriculum;
 - compter sur l'effet d'entraînement;
 - coordonner les ressources;
 - partir de dossiers officiels pour implanter le curriculum;
 - compter sur l'effet d'entraînement;
 - aucun directeur ne mentionne les stratégies suivantes:
 - adopter ou se conformer aux stratégies d'implantation définies au niveau de la commission scolaire ;

- associer le nouveau curriculum à ce qui se fait déjà dans l'école (stratégie de continuité) ;
- faire de la supervision pédagogique ;
- participer à des réseaux de directeurs;
- se donner des stratégies de gestion du temps;
- se donner des stratégies personnelles d'appropriation de la réforme.

3.3.6.3 Liens entre des préoccupations et des stratégies

Le verbatim des entrevues fait ressortir que le répondant 4 retient des stratégies qui sont commandées ou impulsées par ses préoccupations managériales à l'égard des actions des instances. Ses stratégies consistent à être transparent et à attendre les développements:

« Il y a un élément qui me dérange : on dirait que les gens qui sont au-dessus de nous nous prennent pour des pantins. La commission scolaire et le ministère, je trouve ça épouvantable, on a l'air de marionnettes. Depuis le début de l'année, je ne vous dirai pas combien de dossiers il a fallu recommencer. Un jour c'est blanc, le lendemain, c'est noir. Moi je le communique à mes enseignants et aux parents. Je ne me gêne pas pour leur dire. Quand on a des rencontres au regroupement, qu'on le dit qu'il y a de l'incohérence, je le redis aux enseignants. Nous aussi on vit ce malaise là. Je trouve que cela est important puis savoir au moins où l'on va! » (p.11)

« Moi des fois j'arrive à devoir dire le contraire de ce que j'ai dit la veille. Comment on se sent nous autres? C'est ça que je trouve difficile. »

Est-ce que vous avez plusieurs stratégies face à cela?

« Des fois il faut attendre et je me dis on a quand même les journaux.... Je me dis ça ne sert à rien de faire les cachotteries. Je trouve que c'est important de les tenir au courant de ce que l'on vit. Au contraire, ça me donne plus de crédit, parce qu'ils voient comment j'agis avec eux et que quand j'arrive avec un contre-ordre, ils savent très bien que ce n'est pas par caprice. J'essaie de faire preuve de transparence, puis de leur dire mes malaises. Parce que je trouve que cela a beaucoup d'incidence » (p.12)

3.3.6.4 Liens entre des conditions facilitantes et des stratégies

Le verbatim des entrevues ne permet pas d'établir un lien direct entre des conditions facilitantes que les directeurs de ce profil identifient dans leur école et des stratégies qu'ils disent retenir.

3.4 Résumé des résultats et nature des liens entre les préoccupations et les stratégies

Cette section du chapitre résume les constats sur les préoccupations des directeurs, sur leurs stratégies en lien avec l'implantation du curriculum et sur les profils qui ont été établis sur la base de l'analyse de l'importance accordée par chacun des répondants aux différentes catégories de préoccupations. Elle traite également de la première partie de la question de recherche qui porte sur l'aspect du curriculum et qui est posée en ces termes:

Quels sont les liens entre les préoccupations des directeurs d'école primaire et les stratégies qu'ils disent retenir, ou vouloir retenir, pour implanter le nouveau curriculum et consolider le fonctionnement du conseil d'établissement?

3.4.1 Les constats sur les préoccupations

Les préoccupations des directeurs d'école primaire au regard du curriculum ont été réparties entre cinq catégories qui permettent de les identifier sur la base des objets qui retiennent leur attention. Quatre de ces catégories ont été établies à partir du modèle des phases de préoccupations des facilitateurs (Hall *et al.* 1991). Ce sont les catégories « préoccupations à propos du changement », « préoccupations personnelles », « préoccupations managériales » et « préoccupations de collaboration ». Une autre catégorie a été créée à partir d'objets de préoccupations similaires identifiés au cours de la présente recherche : il s'agit de la catégorie « préoccupations de résultats ».

Les préoccupations à propos du changement traduisent l'inquiétude des directeurs à l'égard du projet de changement. Ces préoccupations démontrent l'inconfort ou même l'insécurité des directeurs par rapport au fait que certains aspects du changement leur échappent ou ne sont pas définis aussi précisément qu'ils le souhaiteraient. Les préoccupations à propos du changement sont associées à ce qui rend difficile l'appropriation et la compréhension de la nature ou de la substance du changement par les directeurs eux-mêmes et/ou par leurs enseignants, dans un contexte où l'équipe-école aura à répondre de ce changement auprès des parents et des instances de la commission scolaire.

Les préoccupations personnelles font état des doutes du directeur par rapport à sa situation personnelle, sa capacité d'agir et son sentiment de solitude et d'isolement. Les préoccupations managériales portent sur les ressources dont le directeur dispose et sur la manière d'assurer la réalisation du changement. Les préoccupations de collaboration sont liées au besoin de se rapprocher des autres directeurs, de créer des réseaux.

Les préoccupations de résultat expriment les valeurs du directeur, ce qui est important pour lui et qu'il veut réaliser au cours du processus d'implantation du curriculum. Ces préoccupations révèlent la volonté du directeur, son désir ou son souci d'atteindre ce qui est important pour lui et qui trouve son sens dans l'implantation du curriculum. La possibilité d'intervenir, comme facilitateur, permet de poser les actions nécessaires.

Dans l'ensemble, il y a lieu de retenir que les préoccupations au regard du curriculum sont exprimées principalement à l'égard d'objets qui interpellent les directeurs dans leur rôle de facilitateur. Par ailleurs, l'identification des préoccupations ne fait pas ressortir explicitement que les directeurs se préoccupent de la situation de changement telle que vécue par les enseignants. Quelques énoncés de préoccupations managériales, seulement, portent sur les besoins des enseignants ou sur la difficulté des directeurs de les amener à travailler selon les paramètres du nouveau curriculum.

3.4.2 Les constats sur les stratégies

Les données sur les stratégies et approches que les directeurs disent utiliser pour implanter le curriculum dans leur école sont recensées dans les tableaux I à 9 de l'annexe IX.

Quelques convergences ressortent au regard de ces stratégies:

- Les stratégies que les directeurs disent utiliser dans la plus forte proportion sont celles qui visent la formation et le développement des compétences des enseignants. 84,09% des directeurs disent effectivement favoriser la participation des enseignants à des activités de formation ou de perfectionnement qui sont initiées au niveau de l'école ou qui s'inscrivent dans un cadre plus large défini par les instances de la commission scolaire ou du ministère. Dans l'un ou l'autre cas, la formation est donnée par un conseiller pédagogique, un enseignant ressource, par le directeur lui-même ou par l'intermédiaire d'une ressource externe. À l'intérieur de l'école, cette activité peut être sous la responsabilité du directeur ou d'un comité de perfectionnement. Ces résultats, obtenus à partir de données colligées six mois environ après le début de l'implantation du curriculum, révèlent que dès les premières étapes du processus, la majorité des directeurs s'assurent que les enseignants reçoivent la formation qui les prépare au changement en cours.
- Environ deux tiers des répondants disent utiliser des stratégies qui visent à gérer de façon participative ou à partager la responsabilité de l'implantation du curriculum avec d'autres membres de l'équipe-école. Ces stratégies consistent à faire participer les enseignants à la prise de décision ou à impliquer d'autres personnes pour agir formellement, au niveau de différentes activités, dans la mise en oeuvre du curriculum. Ces personnes sont le conseiller pédagogique, un enseignant ressource, l'adjoint ou les membres d'un comité assurant le suivi de l'implantation. Ce constat rejoint les stratégies que d'autres auteurs ont identifiées comme étant utilisées par les directions d'école pour implanter un changement en milieu éducationnel (Hord *et al.*, 1987; Hord, 1992; Rallis et Goldring, 2000).

- Un peu plus de 60% des directeurs disent retenir ou vouloir retenir comme stratégie celle consistant à adopter un rythme d'implantation « étapes par étapes », un rythme lent ou un rythme qui respecte celui des acteurs. Cette approche est assez généralisée du fait d'être mentionnée par des directeurs de tous les profils de préoccupation.
- Près de 80% des directeurs disent intervenir de manière à faire travailler les enseignants en équipe selon les modèles associés à la pédagogie par projet ou aux cycles d'apprentissage. Dans certains milieux, cette façon de travailler en collégialité s'installe difficilement alors que dans d'autres, elle s'inscrit dans une continuité. Dans un cas comme dans l'autre, une divergence est observée en ce qui concerne la façon d'intervenir des directeurs à ce niveau : certains directeurs ne s'impliquent aucunement, laissant ainsi les enseignants travailler en équipe par eux-mêmes ou sous la supervision d'un enseignant ressource ou du conseiller pédagogique; d'autres directeurs disent participer aux rencontres des équipes, accompagner les enseignants dans leurs démarches ou assurer le suivi et l'encadrement du travail en équipe; enfin, quelques directeurs s'impliquent beaucoup au point d'assurer l'animation des équipes de travail.

D'autres stratégies sont mentionnées par une proportion plus faible de directeurs :

- La moitié des directeurs disent utiliser ou vouloir utiliser des approches et des stratégies qui décrivent des actions orientées vers les enseignants. Ces actions consistent à sécuriser, apaiser ou calmer, encourager, respecter, valoriser ou responsabiliser les enseignants. Elles consistent également à transmettre les informations sur le curriculum et à partager ou développer une vision de ce projet avec eux. Dans une proportion légèrement inférieure, autour de 45% environ, les directeurs mentionnent d'autres stratégies orientées aussi vers les acteurs mais à un niveau où ils interviennent pour faciliter le travail des enseignants. Ces stratégies visent à fournir les ressources et à aménager la grille-horaire pour que les enseignants puissent se rencontrer.

- Près du tiers des répondants disent se conformer ou adopter des stratégies de mise en oeuvre du curriculum élaborées au niveau de leur commission scolaire. Dans la majorité des cas, ces stratégies concernent la formation des enseignants et l'implication des directeurs dans ces activités. Il ressort également que 42,86% (6/14) des directeurs qui appliquent les stratégies de la commission scolaire apprécient et perçoivent de façon positive le soutien et les actions de cette instance. Ces directeurs se répartissent dans cinq des six profils de préoccupation.
- Le quart des directeurs mentionnent des stratégies qui entrent dans les activités dites de gestion pédagogique comme faire de la supervision et animer des rencontres où il est question de l'implantation du curriculum. Il peut s'agir ici de réunions de gestion, de réunions plus spécifiques sur l'implantation du curriculum ou encore de sessions d'animation pédagogique.
- Un peu moins de 20% des directeurs se donnent des stratégies personnelles d'appropriation de la réforme. Ces stratégies varient selon le profil de préoccupations du directeur. Elles vont des stratégies qui consistent « à s'en tenir à ce qu'on connaît », pour les directeurs qui se questionnent sur leur capacité d'agir, à des stratégies de lectures personnelles, d'exercices d'observation et de synthèse pour les directeurs qui veulent approfondir leur compréhension du curriculum et de ce qui y est lié.
- Quelques stratégies que les directeurs disent utiliser révèlent, d'une certaine façon, leur conception de la mise en oeuvre du curriculum. Ces stratégies consistent à parler du curriculum aux enseignants en terme de continuité avec ce qui se fait déjà dans l'école (stratégie de continuité, 11,36%), ou de référer au caractère obligatoire de cet aspect de la réforme (18,18%).

3.4.3 Les constats sur les profils de préoccupations

L'analyse des préoccupations des directeurs a conduit à l'identification de six profils de préoccupations au regard du curriculum. Chaque profil est la résultante de la catégorie de préoccupations qui ressortait comme étant la plus importante pour chacun des directeurs. Au moment des entrevues, les directeurs se répartissaient surtout entre le profil de préoccupations managériales (38,64%), le profil « absence d'expression de préoccupation » (20,45%) et celui de préoccupations de résultats (18,18%). Dans une proportion moindre, le profil de « préoccupations à propos du changement » regroupait 9,09% des directeurs, le profil de préoccupations personnelles, 6,82%, et le profil mixte, 6,82%, également.

Les directeurs, sauf quelques exceptions, ont une attitude plutôt favorable à l'égard du curriculum et cela, quel que soit leur profil. Ces directeurs disent que ce projet « est nécessaire », que c'est « une bonne chose » ou qu'il s'inscrit « en continuité avec ce qui se fait déjà ». Les directeurs se disent « en faveur » et affirment que le nouveau curriculum correspond à leur façon de concevoir l'apprentissage et l'enseignement.

L'analyse des profils, au regard des attributs, ne permet pas de faire de rapprochements très clairs avec cet ensemble. Par exemple, il ressort que les directeurs qui appartiennent au profil « absence d'expression de préoccupation » seraient proportionnellement plus nombreux que ceux de l'échantillon à avoir plus de 11 ans d'expérience dans une fonction de direction. Cette caractéristique rejoint assez bien les attributs des directeurs d'un autre profil, le profil « préoccupations managériales », qui se distinguent par le fait qu'ils sont plus nombreux, que l'échantillon, à compter entre cinq et dix ans d'expérience à la direction d'une école.

En ce qui concerne les conditions facilitantes, il semble que le fait d'avoir des conditions de réalisation différentes d'un milieu à l'autre explique la présence de différents profils de préoccupation. Comme il est possible de le constater à partir du tableau 10 de

l'annexe IX, la perception des conditions facilitantes par les directeurs varie d'un profil à l'autre. Ainsi, tous les directeurs du profil « absence d'expression de préoccupation » qui appartiennent au sous-groupe AEPcu2 (c'est-à-dire qui n'ont pas exprimé de préoccupation au cours de l'entrevue) reconnaissent au moins une condition facilitante associée à leur situation, soit celle liée à l'implication des enseignants dans l'implantation du curriculum et, pour une majorité d'entre eux, le soutien de leur commission scolaire également. Tous les directeurs du profil de préoccupations managériales qui appartiennent au sous-groupe PMcu2 (c'est-à-dire dont les préoccupations sont exprimées par rapport à la manière d'intervenir auprès des enseignants) reconnaissent également au moins une condition facilitante soit celle qui concerne l'implication des enseignants. Les trois quarts des directeurs qui appartiennent au profil « préoccupations à propos du changement » reconnaissent également plus d'une condition facilitante pour implanter le curriculum.

À l'opposé, les directeurs des profils suivants reconnaissent moins de conditions facilitantes : les directeurs qui se questionnent sur leur capacité d'agir comme facilitateur (les directeurs du profil « préoccupations personnelles »), ceux qui se préoccupent du temps, de leurs ressources et de la manière de faire pour mettre en place les processus associés au curriculum (les directeurs du profil « préoccupations managériales », sous-groupe PMcu1) et ceux dont l'attention est portée sur d'autres projets ou événements (AEPcu1). Pour leur part, les directeurs appartenant au profil « préoccupations de résultats » se partagent moitié moitié entre ceux qui perçoivent des conditions facilitantes et ceux qui n'en perçoivent pas. Il semble que dans ce cas, la perception de conditions facilitantes soit moins liée à la description du profil de préoccupations.

3.4.4 Les liens entre les préoccupations des directeurs et leurs stratégies de mise en oeuvre du curriculum

Les résultats obtenus sur les préoccupations et les stratégies permettent de faire certains liens entre ces deux variables. Ces liens résultent de l'association directe d'une

préoccupation à une stratégie ou de l'analyse de chaque profil de préoccupations. Ils sont souvent conditionnés par d'autres facteurs comme les conditions facilitantes présentes dans le milieu. Voici ces liens :

- *Plusieurs stratégies sont commandées ou impulsées par des préoccupations*

Bon nombre de stratégies que les directeurs disent utiliser sont impulsées par l'une ou l'autre des différentes catégories de préoccupations. Dans le verbatim des entrevues, ces stratégies sont liées directement à une préoccupation. Elles consistent en la manière d'intervenir des directeurs pour assurer la mise en place du nouveau curriculum et pour apporter une réponse satisfaisante ou une solution à ce qui les préoccupe ou pour réduire l'état de tension dans lequel ils se trouvent. Les résultats font valoir que les stratégies impulsées sont associées à des préoccupations à propos du changement, à des préoccupations personnelles, à des préoccupations managériales et à des préoccupations de résultats. Cependant, les résultats révèlent que lorsqu'une même préoccupation est exprimée par plusieurs directeurs, ils ne recourent pas nécessairement aux mêmes stratégies pour y répondre.

Ainsi, dans le cas où ce qui préoccupe les directeurs concerne le curriculum, et plus précisément la dimension associée à l'évaluation, il ressort que des directeurs disent retenir des stratégies qui consistent soit à s'impliquer directement dans l'élaboration d'une solution à cet égard, comme le répondant 19 qui fait partie d'un comité de la commission scolaire pour élaborer un cadre de référence sur l'évaluation et une session de formation pour les enseignants, soit à attendre les développements et à calmer les enseignants (répondant 2).

Pour le directeur 34, qui s'est questionné sur sa capacité d'agir comme facilitateur, la stratégie a consisté à suivre une session de formation à l'université. Il y a lieu de souligner, au sujet de ce directeur, qu'il appartient au profil « préoccupation de résultats » et que la stratégie

qu'il associe à sa préoccupation personnelle est différente des stratégies qui caractérisent les directeurs qui appartiennent au profil « préoccupations personnelles ».

Lorsque les préoccupations concernent des questions managériales, il ressort que les directeurs posent des actions qui sont commandées directement par l'objet de préoccupation. Ainsi, dans le cas du répondant 31, dont la préoccupation est le manque de temps pour faire des rencontres pédagogiques, la stratégie consiste à réserver du temps à l'horaire. Pour les répondants 3 et 12, la préoccupation se situe davantage au niveau du temps nécessaire pour permettre aux enseignants de se rencontrer et de travailler selon le modèle des cycles; dans ces cas, la stratégie que les directeurs disent utiliser consiste à libérer les enseignants lorsque les élèves sont en classe avec les spécialistes (répondant 12), ou à réaménager la grille horaire (répondant 3). De la même façon, d'autres directeurs disent se préoccuper d'un manque de ressources. À cet effet, ils disent se dépanner avec les ressources disponibles ou en dégagant, petit peu par petit peu, des ressources supplémentaires (répondants 2 et 27). Un autre directeur, le répondant 13, dont les préoccupations portent sur les besoins des enseignants, fait des rencontres avec ses enseignants pour leur demander, justement, quels sont leurs besoins et met en place les activités de perfectionnement en lien avec ces besoins. Enfin, lorsque les préoccupations concernent les actions des instances et la confusion qui en découle, des directeurs utilisent des stratégies qui consistent soit à privilégier un rythme lent (répondant 18), soit à reporter la mise en oeuvre de certaines étapes et attendre les développements (répondants 4, 8 et 13), soit à être transparent avec les enseignants (répondant 4). Un directeur, le 23, s'interroge sur la manière d'intervenir auprès des enseignants pour les amener à changer leur approche d'évaluation et associe, à cette préoccupation managériale, sa stratégie qui consiste à communiquer sa vision. Ce directeur appartient au profil « préoccupations de résultats » et intervient, de cette façon, dans le sens de ce qui a de l'importance pour lui et qui concerne l'élève.

Enfin, dans le cas des préoccupations de résultats, les stratégies que les directeurs associent directement à ce qui a de l'importance pour eux varient aussi de l'un à l'autre. Les stratégies mentionnées consistent à partager une vision commune avec les personnes interpellées (répondants 2, 35), à donner de l'information (répondant 10), à aménager le temps de travail pour faire des rencontres (répondant 2), à responsabiliser les acteurs (répondant 10) et à fournir les ressources (répondant 35).

- *Des stratégies sont associées à un profil de préoccupations en particulier*

L'analyse des profils de préoccupations fait voir que certaines stratégies sont plus utilisées par les directeurs appartenant à un profil de préoccupations en particulier. Les constats à ce sujet ne permettent pas d'associer exclusivement des stratégies à un profil mais, plutôt, ils établissent une façon d'intervenir qui caractérise les directeurs appartenant à celui-ci.

Ainsi, les directeurs du profil « absence d'expression de préoccupation », même s'ils n'expriment pas de préoccupations explicites au regard du curriculum, mènent diverses actions en lien avec l'implantation de cet aspect de la réforme. Les directeurs qui expriment des préoccupations à l'égard d'autres objets, et qui appartiennent au sous-groupe AEPcu1, disent utiliser ou vouloir utiliser, dans la plus forte proportion, la stratégie qui consiste à assurer la formation et le perfectionnement des acteurs. Un peu moins du deux tiers d'entre eux disent également impliquer ou référer à d'autres acteurs pour agir comme facilitateur, faire travailler les enseignants en équipe sans s'impliquer à ce niveau, coordonner les ressources et faire participer les enseignants à la prise de décision. Aucun directeur de ce sous-groupe ne dit utiliser des approches interrelationnelles auprès des enseignants.

Les directeurs qui n'expriment pas de préoccupation à l'égard du curriculum et de leur rôle de facilitateur, et qui sont associés au sous-groupe AEPcu2, disent tous impliquer ou référer à d'autres acteurs pour agir comme facilitateur dans l'implantation du curriculum. Ils disent également, dans une proportion de 75%, assurer la formation et le perfectionnement

des acteurs, les enseignants surtout, adopter un rythme d'implantation approprié et faire travailler les enseignants en équipe. Deux directeurs, parmi les trois qui mentionnent cette stratégie, disent s'impliquer ou s'impliquer beaucoup dans le travail en équipe. Ces deux directeurs disent également utiliser ou vouloir utiliser la stratégie qui consiste à adopter des approches interrelationnelles auprès des enseignants, pour l'un, et animer des rencontres sur le curriculum, pour l'autre.

Les directeurs du profil « préoccupations à propos du changement » expriment de l'inconfort et de l'insécurité par rapport au curriculum, et plus particulièrement, sur la dimension qui concerne l'évaluation. Tous ces directeurs mentionnent des stratégies visant la formation et le perfectionnement des enseignants et, pour la majorité d'entre eux, la stratégie mise en oeuvre à ce niveau est celle définie par la commission scolaire. Les trois quarts des directeurs de ce profil disent aussi adopter des stratégies favorisant la participation des enseignants à la prise de décision, le travail en équipe, avec une implication qui varie d'un répondant à l'autre, et l'adoption d'un rythme d'implantation lent ou « par étapes », .

Les directeurs qui ont un profil « préoccupations personnelles » portent leur attention principalement sur leur capacité d'agir comme facilitateur et, pour deux d'entre eux, sur des objets de préoccupation managériale également. Ces directeurs en sont tous à leur première expérience de direction d'une école primaire. Tous ces directeurs disent utiliser ou vouloir utiliser des stratégies qui consistent à transmettre de l'information aux enseignants, à adopter un rythme d'implantation adapté aux acteurs et à favoriser la prise de décision avec ou par les enseignants. Deux directeurs sur trois mentionnent aussi les stratégies qui consistent à assurer la formation et le perfectionnement des enseignants, à référer au caractère obligatoire de la réforme, à participer à des réseaux de directeurs, à aménager la grille-horaire pour permettre aux enseignants de se rencontrer, à utiliser des approches interrelationnelles auprès des enseignants, à développer et partager une vision, à faire travailler les enseignants en équipe, sans l'implication du directeur, et à référer à des stratégies personnelles

d'appropriation de la réforme qui se formulent « à s'en tenir à ce qu'on connaît » (répondant 28) ou « de faire des pas en mesure de ce que je suis capable de faire » (répondant 42),

Les directeurs du profil « préoccupations managériales » expriment des préoccupations qui se définissent principalement autour d'objets qui portent sur le temps, les enseignants, les ressources disponibles et sur la manière de faire pour implanter le curriculum et pour amener les enseignants à travailler selon les paramètres du nouveau curriculum. Les stratégies mentionnées par la plus forte proportion des directeurs du sous-groupe PMcu1 consistent à assurer la formation et le perfectionnement des enseignants, à faire participer les enseignants à la prise de décision et à adopter un rythme d'implantation approprié. Dans l'ensemble, ces directeurs se comparent à l'échantillon en ce qui concerne les stratégies qui consistent à coordonner les ressources, à aménager la grille horaire, à transmettre de l'information, à faire travailler les enseignants en équipe sans s'impliquer à ce niveau et à utiliser des approches interrelationnelles auprès des enseignants. Ils sont toutefois proportionnellement moins nombreux à référer ou à impliquer d'autres acteurs pour agir comme facilitateur dans l'implantation du curriculum, à développer et partager une vision et à s'impliquer dans le travail en équipe des enseignants. Ils sont proportionnellement plus nombreux à dire qu'ils utilisent des stratégies de gestion du temps qui se traduisent, le plus souvent, par des heures supplémentaires passées au travail. Les directeurs du sous-groupe PMcu2, c'est-à-dire ceux qui expriment des préoccupations quant à la manière de faire auprès des enseignants, ne se démarquent pas vraiment des autres directeurs du profil « préoccupations managériales », si ce n'est qu'ils disent tous faire travailler les enseignants en équipe sans s'impliquer à ce niveau.

Pour leur part, les directeurs du profil « préoccupations de résultats » expriment des préoccupations qui correspondent à leurs valeurs ou à ce qui a de l'importance pour eux et qu'ils se donnent comme objectif de réaliser à travers les actions qu'ils retiennent pour implanter le curriculum. Tous les directeurs de ce profil disent utiliser des stratégies qui visent

à susciter un effort collectif et la participation de tous, eux-mêmes y compris, dans les activités liées à l'implantation du curriculum. En comparaison avec l'échantillon, ils sont plus nombreux à dire qu'ils s'impliquent, ou s'impliquent beaucoup, dans le travail d'équipe des enseignants, qu'ils développent et partagent une vision du curriculum, qu'ils favorisent l'implication d'autres acteurs pour agir comme facilitateurs dans l'implantation du curriculum et qu'ils réfèrent à des approches interrelationnelles visant non seulement à calmer ou sécuriser les enseignants mais également à les responsabiliser. Ils se démarquent également, mais de façon moins importante, dans l'utilisation des stratégies consistant à faire de la supervision pédagogique, à animer des rencontres pour traiter du curriculum et à transmettre et diffuser de l'information.

L'analyse du profil mixte ne permet pas de définir clairement ce qui caractérise les directeurs au niveau des préoccupations. Nous pourrions considérer ce groupe, d'une certaine façon, comme un groupe résiduel. Mentionnons tout de même qu'en ce qui concerne leurs stratégies, tous les directeurs de ce profil disent utiliser des approches interrelationnelles auprès des enseignants et assurer la formation des enseignants.

- *Certaines stratégies s'inscrivent dans le prolongement des actions mises en oeuvre au niveau de la commission scolaire*

Des stratégies que les directeurs disent utiliser ne sont pas liées, apparemment, à leurs préoccupations. Elles sont initiées et mises en œuvre par une autre instance, le plus souvent la commission scolaire, pour implanter le curriculum. Dans la plupart des cas, il s'agit de stratégies visant à assurer la formation des enseignants. Bon nombre de directeurs, qui sont concernées par ces stratégies, apprécient et perçoivent de façon positive ces actions de la commission scolaire.

- *Des stratégies ont un lien avec des conditions facilitantes*

Certaines stratégies que les directeurs disent utiliser sont étroitement associées à des conditions facilitantes présentes dans leur environnement. Ces conditions correspondent à

l'un ou l'autre des éléments suivants : bénéficié de la présence d'un conseiller pédagogique, d'un adjoint ou d'un enseignant ressource; bénéficié du soutien de la commission scolaire; avoir plus de ressources financières; diriger une école où des enseignants ont une attitude favorable à l'égard du curriculum; diriger une école située dans un milieu socio-économique favorisé; bénéficié du délai d'une année du fait de ne pas avoir de premier cycle à l'école; percevoir positivement sa capacité d'agir comme facilitateur.

Les résultats font ressortir que l'utilisation de certaines stratégies dépend de la présence de ces facteurs et de la perception que les directeurs en ont. Cela est le cas notamment de la stratégie qui consiste à impliquer d'autres facilitateurs dans le processus d'implantation du curriculum et qui est étroitement associée à la disponibilité de telles ressources et à la perception positive du directeur à leur égard. Cela est le cas aussi pour les directeurs qui bénéficient du délai d'une année et qui privilégient, de ce fait, des stratégies consistant à prendre un rythme adapté aux enseignants (répondant 19), à partager une vision et à donner de la formation aux enseignants (répondant 9). De la même manière, un directeur qui reconnaît avoir plus de budget pour libérer les enseignants de leur temps en classe profite de cette condition pour les faire travailler en équipe (répondant 3). Aussi, des directeurs qui reconnaissent avoir des enseignants qui s'impliquent associent, à ce facteur, des stratégies favorisant le travail en équipe (répondants 14, 20 et 36), la formation (répondant 36) et l'adoption d'un rythme « étapes par étapes » (répondant 7).

En résumé, il ressort des résultats que les préoccupations au regard du curriculum portent sur trois ensembles d'objets. Un de ces ensembles est le projet de changement comme tel, c'est-à-dire le curriculum, ou l'une de ses dimensions. Les préoccupations à ce sujet expriment l'inconfort ou l'insécurité des directeurs par rapport au fait que certains aspects du changement ne sont pas clairement énoncés et qu'en conséquence, il est plus difficile pour eux et/ou pour les enseignants de s'approprié le changement et d'en répondre auprès des parents et des instances de la commission scolaire. Un deuxième ensemble regroupe les

aspects qui concernent les conditions d'exercice du rôle de facilitateur. Ce sont les préoccupations managériales, personnelles ou de collaboration. Ces préoccupations portent sur les ressources dont disposent les directeurs, sur les enseignants, sur les actions des instances, sur la difficulté de mettre en place certains processus et sur la difficulté, également, d'intervenir auprès des enseignants de manière à les faire travailler dans le contexte du nouveau curriculum. Elles font état, également, des doutes ou des inquiétudes sur la situation personnelle du directeur et du sentiment de solitude et d'isolement. Un troisième objet correspond à ce qui est important pour le directeur et qu'il veut réaliser au cours du processus d'implantation du curriculum. Ces préoccupations révèlent une volonté de réaliser un objectif ou quelque chose d'important pour le directeur et qui trouve son sens dans l'implantation du curriculum.

Dans l'ensemble, les constats sur les préoccupations au regard du curriculum ne font pas ressortir explicitement que les directeurs se préoccupent de la situation de changement telle que vécue par les enseignants. Seulement quelques énoncés sur les préoccupations portent effectivement sur les besoins des enseignants ou sur la manière de les amener à travailler selon les paramètres du nouveau curriculum. Toutefois, les résultats sur les stratégies font valoir que les directeurs disent retenir ou vouloir retenir des actions nombreuses et variées pour intervenir auprès des enseignants et assurer l'implantation du curriculum. Ces stratégies consistent, pour l'essentiel, à diffuser de l'information et à donner de la formation, à utiliser des approches interrelationnelles auprès des enseignants, à les faire travailler en équipe, à les faire participer au processus de décisions, à développer et partager une vision, à assurer un bon climat, à assurer l'aménagement d'un cadre organisationnel adéquat et la disponibilité des ressources et à impliquer d'autres personnes pour agir comme facilitateur.

L'analyse des préoccupations des directeurs a permis de dresser des profils de préoccupations en regroupant les directeurs en fonction des catégories de préoccupations qui

sont les plus importantes pour chacun. Les profils de préoccupations permettent de faire ressortir ce qui caractérise les directeurs au niveau de leurs attributs, de leur perception de conditions facilitantes et de dégager l'influence que ces éléments peuvent avoir sur les préoccupations et sur le choix des stratégies.

Au total, six profils de préoccupations ont été établis. Ces profils font valoir qu'au moment des entrevues, les directeurs se répartissaient surtout entre le profil de préoccupations managériales (38,64%), le profil « absence d'expression de préoccupation » (20,45%) et celui de préoccupations de résultats (18,18%). Dans une proportion moindre, le profil « préoccupations à propos du changement » regroupait 9,09% des directeurs, le profil de préoccupations personnelles 6,82% et le profil mixte, 6,82% également.

L'analyse des profils, au regard des attributs, ne permet pas de faire des rapprochements très clairs avec cet ensemble. Par contre, il semble que le fait d'avoir des conditions de réalisation différentes d'un milieu à l'autre soit associée à la présence de différents profils de préoccupations, sauf dans le cas du profil « préoccupations de résultats » où cela apparaît moins évident.

En ce qui concerne les liens entre les préoccupations et les stratégies, quatre constats ressortent des résultats. Tout d'abord, plusieurs stratégies sont commandées ou impulsées directement par des préoccupations que le directeur exprime à l'égard d'un objet. Ces stratégies sont une réponse, une solution ou un élément de solution à une préoccupation liée à l'implantation du curriculum ou au rôle de facilitateur. Ensuite, certaines stratégies sont davantage utilisées par les directeurs associés à un profil de préoccupations en particulier. Les données à ce sujet ne permettent pas d'associer exclusivement des stratégies à un profil mais plutôt d'identifier une façon d'intervenir qui caractérise les directeurs appartenant à celui-ci. Aussi, certaines stratégies s'inscrivent dans la suite ou le prolongement d'actions mises en

oeuvre au niveau de la commission scolaire. Enfin, il est possible d'associer certaines stratégies à des conditions facilitantes présentes dans les différentes écoles.

CHAPITRE 4

PRÉSENTATION ET ANALYSE DES RÉSULTATS

AU REGARD DU CONSEIL D'ÉTABLISSEMENT

Ce chapitre présente et analyse les résultats portant sur les préoccupations et les stratégies au regard du conseil d'établissement. Quatre sections composent ce chapitre. La première section fournit les données sur les préoccupations des directeurs vis-à-vis du conseil d'établissement et sur leurs préoccupations à l'égard de leur rôle de facilitateur. Comme les données ont été cueillies deux ans et demi environ après la mise en place du conseil d'établissement, les préoccupations sont principalement liées à la consolidation du fonctionnement de cette instance, plutôt qu'à son implantation, cette étape étant complétée, à toute fin pratique, dans les établissements. La deuxième section porte sur les stratégies que les directeurs disent retenir ou vouloir retenir pour consolider le fonctionnement du conseil d'établissement. La troisième section décrit les profils de préoccupations qui sont établis sur la base des caractéristiques communes des préoccupations des directeurs. La dernière section présente une synthèse des résultats et traite de la question de recherche c'est-à-dire des liens qui existent entre les préoccupations des directeurs d'école primaire et les stratégies qu'ils disent retenir ou vouloir retenir pour consolider le fonctionnement du conseil d'établissement.

4.1 Les préoccupations des directeurs d'école primaire au regard du conseil d'établissement

Les préoccupations des directeurs sont classées dans des catégories qui permettent de les identifier sur la base des objets qui retiennent leur attention à l'égard du conseil

d'établissement et de la consolidation de son fonctionnement. Trois de ces catégories sont établies à partir du modèle des phases de préoccupations à l'égard d'une innovation (Hall, Wallace et Dossett, 1973). Ce sont les catégories « préoccupations personnelles », « préoccupations managériales » et « préoccupations des conséquences du conseil d'établissement sur l'école ». Les énoncés rattachés à l'une ou l'autre de ces catégories expriment les préoccupations des directeurs à la manière de destinataires visés par un projet de changement, dans ce cas-ci, la consolidation du conseil d'établissement. Ils contribuent à préciser ou à nuancer la description qui a été faite dans la théorie des phases de préoccupations. Une catégorie a été créée à partir d'objets de préoccupations identifiés au cours de la présente recherche; il s'agit de la catégorie « préoccupations de résultats ». Ces catégories sont identifiées dans le tableau qui suit :

Tableau XXVIII : Les catégories de préoccupations au regard du conseil d'établissement

Préoccupations personnelles
Préoccupations managériales
Préoccupations des conséquences du conseil d'établissement sur l'école
Préoccupations de résultats

Chacune des catégories est définie de la façon suivante:

4.1.1 Les préoccupations personnelles

Ce sont les préoccupations que le directeur exprime à l'égard des effets de l'existence du conseil d'établissement sur sa fonction de direction. L'attention du directeur est portée sur le rôle qui lui est attribué dans le nouveau contexte de gestion résultant de la mise en place du conseil, sur ses responsabilités, sur son statut ou sur son pouvoir décisionnel. Son attention est portée également sur l'effort additionnel et sur le temps qu'il doit allouer pour assumer les fonctions et pouvoirs qui lui sont dévolus.

Exemple :

Moi j'arrivais comme directeur, puis je me disais : « Je n'ai même pas le droit de vote ». Ça, ça me fatiguait. Je dis « C'est mon école! En tout cas, c'est l'école où je travaille. J'ai même pas le droit de vote ». Pourquoi je n'ai pas le droit de vote? Ça, j'ai de la difficulté avec ça.... Je ne comprends pas pourquoi je n'ai pas le droit de vote. Comme tout le monde... Je suis nommée d'office, je ne suis pas membre du conseil d'établissement comme tel. Ça c'est une partie de la réforme qui me fatigue. (répondant 19, p.16)

Quand je prépare un conseil d'établissement, je n'ai pas un service à côté de moi pour préparer puis pour accompagner. Alors c'est une lourdeur de plus qui est ajoutée sur un plan administratif et sur un plan légal. (répondant 5, p. 9)

Ça nous demande plus de temps par rapport à la gestion. L'équivalent d'au moins un soir sur cinq, j'ai une rencontre ou une activité que la communauté me demande. Il y a tout ça qui fait que ça demande du temps. (répondant 16, p. 32)

4.1.2 Les préoccupations managériales

Les préoccupations managériales portent sur les nouveaux processus de gestion associés à l'existence du conseil d'établissement et sur la manière de le mettre en place compte tenu des ressources disponibles, des caractéristiques et des actions des divers acteurs impliqués à ce niveau. Les directeurs se demandent comment faire pour amener les parents et les enseignants à s'approprier leur rôle et leurs responsabilités dans le nouveau contexte de gestion résultant de la mise en place de cette instance.

Exemples :

Je trouve ça difficile parce qu'il y a des choses, on ne sait pas trop comment les parents vont réagir. (répondant 4, p. 21)

C'est de gérer des personnes qui sont peut-être loin de l'enseignement. Ils sont parents, mais pour eux, c'est un monde tout à fait différent qu'ils ne

connaissent pas. Ce n'est pas toujours évident d'arriver à les rassembler.
(répondant 3, p. 14)

Présentement on consulte, on consulte, on reconulte et on fait beaucoup de consultations et des fois, on dirait que l'on paralyse des choses un petit peu... on avance pas à la vitesse que l'on veut... (répondant 26, p.51)

On a de la difficulté à trouver des gens qui sont réellement intéressés. Vous savez, ils vous disent : « L'école va bien... » (répondant 32, p. 24)

4.1.3 Les préoccupations des conséquences du conseil d'établissement sur l'école

Cette catégorie regroupe les préoccupations que les directeurs expriment quant aux conséquences qui peuvent résulter des activités du conseil d'établissement. Les préoccupations ne sont pas exprimées à l'égard du fonctionnement du conseil d'établissement comme tel, mais au niveau des écarts qui peuvent survenir entre les écoles.

Exemple :

Quand on a un milieu favorisé où les parents exercent plus de pression sur l'école, ils ont le pouvoir de le faire et on peut aller plus loin. Mais j'ai peur qu'il se creuse des écarts. Notamment si je pense aux écoles situées dans les zones défavorisées; ces écoles n'ont pas les moyens de faire autant qu'en milieu favorisé. Ils ne peuvent faire les mêmes choix et offrir autant de services aux enfants. Ça m'inquiète parfois. Il va y avoir des écarts considérables entre les milieux. (répondant 24, p.24)

4.1.4 Les préoccupations de résultats

Ce sont les préoccupations qui expriment ce qui est important pour le directeur, ce qu'il veut réaliser à travers les actions qu'il retient pour faire fonctionner le conseil d'établissement.

Exemples :

Moi, mon objectif c'est qu'ils en arrivent à un conseil d'administration.
(répondant 6, p.32)

Je veux responsabiliser davantage le conseil d'établissement. Moi, je dis que le conseil est appelé à avoir une grande importance puis une grande influence sur le vécu de l'école. Moi, je me sens comme un président de conseil d'administration. (répondant 17, p. 32)

Les préoccupations exprimées par les directeurs de l'échantillon sont illustrées au tableau XXIX. Ce tableau a été élaboré à partir des données provenant de 35 répondants, et non de 44, comme cela a été le cas dans l'aspect de la réforme qui concerne la mise en œuvre du nouveau curriculum. Cette situation s'explique par le fait que le déroulement de neuf entrevues n'a pas conduit à dégager de données sur le fonctionnement du conseil d'établissement à l'intérieur de l'école et plus précisément sur les stratégies que les directeurs disent utiliser ou vouloir utiliser pour consolider le fonctionnement du conseil. En conséquence, il a été décidé de ne pas tenir compte de ces entrevues puisqu'elles ne permettaient pas de répondre à la question de recherche et de voir s'il existe un lien entre les préoccupations de directeurs et leurs stratégies.

Tel qu'expliqué dans la méthodologie, le nombre de « X » associé à chaque catégorie indique l'importance de chaque préoccupation exprimée par un directeur.

Tableau XXIX : Préoccupations des directeurs d'école au regard du conseil d'établissement

DE N=35	Préoccupations personnelles	Préoccupations managériales	Préoccupations des conséquences du CE sur l'école	Préoccupations de résultats
1		XX		
2	XX	X		
3	XX	X		
4	XXX			
5	X			
6	X			XXX
9		XX		
11	XX	X		
12	X	XXX		
13		XXX		
14				
15		XXX		
16	XX	X		
17				XXX
18		X		
19	XXX	XX		
20		XXX		
21	X			
22		XX		
23				
24		XX	XXX	
25				
26		X		
29	XX	X		
30		X		
31	X			
32	XX	XXX	XXX	
33		X		
34		X		
35	X			
36	X			
38				
39		X		
41	XX	XX		
43	XX			

Les constats:

Les préoccupations au regard du conseil d'établissement sont exprimées par les directeurs dans les proportions suivantes :

- les préoccupations managériales : 22/35, soit 62,86%;
- les préoccupations personnelles : 17/35, soit 48,57%;
- les préoccupations des conséquences du conseil d'établissement sur l'école : 2/35, soit 5,71%;
- les préoccupations de résultats : 2/35, soit 5,71%;
- Près du tiers des directeurs, 11/35 ou 31,4%, expriment plus d'une catégorie de préoccupations à la fois et dans ce cas, il s'avère le plus souvent qu'une catégorie est plus importante que les autres.

Les données issues des entrevues font aussi ressortir que :

- Quatre directeurs n'expriment pas de préoccupation à l'égard du conseil d'établissement, ni à l'égard de leur rôle de facilitateur. Ce sont les répondants 14, 23, 25 et 38. Les entrevues de ces répondants ont été conservées car elles fournissent des données sur les stratégies que les directeurs disent utiliser ou vouloir utiliser pour consolider le fonctionnement du conseil d'établissement.

4.2 Les stratégies

Les stratégies et approches que les directeurs disent retenir ou vouloir retenir au regard du conseil d'établissement ont été classées à partir de celles qui sont déjà répertoriées dans la littérature et qui ont été présentées à la section 1.4. D'autres stratégies sont induites

des entrevues. Le tableau XXX présente les stratégies mentionnées par les directeurs pour assurer la consolidation du fonctionnement du conseil d'établissement. Il présente également des exemples d'énoncés qui ont servi à les identifier.

Tableau XXX: Stratégies et approches des directeurs au regard du conseil d'établissement

Stratégies	# DE (35)	Énoncés des entrevues
Intervenir dans la composition du conseil d'établissement	5 ou 14,29%	« J'essaie d'aller chercher, pour mon conseil d'établissement, des gens qui ont travaillé fort ou des gens qui ont travaillé comme tel pour l'éducation. »
Clarifier les rôles et responsabilités du conseil d'établissement : auprès des parents principalement : 8 auprès des membres du conseil : 3	11 ou 31,43%	« Dès le départ, on a vu ensemble c'était quoi les fonctions et pouvoirs d'un conseil d'établissement, puis en même temps, ce que ce n'est pas. Ce n'est pas là qu'on discute du cas d'un élève, ni d'aucun des membres du personnel. Ça a été clarifié comme il faut. »
Fournir de l'information	7 ou 20%	« Il faut faire circuler beaucoup d'information. »
Assurer la formation : formation donnée par la commission scolaire : 7 formation donnée par le directeur : 3	10 ou 28,57%	« Il a fallu participer à des séances de perfectionnement là-dessus. » « C'est moi qui a fait la formation pour tous les nouveaux conseils d'établissement quand ça a été créé dans le coin ici, avec un autre directeur, aux enseignants autant qu'aux parents. »
Préparer les réunions du conseil : préparer les ordres du jour, procès-verbaux : 7 préparer les dossiers pour fins de discussion et de décision : 6	10 ou 28,57%	« Je pensais, quand je suis arrivée en direction, que la présidente faisait l'ordre du jour, puis qu'elle me le soumettait. Non, je le fais et elle le regarde. C'est correct, je le fais et tous les suivis. » « Je prépare les résolutions à l'avance. Les gens les ont à l'avance, moi je les prépare et il y a toutes les références à la Loi 180, il y a tous les considérant... »

<p>Consulter différents acteurs :</p> <p>consulter les enseignants : 18</p> <p>consulter les parents : 6</p> <p>consulter les membres du conseil : 9</p>	<p>21 ou 60%</p>	<p>« Avant ma rencontre avec le conseil, de trois à huit jours avant, je fais ma rencontre avec les enseignants. Tous les points qui passent au conseil, j'ai pris le pouls avant pour savoir comment ils se sentent et comment ils vivent tel problème. Quand j'arrive au conseil d'établissement, mes représentants enseignants ont eu la même information que moi et le même résultat. »</p> <p>« À toutes les tables, on a pris des décisions. Quand les enseignants je les consulte en assemblée générale, j'amène un point au conseil d'établissement, les enseignants ne discuteront pas, ils sont d'accord. À l'organisme de participation des parents, c'est la même chose. »</p> <p>« Moi je dis : c'est pas moi qui décide l'utilisation des locaux. C'est le conseil d'établissement. Je dois vous consulter »</p>
<p>Appliquer les décisions du conseil</p>	<p>6 ou 17,14%</p>	<p>« Puis moi, et bien une fois que tout ça est fait et que j'ai les recommandations des deux instances, j'applique ce que le conseil d'établissement a décidé. »</p>
<p>Se donner un rythme d'appropriation du conseil d'établissement</p>	<p>4 ou 11,43%</p>	<p>« On s'était dit : on va apprivoiser les choses à mesure qu'elles vont venir »</p>
<p>Retenir des approches interrelationnelles envers les membres :</p> <p>responsabiliser les enseignants et/ou les parents : 5</p> <p>inviter les enseignants à se positionner par rapport au conseil d'établissement : 2</p> <p>apaiser, rassurer : 1</p>	<p>6 ou 17,14%</p>	<p>« Au départ, nos parents sont des politiciens qui doivent rendre des comptes. Je l'ai dit aux parents aussi : la question du costume, c'est pas petit pour des parents. Alors assurez-vous de vos arrières... »</p> <p>« C'est ce que je dis aux enseignants : il faut vous impliquer dans le conseil d'établissement. Vous êtes mieux de vous placer de façon à être solidaires puis d'avoir des arguments. »</p> <p>« Il y a à rassurer des enseignants par rapport à ça (le conseil d'établissement) et je pense aussi à créer la confiance chez ces gens, qu'on est pas en train de tout perdre, au contraire, on évolue! »</p>
<p>Créer des liens avec d'autres instances :</p> <p>avec les organismes représentant les parents : 3</p>	<p>4 ou 11,43%</p>	<p>« L'organisme de participation des parents a accepté qu'il y ait un enseignant qui siège à leurs rencontres. C'est surtout pour créer un lien entre les parents et l'école »</p>
<p>Amener les membres à faire des compromis</p>	<p>3 ou 8,57%</p>	<p>« J'ai essayé de trouver des compromis. »</p>
<p>Favoriser l'effet d'entraînement</p>	<p>1 ou 2,86%</p>	<p>« Moi, j'ai comme des piliers. J'ai des parents au niveau du conseil, les profs, c'est pareil... Là, je m'assure de leur participation, de leur intérêt. »</p>
<p>Déroger aux façons habituelles de faire, lorsque nécessaire</p>	<p>3 ou 8,57%</p>	<p>« Il y a des contraintes administratives du fait que des fois, on est obligé d'enclencher certaines activités puis les membres du conseil le savent après. Ils l'approuvent après. »</p>

Les constats qui se dégagent sont les suivants:

Les stratégies que les directeurs disent utiliser à l'égard du conseil d'établissement se répartissent en trois grands groupes :

- Les stratégies qui sont dictées par la Loi sur l'instruction publique²⁴ et que les directeurs reformulent, d'une certaine manière, à leur façon. Ces stratégies consistent notamment à :
 - consulter les membres du conseil d'établissement et différents acteurs, le plus souvent les enseignants, sur des objets qui sollicitent leur participation selon des modalités établies : ex : temps alloué à chaque matière, modalités d'application du régime pédagogique, choix des manuels scolaires;
 - assister le conseil d'établissement dans l'élaboration des propositions qui feront l'objet de discussion, dans la préparation des réunions, dans la diffusion de l'information sur les sujets traités au conseil;
 - assurer l'application des décisions prises au conseil.
- Les stratégies qui décrivent les modes d'intervention auprès des membres du conseil d'établissement et des groupes de personnel de l'école. Elles visent principalement à :
 - clarifier le rôle et les responsabilités du conseil d'établissement ;
 - responsabiliser les membres à l'égard de leur rôle;
 - amener les enseignants à se positionner par rapport au conseil d'établissement ;
 - assurer la formation des membres;
 - se donner un rythme d'appropriation du nouveau mode de fonctionnement et des sujets traités au conseil d'établissement ;
 - favoriser l'effet d'entraînement.

²⁴ www.mels.gouv.qc.ca/conseils/index.html

- Les stratégies qui permettent au directeur d'exercer une influence sur les activités du conseil d'établissement. Ces stratégies concernent les aspects suivants :
 - intervenir dans la composition du conseil d'établissement ;
 - amener les membres du conseil à faire des compromis lors de décisions;
 - amener le conseil d'établissement à déroger, exceptionnellement et lorsque cela est nécessaire, aux procédures officielles et habituelles.

Les stratégies visant à créer des liens avec d'autres instances constituent un groupe à part en ce qu'elles apparaissent davantage comme des stratégies du conseil d'établissement que comme des stratégies du directeur à l'égard du conseil.

4.3 Les profils de préoccupations

Cette section traite des profils de préoccupations des directeurs. Il est utile de rappeler ici que les profils servent à regrouper les directeurs pour qui les mêmes catégories de préoccupations sont les plus importantes. L'estimation qui a été faite de l'importance qu'un directeur accorde à une catégorie de préoccupations a tenu compte du nombre d'énoncés liés à celle-ci et des termes utilisés pour les décrire de manière opérationnelle. De plus, il a été tenu compte du sens général de l'entrevue pour confirmer le profil de préoccupations d'un directeur.

Les profils de préoccupations permettent de faire ressortir ce qui caractérise les directeurs au niveau de leurs préoccupations, de leurs attributs, de leur perception de conditions facilitantes et de dégager l'influence que ces éléments peuvent avoir sur les préoccupations et sur le choix des stratégies. Ils serviront, au cours de l'analyse, à faciliter l'établissement de relations entre les préoccupations et les stratégies. Ils permettront aussi de disposer de données complémentaires qui ne seraient pas apparues évidentes lors de l'examen des entrevues. Le tableau XXXI présente les profils de préoccupations au regard du conseil d'établissement et le nombre et la proportion des directeurs qui y sont rattachés :

**Tableau XXXI : Les profils de préoccupations des directeurs d'école primaire
au regard du conseil d'établissement**

Profil	Nombre	%
Profil « Absence d'expression de préoccupation »	4	11.42%
Profil « Préoccupations personnelles »	14	40%
Profil « Préoccupations managériales »	15	42.87%
Profil « Préoccupations de résultats »	2	5.71%

Parmi les quatre profils identifiés, un groupe représente les directeurs qui n'expriment pas de préoccupation explicite ni à l'égard du conseil d'établissement, ni à l'égard du rôle de facilitateur. Les entrevues de ces directeurs ont été conservées tout de même car elles fournissent des données sur les stratégies utilisées pour consolider le fonctionnement du conseil d'établissement. En ce qui concerne les autres profils, ils se distinguent par l'importance relative exprimée par les directeurs à l'égard d'une catégorie de préoccupations. Ils sont la résultante de la catégorie de préoccupations qui ressortait comme étant la plus importante pour chacun des directeurs parmi celles présentées au tableau XXVIII. À cet égard, il importe de préciser que les préoccupations des conséquences du conseil d'établissement sur l'école n'ayant pas été exprimées de manière à se distinguer clairement des autres préoccupations, il a été décidé de ne pas créer de profil associé à ces préoccupations.

4.3.1 Profil « Absence d'expression de préoccupation » ou « AEPce »

Les directeurs ayant un profil « AEPce » n'expriment pas de préoccupation ni à l'égard du conseil d'établissement, ni à l'égard de leur rôle de facilitateur pour en consolider le fonctionnement. Ces répondants se disent favorables au conseil et intègrent bien les activités découlant de cette instance à leur pratique de gestion. Pour eux, l'existence du conseil d'établissement entraîne des effets positifs comme de ne pas être seul impliqué dans les décisions (répondant 38) ou de simplifier certains processus (répondant 14). Ils reconnaissent

également que l'implication des parents et des enseignants facilite l'exercice de leur rôle dans le nouveau contexte de gestion. Les directeurs ayant le profil « AEPce » représentent 11,42% de l'échantillon. Ce sont les répondants 14, 23, 25 et 38.

4.3.1.1 Les attributs des directeurs

Les attributs des directeurs du profil « AEPce » sont présentés au tableau suivant :

Tableau XXXII : Les attributs des directeurs du profil « AEPce »

DE	Sexe	Taille de l'école	Expérience de direction	Région	Autre information
14	M	500 – 999 él.	11 – 20 ans	Montréal	A 2 adjoints
23	F	- de 500 él.	- de 5 ans	grande région métro.	
25	M	n.d.	- de 5 ans	région périphérique	2 écoles ou +
38	M	- de 500 él.	5 – 10 ans	Montréal	

Les directeurs de ce profil :

- sont de sexe masculin dans une proportion de 75%.

Aucune autre variable ne permet de distinguer les répondants de ce profil.

4.3.1.2 Les stratégies des directeurs

Les stratégies des directeurs du profil AEPce sont présentées dans le tableau 2 de l'annexe X. Il ressort que les directeurs mentionnent peu de stratégies pour assurer le fonctionnement du conseil d'établissement. Voici ce qui les caractérise tout de même à ce sujet ²⁵:

²⁵ Lorsque le nombre des directeurs d'un profil est supérieur ou égal à 8, nous utilisons les pourcentages associés à ces profils pour faire la comparaison des attributs et des stratégies de ces directeurs avec l'ensemble de l'échantillon. La règle retenue pour déterminer si les directeurs sont plus nombreux, comparables ou moins nombreux par rapport à l'ensemble de l'échantillon est la suivante : les directeurs du profil sont « plus nombreux » lorsque leur proportion est à peu près de 10 points ou plus de pourcentage plus grande que la proportion des directeurs de l'échantillon;

- 75% d'entre eux disent :
 - consulter les enseignants et les membres du conseil;
- 25% disent :
 - clarifier les rôles et responsabilités;
 - assurer la formation des membres;
 - donner de l'information aux membres;
 - dire qu'ils appliquent les décisions du conseil;
 - se donner un rythme d'appropriation du conseil d'établissement;
- aucun directeur ne mentionne les stratégies suivantes:
 - préparer les réunions;
 - référer à des approches interrelationnelles;
 - intervenir dans la composition du conseil d'établissement;
 - créer des liens avec d'autres instances;
 - inviter les membres à faire des compromis;
 - déroger aux façons de faire officielles;
 - compter sur l'effet d'entraînement.

4.3.1.3 Liens entre des préoccupations et des stratégies

Les répondants de ce profil n'exprimant pas de préoccupation à l'égard du conseil d'établissement, aucun lien n'est identifié avec les stratégies que les directeurs disent retenir.

les directeurs du profil sont « comparables » lorsque l'écart entre leur proportion et celle des directeurs de l'échantillon est de moins de 10 points, environ, de pourcentage;

les directeurs du profil sont « moins nombreux » lorsque leur proportion est à peu près de 10 points ou plus de pourcentage plus petite que la proportion des directeurs de l'échantillon.

Lorsque le nombre de directeurs d'un profil est plus petit que 8, les pourcentages associés à ce profil ne sont pas comparés à l'échantillon.

4.3.1.4 Liens entre des conditions facilitantes et des stratégies

Aucun lien direct n'a été relevé, à partir du verbatim des entrevues, entre des conditions facilitantes et les stratégies que les directeurs disent retenir.

4.3.2 Profil « Préoccupations personnelles» ou « PPce»

Les directeurs d'école qui appartiennent au profil « PPce» sont préoccupés par les effets que la mise en place du conseil d'établissement a sur leur fonction de direction. Comme l'explique le répondant 29 : « *Le conseil d'établissement demande plus de préparation de la part du directeur. Il faut arriver avec des éléments, il faut les rendre probants et clairs pour les différentes catégories de gens.* » D'autres disent que le mode de gestion associé au fonctionnement du conseil d'établissement « *demande plus d'habiletés parce que je suis obligée de tenir compte des autres davantage* » (répondant 3) et « *d'ajuster nos modes d'intervention et nos façons de travailler avec les gens* » (répondant 41). Le répondant 4, enfin, insiste sur le fait que « *c'est difficile de ne pas avoir le droit de vote* ». Les directeurs du profil PPce représentent 40% de l'échantillon. Ce sont les répondants 2, 3, 4, 5, 11, 16, 19, 21, 29, 31, 35, 36, 41 et 43.

Les directeurs de ce profil disent que leur rôle a changé. Pour les uns, ce rôle en est un de médiation (répondants 19, 43), de consultation (répondants 11, 16), de gestion en partenariat (répondants 11, 21, 35, 41), alors que le répondant 36 affirme que son rôle est plus politique. Les directeurs du profil PPce ont une attitude positive à l'égard du conseil d'établissement. Dans l'ensemble, ces directeurs conçoivent favorablement que le pouvoir et les responsabilités soient partagés. À ce sujet, le directeur 3 dira : « *le conseil d'établissement (qui) a quand même des pouvoirs accrus par rapport au projet éducatif... Il faut qu'il donne son opinion et c'est important* » (p. 14). Pour le directeur 11 : « *c'est que la responsabilité de dépenser l'argent puis de faire l'analyse de cela, elle est partagée par tout le monde* » (p. 4). En somme, la mise en place du conseil d'établissement et le mode de gestion qui en résulte

font que les directeurs se sentent interpellés personnellement et au niveau de leurs responsabilités, de leur statut, de leur rôle ou de leur pouvoir décisionnel.

Seulement quatre directeurs de ce profil, les répondants 5, 19, 29 et 36, mentionnent des conditions qui facilitent l'exercice de leur rôle pour faire fonctionner cette instance. Ces conditions sont liées soit à l'implication des parents et des enseignants, soit au climat qui prévaut à l'école. Tel qu'illustré au tableau suivant, la moitié des directeurs de ce profil portent aussi leur attention sur des questions managériales.

Tableau XXXIII : Les préoccupations des directeurs du profil « PPce »

DE	Préoccupations personnelles	Préoccupations managériales	Préoccupations des conséquences du CE sur l'école	Préoccupations de résultats
2	XX	X		
3	XX	X		
4	XXX			
5	X			
11	XX	X		
16	XX	X		
19	XXX	XX		
21	X			
29	XX	X		
31	X			
35	X			
36	X			
41	XX	XX		
43	XX			

4.3.2.1 Les attributs des directeurs

Les attributs des directeurs du profil « PPce » sont présentés ci-dessous :

Tableau XXXIV : Les attributs des directeurs du profil «PPce»

DE	Sexe	Taille de l'école	Expérience de direction	Région	Autre information
2	F	- de 500 él.	- de 5 ans	Montréal	
3	F	- de 500 él.	+ de 20 ans	Région périphérique	
4	F	- de 500 él.	- de 5 ans	Montréal	
5	F	n.d	11 – 20 ans	Grande région métro.	
11	M	- de 500 él.	+ de 20 ans	Région de Québec	
16	F	500 – 999 él.	11 – 20 ans	Montréal	A un adjoint
19	F	- de 500 él.	- de 5 ans	Grande région métro.	Pas de 1 ^{er} cycle
21	F	500 – 999 él.	- de 5 ans	Grande région métro.	
29	M	500 – 999 él.	+ de 20 ans	Région périphérique	A un adjoint
31	F	- de 500 él.	11 – 20 ans	Région périphérique	A une adjointe
35	M	n.d	+ de 20 ans	Région périphérique	
36	M	n.d	+ de 20 ans	Montréal	A un adjoint
41	M	n.d	11 – 20 ans	Région périphérique	
43	F	- de 500 él.	5 – 10 ans	Région périphérique	

Comparativement à l'échantillon, les attributs qui caractérisent ce profil se présentent ainsi :

- les directeurs se classent parmi ceux qui comptent le plus d'expérience dans la fonction :
 - 9/14, soit 64,29%, ont 11 ans et plus d'expérience à la direction d'une école contre tout au plus 52,27% dans l'échantillon.

Aucune autre variable ne permet de distinguer les répondants de ce profil de l'ensemble de l'échantillon.

4.3.2.2 Les stratégies des directeurs

Les stratégies des directeurs qui expriment des préoccupations personnelles sont présentées dans le tableau 3 de l'annexe X. De ce tableau, il se dégage les caractéristiques suivantes :

- les directeurs de ce profil sont plus nombreux que ceux de l'échantillon à dire qu'ils utilisent la stratégie qui consiste à :
 - appliquer les décisions du conseil d'établissement : 28,57% contre 17,14%;
- ils se comparent assez bien à l'ensemble des répondants sur les aspects suivants :
 - consulter les membres : 57,14% contre 60%;
 - clarifier les rôles et responsabilités : 28,57% contre 31,43%;
 - préparer les réunions : 28,57% contre 28,57%;
 - intervenir dans la composition du conseil : 14,29% contre 14,29%;
 - inviter les membres du conseil à faire des compromis : 14,29% contre 8,57%;
 - se donner un rythme d'appropriation du conseil : 7,14% contre 11,43%;
 - créer des liens avec d'autres instances : 7,14% contre 11,43%;
- ils sont moins nombreux à dire qu'ils utilisent les stratégies suivantes:
 - assurer la formation des membres : 14,29% contre 28,57%;
 - donner de l'information aux membres : 7,14% contre 20%;
 - référer à des approches interrelationnelles : 7,14% contre 17,14%;
- ils ne mentionnent pas ces stratégies:
 - déroger aux façons de faire officielles : 0% contre 8,57%;

- compter sur l'effet d'entraînement : 0% contre 2,86%.

4.3.2.3 Liens entre des préoccupations et des stratégies

Dans le verbatim des entrevues, deux directeurs ont fait des liens directs entre des préoccupations et des stratégies :

Stratégie en lien avec des préoccupations personnelles

Le directeur 4 retient une stratégie qui a un lien spécifique avec ce qui le préoccupe dans le fait de ne pas avoir droit de vote. Elle consiste à bien se préparer pour chacune des réunions :

« Moi des fois je trouve ça difficile de ne pas avoir le droit de vote mais je me dis ben je me prépare oui, quand j'ai un conseil d'établissement, je me prépare beaucoup. Des fois je trouve ça difficile parce qu'il y a des choses on ne sait pas trop comment les parents vont réagir. Il faut se préparer... »
(p. 21)

Stratégie en lien avec des préoccupations managériales

Le répondant 19 porte son attention sur la difficulté de « recruter » les autres membres du personnel pour faire partie du conseil d'établissement. La stratégie qu'il dit retenir consiste à intervenir directement auprès de ces personnes pour les inciter à devenir membres :

« Les professionnels, c'est difficile d'aller les chercher pour venir au conseil d'établissement. Ça ne les intéresse pas tellement. Je suis allée les voir tous, un après l'autre, personnellement, leur parler du conseil, leur dire ce qui s'y passait. Je leur faisais miroiter que s'il y a des choses qui ne fonctionnent pas bien, qui sont plus difficiles, ben on peut vous le dire à vous... » (p. 13)

4.3.2.4 Liens entre des conditions facilitantes et des stratégies

Un exemple a été relevé à partir du verbatim des entrevues. Il s'agit du répondant 5 qui dit que la possibilité de créer des liens avec une instance des parents, l'organisme de participation des parents, a été rendue possible grâce aux parents :

« Ce sont des parents très informés, très structurés qui n'ont pas voulu venir prendre la place du conseil. Donc il a fallu harmoniser tout ça. Il a fallu trouver des moyens. On a travaillé. Ça a été ça l'année.... Construire notre organisme de participation. » (p. 10)

4.3.3 Profil « Préoccupations managériales » ou « PMce »

Les directeurs du profil « PMce » expriment des préoccupations à l'égard des ressources et des processus à mettre en place pour assurer le fonctionnement du conseil d'établissement. Leur attention est portée principalement sur ce qui caractérise les parents et les enseignants (leur degré d'implication, leur collaboration), sur les processus liés au fonctionnement du conseil d'établissement (processus de consultation, préparation des propositions, application des décisions du conseil) et sur le temps nécessaire pour mener ces processus. À ce sujet, ils disent : *« les parents réagissent parce qu'on prend des décisions... ce n'est pas encore dans leur mentalité »* (répondant 13); *« la consultation, ça demande énormément de temps »* (répondant 18). Les directeurs appartenant à ce profil représentent 42,87% de l'échantillon. Ce sont les répondants : 1, 9, 12, 13, 15, 18, 20, 22, 24, 26, 30, 32, 33, 34 et 39.

La majorité des directeurs correspondant au profil « PMce » sont plutôt favorables au conseil d'établissement et à l'approche de gestion préconisée par cette instance. Un directeur de ce profil voit le conseil d'établissement *« comme une nouvelle forme de pouvoir et non comme une perte de pouvoir totale »* (répondant 22), alors qu'un autre conçoit que *« tout l'esprit derrière tout ça, c'est quand même pas mauvais »* (répondant 26). En ce qui concerne leur rôle, les directeurs utilisent des termes différents pour le définir. Pour certains, il s'agit d'un

rôle d'influence et de persuasion (répondants 13, 22, 24), d'autres diront que c'est un rôle de médiation (répondants 30 et 39) ou un rôle de consultation (répondant 15). D'autres, enfin, situent ce rôle au niveau de l'administration et du fonctionnement du conseil d'établissement et de la reddition de comptes (répondants 13 et 18)

Moins de la moitié des directeurs de ce profil identifient une ou des conditions facilitantes pour exercer leur rôle dans le nouveau contexte résultant de la mise en place du conseil d'établissement. Les directeurs mentionnent l'implication soit des parents, soit des enseignants, soit de l'adjoint ou de la personne qui assume la présidence du conseil, soit le climat qui prévaut à l'école ou le soutien de la commission scolaire.

Le tableau ci-dessous présente les préoccupations des directeurs appartenant au profil « PMce ». Outre les préoccupations managériales, il ressort que quatre directeurs sur 15, soit 26.67%, expriment aussi d'autres préoccupations. À ce sujet, les répondants 24 et 32 sont particulièrement notables en ce qui concerne les préoccupations qu'ils expriment quant aux conséquences du conseil d'établissement sur l'école.²⁶

²⁶ Nous avons tenu compte du sens général de l'entrevue pour associer les répondants 24 et 32 au profil de préoccupations managériales.

Tableau XXXV : Les préoccupations des directeurs du profil « PMce »

DE	Préoccupations personnelles	Préoccupations managériales	Préoccupations des conséquences du CE sur l'école	Préoccupations de résultats
1		XX		
9		XX		
12	X	XXX		
13	X	XXX		
15		XXX		
18		X		
20		XXX		
22		XX		
24		XX	XXX	
26		X		
30		X		
32	XX	XXX	XXX	
33		X		
34		X		
39		X		

4.3.3.1 Les attributs des directeurs

Les attributs des directeurs du profil « PMce » sont illustrés dans le tableau suivant :

Tableau XXXVI : Les attributs des directeurs du profil « PMce »

DE	Sexe	Taille de l'école	Expérience de direction	Région	Autre information
1	M	- de 500 él.	- de 5 ans	Région périphérique	
9	F	- de 500 él.	11 – 20 ans	Région périphérique	Pas de 1 ^{er} cycle
12	F	- de 500 él.	5 – 10 ans	Montréal	Pas de 1er cycle
13	F	- de 500 él.	11 – 20 ans	Grande région métr.	A un adjoint/cl.sp
15	F	n.d	11 – 20 ans	Région périphérique	
18	F	- de 500 él.	5 – 10 ans	Montréal	A été CP – 13 ans
20	F	n.d	11 – 20 ans	Région périphérique	2 écoles ou +
22	F	500 – 999 él.	11 – 20 ans	Montréal	A un adjoint
24	F	500 – 999 él.	11 – 20 ans	Montréal	A 2 adjoints
26	M	- de 500 él.	5 – 10 ans	Montréal	
30	F	n.d	11 – 20 ans	Région périphérique	A un adjoint
32	F	- de 500 él.	+ de 20 ans	Montréal	
33	F	- de 500 él.	5 – 10 ans	Région périphérique	
34	F	- de 500 él.	5 – 10 ans	Montréal	
39	F	n.d	+ de 20 ans	Région périphérique	2 écoles ou +

Comparativement à l'échantillon, les directeurs de ce profil :

- sont plus nombreux à être de sexe féminin :
 - 13/15, soit 86,67%, contre 61,36%;
- sont plus nombreux à diriger une école de moins de 500 élèves :

- au moins 9/15, soit 60%, contre au moins 47,73%;
- sont légèrement plus nombreux à compter plus de 11 années d'expérience à la direction d'une école :
 - 9/15, soit 60%, contre tout au plus 52,27% dans l'échantillon.

4.3.3.2 Les stratégies des directeurs

Les stratégies des directeurs de ce profil sont présentées au tableau 4 de l'annexe X.

Voici ce qui les caractérise à ce niveau:

- ils sont plus nombreux que ceux de l'échantillon à dire qu'ils mènent les actions qui consistent à :
 - assurer la formation des membres : 40% contre 28,57%;
- ils se comparent assez bien à l'ensemble des répondants sur la plupart des stratégies:
 - consulter les membres : 53,33% contre 60%;
 - clarifier les rôles et responsabilités : 33,33% contre 31,43%;
 - préparer les réunions : 26,66% contre 28,57%;
 - donner de l'information aux membres : 20% contre 20%;
 - référer à des approches interrelationnelles : 20% contre 17,14%;
 - intervenir dans la composition du conseil : 20% contre 14,29%;
 - créer des liens avec d'autres instances : 20% contre 11,43%;
 - déroger aux façons de faire officielles: 13,33% contre 8,57%;
 - se donner un rythme d'appropriation du conseil : 6,67% contre 11,43%;
- ils ne mentionnent pas ces stratégies:
 - appliquer les décisions du conseil : 0% contre 17,14%;
 - inviter les membres du conseil à faire des compromis : 0% contre 8,57%;
 - compter sur l'effet d'entraînement : 0% contre 2, 86%.

4.3.3.3 Liens entre des préoccupations et des stratégies

Quelques directeurs énoncent des stratégies liées directement à des préoccupations managériales:

Deux directeurs expriment des préoccupations à l'égard de la composition du conseil d'établissement. Dans les deux cas, les stratégies qu'ils disent utiliser ou vouloir utiliser sont d'intervenir directement à ce niveau :

« Il va falloir que je prépare les enseignants parce qu'ils ont quand même droit de vote à la présidence du conseil d'établissement. La présidence n'est pas élue uniquement par les parents. Elle est élue aussi par le conseil Parce que l'autre, par sa parole, il est capable de convaincre les parents de voter pour lui. Mais ce n'est pas lui qui devrait être là.... Je pense que je vais essayer mais c'est toujours un petit peu délicat. Je vais plutôt travailler avec la présidente actuelle parce qu'elle est présidente de « l'organisme ABC » qui est l'organisme communautaire. Alors l'an prochain, je vais essayer qu'elle puisse être sur le conseil au moins pour supporter la nouvelle présidence. Parce que comme elle va être là, elle a un droit de parole, elle a un pouvoir d'influence. Alors je pense qu'elle va pouvoir guider. » (répondant 13, p. 12)

« On a de la difficulté à trouver ... ce n'est pas tout le monde qui est intéressé puis je dirais que ce n'est pas tout le monde qui a du temps à mettre à ça puis qui réalise l'importance du rôle du conseil d'établissement dans l'orientation d'une école. Et je me suis dit je vais essayer d'aller en chercher des parents parce que moi je me suis aperçue que si moi je ne faisais pas mon bout de chemin, il pouvait y avoir n'importe qui au conseil d'établissement. » (répondant 32, p. 25)

Deux autres directeurs portent leur attention sur des caractéristiques ou des comportements des parents et se réfèrent sensiblement aux mêmes stratégies, c'est-à-dire donner de l'information et former les parents sur divers sujets :

« Dans un milieu comme ici, je pourrais leur passer n'importe quoi. Donc je fais l'ordre du jour, je mets le nom du président en bas, c'est un de mes

profs qui fait le compte rendu parce que les parents ne sont pas suffisants, certains sont scolarisés mais ne maîtrisent pas suffisamment le français pour faire des compte rendus et ils ne me posent pas de question. Alors j'essaie de prendre finalement des articles de la Loi et dire « et bien par rapport au régime pédagogique, c'est quoi un régime pédagogique? » Ça ne s'explique pas en une demi-heure. Alors à chacune des réunions, j'essaie de prendre des articles de Loi puis de leur expliquer.» (répondant 24, p.12)

« Ici nous avons un conseil d'établissement qui suit ce que nous faisons mais je ne pourrais pas dire qu'ils vont s'impliquer beaucoup. Ils aiment être informés, mais au-delà de ça, ce sont des parents... il faut être extrêmement vigilants, il ne faut pas employer de mots de plus de quatre syllabes. Ce n'est pas pour les dévaloriser, mais nos parents n'ont pas de formation pédagogique et ils ont vite l'impression de se sentir dépassés. Alors nous essayons graduellement de choisir des moyens qui permettent aux parents de comprendre. » (répondant 34, p. 7)

4.3.3.4 Liens entre des conditions facilitantes et des stratégies

Aucun lien direct n'a été relevé, à partir du verbatim des entrevues, entre des conditions facilitantes et les stratégies que les directeurs disent utiliser pour faire fonctionner le conseil d'établissement.

4.3.4 Profil « Préoccupations de résultats » ou PRce

Les directeurs de ce profil conçoivent que le conseil d'établissement est un changement majeur et y accordent une grande attention. Ils intègrent bien les activités découlant de cette instance à leur pratique de gestion et mènent des actions qui visent à impliquer et responsabiliser les enseignants et les parents de manière à créer une instance autonome et responsable. Les directeurs perçoivent que le climat qui prévaut à l'école et l'esprit de collaboration qui existe entre les parents et les enseignants sont des facteurs qui facilitent l'exercice de leur rôle pour consolider le fonctionnement du conseil d'établissement.

Les directeurs ayant le profil « PRce » représentent 5,71% de l'échantillon. Ce sont les répondants 6 et 17.

Tableau XXXVII : Les préoccupations des directeurs du profil « PRce »

DE	Préoccupations personnelles	Préoccupations managériales	Préoccupations des conséquences du CE sur l'école	Préoccupations de résultats
6	X			XXX
17				XXX

4.3.4.1 Les attributs des directeurs

Les attributs des directeurs appartenant au profil « PRce » sont présentés dans le tableau suivant :

Tableau XXXVIII : Les attributs des directeurs du profil « PRce »

DE	Sexe	Taille de l'école	Expérience de direction	Région	Autre information
6	M	500 – 999 él.	5 – 10 ans	Montréal	
17	M	1000 et +	+ de 20 ans	grande région métro.	A des adjoints

Ces répondants :

- sont de sexe masculin;
- dirigent une école de 500 élèves et plus;
- comptent 5 ans et plus d'expérience à un poste de direction..

4.3.4.2 Les stratégies des directeurs

Les stratégies des directeurs du profil PRce sont présentées au tableau 5 de l'annexe X. De ce tableau, il ressort que :

- les directeurs n'hésitent pas à recourir à un nombre élevé de stratégies pour consolider le fonctionnement du conseil d'établissement. Dans les deux cas, les directeurs mentionnent plus de stratégies que les répondants de notre échantillon. Les directeurs 6 et 17 mentionnent, respectivement, huit et dix stratégies, comparativement à une moyenne de trois stratégies par répondant constituant l'échantillon;
- les deux directeurs de ce profil disent utiliser les stratégies suivantes :
 - consulter les membres;
 - préparer les propositions qui sont discutées lors des réunions;
 - donner de l'information aux membres;
 - responsabiliser les enseignants;
- aucun des deux directeurs ne dit:
 - intervenir dans la composition du conseil d'établissement;
 - créer des liens avec d'autres instances;
- l'un ou l'autre des répondants dit utiliser les stratégies suivantes :
 - clarifier les rôles et responsabilités (#6);
 - appliquer les décisions du CE (#6);
 - assurer la formation des membres (#17);
 - se donner un rythme d'appropriation du CE (#17);
 - faire des compromis (#17);
 - compter sur l'effet d'entraînement (#17);
 - déroger aux façons de faire officielles (#17).

4.3.4.3 Liens entre des préoccupations et des stratégies

Le directeur 17 associe directement une stratégie à son objectif de responsabiliser le conseil d'établissement. Elle consiste à fournir les informations sur les sujets traités par les membres du conseil :

« Je veux responsabiliser davantage le conseil d'établissement. Moi je dis que le conseil d'établissement est appelé à avoir une grande importance puis une grande influence sur le vécu de l'école. Moi je me sens comme un président de conseil d'administration puis il faut que je les alimente beaucoup pour qu'ensemble on trouve vraiment ce qui est le mieux pour l'école. » (p. 32)

4.3.4.4 Liens entre des conditions facilitantes et des stratégies

Aucun lien direct n'a été relevé, à partir du verbatim des entrevues, entre des conditions qui facilitent l'exercice du rôle de facilitateur dans le contexte du conseil d'établissement et les stratégies que les directeurs disent utiliser.

4.4 Synthèse des résultats et nature des liens entre les préoccupations et les stratégies

Cette section du chapitre résume les constats sur les préoccupations des directeurs, sur leurs stratégies en lien avec la consolidation du fonctionnement du conseil d'établissement et sur les profils qui ont été établis sur la base de l'analyse de l'importance accordée par chacun des répondants aux différentes catégories de préoccupations. Elle traite également de la deuxième partie de la question de recherche qui porte sur l'aspect du conseil d'établissement et qui est posée en ces termes:

Quels sont les liens entre les préoccupations des directeurs d'école primaire et les stratégies qu'ils disent retenir ou vouloir retenir pour implanter le nouveau curriculum et consolider le fonctionnement du conseil d'établissement?

4.4.1 Les constats sur les préoccupations

Les préoccupations des directeurs d'école primaire au regard du conseil d'établissement ont été réparties entre quatre catégories qui permettent de les identifier sur la base des objets qui retiennent leur attention. Trois de ces catégories ont été établies à partir du modèle des phases de préoccupations à l'égard d'une innovation (Hall, Wallace et Dosset, 1973). Ce sont les catégories « préoccupations personnelles », « préoccupations managériales » et la catégorie « préoccupations des conséquences du conseil d'établissement sur l'école ». Une autre catégorie a été créée à partir d'objets de préoccupations identifiés au cours de la présente recherche : il s'agit de la catégorie « préoccupations de résultats ».

Les préoccupations personnelles, d'abord, se manifestent par rapport aux effets du conseil d'établissement sur la fonction de direction. Les directeurs se demandent ce qu'il en est de leur rôle de directeur, de leur pouvoir et de leurs responsabilités dans le nouveau contexte de gestion résultant de la mise en place du conseil d'établissement.

Les préoccupations managériales portent sur les nouveaux processus de gestion associés à l'existence des conseils d'établissement et sur la manière de les mettre en place compte tenu, surtout, de la contribution et de l'implication des acteurs concernés par cette instance. Les directeurs se demandent comment faire pour amener les parents et les enseignants à s'approprier leurs rôles et responsabilités par rapport au conseil d'établissement.

Pour l'une et l'autre catégorie de préoccupations, il ressort que les directeurs se présentent davantage comme des destinataires visés par un projet de changement que comme des facilitateurs responsables de sa mise en œuvre. D'une part, ils expriment leur inquiétude face aux incidences du conseil d'établissement sur leur situation de directeur laquelle est visée par les nouvelles fonctions et pouvoirs découlant de la Loi. D'autre part, ils

se questionnent sur la manière de mettre en place les processus de gestion associés à un cadre législatif qui leur est imposé. Ces processus ne s'inscrivent pas nécessairement dans leurs pratiques de gestion habituelles et les interpellent personnellement au niveau de leur façon d'intervenir.

Les préoccupations des conséquences du conseil d'établissement sur l'école, pour leur part, ne portent pas sur le fonctionnement de cette instance comme telle mais plutôt sur les écarts qui peuvent survenir entre les milieux.

Dans une moindre mesure, les préoccupations de quelques directeurs portent sur ce qui est important pour eux et qui est en lien avec la consolidation du fonctionnement du conseil. Ces préoccupations ne sont pas exprimées à l'égard du rôle de facilitateur. Elles révèlent plutôt la volonté du directeur de faire fonctionner le conseil d'établissement de manière autonome et responsable.

4.4.2 Les constats sur les stratégies

Les stratégies et approches que les directeurs disent utiliser ou vouloir utiliser pour consolider le fonctionnement du conseil d'établissement sont recensées dans les tableaux I à 9 de l'annexe X. Elles sont réparties, ici, en trois groupes qui mettent en lumière la nature des interventions qui sont menées à cet effet. Ce sont :

- les stratégies dictées par les dispositions de la Loi sur l'instruction publique, telle que modifiée en 1997;
- les stratégies qui décrivent les modes d'intervention auprès des membres du conseil d'établissement et des groupes de personnel de l'école;
- les stratégies qui permettent au directeur d'exercer une influence sur les activités du conseil d'établissement.

Au regard de ces trois groupes de stratégies, il ressort que :

– Les stratégies qui découlent des dispositions de la Loi sur l’instruction publique, telle que modifiée en 1997, sont celles que les directeurs disent utiliser dans les plus fortes proportions. Ainsi, dans une proportion de 60%, les directeurs de l’échantillon disent consulter les membres du conseil d’établissement et différents acteurs, le plus souvent les enseignants, sur des objets qui sollicitent leur participation, selon des modalités établies. Dans une proportion d’un peu moins du tiers, ils disent aussi assister le conseil dans l’élaboration des propositions qui font l’objet de discussion ou dans la préparation des réunions. Il y a lieu de noter, cependant, que moins de 20% des directeurs mentionnent la stratégie qui consiste à appliquer les décisions prises au conseil.

– Les stratégies qui décrivent les modes d’intervention auprès des membres du conseil d’établissement et des groupes de personnel de l’école sont mentionnées par une plus faible proportion de répondants. Ainsi, près du tiers des directeurs disent utiliser des stratégies qui consistent à clarifier les rôles et responsabilités des acteurs et à assurer leur formation. 20% et moins des directeurs disent aussi fournir de l’information sur le conseil d’établissement, retenir des approches interrelationnelles envers les membres et se donner un rythme d’appropriation du conseil d’établissement.

– Les stratégies qui permettent au directeur d’exercer une influence sur les activités du conseil d’établissement sont toutes mentionnées dans des proportions inférieures à 20%. Ces stratégies consistent à intervenir dans la composition du conseil d’établissement, à amener les membres à faire des compromis et à déroger, lorsque nécessaire, aux façons habituelles de faire.

Ces résultats sur les stratégies démontrent que le cadre de gestion, engendré par le fonctionnement du conseil d’établissement, concentre l’agir des directeurs sur des actions qui sont circonscrites autour de processus découlant des dispositions de la Loi sur l’instruction publique telle que modifiée en 1997 (processus de consultation, préparation de propositions)

et qu'en dehors de ce cadre, les directeurs identifient peu d'approches et de stratégies pour consolider le fonctionnement du conseil d'établissement. Une telle situation peut s'expliquer parce que, comme nous l'avons mentionné précédemment, les directeurs se sentent interpellés davantage comme destinataires que comme facilitateurs du changement. Une autre explication serait que les données sur le conseil d'établissement ayant été cueillies entre deux ans et deux ans et demi après les modifications apportées à la Loi sur l'instruction publique, il est possible que les directeurs voient le conseil, non pas comme un changement en cours, mais comme un mécanisme dont la mise en œuvre est déjà très avancée et cela même s'il n'est pas encore au stade d'une pratique que l'on tient pour acquise.

4.4.3 Les constats sur les profils de préoccupations

L'analyse des préoccupations des directeurs a conduit à l'identification de 4 profils de préoccupations au regard du conseil d'établissement. Chaque profil est la résultante de la catégorie de préoccupations qui ressortait comme étant la plus importante pour chacun des directeurs. Les profils qui ont été définis démontrent qu'au moment des entrevues, les directeurs se répartissaient surtout entre le profil de préoccupations managériales (42,87%) et le profil de préoccupations personnelles (40%). Dans une proportion moindre, le profil « absence d'expression de préoccupation » regroupait 11,42% des directeurs et le profil « préoccupations de résultats », 5,71%.

Les directeurs, quel que soit leur profil, ont une attitude plutôt favorable au conseil d'établissement. Toutefois, plusieurs ne manquent pas de souligner rapidement tous les aspects qui, soit ont des effets sur la fonction de direction, soit rendent difficile le fonctionnement de cette instance.

L'analyse des profils de préoccupations au regard des attributs et des conditions facilitantes permet de faire quelques rapprochements entre ces éléments et les stratégies.

Au niveau des attributs d'abord, il ressort que les directeurs qui appartiennent aux profils « absence d'expression de préoccupation » et « préoccupations de résultats » sont masculins dans une proportion qui dépasse les 75%. À l'inverse, le profil de préoccupations managériales regroupe des femmes dans une proportion plus importante que celle de l'échantillon, soit 86.67% contre 61.36%. Ce profil regroupe également une proportion plus grande de directeurs qui dirigent une école de moins de 500 élèves, soit 60% contre au moins 47.73%. Les profils de préoccupations managériales et de préoccupations personnelles regroupent aussi une proportion plus grande de directeurs qui comptent plus de 11 années d'expérience à la direction d'une école, soit respectivement 60% et 64.29%, contre 52.27% dans l'échantillon.

En ce qui concerne la perception que les directeurs ont des conditions facilitantes, il semble que cela joue sur les préoccupations qu'ils expriment au regard du conseil d'établissement. Comme il est possible de le constater à partir du tableau 10 de l'annexe X, la perception des conditions facilitantes par les directeurs varie selon les profils. Ainsi, tous les directeurs qui n'expriment pas de préoccupation à l'égard du conseil d'établissement (profil « absence d'expression de préoccupation ») et les directeurs qui ont des préoccupations de résultats reconnaissent des conditions facilitantes associées à leur situation, la plus importante étant l'implication des acteurs, les parents surtout. À l'opposé, les directeurs des autres profils reconnaissent moins de conditions facilitantes. Cela est le cas pour les directeurs qui se questionnent sur les effets du conseil d'établissement sur la fonction de direction (les directeurs du profil « préoccupations personnelles ») et ceux qui ont des préoccupations managériales.

4.4.4 Les liens entre les préoccupations des directeurs et leurs stratégies au regard du conseil d'établissement

Les résultats obtenus sur les préoccupations et les stratégies au regard du conseil d'établissement permettent de faire certains liens entre ces deux variables. Ces liens résultent

de l'association directe d'une préoccupation à une stratégie ou de l'analyse de chaque profil de préoccupations. Ils sont souvent conditionnés par d'autres facteurs comme les fonctions et pouvoirs dévolus au conseil d'établissement et au directeur et les conditions facilitantes présentes dans le milieu. Voici ces liens :

- *Des stratégies sont commandées ou impulsées par des préoccupations*

Quelques stratégies que les directeurs disent utiliser sont impulsées par des préoccupations qu'ils expriment au regard du conseil d'établissement. Dans le verbatim des entrevues, ces stratégies sont liées directement à une préoccupation. Elles consistent en une manière d'intervenir des directeurs qui vise à consolider le fonctionnement du conseil d'établissement et à apporter une réponse satisfaisante ou une solution à ce qui les préoccupe à cet égard.

Ce lien a été noté dans le cas de directeurs qui ont des préoccupations managériales à l'égard de la capacité des parents de bien assumer leur rôle au conseil d'établissement. Ces directeurs disent retenir ou vouloir retenir des stratégies qui consistent à leur donner de la formation (répondant 24) ou à partager des informations avec eux (répondant 34). Trois directeurs qui ont aussi des préoccupations managériales, mais cette fois à propos de la composition du conseil, disent intervenir directement auprès de certaines personnes pour les inciter à devenir membres ou à s'impliquer au niveau de cette instance (répondants 13, 19, 32).

Un directeur (répondant 4), qui exprime des préoccupations personnelles, s'interroge sur son rôle au conseil d'établissement et dit retenir une stratégie qui consiste à bien se préparer pour chacune des réunions. L'intervention est ici dirigée vers lui-même et lui permet, d'une certaine façon, d'assumer son rôle de directeur dans un cadre où il n'est pas interpellé pour présider les rencontres et où il n'a pas le droit de vote.

Enfin, pour le directeur 17, qui exprime des préoccupations de résultats, la stratégie qu'il associe à son objectif de responsabiliser les membres du conseil d'établissement consiste à donner de l'information aux membres du conseil.

- *Des stratégies sont associées à un profil de préoccupations en particulier.*

L'analyse des profils de préoccupations fait voir que, par rapport à l'ensemble de l'échantillon, quelques stratégies sont utilisées par une plus forte proportion de directeurs appartenant à un profil en particulier. Les constats qui sont faits à ce sujet ne permettent pas d'associer exclusivement des stratégies à un profil mais plutôt d'identifier la façon d'intervenir qui caractérise les directeurs appartenant à celui-ci.

Ainsi, les directeurs qui n'expriment pas de préoccupation à l'égard du conseil d'établissement et de leur rôle de facilitateur (profil « absence d'expression de préoccupation ») intègrent bien les activités découlant de cette instance à leur pratique de gestion. Sur les quatre, trois disent effectivement faire valoir la démarche de consultation auprès des acteurs et la possibilité, pour eux, de s'exprimer et de faire connaître leur point de vue. Par contre, ces directeurs sont peu nombreux à mentionner l'une ou l'autre des autres actions identifiées au cours de cette recherche.

Les directeurs du profil « préoccupations personnelles » portent leur attention sur leur situation de directeur et non sur le rôle de facilitateur pour consolider le fonctionnement du conseil d'établissement. Ce qui distingue ces directeurs des répondants des autres profils est qu'ils sont plus nombreux, proportionnellement à l'échantillon, à dire qu'ils appliquent les décisions du conseil. Dans l'ensemble, ils se comparent bien à l'échantillon en ce qui concerne les stratégies qui consistent à consulter les membres, à clarifier les rôles et responsabilités et à préparer les réunions du conseil. Par ailleurs, ils sont proportionnellement moins nombreux à mener des interventions auprès des individus au niveau, notamment,

d'assurer leur formation, de leur donner de l'information et d'adopter des approches interrelationnelles.

Les directeurs du profil « préoccupations managériales » expriment des préoccupations qui se définissent principalement autour d'objets qui portent sur les ressources mises à leur disposition, sur les acteurs avec qui ils interviennent et sur la manière de mener les processus de consultation et de préparation des propositions et des réunions. À ce sujet, les directeurs disent intervenir en aidant les membres à assumer leur rôle, ce qui se traduit, dans une proportion plus importante que pour l'ensemble de l'échantillon, à donner de la formation, aux parents surtout. Quelques directeurs, principalement ceux qui perçoivent positivement l'action des parents et des enseignants, profitent du nouveau mode de fonctionnement pour aller plus loin dans cette démarche et amener les enseignants et les parents à s'approprier mutuellement et à prendre leurs responsabilités.

Enfin, les directeurs du profil « préoccupations de résultats » expriment des préoccupations qui correspondent à ce qui a de l'importance pour eux et qu'ils se donnent comme objectif de réaliser à travers les actions qu'ils retiennent pour consolider le fonctionnement du conseil d'établissement. Les deux directeurs de ce profil disent avoir intégré à leur pratique de gestion les approches et stratégies qui consistent à consulter les membres et à préparer les propositions qui feront l'objet de discussion. Ils disent mener, également, des actions précises auprès des acteurs pour favoriser leur implication au conseil d'établissement. Leurs stratégies consistent à donner l'information nécessaire à ces acteurs et à adopter des approches interrelationnelles visant principalement à les responsabiliser. À l'intérieur de ce profil, le directeur 17 dit aussi ne pas hésiter, malgré le cadre officiel, à déroger, lorsque nécessaire, aux façons habituelles et d'amener les membres à faire des compromis.

- *Des stratégies sont définies par les fonctions et pouvoirs dévolus au conseil d'établissement et au directeur*

Plusieurs stratégies que les directeurs disent utiliser au regard du conseil d'établissement sont dictées par les dispositions de la Loi sur l'instruction publique telle que modifiée en 1997. Ce sont les stratégies qui se réfèrent aux processus de consultation menés auprès des enseignants sur des objets qui sollicitent leur participation, selon des modalités établies, comme par exemple le temps alloué à chaque matière, les modalités d'application du régime pédagogique ou le choix des manuels scolaires; les stratégies relatives à la préparation des réunions, tant les aspects administratifs que les aspects liés à la préparation des dossiers et des propositions qui feront l'objet de discussion; et les stratégies qui décrivent l'application des décisions prises par le conseil d'établissement.

Bon nombre de directeurs, même s'ils disent utiliser ces stratégies, ne se soumettent pas à ces actions sans manquer de les reformuler à leur façon. Les constats à cet effet démontrent que la manière de mener les consultations, de préparer les réunions ou de concevoir l'application des décisions prises au conseil caractérise aussi les approches et les stratégies des directeurs selon le profil auquel ils appartiennent. Par exemple, il ressort que les deux directeurs du profil « préoccupations de résultats » ont intégré les approches découlant de la Loi sur l'instruction publique à leurs pratiques de gestion. Ces façons de faire favorisent la réalisation de ce qui est important pour eux et qui prend tout son sens à travers la consolidation du fonctionnement du conseil d'établissement.

- *Des stratégies ont un lien avec des conditions facilitantes*

Quelques stratégies que les directeurs disent utiliser ou vouloir utiliser sont étroitement associées à des conditions facilitantes présentes dans leur environnement. Ces conditions correspondent à l'un ou l'autre des éléments suivants : l'implication des parents ou des enseignants, un climat favorable, des pratiques déjà en place, le soutien de la commission scolaire et la présence d'une personne compétente à la présidence du conseil d'établissement.

De toutes ces conditions, celle liée à la perception que le directeur a de l'implication des parents paraît particulièrement déterminante des actions qu'il pose pour impliquer ces personnes dans le processus de consolidation du fonctionnement du conseil d'établissement. À ce sujet, il ressort des résultats que les directeurs qui ont une conception positive de l'implication des parents disent tous mettre à contribution ces acteurs pour soit approuver le fonctionnement du conseil, soit clarifier les rôles et responsabilités, soit créer des liens avec d'autres instances (l'organisme de participation des parents, en l'occurrence) et même pour déroger aux procédures habituelles, si cela est nécessaire (répondants 1, 5, 17, 22 et 23). En revanche, les directeurs qui se questionnent sur la contribution des parents au conseil se réfèrent à des stratégies où ils s'impliquent peu auprès d'eux et ne font que ce qui est nécessaire pour se conformer à la Loi (répondants 2, 9 et 15). De la même manière, les directeurs qui ont une conception positive de l'implication du président ou de la présidente disent utiliser des stratégies où ils font régulièrement appel à ces personnes pour les consulter ou les faire participer à des activités comme celles de former les nouveaux membres, par exemple (répondants 13 et 29).

En résumé, les résultats sur les préoccupations au regard du conseil d'établissement portent sur deux ensembles d'objets. Le premier ensemble, qui regroupe les préoccupations personnelles et managériales, concerne les objets qui interpellent les directeurs dans leur fonction de direction. Les préoccupations personnelles se manifestent par rapport aux effets du conseil sur le rôle des directeurs, leur pouvoir et leurs responsabilités; quant aux préoccupations managériales, elles sont exprimées par rapport aux nouveaux processus de gestion associés à l'existence des conseils d'établissement et à la manière de les mettre en place compte tenu des ressources dont ils disposent et de la préparation et de l'implication des acteurs concernés par cette instance. Le deuxième ensemble d'objets correspond à ce qui est important pour le directeur et qui trouve son sens dans le processus de consolidation du fonctionnement du conseil.

Les résultats sur les préoccupations au regard du conseil d'établissement démontrent que les directeurs réagissent, en majorité, à la manière de destinataires qui sont visés par une proposition de changement. D'une part, ils sont inquiets des incidences du conseil sur la fonction de direction. D'autre part, ils portent leur attention sur les nouveaux modes d'action et d'interaction qu'ils doivent intégrer à leur pratique de gestion et sur les ressources et les acteurs avec qui ils doivent interagir pour y arriver. En ce qui concerne les stratégies, il ressort deux constats. Le premier est à l'effet que les directeurs sont plus nombreux à mener des actions définies selon les fonctions et pouvoirs dévolus au conseil d'établissement et au directeur qu'à intervenir, auprès des acteurs, pour consolider le fonctionnement du conseil. Le deuxième est que les directeurs ne sont pas sans manquer de reformuler ces actions d'une certaine façon.

L'analyse des préoccupations des directeurs a permis de regrouper ceux-ci en fonction des catégories de préoccupations qui sont les plus importantes pour chacun. Les profils de préoccupations permettent de faire ressortir ce qui caractérise les directeurs au niveau de leurs attributs, de leur perception de conditions facilitantes et de dégager l'influence que ces éléments peuvent avoir sur les préoccupations et sur le choix des stratégies.

Au total, quatre profils de préoccupations ont été établis sur la base de la catégorie de préoccupations qui ressortait comme étant la plus importante pour chacun des directeurs. Ceux-ci se répartissaient surtout entre le profil de préoccupations managériales (42,87%) et le profil de préoccupations personnelles (40%). Dans une moindre mesure, le profil « absence d'expression de préoccupation » regroupait 11,42% des directeurs et le profil « préoccupations de résultats », 5,71%.

Les directeurs, sauf quelques exceptions, ont une attitude plutôt favorable envers le conseil d'établissement et cela, quel que soit leur profil. L'analyse des profils au regard des attributs fait ressortir quelques rapprochements avec cet ensemble. Ainsi, les directeurs qui

appartiennent aux profils « absence d'expression de préoccupation » et « préoccupations de résultats » sont masculins dans une proportion qui dépasse les 75% alors que le profil « préoccupations managériales » regroupe des femmes dans une proportion plus importante que celle de l'échantillon, soit 86.67% contre 61.36%. Le profil « préoccupations managériales » regroupe également une proportion plus grande de directeurs qui dirigent une école de moins de 500 élèves, soit 60% contre au moins 47.73%. Enfin, il ressort que les directeurs des profils de préoccupations managériales et de préoccupations personnelles regroupent aussi une proportion plus grande de directeurs qui comptent plus de 11 années d'expérience à la direction d'une école, soit respectivement 60% et 64.29% contre 52.27% dans l'échantillon. En ce qui concerne les conditions facilitantes, il semble que la perception que les directeurs ont de l'implication des acteurs, les parents surtout, influence les préoccupations qu'ils expriment vis-à-vis du conseil d'établissement.

En ce qui concerne les liens entre les préoccupations et les stratégies, quatre constats ressortent des résultats. Tout d'abord, des stratégies sont commandées ou impulsées directement par des préoccupations que le directeur exprime à l'égard d'un objet. Ces stratégies sont une réponse, une solution ou un élément de solution à une préoccupation liée à la consolidation du fonctionnement du conseil d'établissement. Ensuite, certaines stratégies sont davantage utilisées par les directeurs associés à un profil de préoccupations en particulier. Les données à ce sujet ne permettent pas d'associer exclusivement des stratégies à un profil mais plutôt d'identifier une façon d'intervenir qui caractérise les directeurs appartenant à celui-ci. Aussi, il ressort que les stratégies utilisées au regard du conseil d'établissement sont principalement liées aux fonctions et pouvoirs dévolus au conseil et au directeur. Enfin, il est possible d'associer certaines stratégies à des conditions facilitantes présentes dans les différentes écoles.

CHAPITRE 5

INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS

Ce chapitre présente l'interprétation des résultats de la recherche. Il se divise en deux parties. La première partie a pour objectif de faire ressortir la nature des liens entre les préoccupations et les stratégies des directeurs. La deuxième partie discute les résultats obtenus.

5.1 La nature des liens entre les préoccupations et les stratégies

Voici les principaux constats qui ressortent de la recherche :

- une même stratégie peut être utilisée par plusieurs directeurs qui expriment une même préoccupation. Par exemple, des directeurs exprimant des préoccupations à l'égard de la composition du conseil d'établissement ont dit intervenir directement auprès de certains acteurs pour les inciter à devenir membres ou pour les encourager à s'impliquer d'une quelconque façon à cet égard (répondants 13, 19 et 32). D'autres directeurs, préoccupés par les actions des instances et la confusion qui en découle dans l'implantation du nouveau curriculum, ont dit retenir comme stratégie de ne pas aller dans le sens préconisé par ces instances et ainsi ne pas mettre en application ce qui ne leur semble pas clair et cohérent (répondants 8 et 13).
- des stratégies différentes sont utilisées par des directeurs qui expriment une même préoccupation. Par exemple, un directeur qui a des préoccupations à l'égard de l'évaluation, dans le cadre de l'implantation du curriculum, dit utiliser des stratégies qui

consistent à participer à un comité de la commission scolaire pour élaborer un cadre de référence et assurer la formation des enseignants (répondant 19). Un autre directeur, qui exprime la même préoccupation, dit retenir une approche visant à calmer les enseignants et attendre les développements (répondant 2).

- une même stratégie peut être utilisée par des directeurs qui expriment des préoccupations différentes. Cela est le cas, notamment, de préoccupations à propos du changement et de préoccupations managériales auxquelles des directeurs répondent en utilisant une stratégie qui consiste à adopter un rythme « par étapes ». Il est intéressant de constater que des préoccupations, exprimées l'une à l'égard de la difficulté de s'approprier l'approche de la pédagogie par projet (répondant 5) et l'autre, à l'égard de l'action des groupes comme les médias ou les syndicats (répondant 18), favorisent l'utilisation d'une stratégie plus « par étapes ». De la même façon, la stratégie qui consiste à partager et développer une vision commune est utilisée pour répondre à des préoccupations managériales, liées à la manière d'intervenir auprès d'enseignants qui ont de la difficulté à changer leurs approches en matière d'évaluation (répondant 23), et à des préoccupations de résultats, qui visent le bien-être et la réussite des enfants (répondant 2). Bref, des préoccupations peuvent être différentes et susciter la même action pour y répondre.
- certaines stratégies caractérisent l'agir des directeurs qui appartiennent à un profil de préoccupations en particulier. Dans le cas de l'implantation du curriculum, les directeurs qui appartiennent au profil « préoccupations managériales » se distinguent des autres profils en disant utiliser des stratégies de gestion du temps qui les amènent à consacrer plus d'heures à leur travail. Les directeurs qui appartiennent au profil « préoccupations de résultats » sont plus nombreux, en comparaison avec l'échantillon, à dire qu'ils s'impliquent ou s'impliquent beaucoup dans le travail d'équipe des enseignants, qu'ils développent et partagent une vision du curriculum, qu'ils

favorisent l'implication d'autres acteurs dans la mise en œuvre du curriculum et qu'ils utilisent des approches interrelationnelles visant non seulement à calmer les enseignants mais également à les responsabiliser. Dans le cas de la consolidation du fonctionnement du conseil d'établissement, les directeurs qui appartiennent au profil « préoccupations personnelles » sont plus nombreux, proportionnellement à l'échantillon, à dire qu'ils appliquent les décisions du conseil et moins nombreux, à assurer la formation des membres, donner de l'information et référer à des approches interrelationnelles. Ceux qui appartiennent au profil « préoccupations managériales » se distinguent en aidant les membres à assumer leur rôle, ce qui se traduit, dans une proportion plus importante que pour l'ensemble de l'échantillon, à donner de la formation, aux parents surtout.

- d'autres stratégies, enfin, sont utilisées sans qu'on ne puisse les associer à des préoccupations en particulier. Ces stratégies peuvent émerger des actions des instances comme la commission scolaire ou découler des fonctions et pouvoirs dévolus au conseil d'établissement et au directeur. Elles peuvent également être liées à la présence de conditions facilitantes dans l'école.

5.2 Interprétation et discussion des résultats

La discussion des résultats s'articule autour de trois points. Le premier point porte sur les stratégies qui sont impulsées par des préoccupations. Le deuxième point traite des stratégies qui sont liées à un profil de préoccupations et qui sont considérées par le directeur comme étant les stratégies à utiliser pour réaliser un changement. Le troisième point s'attache au fait que des stratégies ne sont pas liées, apparemment, à des préoccupations.

Des stratégies sont impulsées par des préoccupations

Certains liens entre les préoccupations et les stratégies font valoir que l'action du directeur peut être commandée par un ou plusieurs éléments de la situation de changement.

Par exemple, dans le cas des deux aspects de la réforme retenus dans le cadre de cette recherche, la situation de changement peut provoquer, chez le directeur, un état de tension par rapport à des questions à propos du changement, par rapport à des questions personnelles, liées aux effets de l'existence du conseil d'établissement sur la fonction de direction, par rapport à des questions managériales, comme trouver du temps pour permettre aux enseignants de travailler sur la base des cycles d'apprentissage et par rapport à des questions de résultats portant sur ce qui est important pour le directeur de réaliser au cours du processus de changement. On a pu voir que l'action du directeur consiste alors en une manière de faire pour assurer la mise en œuvre du changement et pour apporter une réponse satisfaisante à ce qui le préoccupe à cet égard et qui peut être lié soit à l'innovation, soit à son rôle de facilitateur. On a pu voir, également, que les mêmes stratégies peuvent être utilisées, par différents directeurs, pour répondre à une même préoccupation et pour répondre aussi à des préoccupations différentes. Dans d'autres cas, il est apparu que des directeurs, exprimant des préoccupations portant sur les mêmes objets, disent utiliser des stratégies différentes.

Ce résultat conduit à formuler une hypothèse sur l'influence que les préoccupations peuvent avoir sur les stratégies. Il semble que les directeurs, dans leur rôle de facilitateur, mènent des actions pour assurer la réalisation du changement et que ces actions peuvent être commandées, d'une certaine façon, par ce qui les préoccupe et qui manifeste, par conséquent, un besoin d'être « satisfait ».

Cette hypothèse est illustrée dans notre cadre conceptuel lequel représente les préoccupations des directeurs comme une impulsion qui suscite une intention d'action ou une action, sans déterminer, nécessairement, le type d'action que le directeur retient ou dit retenir. Cela donne à penser que chaque directeur dispose d'un répertoire de stratégies qu'il croit susceptibles de favoriser la conduite d'un changement, quel qu'il soit, et qu'il y puise en fonction de la situation. La suite de la discussion modulera cette affirmation.

Des stratégies sont liées à un profil de préoccupations en particulier

Les résultats associés aux profils de préoccupations permettent de voir que les directeurs appartenant à certains profils utilisent des stratégies qui caractérisent leur façon d'intervenir pour assurer la mise en oeuvre d'un changement. Nous avons pu voir, précédemment, que cela est le cas, au regard de l'implantation du curriculum, pour les directeurs des profils « préoccupations managériales » et « préoccupations de résultats » et, au regard de la consolidation du fonctionnement du conseil d'établissement, pour les directeurs qui appartiennent au profil « préoccupations personnelles » et au profil « préoccupations managériales ».

Ce résultat incite à prendre en considération ce qui peut expliquer le recours à certains types de stratégies par les directeurs appartenant à un même profil. L'hypothèse que nous formulons à cet effet, et qui est illustrée dans notre cadre conceptuel, est que les valeurs, les croyances et les attitudes des directeurs associés à un même profil peuvent amener ceux-ci à exprimer sensiblement les mêmes catégories de préoccupations. Les intentions d'action et les actions qui en découlent traduiraient une manière de faire qui caractérise les directeurs. Cela revient à dire que certaines stratégies qu'un directeur dit utiliser ou vouloir utiliser paraîtraient plus appropriées à une situation que d'autres en raison du type de préoccupations que le directeur entretient au regard de cette situation.

Cette hypothèse rejoint le concept de style de facilitateur développé par Rutherford *et al.* (1983). Ces auteurs postulent que le style est une gestalt de différentes variables, dont les préoccupations, qui se reflètent dans la manière d'intervenir du facilitateur au cours du processus de changement. Selon cette conception, les préoccupations se présentent comme un facteur qui est étroitement associé à des facteurs cognitifs. Elles expriment ce qui occupe l'esprit du facilitateur dans la mise en oeuvre du curriculum ou du conseil d'établissement et qui peut concerner le changement comme tel ou des objets d'ordre personnel, managérial, ou

lié à des résultats qu'il veut réaliser. La gestalt de tous ces facteurs fait que le directeur retient les stratégies qu'il considère être celles qu'il doit mener pour réaliser le changement.

Des stratégies ne découlent pas, apparemment, des préoccupations

Deux groupes de stratégies ne découlent pas, apparemment, des préoccupations. Un premier groupe est constitué des stratégies qui s'inscrivent dans le prolongement des actions mises en œuvre au niveau de la commission scolaire ou qui sont définies par les fonctions et pouvoirs dévolus au conseil d'établissement et au directeur. Un deuxième groupe inclut les stratégies qui peuvent être liées à la présence de conditions facilitantes. Ces stratégies sont présentées ci-dessous :

1. Les stratégies que le directeur dit utiliser ou vouloir utiliser s'inscrivent dans le prolongement des actions mises en œuvre par la commission scolaire ou dictées par les fonctions et pouvoirs dévolus au conseil d'établissement et au directeur.

Les résultats révèlent que des stratégies que le directeur dit utiliser peuvent être déterminées au niveau d'une autre instance ou d'une source externe. Dans le cas des deux changements soumis à l'étude, nous avons vu que des actions associées à la consolidation du conseil d'établissement découlent des fonctions et pouvoirs dévolus au directeur à la suite des amendements apportés à la LIP en 1997 et que d'autres, retenues pour implanter le curriculum, s'inscrivent dans la suite des actions définies par une instance comme la commission scolaire. Dans un cas comme dans l'autre, les stratégies utilisées par le directeur peuvent ne pas correspondre à sa manière habituelle d'intervenir. Pour expliquer que les directeurs agissent tout de même dans le sens de ce qui est dicté ou imposé, nous référons à la théorie de l'action raisonnée de Ajzen et Fishbein (1980). Selon cette théorie, l'intention à l'égard d'un comportement résulte de l'analyse systématique de deux déterminants : un de nature personnelle et l'autre de nature sociale. Le déterminant de nature sociale renvoie aux croyances de l'individu concernant la pression de ses groupes de référence qui le poussent, ou non, à réaliser un comportement et par sa motivation à se conformer à ces attentes. Ainsi,

le directeur définit ses actions en fonction de ce qu'il perçoit comme étant attendu ou obligatoire de la part de sa commission scolaire ou du ministère et par sa motivation à s'y conformer. Son action serait aussi renforcée si, au surplus, il perçoit que cette façon de faire rejoint sa conception du rôle de facilitateur ou si, pour lui, l'intervention menée par l'instance externe rend plus facile l'exercice de son rôle.

2. Les stratégies que le directeur dit utiliser ou vouloir utiliser peuvent être liées à la présence de conditions dans l'environnement et de la perception positive du directeur à leur égard.

Certaines approches et stratégies sont retenues par le directeur parce que la présence de conditions dans son environnement en facilite la mise en oeuvre. Il s'agit, par exemple, de la disponibilité d'un conseiller pédagogique, d'un adjoint pour assumer des responsabilités de facilitateurs, du délai d'une année pour développer les compétences des enseignants, d'un bon climat pour partager et développer une vision commune, ou de ressources additionnelles pour libérer les enseignants et les faire travailler en équipe. Cette situation est expliquée dans la théorie du comportement planifié (Ajzen, 1985) laquelle prévoit un prédicteur de l'intention et du comportement appelé le contrôle comportemental perçu. Ce prédicteur permet de tenir compte de l'évaluation faite par l'individu de l'importance avec laquelle la réalisation d'une action est sous son contrôle ou est facile ou difficile à mener, compte tenu des conditions nécessaires pour réaliser cette action. Le prédicteur peut être un codéterminant de l'intention d'agir au même titre que les croyances du directeur, ou un déterminant direct du comportement. Les stratégies du directeur peuvent alors ne pas avoir de lien avec les préoccupations du directeur mais être tributaires de la perception positive qu'il a des conditions qui lui facilitent la réalisation du changement.

Les résultats de notre recherche soutiennent globalement l'affirmation de Hall et al. (1991) selon laquelle les préoccupations influencent le facilitateur dans sa manière d'intervenir pour assurer la mise en oeuvre d'un changement. En fait, nos résultats apportent une contribution à cette affirmation en avançant la possibilité, comme il a été illustré dans le cadre

conceptuel, que les préoccupations peuvent susciter des stratégies pour assurer la mise en oeuvre du changement et répondre aux préoccupations du facilitateur à cet égard, d'une part, et qu'elles peuvent être l'activation de déterminants, comme les valeurs, les croyances et les attitudes, qui peuvent expliquer le recours à certains types de stratégies par des directeurs associés à un profil en particulier, d'autre part.

Au regard de ces résultats, il est possible de suggérer que la nature du lien entre les préoccupations et les stratégies des facilitateurs varie selon le type de préoccupations. Un premier type regrouperait les préoccupations à l'égard d'objets qui concernent soit le projet de changement, soit le rôle de facilitateur et qui interpellent le directeur dans la mise en oeuvre du changement. Nous pourrions y retrouver, par exemple, les préoccupations à propos du changement, les préoccupations personnelles et les préoccupations managériales. Ces préoccupations, selon le modèle des phases de préoccupations, apparaîtraient et disparaîtraient selon les réponses qui sont apportées par le directeur et les effets de cette réponse sur la situation de changement. Le deuxième type regrouperait les préoccupations qui expriment plutôt ce qui est important pour le directeur et qu'il veut réaliser au cours du processus de changement. Les objets de préoccupation seraient davantage liés aux valeurs du directeur et à d'autres déterminants qui ne changent pas nécessairement d'une situation à l'autre. Nous pensons ici, par exemple, à des préoccupations de résultats qui reflètent des valeurs comme la réussite des élèves ou l'autonomie des enseignants et qui expliqueraient que des directeurs, entretenant ces préoccupations, utilisent certains types de stratégies.

Les limites méthodologiques de cette recherche incitent à interpréter les résultats avec beaucoup de prudence compte tenu du nombre de répondants. Ces conclusions peuvent toutefois orienter des travaux permettant l'amélioration de la connaissance du concept de préoccupation des facilitateurs et de l'influence qu'elles peuvent avoir sur les stratégies utilisées pour assurer la réalisation d'un projet de changement.

À ce sujet, il nous semble important de souligner la pertinence de travaux sur la nature même des préoccupations des facilitateurs. Jusqu'à présent, la littérature fournit une présentation du concept de préoccupation qui est circonscrite autour d'un objet, le rôle de facilitateur, et sur des catégories qui se définissent autour d'objets retenus dans le cadre du modèle des phases de préoccupations. La présente recherche, bien qu'elle ait été menée à un moment bien précis du processus de changement, et non sur toute la durée de celui-ci, a permis d'identifier des préoccupations de résultats, lesquelles ne sont pas répertoriées dans la littérature. Elle a permis, également, de soulever le phénomène de préoccupations exprimées par les facilitateurs à la manière de destinataires d'une proposition de changement et de faire ressortir que les directeurs expriment peu de préoccupations, de manière explicite du moins, à l'égard de la situation de changement telle que vécue par les enseignants. Dans la mesure où les directeurs sont interpellés dans leur rôle de facilitateur pour assurer la réalisation d'un changement, il serait intéressant d'approfondir ces préoccupations et leur influence sur les stratégies.

Une autre piste de recherche concerne les liens entre les déterminants du comportement et les préoccupations des directeurs. Depuis les dernières années, des auteurs s'intéressent à l'influence des valeurs (Begley, 1996; Law, Walker et Dimmock, 2003) et soutiennent qu'elles exercent une influence sur la motivation et le comportement des directeurs en milieu scolaire. Partant de ce constat, il serait pertinent de chercher à identifier la nature et la dynamique des relations entre les déterminants que sont, par exemple, les valeurs, les croyances et les attitudes, et les différentes catégories de préoccupations exprimées par les directeurs et voir comment ces liens se traduisent au niveau de l'action.

Enfin, il y aurait lieu de se pencher également sur la présence des conditions facilitantes et sur leur effet sur l'expression de préoccupations. Une telle question permettrait d'approfondir la compréhension de certains profils, dont celui « absence d'expression de préoccupation », lequel est particulièrement associé, tant dans le cas de l'implantation du

curriculum que dans celui de la consolidation du conseil d'établissement, à la présence de conditions favorables et perçues comme tel par les directeurs. Il serait également pertinent de se pencher plus attentivement sur les stratégies que les directeurs disent utiliser ou vouloir utiliser et faire ressortir ce qui les caractérise particulièrement en lien avec la présence, ou non, des conditions facilitantes. Dans le même ordre d'idées, l'analyse des attributs des directeurs associés aux différents profils pourrait contribuer à approfondir la description des profils de préoccupations. On a pu voir, dans la recherche, que dans le cas de la consolidation du conseil d'établissement, les attributs liés au sexe des répondants et au nombre d'années d'expérience à la direction d'une école apportent des éléments qui caractérisent, de différentes façons, les directeurs qui appartiennent à certains profils. Dans le cas de l'implantation du curriculum, un tel constat n'a pu être relevé au regard des attributs.

CONCLUSION

Cette étude avait pour but de voir les liens qui existent entre les préoccupations des directeurs d'établissement de l'ordre d'enseignement primaire et les stratégies qu'ils disent utiliser, ou vouloir utiliser, pour assurer l'implantation du nouveau curriculum et la consolidation du fonctionnement du conseil d'établissement, deux éléments de la réforme entreprise dans les écoles primaires du Québec depuis 1998.

Les écrits sur les préoccupations sont peu nombreux et abordent principalement ce sujet sous l'angle des préoccupations des destinataires, c'est-à-dire de ceux qui sont visés par une proposition de changement (Bareil et Savoie, 1999; Hall, George et Rutherford, 1979; Hall et Hord, 1987; Wadsworth, 2001). Quelques auteurs, entre autres Hord et Hall (1987) et Hord, Rutherford et Huling-Austin (1987), se sont intéressés aux facilitateurs, mais principalement sur l'aspect qui concerne leur manière d'intervenir pour répondre aux préoccupations des destinataires. Hall, Newlove, George, Rutherford et Hord (1991) ayant affirmé que les facilitateurs avaient aussi des préoccupations et qu'elles pouvaient influencer la manière dont ils exercent leur rôle, il est apparu pertinent d'orienter cette recherche vers les préoccupations des facilitateurs afin de voir s'il existe des liens entre celles-ci et les stratégies qu'ils disent utiliser, ou vouloir utiliser, pour réaliser un changement.

La question de recherche était la suivante : *quels sont les liens entre les préoccupations des directeurs d'école primaire et les stratégies qu'ils disent retenir, ou vouloir retenir, pour implanter le nouveau curriculum et consolider le fonctionnement du conseil d'établissement ?*

Partant des écrits de Brassard (2003), de Bareil et Savoie (1999) et de Hall, George et Rutherford (1979), les préoccupations sont définies, dans ce travail, comme étant des inquiétudes ou des questionnements à l'égard d'objets qui interpellent le directeur dans la mise en œuvre du changement et qui concernent soit le projet comme tel, c'est-à-dire le nouveau curriculum ou la consolidation du conseil d'établissement, soit le rôle de facilitateur. Les préoccupations peuvent se présenter également comme la manifestation ou l'activation de ce qui a de l'importance pour l'individu ou qui peut correspondre à ses valeurs, ses croyances et ses attitudes à l'égard de l'un ou l'autre de ces éléments. Au départ, les catégories de préoccupations ont été établies à partir de celles qui constituent les phases de préoccupations des facilitateurs du modèle proposé par Hall et al (1991). Cependant, l'idée d'une progression dans les phases que contient le modèle n'a pas été retenue.

La théorie du comportement planifié de Ajzen (1985), une théorie explicative du comportement de l'individu, a été utilisée pour situer les préoccupations dans l'univers mental de l'individu et par rapport à ses actions. Les préoccupations seraient pour une part influencées par les valeurs, croyances et attitudes. Elles généreraient ou déclencheraient les intentions d'action qui, elles, conduiraient aux actions. Dans le cas de la présente recherche, compte tenu du matériel empirique, les préoccupations sont associées soit aux intentions d'action (les répondants disent vouloir agir) ou aux actions (les répondants disent agir). Les actions que les répondants disent accomplir ou vouloir accomplir correspondent aux stratégies. Une autre variable pourrait aussi être associée aux stratégies, soit la perception du contrôle comportemental.

La méthodologie retenue pour répondre à la question de recherche a consisté à utiliser des données provenant d'entrevues semi-structurées effectuées dans le cadre de deux recherches menées auprès de directeurs d'établissement oeuvrant dans les différentes régions du Québec. La cueillette des informations s'est déroulée sur une période de quelques mois à la fin de l'année 2000 et au début de 2001. Il faut préciser qu'à ce moment, la réforme

du curriculum était en vigueur depuis environ quatre à six mois et que les conseils d'établissement étaient en place depuis environ deux ans, deux ans et demi. Les entrevues effectuées pour ces deux recherches ont permis de constituer, pour notre travail, un échantillon de 44 directeurs d'établissement de l'ordre d'enseignement primaire. Cet échantillon présentait l'avantage d'être suffisant pour obtenir l'information recherchée et passablement diversifié au regard du sexe des répondants, de leur expérience à une fonction de direction, de la taille de l'établissement et de leur région d'appartenance.

Les divers énoncés des entrevues pouvant contribuer à la question de recherche, et aux sous-questions qui l'explicitent, ont été identifiés et codés à partir des catégories prédéterminées. Ces catégories ont été présentées dans le chapitre consacré à la recension des écrits. Le travail d'identification des énoncés pertinents et de codage a aussi conduit à créer des catégories induites alors que des catégories prédéterminées se sont révélées inutiles. Le codage s'est effectué selon les critères de validation retenus et qui sont présentés dans le chapitre sur la méthodologie. Le traitement des données codées a conduit, par la suite, à regrouper les données sur les préoccupations des directeurs d'école primaire au regard des deux changements étudiés, à créer des profils de préoccupations des directeurs et à mettre en évidence les relations entre les préoccupations et les stratégies que les directeurs disent utiliser, ou vouloir utiliser, pour implanter le curriculum et consolider le fonctionnement du conseil d'établissement.

Les résultats au regard du curriculum font ressortir que les préoccupations portent sur trois ensembles d'objets. Un de ces ensembles est le projet de changement comme tel, c'est-à-dire le curriculum, ou l'une de ses dimensions. Les préoccupations à ce sujet expriment l'inconfort ou l'insécurité des directeurs par rapport au fait que certains aspects du changement ne sont pas clairement énoncés et qu'en conséquence, il est plus difficile pour eux et/ou pour les enseignants de s'appropriier le changement et d'en répondre auprès des parents et des instances de la commission scolaire. Un deuxième ensemble regroupe les

aspects qui concernent les conditions d'exercice du rôle de facilitateur et se subdivisent en trois sous-ensembles : les préoccupations managériales, personnelles et de collaboration. Ces préoccupations portent sur les ressources dont disposent les directeurs, sur les enseignants, sur les actions des instances, sur la difficulté de mettre en place certains processus et sur la difficulté, aussi, d'intervenir auprès des enseignants de manière à les faire travailler dans le contexte du nouveau curriculum. Elles font état, également, des doutes ou des inquiétudes sur la situation personnelle du directeur et du sentiment de solitude et d'isolement. Un troisième objet correspond à ce qui est important pour le directeur et qu'il veut réaliser au cours du processus d'implantation du curriculum. Ces préoccupations révèlent une volonté de réaliser un objectif ou quelque chose d'important pour le directeur et qui trouve son sens dans l'implantation du curriculum. Dans l'ensemble, les constats sur les préoccupations au regard du curriculum ne font pas ressortir explicitement que les directeurs se préoccupent de la situation de changement telle que vécue par les enseignants. Seulement quelques énoncés sur les préoccupations portent effectivement sur les besoins des enseignants ou sur la manière de les amener à travailler selon les paramètres du nouveau curriculum.

Les résultats sur les stratégies font valoir que les directeurs disent retenir, ou vouloir retenir, des actions nombreuses et variées pour intervenir auprès des enseignants et assurer l'implantation du curriculum. Ces stratégies consistent, pour l'essentiel, à diffuser de l'information et à donner de la formation, à utiliser des approches interrelationnelles auprès des enseignants, à les faire travailler en équipe, à les faire participer au processus de décisions, à développer et partager une vision, à assurer un bon climat, à assurer l'aménagement d'un cadre organisationnel adéquat et la disponibilité des ressources et à impliquer d'autres personnes pour agir comme facilitateur.

L'analyse des préoccupations des directeurs a permis de dresser des profils de préoccupations en regroupant les directeurs en fonction des catégories de préoccupations qui sont les plus importantes pour chacun. Au total, six profils de préoccupations ont été établis.

Ces profils font valoir qu'au moment des entrevues, les directeurs se répartissaient surtout entre le profil de préoccupations managériales, 39%, le profil « absence d'expression de préoccupation », 20%, et celui de préoccupations de résultats, 18%. Dans une proportion moindre, le profil « préoccupations à propos du changement » regroupait 9% des directeurs, le profil de préoccupations personnelles 7% et le profil mixte, 7% également ²⁷.

L'analyse des profils, au regard des attributs qui caractérisent les répondants, ne permet pas de faire des rapprochements très clairs avec cet ensemble. Par contre, il semble que la présence de différents profils de préoccupations soit associée au fait d'avoir des conditions de réalisation différentes d'un milieu à l'autre, sauf dans le cas du profil « préoccupations de résultats » où cela apparaît moins évident.

Les résultats sur les préoccupations au regard du conseil d'établissement portent sur deux ensembles d'objets. Le premier ensemble regroupe les préoccupations personnelles et managériales et concerne les objets qui interpellent les directeurs dans leur fonction de direction. Les préoccupations personnelles se manifestent par rapport aux effets du conseil sur le rôle des directeurs, leur pouvoir et leurs responsabilités. Quant aux préoccupations managériales, elles sont exprimées par rapport aux nouveaux processus de gestion associés à l'existence des conseils d'établissement et à la manière de les mettre en place compte tenu des ressources dont ils disposent et de la préparation et de l'implication des acteurs concernés par cette instance. Le deuxième ensemble d'objets correspond à ce qui est important pour le directeur et qui trouve son sens dans le processus de consolidation du fonctionnement du conseil.

Les résultats sur les préoccupations au regard du conseil d'établissement font valoir que les directeurs réagissent, en majorité, à la manière de destinataires qui sont visés par une proposition de changement. D'une part, ils sont inquiets des incidences du conseil sur la

²⁷ Dans la conclusion, les pourcentages ont été arrondis à l'entier le plus près.

fonction de direction. D'autre part, ils portent leur attention sur les nouveaux modes d'action et d'interaction qu'ils doivent intégrer à leur pratique de gestion et sur les ressources et les acteurs avec qui ils doivent interagir pour y arriver. En ce qui concerne les stratégies, il ressort deux constats. Le premier est à l'effet que les directeurs sont plus nombreux à mener des actions définies selon les fonctions et pouvoirs dévolus au conseil d'établissement et au directeur qu'à intervenir, auprès des acteurs, pour consolider le fonctionnement du conseil. Le deuxième est que les directeurs ne sont pas sans manquer de reformuler ces actions d'une certaine façon.

L'analyse des préoccupations des directeurs a permis de dresser des profils de préoccupations en regroupant les directeurs en fonction des catégories de préoccupations qui sont les plus importantes pour chacun. Au total, quatre profils de préoccupations ont été établis. Ces profils font valoir qu'au moment des entrevues, les directeurs se répartissaient surtout entre le profil de préoccupations managériales, 43%, et le profil de préoccupations personnelles, 40%. Dans une moindre mesure, le profil « absence d'expression de préoccupation » regroupait 11% des directeurs et le profil « préoccupations de résultats », 6%.

Les directeurs, sauf quelques exceptions, ont une attitude plutôt favorable envers le conseil d'établissement et cela, quel que soit leur profil. L'analyse des profils au regard des attributs fait ressortir quelques rapprochements avec cet ensemble. Ainsi, les directeurs qui appartiennent aux profils « absence d'expression de préoccupation » et « préoccupations de résultats » sont masculins dans une proportion qui dépasse les 75% alors que le profil « préoccupations managériales » regroupe des femmes dans une proportion plus importante que celle de l'échantillon, soit 87% contre 61%. Le profil « préoccupations managériales » regroupe également une proportion plus grande de directeurs qui dirigent une école de moins de 500 élèves, soit 60% contre au moins 48%. Enfin, il ressort que les directeurs des profils de préoccupations managériales et de préoccupations personnelles regroupent aussi une proportion plus grande de directeurs qui comptent plus de 11 années d'expérience à la

direction d'une école, soit respectivement 60% et 64% contre 52% dans l'échantillon. En ce qui concerne les conditions facilitantes, il semble que la perception que les directeurs ont de l'implication des acteurs, les parents surtout, influence les préoccupations qu'ils expriment vis-à-vis du conseil d'établissement.

Tous ces résultats sur les préoccupations et les stratégies au regard de l'implantation du curriculum, d'une part, et de la consolidation du conseil d'établissement, d'autre part, ont fait ressortir dans quelle mesure il existe des liens entre les préoccupations et les stratégies. À cet effet, nous constatons que :

- Des stratégies sont impulsées par des préoccupations

Certains liens entre les préoccupations et les stratégies font valoir que l'action du directeur peut être commandée par un ou plusieurs éléments de la situation de changement. Par exemple, dans le cas des deux aspects de la réforme retenus dans le cadre de cette recherche, la situation de changement peut provoquer, chez le directeur, un état de tension par rapport à des questions à propos du changement, par rapport à des questions personnelles, à des questions managériales ou à des questions de résultats. L'action du directeur consiste alors en une manière de faire pour assurer la mise en œuvre du changement et pour apporter une réponse satisfaisante à ce qui le préoccupe à cet égard et qui peut être lié soit à l'innovation, soit à son rôle de facilitateur. On a pu voir, à ce sujet, que les mêmes stratégies peuvent être utilisées, par différents directeurs, pour répondre à une même préoccupation et pour répondre, aussi, à des préoccupations différentes. Dans d'autres cas, il est apparu que des directeurs, exprimant des préoccupations portant sur les mêmes objets, disent utiliser des stratégies différentes.

Ce résultat a conduit à formuler une hypothèse à l'effet que les directeurs, dans leur rôle de facilitateur, mènent des actions pour assurer la réalisation du changement et qu'elles peuvent être commandées, d'une certaine façon, par ce qui les préoccupe et qui manifeste,

par conséquent, un besoin d'être « satisfait ». Cette hypothèse est illustrée dans le cadre conceptuel lequel représente les préoccupations des directeurs comme une impulsion qui suscite une intention d'action ou une action, sans déterminer, nécessairement, le type d'action que le directeur retient ou dit retenir. Cela donne à penser, et ce n'est là qu'une hypothèse, que chaque directeur dispose d'un répertoire de stratégies qu'il croit susceptibles de favoriser la conduite d'un changement, quel qu'il soit, et qu'il y puise en fonction de la situation.

- Bon nombre de stratégies sont associées au profil de préoccupations du directeur

Les résultats associés aux profils de préoccupations permettent de voir que les directeurs appartenant à certains profils utilisent des stratégies qui caractérisent leur façon d'intervenir pour assurer la mise en oeuvre d'un changement. Cela est le cas, au regard de l'implantation du curriculum, pour les directeurs des profils « préoccupations managériales » et « préoccupations de résultats » et, au regard de la consolidation du fonctionnement du conseil d'établissement, pour les directeurs qui appartiennent au profil « préoccupations personnelles » et au profil « préoccupations managériales ».

Ce résultat incite à prendre en considération ce qui peut expliquer le recours à certains types de stratégies par les directeurs appartenant à un même profil. L'hypothèse que nous formulons à cet effet, et qui est suggérée par le cadre conceptuel, est que les valeurs, les croyances et les attitudes des directeurs associés à un même profil peuvent amener ceux-ci à exprimer sensiblement les mêmes catégories de préoccupations. Les intentions d'action et les actions qui en découlent traduiraient une manière de faire qui caractérise les directeurs. Cela revient à dire que certaines stratégies qu'un directeur dit utiliser ou vouloir utiliser paraîtraient plus appropriées à une situation que d'autres en raison du type de préoccupations que le directeur entretient au regard de cette situation.

- Des stratégies ne découlent pas, apparemment, des préoccupations

Deux groupes de stratégies ne découlent pas, apparemment, des préoccupations. Un premier groupe est constitué des stratégies qui s'inscrivent dans le prolongement des actions mises en œuvre au niveau de la commission scolaire ou qui sont définies par les fonctions et pouvoirs dévolus au conseil d'établissement et au directeur. Un deuxième groupe inclut les stratégies qui peuvent être liées à la présence de conditions facilitantes.

Les résultats de la recherche soutiennent globalement l'affirmation de Hall et al. (1991) selon laquelle les préoccupations influencent le facilitateur dans sa manière d'intervenir pour assurer la mise en œuvre d'un changement. En fait, les résultats apportent une contribution à cette affirmation en avançant la possibilité, comme il a été illustré dans le cadre conceptuel, que les préoccupations peuvent être l'élément déclencheur du recours à des stratégies pour assurer la mise en œuvre du changement et répondre aux préoccupations du facilitateur à cet égard, d'une part, et, d'autre part, qu'elles peuvent être l'activation de déterminants, comme les valeurs, les croyances et les attitudes, qui peuvent expliquer le recours à certains types de stratégies par des directeurs associés à un profil en particulier.

Au regard de ces résultats, il est possible de suggérer que la nature du lien entre les préoccupations et les stratégies des facilitateurs varie selon le type de préoccupations. Un premier type regrouperait les préoccupations à l'égard d'objets qui concernent soit le projet de changement, soit le rôle de facilitateur et qui interpellent le directeur dans la mise en œuvre du changement. S'y retrouvent, par exemple, les préoccupations à propos du changement, les préoccupations personnelles et les préoccupations managériales. Ces préoccupations, selon le modèle des phases de préoccupations, apparaîtraient et disparaîtraient selon les réponses qui sont apportées par le directeur et les effets de cette réponse sur la situation de changement. Le deuxième type regrouperait les préoccupations qui expriment plutôt ce qui est important pour le directeur et qu'il veut réaliser au cours du processus de changement. Les objets de préoccupation seraient davantage liés aux valeurs du directeur et à d'autres déterminants qui ne changent pas nécessairement d'une situation à l'autre. Il s'agit, par

exemple, des préoccupations de résultats qui reflètent des valeurs comme la réussite des élèves ou l'autonomie des enseignants et qui expliqueraient que des directeurs, entretenant ces préoccupations, utilisent certains types de stratégies.

Les résultats de cette recherche demeurent fragiles compte tenu de certaines limites. Ces limites portent sur quatre éléments. Le premier est à l'effet que les données utilisées pour cette recherche n'ont pas été cueillies expressément pour étudier le lien entre les préoccupations et les stratégies. Même si les données se prêtaient bien à l'étude, il y a lieu de reconnaître qu'elles ne découlaient pas de questions précises sur ce qui faisait l'objet de préoccupation et qu'en conséquence, nous ne pouvons prétendre que nos résultats reflètent tout ce qui était possible d'obtenir sur ce sujet auprès des répondants. Le deuxième élément est lié au fait que les données ont été cueillies auprès d'un échantillon de 44 directeurs d'école primaire et que cet échantillon ne représente pas toutes les situations de facilitateur de changement. Nous pensons ici, par exemple, à la situation de facilitateur de ceux qui occupent des fonctions de conseiller pédagogique ou de directeur d'une institution d'un autre ordre d'enseignement. Le troisième élément concerne le fait que les données ont été cueillies au cours d'une période de six mois qui n'a permis de couvrir qu'une étape du processus de mise en œuvre de l'un et l'autre des changements. Il est possible qu'à ce moment, les conditions d'expression de certaines préoccupations n'étaient pas présentes et qu'en conséquence, ces dernières n'ont pu être répertoriées. Le quatrième élément, enfin, concerne les limites propres à une recherche constituée à partir de matériel qualitatif et qui ont été évoquées au chapitre sur la méthodologie. Ces limites concernent les données issues du discours des répondants et la méthode retenue pour déterminer le degré d'importance des préoccupations.

Les conclusions de cette recherche ont aussi soulevé des questions qui demeurent en suspens et qui constituent en soi d'intéressantes perspectives de recherche. À ce sujet, il nous semble important de souligner la pertinence de travaux sur la nature même des préoccupations des facilitateurs. Jusqu'à présent, la littérature fournit une présentation du

concept de préoccupation qui est circonscrite autour d'un objet, le rôle de facilitateur, et sur des catégories qui se définissent autour d'objets retenus dans le cadre du modèle des phases de préoccupations. La présente recherche a permis de créer une nouvelle catégorie de préoccupations, les préoccupations de résultats, lesquelles ne sont pas répertoriées dans la littérature. Elle a permis, également, de soulever le phénomène de préoccupations exprimées par les facilitateurs à la manière de destinataires d'une proposition de changement et de faire ressortir que les directeurs expriment peu de préoccupations, de manière explicite du moins, à l'égard de la situation de changement telle que vécue par les enseignants. Dans la mesure où les directeurs sont interpellés pour assurer la réalisation d'un changement, nous croyons qu'il serait intéressant d'approfondir ces préoccupations et leur influence sur les stratégies.

Une autre piste de recherche concerne les liens entre les déterminants du comportement et les préoccupations des directeurs. L'intérêt est grand, chez les chercheurs, au regard de l'influence des valeurs sur la motivation et le comportement des individus, notamment, plus récemment, en ce qui concerne les directeurs d'établissement scolaires (Begley, 1996; Law, Walker et Dimmock, 2003). Partant de ce constat, il serait pertinent de chercher à identifier, plus à fond, la nature et la dynamique des relations entre les déterminants que sont, par exemple, les valeurs, les croyances et les attitudes, et les différentes catégories de préoccupations exprimées par les directeurs et voir comment ces liens se traduisent au niveau de l'action.

Enfin, il y aurait lieu de se pencher également sur la présence des conditions facilitantes et sur leur effet sur l'expression de préoccupations. Une telle question permettrait d'approfondir la compréhension de certains profils, dont celui « absence d'expression de préoccupation », lequel est tout particulièrement associé, tant dans le cas de l'implantation du curriculum que dans celui de la consolidation du conseil d'établissement, à la présence de conditions favorables et perçues comme tel par les directeurs. Il serait également pertinent de se pencher plus attentivement sur les stratégies que les directeurs disent utiliser ou vouloir

utiliser et faire ressortir ce qui les caractérise particulièrement en lien avec la présence, ou non, des conditions facilitantes. Dans le même ordre d'idées, l'analyse des attributs des directeurs associés aux différents profils pourrait contribuer à approfondir la description des profils de préoccupations. On a pu voir, dans la recherche, que dans le cas de la consolidation du conseil d'établissement, les attributs liés au sexe des répondants et au nombre d'années d'expérience à la direction d'une école apportent des éléments qui caractérisent, de différentes façons, les directeurs qui appartiennent à certains profils. Dans le cas de l'implantation du curriculum, cependant, un tel constat n'a pu être appuyé.

Au niveau pratique, cette thèse offre un potentiel de retombées pour aider les personnes qui sont appelées à agir comme facilitateur. Une des contributions les plus importantes est qu'elle améliore les connaissances sur la situation de facilitateur et sur leurs différents objets de préoccupation. À cet égard, elle fournit une description réelle de ce qui occupe l'esprit des directeurs tant au regard du changement dont ils ont la responsabilité de la mise en œuvre que de leur rôle de facilitateur. Pour les gestionnaires et les conseillers qui soutiennent les directeurs d'école dans la gestion du changement, cette recherche révèle l'importance : 1) de fournir les informations utiles et pertinentes sur le projet de changement; 2) de fournir les ressources humaines, financières et matérielles nécessaires pour réaliser le changement et 3) d'aider les directeurs à communiquer ce qui est important et qui trouve son sens dans la réalisation d'un projet de changement.

Bien sûr, plusieurs aspects du lien entre les préoccupations et les stratégies des directeurs demeurent à explorer. Nous espérons que cette recherche incitera d'autres chercheurs à s'intéresser à cette question. Comme plusieurs autres auteurs cités dans cet ouvrage, nous croyons que les dirigeants qui assument des responsabilités de facilitateurs jouent un rôle crucial dans le succès de la mise en œuvre d'un projet de changement et que la question de leurs préoccupations mérite certainement une plus grande attention.

RÉFÉRENCES

- Ajzen, I. (1991). The Theory of Planned Behavior : Some Unresolved Issues. *Organizational Behavior and Human Decisions Processes*, 50,179-211.
- Ajzen, I. (1985). From Intentions to Actions : Theory of Planned Behavior. In J. Kuhl et J. Beckmann, *Action Control : From Cognition to Behavior* (p. 11 – 39). New York: Springer-Verlag.
- Ajzen, I. et Fishbein, M. (1980). *Understanding Attitudes and Predicting Social Behavior*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Ajzen, I. et Madden, T.J. (1985). Prediction of Goal-Directed Behavior : Attitudes, Intentions, and Perceived Behavioral Control. *Journal of Experimental Social Psychology*, 22, 453 – 473.
- Argyris, C. (1993). *Knowledge for Action. A Guide to Overcome Barriers to Organizational Change*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Armenakis, A.A. et Bedeian, A.G. (1999). Organizational change : a review of theory and research in the 1990s. *Journal of Management*, 25(3), 293-315.
- Armenakis, A.A., Harris, S.G. et Field, H.S. (1999). Making change permanent: a model for institutionalizing change interventions.
- Bandura, A. (1986). *Social Foundations of Thought and Action. A Social Cognitive Theory*. Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1978). The Self System in Reciprocal Determinism. *American Psychologist*, April 1978, 344-357.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy : Toward a Unifying Theory of Behavioral Change. *Psychological Review*, 84, 191-215.
- Bareil, C. (1997). *Dynamique des phases de préoccupations et prédiction de l'adoption d'une innovation : une étude diachronique*. Thèse de doctorat. Université de Montréal.
- Bareil, C. et Savoie, A. (1999). Comprendre et mieux gérer les individus en situation de changement organisationnel. *Gestion*, 24(3).
- Bartunek, J.M. et Moch, M.K. (1987). First-Order, Second-Order, and Third-Order Change and Organization Development Interventions : A Cognitive Approach. *The Journal of Applied Behavioral Science*, 23(4), 483-500.
- Beaudoin, P. (1990). *La gestion du changement, une approche stratégique pour l'entreprise en mutation*. Montréal: Libre Expression.

- Beckhard, R. (1969). *Organization Development : Strategies and Models*. Reading, MA : Addison-Wesley.
- Begley, P.T. (1996). Cognitive Perspectives on the Nature and Function of Values in Educational Administration. In Leithwood et al. *International Handbook of Educational Leadership and Administration*. Netherlands: Kluwer Academic Publishers.
- Begley, P.T. et Leonard P.E. (1999). *The values of Educational Administration*. London, Canada: Falmer Press.
- Bennis W.G., Benne K.D. et Chin R. (1985). *The Planning of Change, 4th edition*. New York : CBS College Publishing.
- Brassard, A. (2005). *Notes à propos du traitement des données d'entrevues*. Document de travail, version 2.1.
- Brassard, A. (2004a). *Le comportement des acteurs au regard d'un changement à réaliser*. Notes de cours ETA 6940. Gestion du changement et Intervention. Montréal : Université de Montréal.
- Brassard, A. (2004b). *La stratégie de changement*. Notes de cours ETA 6940. Gestion du changement et Intervention. Montréal : Université de Montréal.
- Brassard, A. (2003). Notes de cours ETA 6940. Gestion du changement et Intervention. Montréal : Université de Montréal.
- Brassard, A. (2002). *Informations sur la méthodologie utilisée pour les entrevues GRIDES et GREDESCOL*. Document inédit. Montréal : Université de Montréal, Département Administration et fondements de l'éducation.
- Brassard, A. (1996). Conception des organisations et de la gestion. Les conceptions mécaniste, centrée sur les besoins humains et situationnelle. Montréal : Editions Nouvelles.
- Brassard, A., Cloutier, M., De Saedeleer, S., Corriveau, L., Fortin, R., Gélinas, A. et Savoie-Zajc, L. (2004). Rapport à l'activité éducative et identité professionnelle chez les directeurs d'établissement des ordres d'enseignement préscolaire et primaire. *Revue des sciences de l'éducation*, XXX (3), 487-508.
- Brassard, A., Corriveau, L., Fortin, R., Gélinas, A., Savoie-Zajc, L., Héon, L. et De Saedeleer, S. (2001). *Les directions d'établissement et les changements en éducation* (Rapport d'étape du Groupe de recherche interuniversitaire sur les directions d'établissement scolaire). Montréal : Université de Montréal, Faculté des sciences de l'éducation.
- Buchanan, D. et Badham, R. (1999). Politics and organizational change : the lived experience, *Human Relations*, 52(5), 609-629.
- Buchanan, D. et Boddy, D. (1992). *The Expertise of the Change Agent*. Prentice Hall.
- Burgelman, R.A. (1996). Intraorganizational ecology of strategy making an organizational adaptation: Theory and field research. *Organization Science*, 2, 239-262.
- Caruth, D., Middlebrook, B. et Rachel, F. (1995). Overcoming resistance to change. *SAM Advanced Management Journal*, 50(3), 23-27.

- Collerette P., Delisle G. et Perron R. (1997). *Le changement organisationnel Théorie et pratique*. Presses de l'Université du Québec.
- Collerette, P. et Schneider, R. (1996). *Le pilotage du changement : une approche stratégique et pratique*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Conseil Supérieur de l'Éducation (2002). L'organisation du primaire en cycles d'apprentissage : une mise en oeuvre à soutenir. Québec : Gouvernement du Québec.
- Conseil Supérieur de l'Éducation (1995). *Vers la maîtrise du changement en éducation*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Corriveau, L. (2002). Dispositions de directions d'établissement scolaire québécoises vis-à-vis d'une réforme et stratégies de changement utilisées. Contribution à la Biennale de l'Éducation et de la formation, Paris.
- Corsini, R. (2002). *The Dictionary of Psychology*. New York: Brunner.
- Cotton, J.L., Vollrath, D.A., Froggatt, K.L., Lengnick-Hall, M.L. et Jennings, K.R. (1988). Employee Participation : Diverse Forms and Different Outcomes. *Management Review*, 13(1), 8-22.
- Cowan, C.C. et Todorovic, N. (2000). Spiral dynamics the layers of human values in strategy. *Strategy and Leadership*, 28(11), 4-12.
- Crozier, M. et Friedberg E. (1977). L'acteur et le système; les contraintes de l'action collective. Editions du Seuil.
- Dawes, R. et Smith, T.L. (1985). Attitude and Opinion Measurement. in *The Handbook of Social Psychology*, Third Edition, Volume 1, Gardner Lindzey, Elliot Aronson.
- De Montmollin, G. (1984). Le changement d'attitude. In S. Moscovici, *Psychologie sociale*. Presses Universitaires de France.
- Demers, C. (2000). De la planification de la stratégie à la gestion de la stratégie émergente. In T. Hafsi, F. Séguin et J-M. Toulouse, *La stratégie des organisations : une synthèse*. 2ième édition. Canada : Éditions Transcontinental.
- Demers, C. (1999). De la gestion du changement à la capacité de changer. L'évolution de la recherche sur le changement organisationnel de 1945 à aujourd'hui. *Gestion*. 24(3).
- Dictionnaire moderne anglais-français Larousse (1978). Paris.
- Doron, R. et Parot, F. (1998). *Dictionnaire de Psychologie*. Presses Universitaires de France.
- Dretske, F. (1988). *Explaining behavior*. MIT Press.
- Dunphy, C.D. et Stace, D.A. (1993). The Strategic Management of Corporate Change *Human Relations*, 46(8), 905-920.
- Ellinger, A.D. et Bostrom, R.P. (2002). An examination of managers' beliefs about their roles as facilitators of learning. *Management Learning*, 33(2), 147-179.

- Ellsworth, J. B.(2000). Surviving Change. A Survey of Educational Change Models. ED 443 417.
- Fishbein, M. et Ajzen, I. (1975). Belief, Attitude, Intention and Behavior. An Introduction to Theory and Research. Addison-Wesley.
- Frese, M. et Sabini J. (1985). *Goal Directed Behavior : the Concept of Action in Psychology*. Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Fullan, M. (1985). Change Processes and Strategies at the Local Level. *The Elementary School Journal*, 85(3), 391-421.
- Fullan, M., Miles, M.B. et Taylor, G. (1980). Organization Development in Schools : The State of the Art. *Review of Educational Research*, 1, 121-183.
- Fuller, F.F. (1969). Concerns of teachers : A developmental conceptualization. *American Educational Research Journal*, 6(2), 207-226.
- Galpin, T. (1996). *The Human Side of Change : A practical guide to organization redesign*. San Francisco : Jossey-Bass.
- Gaertner, K.N. (1989). Winning and Losing : Understanding Managers Reactions to Strategic Change. *Human Relations*, 42(6), 527-546.
- George, J.M. et Jones, G.R. (1997). Experiencing work : values, attitudes, and moods. *Human Relations*, 50(4), 393-416.
- Gioia, D.A.. et Manz, C.C. (1985). Linking cognition and behavior. A script processing interpretation of vicarious learning. *Academy of Management Review*, 10, 527-539.
- Grieves, J. (2000). Navigating change into the new millennium : themes and issues for the learning organization. *The Learning Organization*, 7(2), 54-74.
- Hafsi, T. et Fabi, B. (1997). *Les fondements du changement stratégique*. Montréal: Les Editions Transcontinental Inc.
- Hall, G.E. (1988). The Principal as Leader of the Change Facilitating Team. *Journal of Research and Development in Education*, 22(1).
- Hall, G.E. et George, A.A. (1999) The Impact of Principal Change Facilitator Style on School and Classroom Culture. In H.J. Freiberg, *School Climate : Measuring, Improving and Sustaining Healthy Learning Environments*. Philadelphia: Falmer Press..
- Hall, G.E. et George, A.A. (1988). *Development of a framework and measure for assessing principal change facilitator style*. Paper presented at the American Educational Research Association annual meeting. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 336 401).
- Hall, G.E., George, A. et Rutherford, W. L. (1979). *Measuring stages of concern about the innovation : A manual for use of the SoC questionnaire*. (Report No. 3032). Austin : The University of Texas at Austin, Research and Development Center for Teacher Education (ERIC No. 147 342).

- Hall, G.E. et Hord, S. (2001). *Implementing Change : Patterns, Principles, and Potholes*. Boston: Allyn and Bacon.
- Hall, G.E. et Hord, S. (1987). *Change in schools : Facilitating the process*. New York : State University of New York Press.
- Hall, G.E., Newlove, B.W., George, A. A., Rutherford, W.L. et Hord, S.M. (1991). *Measuring Change Facilitator Stages of Concern. A Manual for Use of the CFSoc Questionnaire*. Center for Research on Teaching and Learning, University of Northern Colorado.
- Hall, G.E., Rutherford, W.L., Hord, S.M. et Huling, L.L. (1983). Effects of Three Principal Styles on School Improvement. *Educational Leadership*, 41(5), 22-29.
- Hall, G.E., Wallace, R.C. et Dossett, W.A. (1973). *A developmental conceptualization of the adoption process within educational institutions* (Report No. 3006). Austin :The University of Texas at Austin, Research and Development Center for Teacher Education (ERIC Document Reproduction Service No. ED 095 126)
- Hartley, J., Benington, J. et Binns, P. (1997). Researching the Roles of Internal-change Agents in the Management of Organizational Change. *British Journal of Management*, 8, 61-73.
- Hausman S., Crow G.M. et Sperry D.J. (2000) Portrait of the « Ideal Principal » : Context and Self. *NASSP Bulletin*, 84.
- Holt, D.T., Self, D.R., Thal Jr., Alfred E. et Lo S.W. (2003). Facilitating organizational change : A test of leadership strategies. *Leadership & Organization Development Journal*, 24 (5/6), 262-272.
- Hord, S. (1992). *Facilitative leadership: The imperative for change*. Austin, Texas: Southwest Educational Development Laboratory.
- Hord, S. et Hall, G.E. (1987). Three Images : What Principals Do in Curriculum Implementation. *Curriculum Inquiry*, 17(1), 55-89.
- Hord, S. et Huling-Austin, L. (1986). Effective curriculum implementation : some promising new insights. *Elementary School Journal*, 87(1), 97-115.
- Hord, S., Rutherford, W., Huling-Austin, L. et Hall, G.E. (1987). *Taking Charge of Change*. Virginie: A.S.C.D.
- Isabella, L. (1990). Evolving Interpretations as a change unfolds : How managers construe key organizational events. *Academy of Management Journal*, 33, 7-41.
- Jaffe, D., Scott, C. et Tobe, G. (1994). *Rekindling commitment : How to revitalize yourself, your work, and your organization*. San Francisco : Jossey-Bass.
- Judson, A. (1991). *Changing Behavior in Organizations : Minimizing Resistance to Change*. Cambridge, MA: Basil Blackwell.
- Kotter, J.P. (1995). Leading change : why transformation efforts fail. *Harvard Business Review*, 73, 59-67.

- Kotter, J.P. et Schlesinger, L.A. (1979). Choosing Strategies for Change. *Harvard Business Review*, 57(2), 106-114.
- Krishnan, V. (2002). Transformational Leadership and Value System Congruence, *International Journal of Value-Based Management*, 15(1), 19 - 33.
- Kruglanski, A.W. et Klar, Y. (1985). Knowing What to Do : On the Epistemology of Actions. In J. Kuhl et J. Beckmann, *Action Control : From Cognition to Behavior* (p. 41- 59). New York : Springer-Verlag.
- Larousse Encyclopédique en Couleurs* (1979). Librairie Larousse, Paris.
- Law, L.Y.S., Walker, A. et Dimmock, C. (2003). The influence of principals' values on their perception and management of school problems. *Journal of Educational Administration*, 41(5), 498-523.
- Le Multi dictionnaire de la langue française* (1997). Troisième édition. Québec Amérique.
- Le Petit Robert (1993), Le Nouveau Petit Robert, Dictionnaire Alphabétique et Analogique de la Langue Française. Dictionnaires Le Robert, Paris.
- Le Robert & Collins Senior (1998), Dictionnaire Français-Anglais, Anglais-Français, Cinquième édition. Harper Collins Publishers.
- Leavitt, J. H. (1965). Le changement organisationnel appliqué dans l'industrie. Les approches structurale, technologique et humaniste. In R.Tessier et Y. Tellier, *Théories du changement social intentionnel. Participation, Expertise et Contraintes. Tome 5.* (1991). Presses de l'Université du Québec.
- Leithwood, K.A. et al. (1996). International Handbook of Educational Leadership and Administration Part 1 & 2. Boston: Kluwer Academic Publishers.
- Leithwood, K.A., Begley, P.T. et Cousins, J.B. (1992). *Developing expert leadership for future schools*. London : Falmer Press.
- Leithwood, K.A., Begley, P.T. et Cousins, J.B. (1989-1990). The Nature, Causes and Consequences of Principal's Practices : An Agenda for Future Research. *Journal of Educational Administration*, 27(28), 5-51.
- Leithwood, K.A. et Montgomery, D.J. (1986). Improving Principal Effectiveness : The Principal Profile. OISE Press.
- Leithwood, K.A. et Steinbach, R. (1991). Components of Chief Education Officers' Problem Solving Processes. In K.A. Leithwood et D. Musella, *Understanding school system administration : Studies of the Contemporary Chief Education Officer*. Falmer Press.
- Leithwood, K.A., Steinbach, R. et Raun, T. (1993). Superintendents' Group Problem-Solving Processes. *Educational Administration Quarterly*, 29(3), 364-391.
- Levy, A. et Merry, U. (1986). *Organizational Transformation, Approaches, Strategies, Theories*. Library of Congress in Publication Data.

- Longitudinal and cross-sectional studies of the concerns of users of team teaching in the elementary school and instructional modules at the college level. (1976). Austin, TX: Research and Development Center for Teacher Education. The University of Texas at Austin.
- Markus, H. et Zajonc, R. B. (1985). The cognitive perspective in social psychology. In G. Lindzey et E. Aronson (Eds.), *Handbook of Social Psychology*.
- McCalman, J. et Paton, R.A. (1992). *Change Management: A Guide to Effective Implementation*. Paul Chapman Publishing Ltd.
- McGuire, W.J. (1985). Attitudes and Attitude Change. In G. Lindzey et E. Aronson (Eds), *Handbook of Social Psychology*.
- McLaughlin, M. W. (1990). The Rand Change Agent Study Revisited: Macro Perspectives and Micro Realities. *Educational Researcher*, 19(9), 11-16.
- Miles, M.B. et Huberman, A.M. (2003). *Analyse des données qualitatives, 2ième édition*. De Boeck Université.
- Ministère de l'Éducation du Québec (2000). Programme de formation de l'école québécoise, éducation préscolaire et enseignement primaire, Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec (1997). Prendre le virage du succès. Plan d'action ministériel pour la réforme de l'éducation. Québec : Gouvernement du Québec.
- Mintzberg, H., Ahlstrand, B. et Lampel, J. (1999). Safari en pays stratégie, l'Exploration des grands courants de la pensée stratégique. Paris : Village Mondial.
- Mintzberg, H. et Waters, J. (1985). Of Strategies, Deliberate and Emergent. *Strategic Management Journal*, 6, 257-272.
- Moliner, P. (1996). Images et représentations sociales : de la théorie des représentations à l'étude des images sociales. Presses universitaires de Grenoble.
- Nadler, D.A., Shaw, R.B., Walton, A.E. et al. (1995). *Discontinuous Change Leading Organizational Transformation*. San Francisco : Jossey-Bass Publishers.
- Neisser, U. (1976). *Cognitive psychology*. New York : Appleton–Century–Crofts.
- Newlove, B.W. et Hall, G.E. (1976). *A manual for assessing open-ended statements of concern about an innovation*. Austin : The University of Texas at Austin, Research and Development Center for Teacher Education. (ERIC No. 144 207).
- Noreau, J.-J., Tessier, R. et Tellier, Y. (1973). La notion de stratégie de changement. In R. Tessier et Y. Tellier, *Changement planifié et développement des organisations, théorie et pratique*. Montréal : Les Éditions de l'IFG.
- Olson, J.M. et Zanna, M.P. (1993). Attitudes and attitude change. *Annual Review of Psychology*, 44, 117-154.
- Painter, S.R. (2000). Principals' efficacy beliefs about teacher evaluation. *Journal of Educational Administration*, 38(4), 368-378.

- Porras, J. et Robertson, P. (1992). Organization Development: Theory, Practice and Research. In M. Dunnette et L. Hough, *Handbook of Industrial and Organizational Psychology*, 2nd edition (p. 719 – 822).
- Porras, J. et Robertson, P. (1987). Organization Development Theory: A Typology and Evaluation. *Research in Organizational Change and Development*, 1, 1-57.
- Porras, J. et Silvers, R.C. (1991). Organization Development and Transformation. *Annual Review of Psychology*, 42, 51-78.
- Porter et Lawler (1968). *Managerial Attitudes and Performance*. Homewood. IL: Dorsey Press.
- Rallis, S.F. et Goldring, E.B. (2000). *Principals of Dynamic Schools: Taking Charge of Change*, Californie: Corwin Press.
- Raun, T. et Leithwood, K. (1993). Pragmatism, Participation, and Duty: Value Themes in Superintendents' Problem-Solving. In P. Hallinger, K. Leithwood et J. Murphy (Eds), *Cognitive Perspectives on Educational Leadership*. Teachers College Press.
- Rogers, E.M. (1969). *Diffusion of innovations*. New York: Free Press.
- Rokeach, M. (1973). *The nature of Human Values*. New York: Free Press.
- Rokeach, M. (1968). *A Theory of Organization and Change*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Rozon, P. (2002). Une étude exploratoire de la relation entre le style cognitif et le style de gestion de directions d'école en situation de changement, Thèse de doctorat, Université de Montréal.
- Rutherford, W.L., Hall, G.E. et Newlove, B.W. (1982). *Describing the concerns principals have about facilitating change* (Report No. 3131). Austin: The University of Texas at Austin, Research and Development Center for Teacher Education (ERIC Document Reproduction Service No. 220 960).
- Rutherford, W.L., Hord, S.M., Huling, L.L. et Hall, G.E. (1983). *Change facilitators: In search of understanding their role* (Report No. 3159). Austin: The University of Texas at Austin, Research and Development Center for Teacher Education (ERIC Document Reproduction Service No. 250 801).
- Saka, A. (2003). Internal Change Agents' View of the Management of Change Problem. *Journal of Organizational Change Management*, 16(5), 480-496.
- Savoie-Zajc, L. (1993). *Les modèles de changement planifié en éducation*. Montréal: Les Éditions Logiques.
- Tardif, J. (2000). *Un défi pour la gestion du changement*. Le Point en administration scolaire. Printemps 2000.
- Tellier, Y. et Robert, G. (1973). La pratique du D.O. In R. Tessier et Y. Tellier, *Changement planifié et développement des organisations, théorie et pratique*. Montréal: Les Éditions de l'IFG.
- Tessier, R. et Tellier, Y. (1990). *Changement planifié et développement des organisations*. Presses de l'Université du Québec.

- Tessier, R. (1973). Une Taxonomie des entreprises de changement planifié. In R. Tessier et Y. Tellier, *Changement planifié et développement des organisations, théorie et pratique*. Montréal : Les Éditions de l'IFG.
- Tiberghien, G. (1986). Psychologie cognitive, science cognitive et cognitivisme. In A. Demailly et J-L. Lemoigne, *Sciences de l'intelligence, Sciences de l'artificiel*. Presses Universitaires de Lyon.
- Van der Maren, J-M. (1995). *Méthodes de recherche pour l'éducation. Deuxième édition*. Les Presses de l'Université de Montréal, De Boeck Université.
- Vandenberghe, R. (1988). *Development of a questionnaire for assessing principal change facilitator style*. Paper presented at the American Educational Research Association annual meeting. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 297 463).
- Vroom, V. (1964). *Work and Motivation*. New York, NY : Wiley.
- Wadsworth, L.A. (2001). The relationship between member concerns about organizational change and their organization commitment : the impact of interpersonal trust as moderator. Thèse de doctorat, North Carolina State University.
- Wagenknecht, H. et Borel, M.J. (1982). Cognition. In H.J. Eysenk, W. Arnold et R. Meili, *Encyclopedia of Psychology*. New York : Continuum.
- Wasserstein-Warnet, M.M. et Klein, Y. (2000). Principals' Cognitive Strategies for Changes of Perspective in School Innovation. *School Leadership & Management*, 20(4), 435-457.
- Weick, K.E. (1987). Perspectives on action in organizations. In J.W. Lorsch (1987). *Handbook of Organizational Behavior*, Prentice Hall.
- Werr, A.(1995). Approaches, Methods and Tools of Change – A Literature Survey and Bibliography. *Economic and Industrial Democracy*, 16, 607-651.
- Zaltman, G. et Duncan, R. (1977). *Strategies for Planned Changes*. New York: Wiley-Interscience Publication.

ANNEXES

Rapport-Gratuit.com

ANNEXE I

Valeurs des directeurs d'école et administrateurs scolaires

Tableau de Leithwood, Begley, & Cousins

Table 4.1 Categories of Values Used in Administrative Problem-Solving

<u>Categories of Values</u>	<u>Illustrative Statement</u>
<u>Set 1 Basic Human Values</u>	
• Freedom	• Staff is not forced to supervise dances by the Education Act ... I would not force people to do this
• Happiness	• Most people felt pretty good about those goals
• Knowledge	• I would collect as much information about the probable suspects as possible
• Respect for others	• In a blanket approach you could offend many teachers
• Survival	• I don't think you can let an issue like this dominate a lot of time
<u>Set 2 General Moral Values</u>	
• Carefulness	• [Check] to indeed see if whether or not we have a problem
• Fairness (or justice)	• Make sure that some people who are a little unsure of themselves also have an opportunity to speak
• Courage	• Their responsibility is to speak out when vandalism occurs
<u>Set 3 Professional Values</u>	
• General Responsibility as Educator	• Your value system is interfering with the mandate that we have in education
• Specific Role Responsibility	• Staff have to feel they are supported by the office
• Consequences for students	• Kids deserve a certain number of social events
• Consequences for others	• There's an impression that ... students aren't under control
<u>Set 4 Social and Political Values</u>	
• Participation	• Involve groups such as Head's Council, Special Education, Student Services
• Sharing	• Allow people to get things off their chests - talk about the problems they perceive
• Loyalty, Solidarity and Commitment	• We [admin. team] have to be seen as being philosophically in tune
• Helping others	• Let's help each other [school and parent] deal with that child

From Leithwood, Begley, & Cousins, 1992

ticity or their force of moral insight. He is critical, for example, of what he sees as the widespread use of Type 2 rational values in administration and attributes it to a positivistic, impersonal view of organizations and a natural desire to avoid the messiness and unpredictability associated with use of other types of values. This tendency toward rational values is greatly reinforced by the characteristics of contemporary culture, according to Hodgkinson.

Beck's (1984a,b,c) categories of values, not developed with administration

ANNEXE II

Définition de « CONCERNS »

Version originale anglaise

"The composite representation of these feelings, preoccupations, thoughts, and considerations given to a particular issue or task is called concern. Depending on our personal make-up, knowledge, and experiences, each person perceives and mentally contends with a given issue differently; thus, there are different kinds of concerns. The issue may be interpreted as an outside threat to one's well-being, or it may be seen as rewarding. There may be an overwhelming feeling of confusion and lack of information about what « it » is. There may be ruminations about effects of being involved with it. The demand to consider the issue may be self-imposed in the form of a goal or objective that one wishes to reach; or the pressure that results in increased attention to the issue may come from the prior work, expectations of a leader or some other source. In response, our minds explore ways, means, potential barriers, possible actions, risks and rewards. All in all, the mental activity composed of questioning, analysing and re-analysing, considering alternative actions and reactions and anticipating consequences is called concern. An aroused state of personal feelings and thought about an issue, phenomenon, or condition as it is perceived is concern.

To be concerned means to be in a mentally aroused state about something. The intensity of the arousal will depend on the person's past experiences and associations with the subject of the arousal, as well as how close to the person and how immediate the issue is perceived as being. Close personal involvement is likely to mean more intense (i.e. more highly aroused) concern which will be reflected in greatly increased mental activity, thought, worry, analysis and anticipation. Through all of this, it is the person's perceptions that stimulate concerns, not necessarily the reality of the situation. It is the gestalt of psychological activity that is being tapped in the CFSocQ "

Sources:

Hall *et al.* (1991). *Measuring Change Facilitator Stages Of Concern, A Manual for Use of the CFSoc Questionnaire*, Center for Research on Teaching and Learning, University of Northern Colorado.

ANNEXE III

Phases de préoccupations à l'égard d'une innovation

Version originale anglaise

Figure I.2 Stages of Concern About the Innovation

0 AWARENESS:

Little concern about or involvement with the innovation is indicated.

1 INFORMATIONAL:

A general awareness of the innovation and interest in learning more detail about it is indicated. The person seems to be unconcerned about herself/himself in relation to the innovation. She/he is interested in substantive aspects of the innovation in a selfless manner such as general characteristics, effects, and requirements for use.

2 PERSONAL:

The person is uncertain about the demands of the innovation, her/his inadequacy to meet those demands, and her/his role with the innovation. This includes analysis of her/his role in relation to the reward structure of the organization, decision making, and consideration of potential conflicts with existing structures or personal commitment. Financial or status implications of the program for self and colleagues may be reflected also.

3 MANAGEMENT:

Attention is focused on the processes and tasks of using the innovation and the best use of information and resources. Issues related to efficiency, organizing, managing, scheduling, and time demands are utmost.

4 CONSEQUENCE:

Attention focuses on impact of the innovation on students in her/his immediate sphere of influence. The focus is on relevance of the innovation for students, evaluation of student outcomes, including performance and competencies, and changes needed to increase student outcomes.

5 COLLABORATION:

The focus is on coordination and cooperation with others regarding use of the innovation.

6 REFOCUSING:

The focus is on exploration of more universal benefits from the innovation, including the possibility of major changes or replacement with a more powerful alternative. The person has definite ideas about alternatives to the proposed or existing form of the innovation.

Original concept from Hall, G.E., Wallace, R.C., Jr., & Dossett, W.A. A developmental conceptualization of the adoption process within educational institutions. Austin: Research and Development Center for Teacher Education, The University of Texas, 1973.

ANNEXE IV

Phases de préoccupations des facilitateurs

Version originale anglaise

Figure II.1

Definitions: Change Facilitator Stages of Concern

Stage 0 Awareness:

Change facilitation in relation to the innovation is not an area of intense concern. The person's attention is focused elsewhere.

Stage 1 Informational:

There is interest in learning more about the innovation. The concern is not self-oriented or necessarily change facilitation oriented. The focus is on the need/desire to know more about the innovation, its characteristics, its use and effects.

Self

Stage 2 Personal:

Uncertainty about one's ability and role in facilitating use of the innovation is indicated. Doubts about one's adequacy to be an effective change facilitator and questions about institutional support and rewards for doing the job are included. Lack of confidence in oneself or in the support to be received from superiors, nonusers, and users are a part of this stage.

Task

Stage 3 Management:

The time, logistics, available resources, and energy involved in facilitating others in use of the innovation are the focus. Attention is on the "how to do it" of change facilitation, decreasing the difficulty of managing the change process, and the potential of overloading staff.

Stage 4 Consequence:

Attention is on improving one's own style of change facilitation and increasing positive innovation effects. Increasing the effectiveness of users and analyzing the effects on clients are the focuses. Expanding his/her facility and style for facilitating change is also the focus.

Impact

Stage 5 Collaboration:

Coordinating with other change facilitators and/or administrators to increase one's capacity in facilitating use of the innovation is the focus. Improving coordination and communication for increased effectiveness of the innovation are the focuses. Issues related to involving other leaders in support of and facilitating use of the innovation for increased impact are indicated.

Stage 6 Refocusing:

Ideas about alternatives to the innovation are a focus. Thoughts and opinions oriented towards increasing benefits to clients are based on substantive questions about the maximum effectiveness of the present innovative thrust. Thought is being given to alternative forms or possible replacement of the innovation.

ANNEXE V

Attributs des directeurs

Attributs des directeurs

DE	Sexe	Taille de l'école	Expérience de direction	Région	Autre information
1	M	n.d	- de 5 ans	Région périphérique	
2	F	- de 500 él.	- de 5 ans	Montréal	
3	F	- de 500 él.	+ de 20 ans	Région périphérique	
4	F	- de 500 él.	- de 5 ans	Montréal	
5	F	n.d	11 – 20 ans	Grande région métro.	
6	M	500 – 999 él.	5 – 10 ans	Montréal	
7	F	500 – 999 él.	n.d	Région de Québec	A 1 adjoint
8	M	500 – 999 él.	5 – 10 ans	Montréal	
9	F	- de 500 él.	11 – 20 ans	Région de Québec	Pas de 1er cycle
10	M	- de 500 él.	+ de 20 ans	Région périphérique	
11	M	- de 500 él.	+ de 20 ans	Région de Québec	
12	F	- de 500 él.	5 – 10 ans	Montréal	Pas de 1er cycle
13	F	- de 500 él.	11 – 20 ans	Grande région métro.	1 adj/ cl. spéc.
14	M	500 – 999 él.	11 – 20 ans	Montréal	A 2 adjoints
15	F	n.d	5 – 10 ans	Région périphérique	
16	F	500 – 999 él.	11 – 20 ans	Montréal	A 1 adjoint
17	M	1000 et +	+ de 20 ans	Grande région métro.	A des adjoints
18	F	- de 500 él.	5 – 10 ans	Montréal	A été CP - 13 ans
19	F	- de 500 él.	- de 5 ans	Grande région métro.	Pas de 1er cycle
20	F	n.d	5 – 10 ans	Région périphérique	2 écoles ou +
21	F	500 – 999 él.	- de 5 ans	Grande région métro.	
22	F	500 – 999 él.	11 – 20 ans	Montréal	A 1 adjoint
23	F	- de 500 él.	- de 5 ans	Grande région métro.	
24	F	500 – 999 él.	11 – 20 ans	Montréal	A 2 adjoints
25	M	n.d	- de 5 ans	Région périphérique	2 écoles ou +
26	M	- de 500 él.	5 – 10 ans	Montréal	
27	M	500 – 999 él.	+ de 20 ans	Région périphérique	Pas d'adjoint
28	M	- de 500 él.	5 – 10 ans	Montréal	A été adj. 5 ans
29	M	500 – 999 él.	+ de 20 ans	Région périphérique	1 adjoint
30	F	n.d	11 – 20 ans	Région périphérique	A 1 adjoint
31	F	- de 500 él.	11 – 20 ans	Région périphérique	A 1 adjointe
32	F	- de 500 él.	+ de 20 ans	Montréal	
33	F	- de 500 él.	5 – 10 ans	Région périphérique	
34	F	- de 500 él.	5 – 10 ans	Montréal	
35	M	n.d	+ de 20 ans	Région périphérique	
36	M	n.d	+ de 20 ans	Montréal	A 1 adjoint
37	M	- de 500 él.	n.d	Région périphérique	2 écoles ou +
38	M	- de 500 él.	5 – 10 ans	Montréal	
39	F	n.d	+ de 20 ans	Région périphérique	2 écoles ou +
41	M	n.d	11 – 20 ans	Région périphérique	
42	F	- de 500 él.	5 – 10 ans	Montréal	A été adj. 4 ans
43	F	- de 500 él.	5 – 10 ans	Région périphérique	
44	F	- de 500 él.	5 – 10 ans	Montréal	
45	F	500 – 999 él.	11 – 20 ans	Montréal	A un adjoint

ANNEXE VI

- 1) Note de la Direction de la recherche, des statistiques et des indicateurs
- 2) Liste des directeurs, directrices, directeurs adjoints et directrices adjointes des commissions scolaires francophones, Données annuelles 2000-2001
- 3) Répartition des directeurs et directrices d'école primaire selon le sexe et selon la région, Données 2000-2001

From: "Raymond Ouellette" [REDACTED]
Date: 2006/11/03 Fri PM 03:59:01 EST

[REDACTED]
Subject: Statistiques - direction d'école primaire

Québec, le 3 novembre 2006

Mme Martine Cloutier

Bonjour,

Voici, joint à ce courriel, un fichier au format pdf qui regroupe des statistiques sur le personnel de direction d'école des commissions scolaires en 2000-2001. Les commissions scolaires Cris et Kativik sont exclues des données. Les personnes recensées dans ce tableau ont un code de fonction « direction ou direction adjointe d'école primaire ». Il est possible qu'une personne à la direction soit dans une école qui offre aussi le secondaire mais sa fonction la restreint à la gestion au primaire.

Comme je vous l'ai spécifié au téléphone, il n'est pas possible d'attribuer une école car la variable n'existait pas en 2000-2001. Les données sont aussi annuelles et non une image au 30 septembre, elles couvrent toute la période du 1er juillet 2000 au 30 juin 2001.

N'hésitez pas à me contacter pour toute précision.

Bien à vous,

Raymond Ouellette
démographe

Direction de la recherche, des statistiques et des indicateurs
(418) 644-3956
courriel : raymond.ouellette@mels.gouv.qc.ca

Répartition des directeurs et directrices - selon le sexe

Homme		Femme	
N : 829	51.68%	N : 775	48.32%

Répartition des directeurs et directrices - selon la région

Montréal		Grande région métropolitaine		Région de Québec		Région périphérique	
N : 256	15.96%	N : 437	27.24%	N : 122	7.6%	N : 253	15.77%

Montréal : écoles situées sur l'Île de Montréal;

Grande région métropolitaine : écoles situées dans les régions Laurentides et Montérégie;

Région de Québec : écoles situées dans la région Capitale-Nationale;

Région périphérique : écoles situées dans les régions Saguenay-Lac-St-Jean, Bas-St-Laurent, Abitibi-Témiscamingue et Outaouais.

ANNEXE VII

Protocoles d'entrevue, Schéma de l'entrevue et Formulaire de consentement

GRIDES ET GREDESCOL PROTOCOLE D'ENTREVUE

Préambule

Nous vous remercions de nous accueillir pour cette entrevue.

Notre recherche porte sur les changements en éducation, l'organisation et le fonctionnement des établissements et la fonction de direction. Au moyen de cette entrevue, nous cherchons à approfondir les données recueillies lors d'un sondage effectué à l'hiver 2000 (janvier et février) et à en élargir les thèmes.

Avec votre permission, nous souhaiterions enregistrer l'entrevue. Cela rend plus facile le traitement des données.

Nous avons ici un formulaire qui contient les mesures que nous nous engageons à prendre afin que soient respectés l'anonymat et la confidentialité.

En le signant, vous reconnaissez que vous avez pris connaissance de ces engagements et que vous avez accepté ou non que l'entrevue soit enregistrée.

Nous vous remercions.

[Si vous voulez bien nous permettre d'installer notre enregistreuse.]

Les questions

[Au départ, permettez-nous de vérifier quelques données qui caractérisent votre établissement.]

....

1 Introduction

- Quels sont les changements qui ont été vécus ou sont vécus ou seront vécus dans l'établissement ces trois ou quatre dernières années et qui vous semblent importants?

Nous souhaitons examiner ces changements avec vous un à un. Cependant, peut-être préférez-vous les regarder globalement!

Selon les cas, dans ce qui suit, prendre chaque changement ou les traiter d'une façon globale.

Questions pour chacun des changements ou pour l'ensemble

2 Un premier pas

- Comment réagissez-vous, avez-vous réagi face à ce(s) changement(s)?

- A votre avis, qu'est-ce qui justifie ce(s) changement (s)?

(A votre avis, pourquoi un tel changement?)

3 A propos du processus

- Comment s'est effectuée l'implantation de ce changement?

* Comment est-il (a-t-il été) présenté au personnel de l'établissement?

Que dites-vous, qu'avez-vous dit? Comment en avez-vous parlé (en parlez-vous) avec le personnel?

* Quel rôle avez-vous joué (jouez-vous) dans la mise en oeuvre?

* Quelle a été (est) votre stratégie?

* Y a-t-il d'autres intervenants qui ont joué (qui jouent) un rôle actif dans la mise en oeuvre ? Qui et quel rôle?

- Comment les acteurs de l'école ont-ils réagi (réagissent-ils)?

* Comment ces réactions se sont-elles exprimées, s'expriment-elles?

- Quels sont les problèmes qui ont été rencontrés (qui sont rencontrés) dans cette mise en oeuvre? Comment ont-ils été solutionnés (sont-ils solutionnés)?

- Sur quelles ressources avez-vous pu miser (pouvez-vous miser)?

(argent, temps, informations, formation, expérience, capacités personnelles, etc.)

* Etiez-vous bien préparé pour réaliser l'implantation de ce changement dans l'établissement?

- Outre cela, y a-t-il des facteurs qui ont aidé (aident) à la réalisation de ce changement?

Des facteurs qui ont nui? des contraintes qui ont été rencontrées (qui sont rencontrées)?

4 A propos des effets

- Ce changement a-t-il changé (change-t-il) quelque chose dans l'établissement?

[Bien explorer cette question en relation avec les éléments suivants:

- * le fonctionnement de l'établissement
- * les relations avec le conseil des commissaires, la direction générale de la c.s., les services de la c.s.
- * les relations au sein du personnel éducatif et des autres personnels
- * les relations du personnel avec les parents
- * les relations avec la communauté
- * le fonctionnement du conseil d'établissement
- * les attentes des acteurs les uns envers les autres
- * la résolution des problèmes, la prise de décision
- * la façon dont les enseignants travaillent
- * le travail d'équipe vs le travail individuel]

**Retourner à la section 2 à moins que l'examen des changements soit
terminé**

LES PRINCIPAUX CHANGEMENTS

- LA RESTRUCTURATION DES C.S. (fusion des c.s. et regroupement selon la langue
- LA LOI 180 (Le conseil d'établissement, redistribution des pouvoirs entre l'école et la c.s. et au sein de l'école)
- LE NOUVEAU CURRICULUM
- L'ARRIVÉE DES TIC

5 Les effets des changements sur la fonction de direction

- Est-ce que ces changements changent (ont changé) quelque chose dans l'exercice de votre fonction?

[* en ce qui concerne la quantité et le type de tâches

* en ce qui concerne les relations avec les enseignants;

* en ce qui concerne votre participation au conseil d'établissement;

* en ce qui concerne vos relations avec les parents

* en ce qui concerne vos relations avec le conseil des commissaires

* en ce qui concerne vos relations avec la dir. générale de la c.s.

* en ce qui concerne vos relations avec les services de la c.s.

* en ce qui concerne vos relations avec les collègues]

[L'interviewer doit essayer de voir quel changement a changé quoi]

* Avez-vous l'impression que les attentes du personnel éducatif ont changé à votre endroit? des parents? de la communauté?

* Avez-vous modifié vos attentes vis-à-vis du personnel éducatif? des parents? de la communauté?

- Y a-t-il des problèmes nouveaux qui proviennent de ces changements?

* Aux regards de ces changements, avez-vous l'impression d'avoir plus de ressources (au sens entendu plus haut, i.e. argent, temps, informations, formation, aide extérieure, pouvoir, etc.) pour agir dans votre fonction de direction? faites-vous face à plus de contraintes dans l'exercice de votre fonction?

- Etiez-vous bien préparé pour assumer ces changements? Quelle formation avez-vous reçu à cet égard?

- Et quand vous avez commencé comme directeur ou directrice, étiez-vous bien préparé pour assumer votre tâche?

- Aujourd'hui, qu'est-ce que ça signifie pour vous exercer une fonction de direction dans un établissement? Qu'est-ce que ça signifie pour les autres acteurs (le personnel, les parents)?

- Estimez-vous que ces changements ont modifié vos manières de voir? En quoi? (de voir votre fonction, vos relations avec les différents acteurs, votre façon de gérer, l'activité éducative, le fonctionnement de l'établissement, ...)

- Etes-vous plus satisfait ou moins satisfait qu'avant ces changements dont nous avons parlé?

6 D'une façon plus générale

[L'ordre des questions indique leur priorité]

- Nous avons parlé de changement. Qu'est-ce que c'est pour vous un changement? (pour le dire autrement, si vous aviez à définir le changement, que diriez-vous?)

- Avez-vous l'impression que maintenant, les enseignants ont des manières différentes de voir?

(l'école, l'activité éducative, la fonction d'enseignant, la fonction de direction, la contribution des parents à l'école, etc.)

- Avez-vous l'impression que maintenant, les parents ont des manières différentes de voir?

- Comment voyez-vous l'avenir... disons dans cinq ans?

- Avez-vous l'impression que l'école a plus de chance de réussir sa mission qu'auparavant?

- On parle de professionnalisation de la fonction enseignante? Qu'est-ce que cette expression évoque pour vous?

- Les changements contribuent-ils à cette professionnalisation? en quoi?

- On dit que les changements qui surviennent, notamment la décentralisation et, plus globalement, la loi 180 ainsi que certains aspects du curriculum vont avoir pour effet d'atomiser le système et de nuire à sa cohésion, Qu'en pensez-vous?

- Avez-vous l'impression que les parents sont plus satisfaits de l'école qu'ils l'étaient avant ces changements?

- Que vous êtes plus (ou moins) en contrôle de la situation que vous l'étiez auparavant

Avez-vous des commentaires à ajouter ...

Nous vous remercions de l'entrevue.

GRIDES ET GREDESCOL

SCHEMA DE L'ENTREVUE

Préambule

Permission d'enregistrer et engagement relatif à l'anonymat et à la confidentialité

1 Introduction

- Identification des changements par le répondant

Commentaire sur la façon de procéder à l'examen des changements: un changement à la fois ou ...

2 Un premier pas

- La réaction face au changement
- La perception du pourquoi du changement?

3 A propos du processus

- Comment s'est déroulée l'implantation du changement?
- Le rôle du répondant, leur discours et la stratégie?
- La réaction des autres acteurs, leurs actions ?
- Les problèmes rencontrés
- Les ressources pour implanter et la formation

4 A propos des effets

- Ce que le changement a changé dans l'établissement

Retour à la section 2 pour l'examen d'un autre changement

A la fin du processus, aller à la section suivante (section 6)

5 Les effets des changements sur la fonction de direction

- Les effets sur la tâche, les relations et les attentes réciproques
- Les nouveaux problèmes
- Plus de ressources ou moins et la préparation
- Modification des manières de voir

6 D'une façon plus générale

- La définition du changement (la conception du changement)
- Le changement dans les manières de voir chez les autres acteurs (si ceci n'a pas été touché dans la section 4)
- Représentation de l'avenir
- La probabilité d'une amélioration dans le succès de la mission de l'école

- Le professionnalisme, la cohérence-atomisation du système, la satisfaction, le contrôle par le dirigeant, ...

Autres commentaires

Quelques consignes et autres aspects

- Ne pas mettre le nom du répondant ou de l'établissement sur la cassette (mettre le numéro attribué par le responsable).
- Ne pas mentionner le nom du répondant ou de l'établissement pendant l'entrevue.
- S'assurer que le matériel d'entrevue fonctionne bien avant celle-ci (donc avant de partir pour celle-ci).
- Toujours prévoir une deuxième cassette.
- Les répondants auront accès aux résultats grâce à des publications dans les revues professionnelles ou à des communications lors de leurs congrès (nationaux et régionaux).

Recherche sur les changements en éducation, l'organisation et le fonctionnement des établissements et la fonction de direction

(GRIDES ET GREDESCOL)

Entrevue: formulaire de consentement

En vous proposant une entrevue et en demandant qu'elle soit enregistrée, les responsables de la recherche et ceux qui y participent s'engagent à respecter les mesures suivantes:

- Les données ne sont utilisées que pour des fins de recherche.
- Le système de conservation des données ne permet pas aux personnes qui ont accès à ces données pour des fins de recherche, sauf aux responsables, d'identifier le répondant ou son établissement.
- La diffusion des résultats de la recherche ne permet pas d'identifier les répondants ou leur établissement.
- La (ou les personnes) qui effectue (nt) l'entrevue s'engage (nt) à ne pas diffuser les propos des répondants et à ne pas les utiliser à des fins autres que la recherche.
- A la fin de la recherche, les données enregistrées seront détruites.

Il est entendu que le répondant demeure libre d'accepter que l'entrevue soit enregistrée ou non.

J'ai pris connaissance des mesures formulées ci-haut que les responsables de la recherche et les autres personnes participant à celle-ci s'engagent à respecter et

j'accepte que l'entrevue soit enregistrée _____

je n'accepte pas que l'entrevue soit enregistrée _____

Signature du répondant

date

Nom en lettres moulées

ANNEXE VIII

Grille de codage

GRILLE DE CODAGE

VARIABLES SOCIO-DÉMOGRAPHIQUES

CATÉGORIE 1 : SEXE DES RÉPONDANTS

Féminin ou masculin

CATÉGORIE 2 : TAILLE DE L'ÉCOLE

Moins de 500 élèves

De 500 à 999 élèves

1000 élèves et plus

CATÉGORIE 3 : EXPÉRIENCE DE DIRECTION

Moins de 5 ans

De 5 à 10 ans

De 11 à 20 ans

Plus de 20 ans

CATÉGORIE 4 : RÉGION

4 sous catégories ont été créées pour répartir les directeurs sur la base de la région où est située l'école qu'ils dirigent.

Montréal : écoles situées sur l'Île de Montréal;

Grande région métropolitaine : écoles situées dans les régions Laurentides et Montérégie;

Région de Québec : écoles situées dans la région de la Capitale-Nationale;

Région périphérique : écoles situées dans les régions Saguenay-Lac-St-Jean, Bas-St-Laurent, Abitibi-Témiscamingue et Outaouais.

VARIABLES DÉTERMINÉES PAR LA QUESTION DE RECHERCHE

CATÉGORIE 1 : VALEURS, CROYANCES ET ATTITUDES DU FACILITATEUR

Cette catégorie regroupe les énoncés qui correspondent aux valeurs, aux croyances ou aux attitudes des directeurs à l'égard des différents objets soumis à notre étude. Ces objets sont : la réforme, le nouveau curriculum, le conseil d'établissement, l'activité éducative, les acteurs impliqués dans les changements, le changement en général et le rôle de facilitateur. Voici comment les termes associés à cette catégorie sont définis :

Les **valeurs** sont identifiées par les expressions qui correspondent à ce qui rend acceptable, désirable ou souhaitable une situation ou un comportement :

« Je trouve qu'avec la réforme, on va utiliser beaucoup le jugement des gens et je pense que c'est une partie importante chez l'être humain. » (répondant 30)

Les **croyances** des directeurs sont identifiées par des expressions qui ont le sens de « je pense », « je crois » ou « selon moi » et qui se présentent sous la forme d'affirmations :

« Je pense que les enseignants respectent les demandes des syndicats mais ça ne veut pas dire qu'individuellement ils ne continuent pas d'évoluer. » (répondant 36)

« Le CE est une structure intéressante mais dans la diversité de mon milieu, ce n'est pas une structure comme ça qui fait la différence... » (répondant 20)

Les **attitudes** regroupent les énoncés qui se traduisent par des expressions comme « j'aime », « je n'aime pas », « je suis d'accord » ou « je ne suis pas d'accord » :

« Moi en principe, je suis d'accord avec la décentralisation des pouvoirs. Ça donne un pouvoir réel à la base. » (répondant 27)

Les valeurs, les croyances et les attitudes sont exprimées à l'égard des objets suivants :

1.1 – La réforme : c'est la réforme annoncée par le gouvernement du Québec et présentée dans le plan d'action ministériel intitulé *Prendre le virage du succès*.

1.2 – Le nouveau curriculum : c'est l'aspect de la réforme qui concerne les changements qui portent sur le réaménagement des grilles-matières, la mise en place des cycles d'apprentissage, le temps d'enseignement, la révision des programmes d'études, les nouvelles modalités d'évaluation des apprentissages, la diversification des cheminements des élèves et l'utilisation des technologies de l'information et de la communication pour l'apprentissage.

1.3 – Le conseil d'établissement : il représente l'organisme décisionnel qui, par l'instauration d'une dynamique de gestion entre l'établissement et la commission scolaire, donne à l'école les leviers nécessaires pour répondre aux besoins éducatifs de tous les élèves;

1.4 – L'activité éducative : elle correspond à l'ensemble des activités d'aide à l'apprentissage réalisées par les différents acteurs de l'établissement scolaire

1.5 – Les acteurs impliqués dans le changement : ce sont les enseignants, les autres personnels de l'école, les autorités du ministère de l'éducation ou de la commission scolaire, les parents et les élèves;

1.6 – Le changement en général : c'est le changement comme résultat, comme contenu ou comme processus qui fait référence aux différentes phases vécues par les individus;

1.7 – Le rôle de facilitateur : il englobe les différents aspects du rôle de facilitateur dans le contexte où le directeur agit pour mettre en oeuvre le nouveau curriculum et le CE.

Des énoncés portant plus précisément sur le comportement de facilitateur ont été retenus dans cette sous catégorie. Ils traduisent des valeurs ou des croyances à l'égard :

1.7.1 – de comportements qui permettent d'obtenir certains résultats :

« Je pense qu'il faut que tu écoutes les gens parce que ce n'est pas toi qui ... tu diriges, mais sauf que ce sont les besoins du milieu qu'il faut que tu respectes. Il faut que tu dises tes croyances. Si tu es capable de les dire, puis que tu es capable de convaincre les gens » (répondant 13)

1.7.2 – de comportements qui permettent de se conformer à des normes, des obligations ou à la pression de groupes de référence :

« Dans notre réalité, avec les éléments de la Loi 180, on doit, avec une certaine autonomie, prendre des décisions et cela a des conséquences. C'est-à-dire que l'on doit consulter et les enseignants, et le personnel de l'école, et les parents et le CE. » (répondant 27)

CATÉGORIE 2 : PRÉOCCUPATIONS AU REGARD DU CURRICULUM

et

CATÉGORIE 3 : PRÉOCCUPATIONS AU REGARD DU CONSEIL D'ÉTABLISSEMENT

Ces deux catégories ont regroupé, d'abord, les 6 sous catégories correspondant aux préoccupations des facilitateurs illustrées dans le modèle des phases de préoccupation (voir Hall et al., 1991). Des catégories induites, identifiées par une astérisque, ont été ajoutées au cours du codage.

2.1/3.1 – Préoccupations informationnelles : Ce sont les énoncés qui démontrent que le directeur a un intérêt de mieux connaître le nouveau curriculum, le CE ou une dimension de l'un ou l'autre. Il veut savoir ce qui les caractérise, ce que sont leurs effets et les conditions d'implantation.

« Éviter le redoublement ça veut dire quoi? Faire passer l'enfant alors qu'il n'a pas les acquis dans un autre cycle? » (répondant 2)

« Je dirais que c'est l'évaluation qui est le gros problème. Comment évaluer? Comment faire de façon efficace et raisonnable? Je pense que c'est la partie la plus difficile. » (répondant 10)

2.2/3.2 – Préoccupations personnelles : Ce sont les énoncés qui démontrent que le directeur se questionne sur sa capacité d'agir comme facilitateur et sur son rôle à cet effet. Il exprime des doutes sur ses compétences et le soutien de l'organisation.

« J'ai de la misère à voir l'impact des décisions que je peux prendre parce que je ne suis pas dans la tête des profs. Moi j'ai une perception de la réforme et c'est nouveau pour tout le monde. Les gens ont chacun leur perception et dans ma logique à moi, dans mon chemin, je ne m'en vais pas nécessairement dans le chemin des autres. C'est ça que j'ai de la misère; c'est qu'à un moment donné, on dirait que les prises se croisent puis j'ai l'impression que je les fais tourner où ils ne devraient pas aller. Ou eux ne perçoivent pas où je veux m'en aller parce qu'ils n'ont pas la même vision. C'est une partie que je trouve difficile. » (répondant 28)

2.3/3.3 – Préoccupations managériales : Ce sont les énoncés qui démontrent que le directeur porte son attention sur les ressources dont il dispose et sur les processus qu'il doit mettre en place pour réaliser les changements.

« Où est-ce que je peux libérer les enseignants pour les mettre en situation de perfectionnement ou leur faire prendre des perfectionnements à l'interne? » (répondant 8)

« C'est difficile de mettre en place la réforme. On a beau avoir des ressources, les ressources humaines, les CP. C'est difficile pour nous de faire la consultation sur l'évaluation parce qu'on a pas le temps de lire les documents » (répondant 8)

2.4/3.4 – Préoccupations des conséquences : Ce sont les énoncés qui démontrent que le directeur est préoccupé d'améliorer son style d'intervention dans le but d'amener les acteurs à s'impliquer de manière à augmenter les effets positifs de l'implantation du curriculum et du CE dans son école.

« Je me demande comment ma façon d'intervenir auprès des enseignants affecte leurs attitudes à l'égard du curriculum » (Hall et al, 1991, p. 27)

2.5/3.5 – Préoccupations de collaboration : Ce sont les énoncés qui démontrent que le directeur met l'accent sur la collaboration avec d'autres facilitateurs dans le but d'améliorer l'efficacité de la mise en place du curriculum grâce à une meilleure communication et une meilleure coordination.

« J'aimerais coordonner mes efforts avec d'autres facilitateurs » (Hall et al. 1991, p. 27)

2.6/3.6 – Préoccupations de refocusing : Ce sont les énoncés qui démontrent que le directeur se préoccupe de trouver des possibilités d'adapter le nouveau curriculum ou le CE aux besoins spécifiques de son milieu. Il se questionne sur les alternatives qui permettraient d'améliorer ces deux aspects de la réforme ou en modifier certains éléments dans le but d'augmenter l'efficacité de celle-ci.

« Je pense à d'autres alternatives qui permettraient d'obtenir de meilleurs résultats que ceux que nous obtenons actuellement . » (Hall et al. 1991, p. 27)

* **Préoccupations de résultats :** Ce sont les énoncés qui correspondent à ce qui est important ou essentiel pour le directeur d'école, ce qui a de la valeur ou ce qu'il veut ultimement réaliser à travers les actions qu'il retient pour implanter le curriculum ou le CE et qui sont l'objet de préoccupation pour lui.

« Ce qui me préoccupe, ce qui est le plus important, c'est toujours l'élève. Peu importe les décisions que je prends, peu importe ce que je propose aux enseignants, ou les orientations que je propose au CE, j'essaie de voir l'impact sur les enfants. Tout le temps. » (répondant 23)

* **Préoccupations des effets du CE sur la fonction de direction :** Ce sont les énoncés qui démontrent que le directeur porte son attention sur les effets que le nouveau mode de fonctionnement résultant de la mise en place du CE ont sur son rôle, ses responsabilités, son statut et/ou son pouvoir décisionnel.

« Il y a beaucoup d'administration, la supervision pédagogique, ça c'est intéressant, mais il y a tellement d'autres choses, comme les budgets. C'est vraiment immense comme tâche et ça, ça mange beaucoup le temps qu'il pourrait te rester pour justement la pédagogie, rencontres de profs, d'élèves... » (répondant 3)

* **Préoccupations des conséquences du CE sur l'école :** Ce sont les énoncés qui démontrent que le directeur porte son attention sur les effets que le nouveau mode de fonctionnement résultant de la mise en place du CE a sur le fonctionnement de l'école.

« J'ai peur qu'il se creuse des écarts. Notamment si je pense aux écoles situées dans les zones défavorisées; ces écoles n'ont pas les moyens de faire autant qu'en milieu favorisé. Ils ne peuvent faire les mêmes choix et offrir autant de services aux enfants. Ça m'inquiète parfois. Il va y avoir des écarts considérables entre les milieux. » (répondant 24)

CATÉGORIE 4 : LES CONDITIONS QUI FACILITENT, OU NON, L'EXERCICE DU RÔLE DE FACILITATEUR DANS L'IMPLANTATION DU NOUVEAU CURRICULUM ET

CATÉGORIE 5 : LES CONDITIONS QUI FACILITENT, OU NON, L'EXERCICE DU RÔLE DE FACILITATEUR POUR CONSOLIDER LE FONCTIONNEMENT DU CE

Ces deux catégories regroupent chacune 5 sous-catégories associées à des facteurs qui peuvent être codés comme des conditions facilitantes, ou non, dans l'exercice du rôle de facilitateur.

4.1/5.1 – Les aspects liés au contrôle, au pouvoir, aux actions des autorités MEQ et CS, le contexte social;

4.2/5.2 – Les ressources humaines (compétences des RH, disponibilité, ouverture, attitude), les ressources matérielles et les ressources financières;

4.3/5.3 – Le temps disponible;

4.4/5.4 – La capacité d'agir du directeur dans l'implantation du curriculum, sa capacité de gérer ses émotions, de prendre soin de lui ou elle; sa formation, ses compétences;

4.5/5.5 – Autres facteurs

CATÉGORIE 6.- STRATÉGIES DE CHANGEMENT – POUR IMPLANTER LE NOUVEAU CURRICULUM

Ce sont les actions et les approches retenues pour implanter le curriculum. La plupart sont prédéterminées par les stratégies décrites aux tableaux IV et V. Celles identifiées par un astérisque sont des catégories induites. Dans la mesure du possible, les catégories et les sous-catégories ont été identifiées de manière à ce qu'elles soient le plus explicites possible au regard des stratégies auxquelles elles correspondent.

- 6.1 – Stratégies orientées vers des dimensions du cadre organisationnel
 - 6.1.1 – Stratégies orientées vers les acteurs (enseignants, parents, élèves, autres)
 - 6.1.1.1 – Identifier des agents multiplicateurs en vue de créer un effet d'entraînement ou l'effet « boule de neige »
 - 6.1.1.2 – Retenir des approches interrelationnelles visant à :
 - 6.1.1.1.1 – Respecter les acteurs (leur approche, leur travail)
 - 6.1.1.1.2 – Apaiser, rassurer, valoriser
 - 6.1.1.1.3 – Responsabiliser
 - 6.1.1.1.4 – Imposer, obliger
 - 6.1.2 – Stratégies orientées vers des prescriptions formelles (projet éducatif, code de vie, plan de réussite) + adopter les directives ou stratégies de la CS
 - 6.1.3 – Stratégies visant l'aménagement physique en fonction des cycles.
- 6.2 – Approches d'élaboration de la stratégie
 - 6.2.1 – Approche de changement planifié
 - 6.2.2 – Approche de changement émergent
 - 6.2.3 – Approche mixte
- 6.3 – Stratégies relatives à la participation des destinataires
 - 6.3.1 – Décisions prises avec les enseignants ou en comités (ex : comité de pilotage; comité d'animation pédagogique, comité de perfectionnement)
 - 6.3.2 – Décision du directeur après consultation des enseignants
 - 6.3.3 – Aucune consultation des enseignants
 - 6.3.4 – Décisions prises par les enseignants
 - 6.3.5 – Décisions prises avec tous les acteurs (ens. + parents)
- 6.4 – Stratégies visant le choix du rythme d'implantation du nouveau curriculum
 - 6.4.1 – Rythme rapide
 - 6.4.2 – Rythme petits pas ou par étapes,
 - 6.4.3 – Rythme lent
 - 6.4.4 – Rythme des acteurs
- 6.5 – Développer et communiquer une vision partagée du nouveau curriculum
- 6.6 – Réaménager la grille horaire
- 6.7 – Assurer le développement et le perfectionnement des enseignants
 - 6.7.1 – Par l'intermédiaire de personnes ressources de la CS ou du MELS
 - 6.7.2 – Par l'intermédiaire d'enseignants de l'école
 - 6.7.3 – Par l'intermédiaire du directeur ou de la directrice de l'école
 - 6.7.4 – Par l'intermédiaire d'autres ressources
- 6.8 – Fournir l'information
 - 6.8.1 – Transmettre l'information

6.8.2 – Organiser la diffusion de l'information

6.8.3 – Donner des explications et s'assurer d'une compréhension

6.9 – Assurer le suivi du nouveau curriculum

6.10 – Faire travailler les gens en équipe, en projet, en atelier

6.10.1 – Le DES fait travailler les enseignants en équipe sans s'impliquer; les enseignants sont laissés à eux-mêmes ou sont encadrés par une personne-ressource (CP, enseignante ressource, adjoint/adjointe);

6.10.2 – Le DES enlève les discussions (faible implication)

6.10.3 – Le DES participe aux rencontres des équipes

6.10.4 – Le DES anime les rencontres des équipes

6.10.5 – Le DES assure le suivi et l'encadrement du travail en équipe

6.11 Créer un contexte facilitant (climat; environnement, atmosphère)

6.12 Communiquer à l'externe

6.13 Partager l'expérience de l'implantation du nouveau curriculum

* 6.14 Autres stratégies :

6.14.1 – stratégie de continuité

6.14.2 – stratégie de laisser-faire : ne pas s'occuper de...

6.14.3 – stratégie de transparence avec les enseignants

6.14.4 – reporter les décisions, réfléchir

6.14.5 – stratégies de réseautage et de partage avec autres DES

6.14.6 – autres stratégies

6.14.7 – non action – ne prend pas de décision

6.14.8 – attendre, laisser aller, attendre les développements

* 6.15 – Stratégies ou Approches d'appropriation du nouveau curriculum par le directeur

6.16 – Fournir les ressources nécessaires

6.17 – Assister et encadrer les individus; faire de la supervision pédagogique

* 6.18 – Stratégies de gestion du temps

CATÉGORIE 7 : STRATÉGIES DE CHANGEMENT - POUR CONSOLIDER LE FONCTIONNEMENT DU CONSEIL D'ÉTABLISSEMENT

Ce sont les actions et les approches retenues pour consolider le fonctionnement du CE. Certaines sont prédéterminées par les stratégies décrites aux tableaux IV et V; celles identifiées par un astérisque sont des catégories induites. Dans la mesure du possible, les catégories et les sous-catégories ont été identifiées de manière à ce qu'elles soient le plus explicites possible au regard des stratégies auxquelles elles correspondent.

- * 7.1 – Stratégie de composition du CE
- 7.2 – Clarifier les rôles et responsabilités du CE
 - 7.2.1 – Auprès des enseignants
 - 7.2.2 – Auprès des parents
 - 7.2.3 – Auprès de l'ensemble des membres
- 7.3 – Stratégies visant le choix du rythme de mise en place du CE
- 7.4 – Fournir de l'information
 - 7.4.1 – Aux enseignants
 - 7.4.2 – Aux parents
 - 7.4.3 – Aux membres du CE
- 7.5 – Responsabiliser les membres du CE
 - 7.5.1 – Les enseignants
 - 7.5.2 – Les parents
- * 7.6 – Stratégies relatives à la consultation
 - 7.6.1 – Consulter les enseignants d'abord
 - 7.6.2 – Consulter les parents
 - 7.6.3 – Consulter le président ou la présidente du CE
 - 7.6.4 – Aucune consultation
 - 7.6.5 – Consulter les membres du CE
- * 7.7 – Stratégies relatives aux décisions du CE
 - 7.7.1 – Le DES applique les décisions du CE
 - 7.7.2 – Le DES transmet les décisions du CE
- * 7.8 – Organisation des réunions du CE
 - 7.8.1 – Préparation administrative; ordre du jour, procès-verbal
 - 7.8.2 – Préparation des dossiers pour fins de discussion et de décision
- 7.9 – Assurer la formation aux membres
 - 7.9.1 – Par l'intermédiaire de personnes ressources de la CS
 - 7.9.2 – Par l'intermédiaire des enseignants
 - 7.9.3 – Par l'intermédiaire du directeur ou de la directrice de l'école
- 7.10 – Approches interrelationnelles orientées vers les enseignants
 - 7.10.1 – Apaiser, rassurer les enseignants
 - 7.10.2 – Inviter les enseignants à se positionner par rapport au CE

7.11 – Autres stratégies :

7.11.1 – Participer à un réseau de directeurs

7.11.2 – Créer un contexte facilitant

7.11.3 – Passer par le CE pour avancer un dossier à la CS

7.11.4 – Agir sans impliquer les parents dans un dossier

7.11.5 – Développer une vision commune

* 7.12 – Stratégie de liaison CE-autres instances

1. CE- OPP

2. CE- enseignants

7.13 – Compter sur l'effet d'entraînement, l'influence de leaders

* 7.14 – Faire des compromis

* 7.15 – Déroger exceptionnellement aux procédures officielles ou habituelles

ANNEXE IX

Résultats en lien avec l'implantation du curriculum

Légende

Le symbole (•) est utilisé pour démontrer que la stratégie s'applique à un répondant.

Lorsque cela est possible, nous utilisons une abréviation correspondant à une information précisée apportée au sujet de la stratégie que le répondant dit utiliser. L'explication des abréviations est fournie dans l'un ou l'autre des paragraphes suivants :

DE : abréviation pour désigner les directeurs d'école qui composent l'échantillon.

% : proportion des directeurs de l'échantillon qui disent utiliser la stratégie correspondante.

Prescriptions formelles : se réfère à des énoncés où le répondant dit définir son approche d'implantation du curriculum à partir de dossiers officiels comme le projet éducatif (PE), le plan de réussite (PR) ou autres (•).

Stratégie de CS : se réfère à des énoncés où le répondant dit se conformer ou adopter les stratégies de mise en oeuvre du curriculum élaborées au niveau de la commission scolaire.

Caractère obligatoire : se réfère à des énoncés où le directeur dit référer au caractère obligatoire de l'implantation du curriculum lorsqu'il fait des interventions auprès des enseignants.

Approches interrelationnelles : se réfère à des énoncés où le répondant dit retenir différentes approches interrelationnelles auprès de ses enseignants. Celles-ci peuvent consister à : sécuriser (S), apaiser ou calmer (A), encourager (E), respecter (P), valoriser (V) ou responsabiliser (R) les acteurs.

Effet d'entraînement : se réfère à des énoncés où le répondant dit compter sur l'effet d'entraînement, aussi appelé effet « boule de neige », pour amener les enseignants à s'approprier le nouveau curriculum.

Stratégies orientées vers l'aménagement physique : se réfère à des énoncés où le répondant dit avoir aménagé les locaux en fonction des cycles d'apprentissage.

Stratégie de continuité : se réfère à des énoncés où le directeur associe les fondements du curriculum à ce qui se fait déjà à l'école.

Vision : se réfère à des énoncés où le répondant dit développer ou communiquer une vision partagée du nouveau curriculum.

Rythme : se réfère à des énoncés où le répondant dit favoriser l'un ou l'autre des rythmes d'implantation du nouveau curriculum : rythme rapide (RR), petits pas ou étapes par étapes (PP), rythme lent ou avancer tranquillement (RL) ou respecter le rythme des acteurs (RA).

Prise de décision : se réfère à des énoncés où le répondant privilégie des stratégies où les décisions sont prises avec les enseignants (AV), par les enseignants (PA), après consultation des enseignants (CO) ou avec tous les acteurs (TA).

Information : se réfère à des énoncés où le répondant dit transmettre de l'information (T), organiser la diffusion de l'information (D) ou fournir des explications et s'assurer d'une compréhension (E); lorsque l'abréviation est accompagnée de la lettre « p », il faut comprendre que l'action est menée auprès des parents.

Implication d'autres facilitateurs : se réfère à des énoncés où le répondant identifie des acteurs qui agissent formellement comme facilitateurs à un niveau ou à un autre de la mise en oeuvre du curriculum. Ces acteurs peuvent être un conseiller pédagogique (CP), des enseignants ressources (E), l'adjoint (A) ou les membres d'un comité assurant le suivi de l'implantation (M), tel un comité de pilotage ou un comité d'animation pédagogique.

Formation : se réfère à des énoncés où le répondant dit favoriser la formation et le développement des enseignants. La formation est alors donnée par l'intermédiaire de ressources de la commission scolaire ou d'un conseiller pédagogique (CP), par un ou des enseignants de l'école (E), par le directeur lui-même (D) ou par l'intermédiaire d'autres ressources (A). Cette activité peut être sous la supervision d'un comité (M).

Travail d'équipe : se réfère à des énoncés où le répondant parle de son degré d'implication dans les rencontres où les enseignants sont amenés à travailler en équipe, par atelier, par projet ou selon l'approche des cycles d'apprentissage : sans implication (S.I); assiste aux rencontres (faible implication, F.I); participe aux rencontres (I); anime les rencontres des équipes (I+) ou assure le suivi des rencontres des équipes (S.R).

Aménagement de la grille horaire : se réfère à des énoncés où le répondant dit ce qui a été fait au niveau de l'aménagement de la grille horaire pour permettre aux enseignants de se rencontrer. L'abréviation (HA) indique que l'horaire est aménagé pour permettre les rencontres et l'abréviation (HR) indique que l'équipe école est en réflexion sur ce sujet.

Animation : se réfère à des énoncés où le répondant dit qu'il anime différents types de rencontres à l'école pour traiter de l'implantation du curriculum. Il peut s'agir de réunions de gestion (RG), de réunions plus spécifiques sur l'implantation du curriculum (RC) ou de sessions d'animation pédagogique (AP).

Supervision pédagogique : se réfère à des énoncés où le répondant dit traiter du curriculum avec les enseignants lors des activités de supervision pédagogique.

Coordonner les ressources : se réfère à des énoncés où le répondant dit fournir le matériel et les équipements, prévoir les espaces nécessaires, obtenir le financement, prévoir le temps nécessaire pour faire des rencontres, former et informer les différents acteurs.

Climat : se réfère à des énoncés où le répondant dit mener des actions pour faire face aux conflits, récompenser les efforts, travailler sur le climat de travail.

Réseautage : se réfère à des énoncés où le répondant dit rencontrer d'autres directeurs ou d'autres personnes agissant comme facilitateurs pour partager avec eux sur les aspects du travail de directeur dans le contexte de l'implantation du curriculum.

Gestion du temps : se réfère à des énoncés où le directeur parle de la manière dont il gère son temps de travail ou comment il alloue du temps à certains aspects de son travail.

Appropriation de la réforme : se réfère à des énoncés où le directeur mentionne ses stratégies personnelles pour s'approprier le curriculum et son rôle de facilitateur.

Autres stratégies : se réfère à des énoncés où le répondant mentionne d'autres stratégies que celles prévues au tableau. Ces stratégies sont :

- 1.- Stratégie de laisser-faire; « je ne m'occupe pas de ceux qui ne veulent pas ».
- 3.- Stratégie de transparence avec les enseignants.
- 4.- Reporter les décisions; réfléchir.
- 5.- Attendre les développements; Laisser aller.
- 6.- Autres.

Tableau 3 : Les stratégies des directeurs du profil PCcu

DE	Prescription s formelles	Adopter stratégie CS	Caractère obligatoire	Approches interrelation.	Effet entraînem.	Aménagement physique	Stratégie de continuité	Vision	Rythme	Prise de décision	Information	Implication autres facil.	Formation	Travail équipe	Aménagement grille horaire	Animation	Supervisi. Pédagogique	Coordonner ressources	Climat	Réseautage	Gestion du temps	Appropri. de la réforme	Divers
5		•		V,A					RL	PA		E	E,CP	I					•	•			3
7		•					•		PP		T+		CP	F,I			•	•					
19		•		S				•	PP	AV			D				•	•					3,6
36								•		AV		ACE	•	S,I	HR								

Tableau 4 : Les stratégies des directeurs du profil PPcu

DE	Prescription s formelles	Adopter stratégie CS	Caractère obligatoire	Approches interrelation.	Effet entraînem.	Aménagement Physique	Stratégie de continuité	Vision	Rythme	Prise de décision	Information	Implication autres facil.	Formation	Travail équipe	Aménagement grille horaire	Animation	Supervisi. Pédagogique	Coordonner ressources	Climat	Réseautage	Gestion du temps	Appropri. de la réforme	Divers
1			•	R		•		•	RA	AV	D,E			S,I	HA		•		•				6
28		•						•	RA	PA	T		•							•		•	1,6
42			•	R					RA	AV	E	ACE	•	S,I	HA					•		•	5



Tableau 5 : Les stratégies des directeurs du profil PMcu

Stratégies PMcu1

DF	Prescriptions formelles	Adopter stratégie CS	Caractère obligatoire	Approches interrelation.	Effet entraînem.	Aménagem. Physique	Stratégie de Continuité	Vision	Rythme	Prise de décision	Information	Implication autres facil.	Formation	Travail équipe	Aménagem. grille horaire	Animation	Supervisi. Pédagogique	Coordonner Ressources	Climat	Réseautage	Gestion du temps	Approp. de la réforme	Divers
2				A			•	•	PP	AV	TP		A	I	HA	RC		•				•	13456
3								•	PP	AV	E	M	M	I+	HR	AP		•			•		
6			•	R				•		PA			CP										
8			•					•	RL	CO	TP		CP	S.I	HA								5,6
12		•							RL			C	CP	S.I	HR			•					
13	PE			E,R					RA	PA	T		CP	S.I	HR		•						
18	PE								RL	AV		E,CP	E,CP	I+	HR		•				•		
26							•		PP	PA	T		CP	S.I			•				•		
27		•										CP,E	D,E	I+		AP					•		
31		•		S				•				A,E	E	S.I		AP		•			•		
32													•								•		
38	PE			S			•		PP	AV		M	•	S.I	HR				•		•		
41		•								AV			•								•		
44				R					RA	CO	TP		CP	S.I	HA					•			

Stratégies PMcu2

DF	Prescription s formelles	Adopter stratégie CS	Caractère obligatoire	Approches interrelation.	Effet entraînem.	Aménagem. Physique	Stratégie de Continuité	Vision	Rythme	Prise de décision	Information	Implication autres facil.	Formation	Travail équipe	Aménagem. grille horaire	Animation	Supervisi. Pédagogique	Coordonner ressources	Climat	Réseautage	Gestion du temps	Approp. de la réforme	Divers
11				R				•	RA	PA	EP	C		S.I		RC					•		
15	PR							:					•	S.I				•			•		
20		•		S								E	E	S.I				•			•		

Tableau 8 : Nombre d'utilisateurs de chacune des stratégies retenues à l'égard du curriculum – Répartition par profil de préoccupations

Profil	Prescriptions formelles	Adopter stratégie CS	Caractère obligatoire	Approches interrelation.	Effet entraînem.	Aménagement physique	Stratégie de Continuité	Vision	Rythme	Prise de décision	Information	Implication autres facil.	Formation	Travail équipe	Aménagement grille horaire	Animation	Supervisi. pédagogique	Coordonner ressources	Climat	Réseautage	Gestion du temps	Appropri. de la réforme
N=44	9	14	8	22	4	5	5	22	27	30	22	28	37	35	20	11	11	20	8	9	11	8
AEPcu1 N=5	1	0	0	0	2	0	0	1	2	3	2	3	4	3	2	0	2	3	2	1	0	0
AEPcu2 N=4	1	2	0	1	1	1	0	2	3	2	2	4	3	3	1	1	0	1	0	1	1	1
PCcu N=4	0	3	0	2	0	0	1	2	3	3	1	2	4	3	1	0	2	2	1	1	0	0
PPcu N=3	0	1	2	2	0	1	0	2	3	3	3	1	2	2	2	0	1	0	1	2	0	2
PMcu1 N=14	3	4	2	6	0	0	3	5	9	10	6	7	12	11	7	4	3	7	1	1	7	2
PMcu2 N=3	1	1	1	2	0	0	0	2	1	1	1	2	2	3	0	1	0	2	0	1	2	1
PRcu N=8	2	3	1	6	0	1	1	7	4	6	5	7	7	8	5	3	3	4	1	2	1	2
PMicu N=3	1	0	2	3	1	2	0	1	2	2	2	2	3	2	2	2	0	1	2	0	0	0

Tableau 9 : Proportion, en pourcentage, des directeurs qui disent utiliser les différentes stratégies à l'égard du curriculum – Répartition par profil de préoccupations

Profil	Prescription s formelles	Adopter stratégie CS	Caractère obligatoire	Approches interrelation.	Effet entraînem.	Aménagem. Physique	Stratégie de Continuité	Vision	Rythme	Prise de décision	Information	Implication autres facil.	Formation	Travail équipe	Aménagem. grille horaire	Animation	Supervision Pédagogi- que	Coordonner ressources	Climat	Réseautage	Gestion du temps	Approp. de la réforme
N=44	20.45	31.82	18.18	50	9.09	11.36	11.36	50	61.36	68.18	50	63.64	84.09		45.45	25	25	45.45	18.18	20.45	25	18.18
AEP1 N=5	20	0	0		40	0	0	20	40	60	40	60	80	60	40	0	40	60	40	20	0	0
AEP2 N=4	25	50	0	11.11	25	25	0	50	75	50	50	100	75	50	25	25	0	25	0	25	25	25
PCcu N=4	0	75	0	50	0	0	25	50	75	75	25	50	100	50	25	0	50	50	25	25	0	0
PPcu N=3	0	33.33	66.67	66.67	0	33.33	0	66.67	100	100	100	33.33	66.67	66.67	66.67	0	33.33	0	33.33	66.67	0	66.67
PMcu 1 N=14	21.43	28.57	14.29	42.86	0	0	21.43	35.71	64.29	71.43	42.86	50	85.71	50	50	28.57	21.43	50	7.14	7.14	50	14.29
PMcu 2 N=3	33.33	33.33	33.33	66.67	0	0	0	66.67	33.33	33.33	33.33	66.67	66.67	100	0	33.33	0	66.67	0	33.33	66.67	33.33
PRcu N=8	25	37.5	12.5	75	0	12.5	12.5	87.5	50	75	62.5	87.5	87.5	87.5	62.5	37.5	37.5	50	12.5	25	12.5	25
PMcu N=3	33.33	0	66.67	100	33.33	66.67	0	33.33	66.67	66.67	66.67	66.67	100	33.33	66.67	66.67	0	33.33	66.67	0	0	0

NOTE :

Le code bleu correspond à la proportion des directeurs qui s'impliquent peu ou pas dans le travail d'équipe, par rapport à la proportion de l'échantillon qui est de 57,14%;

Le code jaune correspond à la proportion de directeurs qui s'impliquent ou qui s'impliquent beaucoup dans le travail d'équipe, par rapport à la proportion de l'échantillon qui est de 42,86%.

Les constats découlant de la comparaison entre les proportions des différents profils et l'ensemble de l'échantillon sont significatifs pour les profils dont le nombre de directeurs est égal ou supérieur à 8.

Tableau 10 : Les conditions facilitantes identifiées par les directeurs - Répartition par profil de préoccupations

Profil AEPcu	Profil PCcu (75%)	Profil PPcu (33.33%)	Profil PMcu	Profil PRcu (37.5%)	Profil PMicu (66.66%)
AEPcu1 (20%) <ul style="list-style-type: none"> • Implication des enseignants (14) • Présence d'un enseignant ressource et d'un adjoint (14, 16, 24) • Budget (14) 	<ul style="list-style-type: none"> • Milieu favorisé (7) • Soutien de la commission scolaire (7, 19) • Implication des enseignants (7, 19, 36) • Présence d'un conseiller pédagogique et d'un enseignant ressource (36) • Budget (36) • Pas de premier cycle (19) • Compétence pour agir comme facilitateur (7, 19) 	<ul style="list-style-type: none"> • Présence d'un adjoint et d'un conseiller pédagogique (42) • Budget (42) • Milieu soutenant (42) 	PMcu1 (30.77%) <ul style="list-style-type: none"> • Milieu favorisé (18) • Implication des enseignants (3, 6, 38) • Budget (3,6) • Réduction du nombre d'élèves par classe (6) • Compétence pour agir comme facilitateur (27) PMcu2 (100%) <ul style="list-style-type: none"> • Budget (11) • Implication des enseignants (11, 13, 15, 20) • Soutien de la commission scolaire (20) • Présence d'un enseignant ressource (20) • Compétence pour agir comme facilitateur (15) 	<ul style="list-style-type: none"> • Implication des enseignants (10, 34) • Soutien de la commission scolaire (10, 35) • Présence d'un conseiller pédagogique (34) • Compétence pour agir comme facilitateur (33) 	<ul style="list-style-type: none"> • Budget de perfectionnement (4) • Implication des enseignants (4, 17) • Plus de ressources (4) • Présence d'un conseiller pédagogique (4)
AEPcu2 (100%) <ul style="list-style-type: none"> • Pas de premier cycle (9) • Soutien de la commission scolaire (9, 22, 25) • Budget (22) • Implication des enseignants (9, 22, 25,30) • Milieu favorisé (25) • Compétence pour agir comme facilitateur (22) 					

Les pourcentages indiquent la proportion des directeurs de chaque profil qui identifient des conditions facilitantes.

Tableau 11 : Caractéristiques des directeurs au niveau des attributs – Répartition par profil de préoccupations

	Sexe	Taille de l'école	Expérience de direction	Région	Autre
Profil AEPcu		Au moins 44.45% dirigent une école qui compte entre 500 et 999 élèves, contre 25%	66.67% ont plus de 11 ans d'expérience, contre 52.27%		6/9 ont un adjoint ou pas de premier cycle ; 2/9 dirigent 2 écoles ou plus
Profil PCcu	75% sont de sexe féminin				
Profil PPcu	66.67% sont de sexe masculin	Au moins 66.67% dirigent une école de – de 500 élèves	66.67% ont moins de 5 ans d'expérience dans une fonction de direction		
Profil PMcu			52.94% ont entre 5 et 10 ans d'expérience dans une fonction de direction, contre 31.82%		3/17 ont soit un adjoint, soit pas de premier cycle
Profil PRcu					
Profil PMicu			66.67% ont plus de 20 ans d'expérience dans une fonction de direction		

ANNEXE X

**Résultats en lien avec la consolidation du fonctionnement du
conseil d'établissement**

DE	Composition du conseil	Clarifier rôles et respons.	Informer	Former	Préparer réunions	Consulter	Appliquer les décisions	Se donner un rythme implantation	Approches inter-relationnelles	Créer des liens	Faire des compromis	Effet entraîne-ment	Déranger	Autres
24				E,D	A	O								
25			•											5
26					A	E,P,M								
29		P,M			A,D									
30														3
31						E,M	•							
32	•	P		CS										
33				D					Re				•	
34			P											
35		P		•										
36			•	CS				•						
38						E	•							
39						E, P, M								
41											•			
43	•					E,P	•							

• **Légende**

Le symbole (•) est utilisé pour démontrer que la stratégie s'applique à un répondant.

Lorsque cela est possible, nous utilisons une abréviation correspondant à une information précise apportée au sujet de la stratégie que le répondant dit utiliser. L'explication des abréviations est fournie dans l'un ou l'autre des paragraphes suivants :

DE : abréviation pour désigner les directeurs et directrices d'établissement scolaire qui composent l'échantillon.

Composition du conseil : se réfère à des énoncés où le répondant dit utiliser des moyens concrets pour constituer son conseil d'établissement.

Clarifier les rôles et responsabilités : se réfère à des énoncés où le répondant dit intervenir auprès des enseignants (E), auprès des parents (P) ou auprès de l'ensemble des membres du conseil (M) pour expliquer et clarifier les rôles et responsabilités du conseil d'établissement.

*Inform*er : se réfère à des énoncés où le répondant dit fournir des informations aux enseignants (E), aux parents (P) ou à l'ensemble des membres du conseil (M) sur des sujets traités au conseil ou qui suscitent de l'intérêt chez les membres.

Former : se réfère à des énoncés où le répondant dit s'assurer que le personnel de l'école et les membres reçoivent la formation sur la question du conseil d'établissement. La formation est alors donnée par l'intermédiaire de ressources de la commission scolaire (CS), par un enseignant (E), ou par le directeur lui-même (D).

Préparer les réunions : se réfère à des énoncés où le répondant dit préparer les réunions du conseil en s'attardant aux aspects administratifs (A) ou à la préparation des dossiers pour fins de discussion et de décision (D).

Consulter : se réfère à des énoncés où le répondant identifie les différents acteurs interpellés au cours du processus de consultation. Il peut s'agir des enseignants (E), des parents (P), du président ou de la présidente du conseil (PR) ou de l'ensemble des membres du conseil (M). Le code (O) signifie qu'aucune consultation n'est menée par le directeur.

Appliquer les décisions : se réfère aux énoncés où le répondant dit appliquer les décisions du conseil d'établissement.

Se donner un rythme d'implantation : se réfère à des énoncés où le répondant se donne des stratégies visant le rythme d'implantation du conseil.

Approches interrelationnelles : se réfère à des énoncés où le répondant dit retenir des approches visant soit à responsabiliser les membres @, soit à responsabiliser les enseignants seulement (Re), soit à apaiser et rassurer les enseignants quant à l'existence du conseil (A), soit à les inviter à se positionner par rapport à cette instance (P).

Créer des liens : se réfère à des énoncés où le répondant dit soutenir la création de liens entre le conseil d'établissement et d'autres instances représentatives des enseignants (E) ou des parents (P).

Faire des compromis : se réfère à des énoncés où le répondant dit amener les membres du conseil à faire des compromis sur certaines questions.

Effet d'entraînement : se réfère à des énoncés où le répondant dit compter sur des leaders parmi les parents et les enseignants pour influencer les autres acteurs impliqués au niveau du conseil d'établissement.

Déroger : se réfère à des énoncés où le répondant dit déroger exceptionnellement, et lorsque nécessaire, à des procédures officielles ou habituelles prévues dans le mandat du conseil d'établissement.

Autres stratégies : se réfère à des énoncés où le répondant mentionne d'autres stratégies que celles prévues au tableau. Ces stratégies sont :

- 1.- Stratégie de réseautage et de partage avec d'autres directeurs.
- 2.- Créer un contexte facilitant.
- 3.- Passer par le conseil d'établissement pour faire avancer un dossier à la commission scolaire.
- 4.- Agir sans impliquer les parents dans un dossier.
- 5.- Développer une vision commune.



Tableau 2 : Les stratégies des directeurs du profil AEPce

DF	Composition du conseil	Clarifier rôles et respons.	Informer	Former	Préparer réunions	Consulter	Appliquer les décisions	Se donner un rythme • implantation	Approches inter- relationnelles	Créer des liens	Faire des compromis	Effet entraîne- ment	Déroger	Autres
14		•		CS		E								
23						M								
25			•											5
38						E	•							

Tableau 3 : Les stratégies des directeurs du profil PPce

DF	Composition du conseil	Clarifier rôles et respons.	Informer	Former	Préparer réunions	Consulter	Appliquer les décisions	Se donner un rythme implantation	Approches inter-relationnelles	Créer des liens	Faire des compromis	Effet entraîne-ment	Dérouter	Autres
2						E	•							
3						E								
4					D	E								
5										P				
11						E,M	•		Re					
16					A	E,M								
19	•	P				E,M					•			
21		P			A									
29		P,M			A,D									
31						E,M	•							
35		P		•										
36			•	CS				•						
41														
43	•					E,P	•				•			

Tableau 5 : Les stratégies des directeurs du profil PRce

DE	Composition du conseil	Clarifier rôles et respons.	Informer	Former	Préparer réunions	Consulter	Appliquer les décisions	Se donner un rythme implantation	Approches inter-relationnelles	Créer des liens	Faire des compromis	Effet entraîne-ment	Déroger	Autres
6		E, M	E		D	E, M	•		R, P					1, 2
17			M	CS	D	E		•	R		•	•	•	3

Tableau 6 : Nombre d'utilisateurs de chacune des stratégies retenues à l'égard du conseil d'établissement – Répartition par profil de préoccupations

PROFILS	Composition du conseil	Clarifier rôles et respons.	Informer	Former	Préparer réunions	Consulter	Appliquer les décisions	Se donner un rythme implantation	Approches inter-relationnelles	Créer des liens	Faire des compromis	Effet entraîne-ment	Déroger	Autres
N = 35	5	11	7	10	10	21	6	4	6	4	3	1	3	
AEPce N = 4	0	1	1	1	0	3	1	1	0	0	0	0	0	5
PPce N = 14	2	4	1	2	4	8	4	1	1	1	2	0	0	
PMce N = 15	3	5	3	6	4	8	0	1	3	3	0	0	2	3,4
PRce N = 2	0	1	2	1	2	2	1	1	2	0	1	1	1	1,2,3

Tableau 7 : Proportion, en pourcentage, des directeurs qui dit utiliser les différentes stratégies à l'égard du conseil d'établissement – Répartition par profil de préoccupations

PROFILS	Composition du conseil	Clarifier rôles et respons.	Informer	Former	Préparer réunions	Consulter	Appliquer les décisions	Se donner un rythme implantation	Approches inter-relationnelles	Créer des liens	Faire des compromis	Effet entraîne-ment	Déroger	Autres
N = 35	14.29	31.43	20	28.57	28.57	60	17.14	11.43	17.14	11.43	8.57	2.86	8.57	
AEPce N = 4	0	25	25	25	0	75	25	25	0	0	0	0	0	5
PPce N = 14	14.29	28.57	7.14	14.29	28.57	57.14	28.57	7.14	7.14	7.14	14.29	0	0	
PMce N = 15	20	33.33	20	40	26.66	53.33	0	6.67	20	20	0	0	13.33	3,4
PRce N = 2	0	50	100	50	100	100	50	50	100	0	50	50	50	1,2,3

Les constats découlant de la comparaison entre les proportions des différents profils et l'ensemble de l'échantillon sont significatifs pour les profils dont le nombre de directeurs est égal ou supérieur à 8.

Tableau 8 : Les conditions facilitantes identifiées par les directeurs - Répartition par profil de préoccupations

Profil AEPce 100%	Profil PPce 28.57%	Profil PMce 40%	Profil PRce 100%
<ul style="list-style-type: none"> • <i>Climat favorable (14, 23)</i> • <i>Pratiques déjà en place (14)</i> • <i>Qualités de la présidente (25)</i> • <i>Implication des parents (38)</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Implication des parents (5)</i> • <i>Implication des enseignants (19, 29)</i> • <i>Climat favorable (36)</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Soutien de la CS (13, 22)</i> • <i>Implication de l'adjointe (13)</i> • <i>Implication des parents (1, 12, 22, 33)</i> • <i>Implication des enseignants (22)</i> • <i>Implication de la présidente (13)</i> • <i>Climat favorable (26)</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Pratiques déjà en place (6)</i> • <i>Implication des membres (6)</i> • <i>Climat favorable (17)</i>

NOTE : Les pourcentages indiquent la proportion des directeurs de chaque profil qui identifient des conditions facilitantes.

Tableau 9 : Caractéristiques des directeurs au niveau des attributs – Répartition par profil de préoccupations

	Sexe	Taille de l'école	Expérience de direction	Région	Autre
Profil AEPce	75% sont de sexe masculin				
Profil PPce	64.29 % sont de sexe féminin, contre 61.36%		64.29% ont 11 ans et plus d'expérience dans une fonction de direction, contre 52.27%		
Profil PMce	86.67% sont de sexe féminin, contre 61.36%	Au moins 73.33% dirigent une école de – de 500 élèves ou ont 2 écoles et plus, contre 47.73%	60% ont 11 ans et plus d'expérience dans une fonction de direction, contre 52.27%		6/15 ont un ou 2 adjoints ou n'ont pas de premier cycle dans leur école
Profil PRce	100% sont de sexe masculin	100% dirigent une école de 500 élèves et plus	100 % ont 5 ans et plus d'expérience dans une fonction de direction		

