

Diriger une école en milieu défavorisé : Ce qui ressort des écrits scientifiques et professionnels (mise à jour du document 2006)¹

Jean Archambault, Roseline Garon, Li Harnois et
Georges Ouellet, septembre 2011

Introduction

Ce document présente les points saillants de la littérature scientifique et professionnelle portant sur le travail de directions d'écoles de milieu défavorisé. En 2006, l'équipe du Programme de soutien à l'école montréalaise (devenu Une École montréalaise pour tous) ainsi que des professeurs du département d'Administration et fondements de l'éducation de l'Université de Montréal, ont entrepris une réflexion sur la direction d'une école de milieu défavorisé. Le groupe ainsi constitué convenait qu'il semblerait y avoir des différences avec la direction d'une autre école. Sur le terrain, selon certaines directions d'écoles, les différences sont évidentes. Pour d'autres, elles sont minimes ou inexistantes. L'hypothèse ou l'intuition d'une différence méritait donc d'être vérifiée. Les questions se posaient ainsi : y a-t-il des différences à diriger une école de milieu défavorisé? Si oui, quelles sont ces différences? Mais d'abord, en quoi consiste la direction d'une école de milieu défavorisé?

C'est à partir de ces questions que les membres du groupe ont collaboré pour mettre sur pieds des projets de recherche afin de tenter de préciser et de décrire en quoi consiste « Diriger une école en milieu défavorisé » et en quoi cela est différent de diriger une autre école. Les données ainsi produites ont été diffusées aux directions d'écoles et elles ont servi à élaborer des mécanismes de soutien ou de formation mieux adaptés à leurs besoins. D'autres recherches sur le sujet se poursuivent et permettent d'approfondir la question.

La première étape de ces travaux a porté sur la revue de la littérature scientifique et professionnelle sur le sujet (Archambault, Ouellet et Harnois, 2006; Archambault et Harnois, 2006a; 2006b). Cette revue de littérature avait pour but d'alimenter la réflexion, dans le contexte de la recherche entreprise par le PSÉM et l'UdeM sur la direction d'une école de milieu défavorisé et du développement professionnel offert par

¹ Ce texte a été produit dans le cadre d'un projet de recherche mené avec le Programme de soutien à l'école montréalaise du Ministère de l'éducation du Loisir et du Sport

le PSÉM aux directions d'écoles. Quelques années plus tard, nous croyons utile de consulter à nouveau la littérature afin de vérifier si des éléments nouveaux apparaissent sur le sujet. C'est ce qui est exposé dans le présent document.

L'organisation du document

Les recherches scientifiques sur la direction d'une école de milieu défavorisé ont d'abord porté sur les écoles de milieux défavorisés qui se démarquaient par leurs résultats scolaires élevés. On les qualifiait d'écoles performantes. Ces recherches étaient menées afin d'identifier les caractéristiques de ces écoles ainsi que les facteurs reliés à cette performance élevée. Puis, les chercheurs se sont aussi intéressés aux écoles de milieu défavorisé dont les résultats scolaires étaient faibles, mais qui progressaient pour finalement devenir des écoles performantes. On s'est alors attaché à étudier le processus par lequel ces écoles devenaient performantes. Ce sont ces types de recherches que nous avons consultées et dont nous rapportons les résultats ici.

Ce document se divise en quatre parties correspondant aux thèmes majeurs de recherche que nous abordons ici (seuls les thèmes 1 et 2 font l'objet de cette révision). Le premier thème porte justement sur **Les caractéristiques des écoles performantes en milieu défavorisé**. Les thèmes 2 et 3 abordent plus directement le travail des directions d'écoles et du personnel en milieu défavorisé. Le thème 2 traite **Les caractéristiques et les stratégies du leadership dans les écoles performantes en milieu défavorisé** et le thème 3 propose un détour par **Les différentes approches de leadership en éducation**. En effet, il est impossible de s'intéresser au travail des directions d'écoles en milieu défavorisé sans que n'apparaisse, dans la littérature consultée, le concept de *leadership*, un concept central, mais vaste et pas toujours bien cerné, que nous nous sommes permis d'aborder. Enfin, nous avons nommé le quatrième thème **Connaître et comprendre la pauvreté** parce que cet aspect ressort constamment de la littérature et qu'il est facilement pris pour acquis. En effet, on considère souvent que les gens qui oeuvrent en milieu défavorisé connaissent bien les caractéristiques et les cultures de ces milieux, alors que ce n'est souvent pas le cas et que des préjugés persistent. De là l'importance de ce thème pour tendre à éliminer les préjugés.

Chacun des thèmes comprend d'abord un résumé où sont énumérés les points saillants du thème. Ensuite, nous donnons un aperçu de l'ensemble des éléments du thème. Ces éléments sont présentés sous forme de liste plutôt qu'en texte soutenu, dans le but de conserver un nombre de pages réaliste au document. En effet, plus d'une quarantaine de documents ont été consultés. Les résumés des lectures ainsi que la bibliographie complète peuvent être obtenues en communiquant avec **Une**

école montréalaise pour tous, MELS (Archambault, Garon, Harnois et Dumais, 2011). Par ailleurs, des éléments se répètent. On peut en effet retrouver un même élément sous plusieurs rubriques ou plusieurs catégories. Il s'agit souvent d'un angle différent pour aborder un élément.

Mise en garde

Ce document présente l'ensemble des éléments qui ressortent de l'examen de la littérature scientifique et professionnelle sur la direction d'une école de milieu défavorisé. À ce titre, il ne saurait être confondu avec une recette dont les ingrédients seraient à mettre en place dans leur intégralité, dans les écoles. Une direction qui voudrait posséder toutes les caractéristiques et utiliser toutes les stratégies de *leadership* présentées ici se retrouverait très vite débordée, à moins d'avoir des capacités surhumaines. D'ailleurs, les éléments qui se retrouvent dans ce document n'ont pas tous été observés en même temps dans toutes les écoles. En effet, ce n'est pas parce qu'on a observé telle et telle caractéristiques dans une école qu'on a nécessairement observé les mêmes caractéristiques dans une autre école et qu'il faut les amalgamer pour les mettre en œuvre dans son école.

Il s'agit donc plutôt d'un document de travail pour qui voudrait améliorer ses pratiques de gestion et de supervision. Encore une fois, bien que certains éléments apparaissent incontournables, l'objectif n'est pas de présenter ici tout ce qu'il faut faire dans une école, mais de soutenir la réflexion sur ce qui prime lorsqu'on dirige une école de milieu défavorisé. Plutôt qu'un aboutissement, ce document se veut l'amorce d'une réflexion sur la pratique professionnelle qui consiste à diriger une école de milieu défavorisé.

Thème 1 : Les caractéristiques des écoles performantes en milieu défavorisé

✚ En résumé

Dans les recherches sur les écoles de milieux défavorisés dont les résultats scolaires sont élevés (écoles performantes), on retrouve souvent les mêmes caractéristiques. Ce sont les suivantes :

1. La mission de l'école porte d'abord sur l'apprentissage et sur la réussite de tous les élèves. Priorité de tous les instants, cette mission est la responsabilité de tous les acteurs concernés.
2. L'équipe-école manifeste sa confiance dans la capacité de réussir des élèves et exprime des attentes élevées à leur égard.

3. La direction exerce un *leadership* pédagogique et administratif. Cependant, on y observe que le rôle des directions vis-à-vis de la pédagogie, de l'apprentissage, du climat de l'école est primordial.
4. Tous les partenaires comme les parents et les membres de la communauté collaborent et coopèrent afin de favoriser le partage des connaissances et des expériences. En conséquence, l'école est une communauté apprenante désireuse d'améliorer les pratiques d'enseignement et d'innover.
5. L'école est un lieu sécuritaire et ordonné, propice aux apprentissages et où règnent l'ouverture, le respect et l'acceptation des différences.
6. L'enseignement se fait dans le respect des processus d'apprentissage des élèves et prend en compte leurs besoins, leurs différences et leurs caractéristiques personnelles, culturelles et sociales.
7. Les enseignants évaluent les élèves fréquemment et régulièrement afin de pouvoir réajuster leurs interventions.
8. La direction et les enseignants sont expérimentés, connaissent et comprennent le milieu dans lequel ils oeuvrent et sont passionnés par la cause des enfants de ce milieu.

Même dans l'adversité, les directions d'écoles parviennent à offrir un environnement pédagogique de qualité.

Elles doivent toutefois faire face à certains défis, des contraintes et des difficultés :

- un manque de connaissance de pratiques efficaces de gestion ou un manque d'expérience dans les écoles de milieux défavorisés,
- des besoins découlant du contexte de pauvreté (alimentation, vêtements, matériel, etc.) auxquels elles doivent répondre afin qu'ils interfèrent le moins possible avec l'apprentissage,
- une présence et une participation variable des élèves et de leurs parents,
- un environnement de travail imprévisible (changement dans le milieu),
- une difficulté à recruter des enseignants qualifiés et intéressés à travailler dans ces milieux.

✚ Aperçu de l'ensemble des caractéristiques

Les attentes de réussite

- L'expression d'attentes élevées envers les élèves est considérée comme un fondement de leur réussite.
- La conviction que tous les enfants peuvent atteindre des résultats scolaires élevés, sans exception, conviction qui se concrétise dans l'action des intervenants au quotidien.

Le développement de la collaboration et de la coopération

- Des collaborations entre les enseignants et les autres intervenants en ce qui concerne les objectifs de l'école, les questions d'enseignement et le développement professionnel.
- Une équipe solidaire.
- Une communication régulière entre tous les membres de l'école et le désir d'apprendre les uns des autres.
- Des enseignants davantage engagés dans la prise de décision.
- Une meilleure communication et une meilleure collaboration avec les parents, l'administration centrale et la communauté.

Les priorités, les standards et les buts

- Une mission claire, des buts et des objectifs d'apprentissage précis ainsi que des standards élevés pour tous les élèves.
- L'apprentissage des élèves et la réussite scolaire : une priorité et l'affaire de tous, y compris les parents.
- Une implication des enseignants et des élèves pour la réussite de l'école dans son ensemble.

La prise en compte des besoins

- Une meilleure compréhension du contexte familial des élèves et des besoins de leurs parents
- L'école, un lieu où l'on prend en compte les besoins de tous, et un lieu de respect.
- Un effort et une grande flexibilité des administrateurs et des enseignants pour comprendre les besoins des élèves en terme d'apprentissage, et pour y répondre.

Le climat de l'école, l'environnement éducatif

- Un environnement ordonné et sécuritaire et une gestion éducative des comportements : un élément clé pour l'apprentissage.
- Un environnement de qualité facilitant les apprentissages.

Le partenariat avec les parents et la communauté

- Un plus grand partenariat école, famille, communauté.
- Un travail actif avec les parents pour étendre la mission de l'école à la maison.
- Une confiance et un respect envers les parents afin d'établir un réel partenariat.
- Une implication fondamentale des parents dans la réussite des élèves.

Le développement professionnel

- Un soutien constant au développement professionnel et à la formation continue.
- Des formations et des ressources à la disposition des enseignants.

Le temps d'enseignement et d'apprentissage

- L'augmentation du temps de travail des élèves sur des éléments spécifiques et plus difficiles.
- L'utilisation maximale du temps d'enseignement.

- L'augmentation du temps d'enseignement dans les matières difficiles.

La lecture : une priorité

- La mise en place d'un programme de lecture consistant et cohérent.
- Le développement de l'intérêt pour l'apprentissage à travers la lecture.
- L'identification précoce des élèves ayant des difficultés d'apprentissage, particulièrement en lecture.

L'imputabilité du personnel des écoles

- La direction et les enseignants sont imputables de la réussite des élèves.
- La réussite des enfants est une responsabilité de tous les intervenants.

Les attitudes, les croyances et la vision (du personnel)

- Un grand sens de responsabilité et d'efficacité des directions et de l'ensemble du personnel qui sont prêts à déplacer des montagnes pour les élèves
- L'école, une grande famille : engagement passionné et respect de tous les intervenants, et ce pour assurer l'éducation des enfants.

- Une passion pour l'apprentissage et le développement.
- Une ouverture au changement, à l'innovation.
- La croyance selon laquelle les écoles et les personnes qui y travaillent font une différence.
- La croyance selon laquelle des améliorations rapides dans les résultats sont possibles.
- La croyance selon laquelle des écoles peu performantes peuvent devenir des écoles performantes.
- Une vision commune.

L'évaluation des élèves et l'utilisation des données

- L'utilisation des données concernant les élèves et l'évaluation régulière et fréquente de leurs progrès afin d'aider à l'apprentissage.
- Une meilleure évaluation des domaines où chaque élève doit s'améliorer, ce qui permet d'identifier les stratégies d'enseignement appropriées.

L'enseignement et la pédagogie

- La présence d'une variété d'approches et d'interventions.
- La recherche de nouvelles façons d'enseigner.
- L'expérimentation comme moyen d'améliorer les pratiques.
- Un enseignement et un apprentissage de qualité pour tous les élèves.
- Une pédagogie intégrant les valeurs culturelles des élèves.
- Une évaluation et un suivi de l'apprentissage et de l'enseignement.
- Une amélioration continue du curriculum.

La compréhension et la prise en compte de la culture de la pauvreté.

- La prise en compte de la culture et de la langue maternelle de l'enfant.
- Une pédagogie intégrant les valeurs culturelles et sociales des élèves.

Les instances centrales

- Un soutien des instances centrales tout en laissant de la flexibilité à l'école
- Un appui au développement d'un *leadership* efficace, tant à l'école qu'à la Commission scolaire.

Thème 2 : Les caractéristiques et les stratégies du *leadership* dans les écoles performantes en milieu défavorisé

1- Les caractéristiques

✚ En résumé

Dans les recherches sur le *leadership* des directions des écoles performantes en milieu défavorisé, on retrouve souvent les mêmes caractéristiques. Ce sont les suivantes

1. Un engagement porteur d'une vision de la réussite pour tous les élèves
2. Une passion pour l'enseignement et pour l'apprentissage
3. Une grande flexibilité, une ouverture et une aptitude pour le changement, et la créativité
4. Un optimisme à toute épreuve, un travail acharné pour la réussite des élèves
5. Une compréhension des questions entourant la pauvreté, et le rejet de toutes fausses croyances
6. Un respect profond et une haute estime des différences (culturelles, socioéconomiques, etc.) pour ce qu'elles peuvent apporter de richesse
7. Une grande authenticité, une source d'inspiration, un exemple
8. Une expérience significative en gestion
9. Une participation importante (une visibilité) dans les activités de l'école
10. Un bon sens de l'observation, de l'écoute et de la communication
11. Des habiletés interpersonnelles, un dynamisme proactif, un *leadership* attentif
12. Un sens profond de justice, d'équité, d'inclusion de tous

✚ Aperçu de l'ensemble des caractéristiques

Les compétences et les habiletés

- Compétent en terme de politique et de gestion
- Capacité de gérer des tensions et des problèmes imprévisibles
- Habiletés relationnelles et interpersonnelles

Les qualités et les attitudes personnelles

- Démocratique
- Digne de confiance et de respect
- Observateur
- Authentique

- Motivateur
- Tenace au travail, persévérant
- Visionnaire - à court et long terme
- Visible, impliqué
- Intègre
- Un exemple, un modèle - comportements et attitudes-
- Positif
- Passionné
- Curieux
- En constante amélioration
- Engagé fermement à toujours œuvrer à la mission de l'école
- Expérimenté
- Sensible
- Juste, équitable
- Humaniste
- Facilitateur
- Compréhensif
- Respectueux de la culture
- À l'écoute des besoins de tous
- Ouvert au changement et à la créativité
- Ouverture à la critique
- Partage des connaissances

Les croyances et les valeurs

- Croyance profonde en la possibilité d'établir une école équitable qui vise l'excellence
- Croyance en la capacité d'apprentissage et à la réussite de tous les élèves et expression d'attentes élevées mais réalistes à leur égard
- Appel à des principes moraux et à des valeurs de justice sociale pour déconstruire les idées fausses entretenues par les enseignants et les membres du personnel
- Abandon de l'orientation basée sur le déficit au profit d'une approche centrée sur la consolidation et le développement des acquis
- Croyances et attitudes positives à l'égard des enfants et de leur famille (approche qui permet de meilleures pratiques et une plus grande justice sociale)

2- Les stratégies

✚ En résumé

Nous avons répertorié les principales stratégies de *leadership* et les rôles des directions d'écoles de milieu défavorisé sous trois grandes catégories que voici :

En matière d'apprentissage

1. Développer une vision claire d'équité et d'excellence et définir des objectifs, des buts et des échéanciers en collaboration avec les membres de la commission scolaire et de l'école afin de bâtir un environnement de qualité basé sur des valeurs.
2. Évaluer rigoureusement et régulièrement les élèves en collaboration avec les enseignants et réévaluer en conséquence les besoins d'apprentissage.
3. Répondre aux besoins financiers et en ressources diverses des enseignants.
4. Faire état, s'il y a lieu, des fausses croyances et de leur impact passé et présent, afin d'établir une école démocratique.

En matière de compréhension du milieu

5. Comprendre le contexte socioculturel et socioéconomique du milieu et développer une empathie pour les élèves et leur famille.
6. Reconnaître les attitudes et les valeurs discriminantes et les barrières, et les faire évoluer (ex. l'intelligence est fonction de la génétique ou du milieu socioculturel; les limites à l'apprentissage en raison de l'environnement socioéconomique).
7. Adopter une stratégie personnalisée en traitant les élèves comme des individus plutôt que comme des représentants d'un groupe social.
8. Faire la promotion de la diversité, avoir un discours démocratique et ne tolérer aucune forme de discrimination ou d'inégalité.
9. Établir un partenariat véritable avec la famille et la communauté pour l'apprentissage des élèves.

En matière de développement des capacités et de la coopération

10. Renforcer les capacités de *leadership* de tous.
11. Encourager la créativité, et la coopération entre les enseignants dans leur tâche d'enseignement.
12. Inviter les enseignants à jouer un rôle important dans le développement de stratégies d'enseignement.
13. Renforcer les capacités des directions d'école et des enseignants par la formation continue.
14. Créer un réseau d'échange de personnes ressources avec d'autres écoles de milieu défavorisé qui connaissent des réussites.

Le *leadership* seul ne peut conduire à la réussite de tous les élèves. Il n'en demeure pas moins qu'un leader efficace pourra grandement contribuer à établir des conditions favorables pour tous.

Aperçu de l'ensemble des stratégies

Stratégies générales

- Persister dans l'engagement (et exprimer cet engagement) de faire de l'école un environnement équitable, favorable aux apprentissages et visant l'excellence, ce qui peut parfois signifier que l'on ne sait pas complètement comment procéder tout en faisant tout ce qui est en son pouvoir pour y parvenir.
- Encourager les enseignants à identifier leurs fausses croyances en ce qui a trait aux inégalités sociales, aux classes sociales, aux cultures, etc.
- Transformer les fausses croyances vers des croyances de réussite par
 - la promotion d'une culture d'école démocratique;

- l'adoption d'une approche d'enseignement menant à la réussite scolaire;
- la persévérance vers l'objectif visé.
- Contribuer à déconstruire les préjugés et les étiquettes apposées aux enfants et à leurs parents, les attitudes discriminatoires et les barrières, qui mènent à la répression, à la ségrégation, à la stigmatisation et aux inégalités.
- Partager le *leadership* avec les enseignants et les autres intervenants, encourager la créativité, l'initiative, la prise de risque et reconnaître les contributions de chacun.
- Faire un meilleur usage du talent et de l'expérience des enseignants.
- Être proactif dans la recherche de solutions.
- Faciliter le changement dans toute la communauté.
- Jouer un rôle de facilitateur plutôt que celui d'une direction traditionnelle exerçant son pouvoir.
- Composer au quotidien avec l'imprévisible.
- Mettre en évidence et faire valoir la richesse de la diversité –culturelle et autre.
- Être (et le faire savoir) au service des enfants, des parents, de la communauté, des enseignants et du personnel de l'école.
- Adopter un mode de gestion qui se renouvelle et s'améliore constamment puisque le processus de transformation des écoles de milieu défavorisé est constant.
- Développer ou co-crée, avec les membres des instances centrales et de l'école, une vision non négociable des objectifs, des buts et des échéanciers.
- Reconnaître et respecter les besoins spécifiques –physiques, sociaux, intellectuels, affectifs,- des élèves, des enseignants, des parents, des membres du personnel et de la direction.
- Confronter les défis en mettant en place des projets de recherche-action.
- Adopter un *leadership* basé sur l'authenticité, l'engagement moral, initiateur de changement dans son milieu.
- Adopter une stratégie personnalisée traitant les élèves comme des individus davantage que des représentants d'un groupe social.
- Faire la promotion de pratiques d'inclusion.
- Avoir des attentes élevées envers tous les élèves, et les exprimer.
- Faire preuve de créativité, de persévérance et de persistance.
- Adopter une attitude de coopération plutôt que de compétition.
- Respecter le jugement professionnel des enseignants et des membres du personnel.
- Faire preuve d'innovation pour obtenir les ressources dont les élèves ont besoin.
- Être un mentor, un modèle qui offre critique constructive et soutien.
- Accueillir les conflits et voir la possibilité de solutions positives.

Stratégies visant l'enseignement, l'apprentissage et la réussite éducative

- Consacrer du temps et de l'énergie à l'amélioration de l'enseignement et de l'école, en particulier par la supervision pédagogique.
- Faire valoir qu'il n'y a aucune raison ou aucune excuse pour justifier l'échec ou les faibles résultats scolaires des élèves.

- Voir à ce que les objectifs d'apprentissage et les attentes de fin de cycles soient clairs.
- Prioriser l'apprentissage, communiquer son importance et engager les enseignants et les autres intervenants de l'école dans des travaux collectifs pour améliorer l'enseignement et l'apprentissage.
- S'impliquer dans les questions d'enseignement et les activités quotidiennes de l'école, visiter les classes.
- Voir à ce que les interventions prennent en compte les besoins spécifiques des élèves.
- Responsabiliser à la réussite scolaire, toutes les personnes concernées y compris les élèves.
- Établir des mesures d'imputabilité de tous les acteurs pour la réussite des élèves : collecte régulières de données, analyse des résultats et organiser la formation continue des maîtres en vue de répondre à ces besoins.
- Motiver constamment les enseignants et les élèves à améliorer l'apprentissage.
- Voir à ce que les élèves soient évalués rigoureusement et régulièrement.
- Collecter des données tout au long de l'année scolaire sur l'apprentissage des élèves afin de vérifier l'efficacité des programmes et des services, de prendre des décisions en ce qui concerne le curriculum et l'enseignement et de repérer les élèves en difficulté.
- Reconnaître les résultats et les réalisations des élèves.
- Accorder une grande importance au préscolaire.
- Prioriser l'enseignement de la lecture.
- Accorder de l'importance à l'apprentissage de la langue.
- Valoriser une pédagogie répondant au contexte socioculturel.

Stratégies visant le partenariat avec la famille et la communauté

- Travailler constamment avec les parents afin de les intégrer comme partenaires dans l'apprentissage à la maison.
- Impliquer les parents dans la prise de décision concernant leur enfant.
- Établir une relation forte avec les parents à travers les programmes.
- Encourager une communication ouverte entre tous les membres de l'école et la communauté.

Stratégies visant la compréhension du milieu

- Comprendre la problématique des inégalités sociales, la culture de la pauvreté, les problèmes qui en découlent et faire en sorte qu'on en tienne compte lors des interventions éducatives.
- Favoriser le développement professionnel du personnel en rapport avec la problématique des inégalités sociales et la culture de la pauvreté.
- Comprendre la réalité socioéconomique de la pauvreté et du milieu dans son ensemble et développer une empathie pour les élèves et leur famille, pour pouvoir tisser des liens avec eux.
- Encourager le personnel à se renseigner sur la clientèle du quartier afin de mieux la comprendre (ce qui signifie l'origine ethnique, la religion, les

croyances, les valeurs, la culture, les revenus, le niveau d'éducation des parents) et enrichir l'enseignement en tenant compte de ces données.

- Permettre aux élèves d'exprimer leurs connaissances culturelles diverses dans le but de mieux comprendre les cultures.

Stratégies visant la collaboration, la coopération et la communication

- Créer une communauté d'apprentissage professionnelle : développer la collaboration dans le développement de la mission et de la vision de l'école, dans le processus de prise de décision, dans l'établissement de l'autonomie professionnelle dans la mise en place d'un développement professionnel continu.
- Donner du temps aux enseignants afin qu'ils puissent travailler collectivement sur leur enseignement.
- Favoriser la solidarité et l'entraide des équipes.
- Renforcer les capacités des personnes.
- Établir une mise en réseau de tous les membres de l'école, des élèves, des parents et des membres de la communauté, basée sur la compréhension et le respect.
- Développer des relations interpersonnelles positives et respectueuses avec les membres de l'école, les parents et les enfants (visibilité, écoute, intégrité, confiance, donner l'exemple en terme de comportements et d'attitudes, partage de connaissances, inspiration).

Stratégies visant le développement professionnel

- Favoriser l'éclosion de *leadership* pédagogique chez le personnel (participation à des équipes de recherche, développement professionnel, feedback et renforcement des capacités).
- Encourager le développement professionnel et la formation continue et rendre disponibles les ressources nécessaires.
- Favoriser la prise en charge individuelle et collective, par les enseignants, de leur développement professionnel.
- Offrir aux enseignants un soutien professionnel individuel.

Stratégies visant le développement des ressources humaines

- Engager du personnel compatible, désireux de travailler ensemble et stimulé par la réussite de leur école.
- Recruter des enseignants ayant de l'enthousiasme pour le travail en milieu défavorisé.
- Savoir obtenir des financements spéciaux pour soutenir l'enseignement et l'apprentissage.
- Établir le budget selon les priorités de l'école (ex. ressources professionnelles, formations pour soutenir les enseignants dans leurs tâches, etc.).

Soutien aux directions d'école et développement professionnel

- Renforcer la capacité des directions d'école et mobiliser les ressources nécessaires pour le développement du *leadership* pédagogique.

- Créer un réseau d'écoles comportant des caractéristiques communes.
- Établir un système de mentorat entre directions d'école.
- Permettre aux directions de disposer d'un pouvoir discrétionnaire sur les règlements et les solutions à apporter aux problèmes.
- Offrir aux directions des possibilités de développement professionnel.
- Développer les capacités des directions à interpréter et à utiliser les évaluations des élèves.
- S'inspirer des façons de faire de d'autres écoles, notamment en visitant des écoles performantes de milieux défavorisés.
- Lire sur le sujet, chercher l'information, les idées, les expériences et les partager.

Thème 3 : Les différentes approches de *leadership* en éducation

Introduction

Il existe plusieurs façons d'aborder la question du *leadership* en éducation. Ces différentes approches ont donné lieu à de très nombreux écrits sur le sujet. Waters, Marzano et McNulty (2003) ont effectué une revue de la littérature et ont recensé pas moins de 5000 écrits sur le *leadership*, publiés depuis le début des années 1970. Tous n'ont cependant pas la même valeur et plusieurs chercheurs mettent en garde contre ce foisonnement d'écrits et contre les interprétations souvent hâtives que l'on tire de nombreux documents dont la qualité scientifique et professionnelle est douteuse (Leithwood, Louis, Anderson et Wahlstrom, 2004; Reeves, 2006). Ainsi, dans les travaux de Waters, Marzano et McNulty (2003), seuls 70 des 5000 écrits ont pu être considérés. Parmi les autres, on retrouve un nombre impressionnant de programmes de formation offerts aux directions d'écoles et dont la valeur est pour le moins incertaine. Bien qu'incontournable, le concept de *leadership* apparaît donc comme étant utilisé à plusieurs sauces. Il convient donc de l'aborder avec rigueur et avec nuances.

Les différentes approches du *leadership* sont fonction des aspects sur lesquels veulent insister les chercheurs ou les professionnels qui ont écrit sur le sujet. Nous avons choisi de présenter quelques-unes de ces approches, en conservant les plus prometteuses et en éliminant les moins sérieuses, mais surtout nous avons choisi de présenter ce que l'on pourrait considérer comme des dimensions du *leadership*.

Ces approches et ces dimensions ne sont pas mutuellement exclusives, ce qui explique encore une fois certaines répétitions. En outre, il ne s'agit pas de choisir l'une ou l'autre approche à mettre en place dans son école. L'objectif est, ici encore, de susciter la réflexion et de soutenir le développement professionnel.

Aperçu des approches majeures et des dimensions du *leadership* en éducation

Le *leadership* pédagogique : la direction d'école est centrée sur l'enseignement et sur l'apprentissage. La gestion administrative et la gestion des ressources humaines sont complémentaires et doivent être au service de la gestion éducative de l'école.

Le *leadership* transformationnel : la direction mise sur la collaboration avec les enseignants face à l'apprentissage (engagement moral et motivation), par l'établissement d'une vision et de buts communs, la stimulation intellectuelle et le soutien individuel, la définition de pratiques efficaces et de valeurs organisationnelles, les attentes de réussite élevées, la création d'une culture d'école efficace et l'établissement de structures favorisant la participation aux prises de décisions. La direction est un instigateur de changement.

Le *leadership* participatif : ce type de *leadership* met de l'avant un processus de prise de décision en commun (souvent nommé *distributed leadership*) afin d'être plus efficace, de soutenir des principes démocratiques, et de renforcer le *leadership* de chacun.

Le *leadership* pour la justice sociale et la démocratie. Ces deux concepts font appel à des idéaux *transformationnels*, agissant dans des contextes spécifiques. Les implications pour les leaders concernent les dimensions suivantes : l'éthique et la morale, la communauté et le contexte. Ce type de *leadership* mise sur une approche constructiviste, c'est-à-dire, la construction d'un savoir par les membres de la communauté, et sur le partage du *leadership*. Les leaders sont alors des facilitateurs dans le processus de communication et de collaboration. Ce type de *leadership* mise sur les dimensions suivantes :

- **la dimension transformationnelle** : l'engagement de tous dans le processus de changement, ouverture à la critique constructive et aux prises de conscience;
- **la pédagogie au cœur de l'action** : les enseignants doivent orienter et organiser leur pédagogie en tenant compte des orientations retenues;
- **la justice sociale** : on tient compte des multiples aspects des inégalités et des iniquités, on reconnaît les formes d'injustices, on prend en compte les préjugés et les iniquités et finalement on reconnaît les implications pédagogiques de la justice sociale.

La dimension morale du *leadership* : cette dimension porte sur les valeurs et l'éthique de la direction. Selon cette approche, les écoles performantes démontrent des valeurs et des croyances qui prennent en compte les aspects culturels et qui favorise l'inclusion, l'égalité, l'équité, la justice, des attentes élevées, l'engagement, la coopération, le travail d'équipe, la compréhension.

La dimension interpersonnelle du *leadership* : la direction est consciente de l'importance de la collaboration et favorise le développement de relations interpersonnelles entre les personnes (la direction, les enseignants, les élèves, les autres intervenants, les parents). Elle tient aussi compte de la nature et de la pluralité

des formes que prennent le changement et ses manifestations. Elle favorise la compréhension et l'ajustement constant afin de trouver des solutions pertinentes.

La dimension durable du leadership : la responsabilité première de la direction consiste à mettre en place des conditions pour que l'apprentissage tant cognitif, social qu'affectif, soit viable et soutenu.

Le leadership dans le contexte d'une école apprenante : le concept d'école apprenante est fondé sur une approche voulant que toutes les personnes concernées par le système s'impliquent en exprimant leurs aspirations et en développant leur prise de conscience et leurs capacités de façon conjointe. Les différents partenaires de l'école reconnaissent leur engagement commun dans le futur de l'école et identifient tout ce qu'ils peuvent apprendre ensemble.

Les directions sont les premiers instigateurs de changement, et des leaders pédagogiques. Plus le processus de l'école apprenante prend place, plus les directions agissent comme pivot, pas seulement dans la supervision des enseignants mais comme gestionnaire du processus d'apprentissage dans son ensemble.

Thème 4 : Connaître et comprendre la pauvreté

Introduction

La majorité des études portant sur des écoles en milieu défavorisé ont fait ressortir l'importance de connaître et de comprendre la pauvreté ou, plus largement, la question des inégalités sociales et du rôle de l'école vis-à-vis ces inégalités (Duru-Bellat, 2002). Plusieurs recherches ont aussi mis l'accent sur la nécessité pour l'école de combattre les inégalités.

Par ailleurs, bon nombre de préjugés et de fausses croyances existent encore dans les écoles où ont été menées ces recherches, malgré que l'on croit souvent le contraire. Ici aussi, on insiste sur le fait que l'école doit combattre ces préjugés. Nous l'avons vu plus haut. C'est pourquoi nous abordons ce thème ici.

Il est cependant toujours délicat de vouloir décrire la pauvreté et les cultures qui la sous-tendent. Il faut donc faire preuve ici de prudence dans l'interprétation des données et y appliquer les nuances nécessaires.

En résumé

On peut mieux comprendre la pauvreté si on l'aborde à partir des moyens mis en œuvre par une personne pauvre pour faire face à un manque de ressources. Ces ressources peuvent être financières, affectives, cognitives, physiques ou sociales.

On distingue deux types de pauvreté : la pauvreté générationnelle et la pauvreté situationnelle. La pauvreté générationnelle se définit par une durée d'au moins deux générations consécutives. La pauvreté générationnelle comprend une culture propre, des règles cachées, un système de croyances et un mode de vie. La pauvreté situationnelle correspond à un manque de ressources causé par un événement particulier comme la mort d'un proche, des problèmes de santé ou un divorce. La personne qui vit cette situation a souvent de la difficulté à accepter la charité et fait preuve de gêne ou de fierté, et est très discrète face à sa situation.

De façon générale, les chercheurs s'entendent sur les caractéristiques de la pauvreté. Plusieurs mentionnent l'importance de comprendre le contexte unique de la pauvreté de chaque élève afin de mettre en place les meilleures stratégies pour améliorer l'apprentissage. Ces caractéristiques sont :

1. un mode de vie ayant une culture propre, des règles, des croyances;
2. la scolarisation des élèves et des parents est faible. On observe des difficultés scolaires, un haut taux d'absentéisme, une faible participation des parents à l'école, des besoins supplémentaires en terme d'apprentissage (ex. alphabétisation, langue), des taux élevés de décrochage scolaire;
3. la précarité économique fait en sorte que les personnes sont en situation de survie. Les personnes peinent à défrayer le logement, la nourriture, les vêtements, le matériel scolaire, les loisirs;
4. les problèmes de santé physique ou mentale sont plus fréquents. On peut observer plus souvent des troubles sévères de comportement, le manque de sommeil, une mauvaise alimentation, de l'anxiété, des traumatismes, de la tristesse, de la jalousie, de la colère, de la vulnérabilité, l'endurcissement des enfants, du renfermement, de l'insécurité, le manque d'estime de soi, des difficultés à communiquer;
5. le milieu familial vit plus souvent des situations difficiles comme la monoparentalité, des tensions, de la violence verbale, des problèmes de santé mentale et de détresse des parents, le désintérêt et le manque de soutien des parents, du dysfonctionnement ou des relations abusives;
6. la vie de quartier est souvent difficile et comprend de la violence, du vol, des problèmes de drogues et de prostitution, bref, une criminalité plus importante;
7. la pauvreté se conjugue aussi avec l'imprévisibilité, avec la difficulté de faire des projets d'avenir, qui mène au pessimisme, au fatalisme et à des difficultés d'engagement de toutes sortes;
8. la pauvreté est souvent associée à une méconnaissance par les parents des ressources communautaires et des aides du milieu, et à la difficulté d'accéder aux ressources, entre autres pour des questions d'horaires ou de transport.

Aborder les caractéristiques de la pauvreté et les discuter en équipe-école est nécessaire. Cependant, il faut être prudent et éviter de stigmatiser les personnes pauvres ou d'aviver les préjugés, dans le regard que l'on porte sur elles et dans les gestes que l'on pose à leur égard. Cette démarche peut permettre de mieux

comprendre les besoins des personnes pauvres. On doit toutefois éviter de faire référence à ces caractéristiques pour justifier les difficultés scolaires.

Des chercheurs ont mis en évidence l'importance de comprendre les fausses croyances en ce qui concerne l'éducation et les personnes pauvres. Certains chercheurs ont même identifié les principales croyances fausses concernant les personnes pauvres et les personnes d'origines ethniques autres que la sienne. Elles portent généralement sur les dimensions suivantes :

- les capacités intellectuelles
- la motivation
- le langage
- l'importance accordée à l'éducation
- la moralité

Aperçu des caractéristiques

Caractéristiques générales

- La pauvreté : une façon de se comporter pour faire face à un manque de ressources.
- Ne se définit pas en termes de déficit ou de lacunes (intellectuelles, motivationnelles, linguistiques) ou par un manque de valeur accordée à l'éducation.
- Une situation de survie : répondre à ses besoins de base.
- La difficulté de trouver des solutions, tendance à renoncer.
- Le sentiment d'être différent, inapte, en raison des fausses croyances véhiculées à l'égard des personnes pauvres.

Caractéristiques des enfants

- Vont à l'école moins souvent, haut taux d'absentéisme.
- Ont moins de chance de terminer leurs études secondaires et de poursuivre des études supérieures.
- Ont des résultats scolaires significativement plus bas que ceux de la classe moyenne.
- Ont de la difficulté à se procurer le matériel scolaire, ont peu de livres à la maison et souvent pas d'ordinateur.
- Ont une moins bonne santé.
- N'ont souvent pas de repas réguliers et leur sommeil est souvent moins bon.
- Vivent des situations familiales difficiles (tensions, violence, détresse des parents) : ils finissent par se durcir et on sent le poids des soucis sur eux.
- Manquent d'encadrement et de soutien à la maison.
- Vivent souvent dans un quartier où il y a de la violence et de la délinquance sous plusieurs formes.

- Peuvent avoir des difficultés d'ordre socio-affectif comme de l'anxiété, des traumatismes, et manifester des sentiments de tristesse, de jalousie ou de colère, ou présenter des troubles sévères de comportement.
- En viennent à croire, en raison des fausses croyances véhiculées à leur égard, qu'ils sont incapables de réussir.
- Sont assez ouverts aux adultes qui leur accordent de l'attention, sont sympathiques, amicaux.
- Sont souvent intéressés d'apprendre, d'expérimenter et de vivre de nouvelles expériences, surtout lorsque l'adulte qui les accompagne les motive.

Les parents (et le milieu familial)

- Sont peu scolarisés et ont souvent un mauvais souvenir du temps passé à l'école, comme élèves.
- Peuvent moins facilement soutenir leurs enfants au niveau scolaire ou les orienter face à leur avenir.
- Sont souvent en familles monoparentales.
- Ont de la difficulté à communiquer.
- Certains ne savent ni lire, ni écrire. Ils lisent peu.
- Sont souvent inconfortables de venir à l'école, et participent peu aux réunions.
- Leur santé mentale est souvent précaire.
- Vivent beaucoup d'insécurité et manquent d'estime d'eux-mêmes.
- Ont un faible revenu et un haut niveau de privation.
- Habitent des logements pauvres, avec peu de commodités.
- Méconnaissent les ressources communautaires.
- Ont souvent un nombre limité de relations interpersonnelles, de soutien et d'appui.
- Fréquentent souvent uniquement leur quartier.

Pour conclure

Nous avons présenté ici les éléments qui ressortent de la littérature scientifique et professionnelle en rapport avec la direction d'une école de milieu défavorisé. Encore une fois, cette présentation constitue davantage un point de départ à la réflexion qu'une conclusion sur le sujet, et elle ne saurait en rien remplacer les exercices de réflexion et de mises à l'essai essentiels au développement professionnel.

Pour conclure, qu'il suffise de relier ces éléments aux caractéristiques des écoles performantes (Archambault et Harnois, 2006), de façon à donner une vision plus large de la direction d'une école de milieu défavorisé.

Une école performante est un milieu sécuritaire et accueillant où l'apprentissage constitue la priorité et où cette vision concernant l'apprentissage est claire et partagée. Dans une école performante, on s'emploie à réduire les inégalités et à favoriser la justice sociale. L'organisation scolaire est au service de l'apprentissage et non l'inverse, et les enseignants travaillent collectivement dans un esprit d'entraide. Dans

une école performante, on entretient des relations avec les parents et avec la communauté, et le développement professionnel y tient une place de choix.

Ces caractéristiques ne sont pas neuves. Nous les avons d'ailleurs retrouvées à maintes reprises, exprimées d'une façon ou d'une autre dans ce texte. En outre, elles concordent fort bien avec les mesures mises de l'avant par le Programme de soutien à l'école montréalaise. À cet effet, la revue de la littérature vient confirmer les choix effectués par le Programme en ce qui a trait aux mesures et à leur promotion auprès des écoles.

Références

- Archambault, J., Garon, R., Harnois, L. et Dumais, F. (2011a). *Diriger une école en milieu défavorisé. Mise à jour de la bibliographie thématique de 2006. Résumés et extraits*. Université de Montréal et Une École montréalaise pour tous (MELS), 51 p.
- Archambault, J., Garon, R. et Harnois, L. (2011b). *Des caractéristiques des écoles efficaces, provenant de la documentation scientifique*. Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, Programme de soutien à l'école montréalaise, 2 p.
- Archambault, J., et Harnois, L. (2006a). *Gérer une école en milieu défavorisé. Revue de la littérature : résumés de lecture*. Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, Programme de soutien à l'école montréalaise, 52 p.
- Archambault, J., et Harnois, L. (2006b). *Gérer une école en milieu défavorisé. Revue thématique de la littérature*. Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, Programme de soutien à l'école montréalaise, 37 p.
- Archambault, J., et Harnois, L. (2006c). *Des caractéristiques des écoles efficaces, provenant de la documentation scientifique*. Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, Programme de soutien à l'école montréalaise, 4 p.
- Archambault, J., Ouellet, G. et Harnois, L. (2006). *Diriger une école en milieu défavorisé. Ce qui ressort des écrits scientifiques et professionnels*, Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, Programme de soutien à l'école montréalaise, 19 p.
- Duru-Bellat, M. (2002). *Les inégalités sociales à l'école. Genèse et mythes*. Paris, PUF. 256 p.
- Leithwood, K., Louis, K. S., Anderson, S., et Wahlstrom, K. (2004). *How leadership influences student learning*. The Wallace foundation. Disponible sur internet (14 juin 2006) : <http://www.wallacefoundation.org/WF/KnowledgeCenter/KnowledgeTopics/EducationLeadership/HowLeadershipInfluencesStudentLearning.htm>
- Marzano, R.J., Waters, T. et McNulty, B.A. (2005). *School leadership that works. From research to results*. Alexandria, VA: Association for supervision and curriculum development. 194 p.
- Reeves, D. B. (2006). *The learning leader*. Alexandria, VA: Association for supervision and curriculum development. 222 p.
- Waters, T., Marzano, R. J., et McNulty, B. A. (2003). *Balanced leadership : what 30 years of research tells us about the effect of leadership on student achievement*. Aurora, CO: Mid-continent research for education and learning.