

Les directeurs et les directrices d'école au Canada : contexte, profil et travail

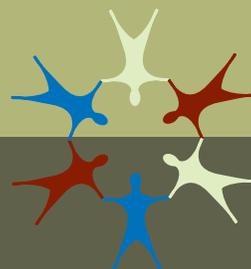
Enquêtes pancanadiennes auprès des directions et des enseignants d'écoles primaires et secondaires (2005-2006)

Branka Cattonar
Claude Lessard
Jean-Guy Blais
François Larose
Marie-Claude Riopel
Maurice Tardif
Jimmy Bourque
Alan Wright

Rédactrice principale : Branka Cattonar



Évolution actuelle du personnel
de l'enseignement primaire
et secondaire au Canada



Current Trends in the Evolution
of School Personnel in Canadian
Elementary and Secondary Schools

Les directeurs et les directrices d'école au Canada : contexte, profil et travail

Enquêtes pancanadiennes auprès des directions et des enseignants d'écoles primaires et secondaires (2005-2006) (Projet 3)

Branka Cattonar
Rédactrice principale

Membres de l'équipe du Projet 3 :

De l'Université de Montréal, Québec : Jean-Guy Blais, Claude Lessard, Maurice Tardif

De l'Université de Sherbrooke, Québec : François Larose

De l'Université de Moncton, Nouveau-Brunswick : Jimmy Bourque

De l'University of Windsor, Ontario : Alan Wright

De Statistique Canada, Ontario : Patric Blouin, Raynald Lortie, Kathleen Trudeau

1 juin 2007

Évolution actuelle du personnel de l'enseignement primaire et secondaire au Canada

Étude financée par le Conseil de Recherche en Sciences Humaines du Canada dans le cadre de son programme Grands travaux de recherche concertée (CRSH-GTRC 2002-2006; #412-2001-1002)

Cette enquête a été menée en collaboration avec Statistique Canada,

avec la participation de la Chaire de recherche du Canada sur le personnel et les métiers de l'Éducation, dirigée par Claude Lessard,

et la participation du CRIFPE, Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante



*Évolution actuelle du personnel de l'enseignement
primaire et secondaire au Canada
Current Trends in the Evolution of School Personnel
in Canadian Elementary and Secondary Schools*



Conception graphique :
Sylvie Côté

© Chaire de recherche du Canada sur le personnel et les métiers de l'Éducation, 2007

Tous les textes sont publiés sous une licence Creative Commons, version 2.5 Canada, catégorie Paternité – Pas d'Utilisation Commerciale – Pas de Modification

Vous êtes libres:

* de reproduire, distribuer et communiquer cette création au public

Selon les conditions suivantes :

*Paternité. Vous devez citer le nom de l'auteur original.

*Pas d'Utilisation Commerciale. Vous n'avez pas le droit d'utiliser cette création à des fins commerciales.

*Pas de Modification. Vous n'avez pas le droit de modifier, de transformer ou d'adapter cette création.

Imprimé au Canada

ISBN 978-2-923620-00-8 (relié)

ISBN 978-2-923620-01-5 (pdf)

Dépôt légal - Bibliothèque et Archives nationales du Québec, 2007

Dépôt légal - Bibliothèque et Archives du Canada, 2007

Chaire de recherche du Canada sur le personnel et les métiers de l'Éducation

Faculté des Sciences de l'éducation, Université de Montréal

C.P. 6128, succursale Centre-ville

Montréal (Québec)

Canada H3C 3J7

Tél. (514) 343-7444

Télééc. (514) 343-6070

www.crifpe.ca/lessard

TABLE DES MATIERES

Introduction : Présentation de l'enquête auprès des directeurs d'école au Canada	1
I. La problématique de la recherche : Évolution du mode de régulation scolaire et redéfinition normative du rôle des directeurs d'école.....	2
II. L'enquête auprès des directeurs d'école	4
1. Les objectifs et les objets de l'enquête.....	4
2. L'échantillonnage et la représentativité de l'enquête.....	5
3. L'analyse statistique mise en oeuvre.....	6
III. Les principales caractéristiques de l'échantillon.....	7
1. Les variables scolaires	7
<i>Le réseau d'enseignement</i>	7
<i>L'ordre d'enseignement</i>	8
2. Les variables régionales.....	10
<i>La localisation rurale ou urbaine des écoles</i>	10
<i>Les régions et les provinces</i>	11
Chapitre 1. Le profil socio-professionnel des directeurs d'école	13
I. Le profil socio-démographique des directeurs d'écoles	13
1. Le genre : Une re-féminisation du corps professionnel	13
2. L'âge	21
3. Les caractéristiques linguistiques et ethniques : Une distance culturelle avec le public scolaire	24
II. Le profil professionnel des directeurs d'école.....	26
1. Le niveau et le domaine d'étude.....	26
2. La carrière et l'ancienneté.....	34
III. Conclusion	42
Chapitre 2. Les contextes scolaires	49
I. La taille et la composition de l'école	49
1. Le nombre d'élèves	50
2. Le nombre et les catégories de personnel	53
II. Le profil des élèves	76
1. L'origine sociale des élèves	76
2. L'origine culturelle des élèves.....	79
<i>La langue parlée et l'origine immigrée des élèves</i>	79
<i>Les caractéristiques ethniques des élèves</i>	81
<i>La perception de l'influence de la diversité culturelle des élèves sur les relations dans l'école</i>	89
<i>L'absence et le décrochage scolaire des élèves</i>	94
3. Les problèmes et handicaps des élèves	98

4. Les comportements problématiques des élèves.....	107
III. Les relations problématiques avec les parents des élèves.....	115
IV. Le profil du personnel enseignant	117
1. L'ancienneté du personnel enseignant	117
2. Les caractéristiques ethniques du personnel enseignant.....	125
3. Les problèmes rencontrés avec les enseignants.....	136
4. Le profil enseignant selon les caractéristiques des élèves	140
V. Conclusion	146

Chapitre 3. Le profil éducatif des écoles..... 153

I. L'orientation éducative des écoles	153
II. Les services de soutien offerts aux élèves	160
1. Les services spéciaux destinés aux élèves en difficulté.....	160
2. Les services offerts visant l'intégration des élèves	169
III. Les politiques envers la vie à l'école et les élèves	180
IV. Les vocations ciblant une clientèle d'élèves aux caractéristiques particulières.....	188
V. Conclusion	193

Chapitre 4. La perception des évolutions scolaires et de leurs répercussions 199

Table des matières	v
--------------------------	---

I. Les évolutions touchant les écoles	199
1. Les changements ayant un impact sur les écoles	199
2. L'accroissement de la concurrence entre les écoles.....	214
II. Les effets des évolutions scolaires	222
1. Les effets sur la fonction de directeur d'école.....	222
2. Les effets sur les écoles.....	230
3. Les effets positifs sur les écoles dans le futur	239
III. Conclusion	244

Chapitre 5. Le rapport au travail des directeurs d'école : tâches assumées, conceptions idéales du métier et vécu professionnel..... 249

I. Un rôle pluriel.....	250
1. Les rôles assumés	250
2. Les conceptions idéales du rôle de directeur	257
II. Une multitude de responsabilités	265
1. Les responsabilités assumées.....	265
2. Les conceptions idéales des responsabilités du directeur	285
III. Concordances et tensions entre le « travail réel » et le « travail idéal »	306

IV. Le vécu professionnel	313
1. Une satisfaction professionnelle globale à l'égard des conditions d'emploi et de travail.....	313
2. Une satisfaction générale à l'égard des rapports sociaux dans l'école	328
V. Les évolutions scolaires et le rapport au travail des directeurs : Quelle restructuration du métier de directeur ?.....	334
VI. Conclusion	359

Chapitre 6. L'insertion et le développement professionnel des enseignants

et des directeurs d'école..... 365

I. L'insertion et le développement professionnel des enseignants	366
1. Les mesures d'accueil, de développement et de soutien des nouveaux enseignants	366
2. La satisfaction des directeurs face aux budgets spécifiques pour favoriser l'insertion et le développement professionnel des nouveaux enseignants.....	371
3. La perception des enseignants débutants par les directeurs.....	374
4. La satisfaction générale des directeurs face aux nouveaux enseignants qui oeuvrent dans leur établissement	386
5. La perception des directeurs quant aux difficultés éprouvées par les nouveaux enseignants face aux différents aspects de leur tâche.....	389
6. L'opinion des directeurs sur le recrutement et l'engagement de nouveaux enseignants.....	398
II. L'insertion et le développement professionnel des directeurs.....	412
1. Les mesures d'accueil, de soutien et d'accompagnement des nouveaux directeurs	412
2. La perception qu'ont les directeurs de leur propre insertion.....	416
III. Conclusion	421

Conclusion 427

<i>Qui sont aujourd'hui les directeurs d'école au Canada ?.....</i>	<i>427</i>
<i>Dans quelles conditions travaillent-ils ?</i>	<i>428</i>
<i>Comment vivent-ils les récentes évolutions scolaires ?.....</i>	<i>429</i>
<i>Comment vivent-ils, conçoivent-ils idéalement et exercent-ils leur métier ?</i>	<i>429</i>
<i>Dans quelles conditions accèdent-ils au métier ?.....</i>	<i>430</i>
<i>Les déterminants de l'expérience professionnelle des directeurs d'école.....</i>	<i>430</i>

Bibliographie 435

Annexe 1 : Enquête auprès des directeurs d'école (questionnaire)

Annexe 2 : Tableau 1 : La répartition des écoles dans l'ensemble du Canada, dans l'échantillon tiré et l'échantillon obtenu, selon l'ordre d'enseignement et la région

INTRODUCTION :

PRESENTATION DE L'ENQUETE AUPRES DES DIRECTEURS D'ECOLE AU CANADA

Les systèmes éducatifs des différentes provinces au Canada ont connu ces dix dernières années plusieurs évolutions importantes (Lessard et Brassard, *à paraître* ; Riopel et Tardif, 2005). Si certaines tendances générales paraissent transversales et communes aux différentes régions (comme la promotion de la reddition de compte ou la volonté de professionnaliser les enseignants), chaque province a néanmoins connu des réformes scolaires spécifiques et peut être caractérisée par un mode de gouvernance scolaire particulier (Ben Jaafar et Anderson, 2004 ; Lessard et Brassard, *à paraître* ; Lessard et Grimmer, 2004).

Dans ce contexte d'évolutions, il nous semble important d'étudier les effets que peuvent avoir les transformations du système éducatif et les nouvelles politiques scolaires sur les conditions et la teneur du travail des acteurs scolaires. Ce rapport se propose d'examiner en particulier la restructuration du métier de directeur¹ en lien avec l'évolution des modes de régulation des systèmes éducatifs au Canada, en analysant la manière dont les directeurs vivent les récentes évolutions scolaires et la manière dont ils conçoivent et disent exercer leur métier, tout en comparant les expériences professionnelles dans les différentes provinces canadiennes.

Ce rapport s'appuie sur une enquête par questionnaire qui a été réalisée en 2005 auprès de 2144 directeurs d'écoles primaires et secondaires dans l'ensemble du Canada². Dans cette introduction, nous allons présenter la problématique de la recherche et l'enquête qui a été réalisée (ses principaux objectifs, sa représentativité, le questionnaire qui a été adressé aux directeurs et les principes de l'analyse statistique mise en œuvre). Nous précisons également les principales caractéristiques de l'échantillon sous l'angle des variables scolaires (ordre et réseau d'enseignement) et des variables régionales (localisation urbaine et rurales des écoles, répartition selon les provinces et régions).

Dans les chapitres suivants, nous présenterons les principaux résultats de l'enquête. Le *chapitre 1* va tout d'abord dresser un portrait du profil socio-professionnel des directeurs d'école, sous l'angle de leur genre, de leur âge, de leurs caractéristiques ethniques, de leur formation et de leur carrière. Le *chapitre 2* examinera les contextes scolaires dans lesquels travaillent les directeurs, en décrivant les principales caractéristiques du public scolaire et du personnel des établissements qu'ils dirigent. Le *chapitre 3* analysera plus particulièrement l'orientation éducative des établissements scolaires : les objectifs éducatifs valorisés, ainsi que les différents services offerts pour soutenir les élèves en difficulté. Au *chapitre 4*, nous nous intéressons à la manière dont les directeurs d'école vivent les évolutions du système éducatif. Nous verrons que la plupart des directeurs estiment que de nombreuses évolutions ont eu des impacts importants et souvent négatifs sur leurs conditions de travail et leurs fonctions, de manière différenciée cependant selon les provinces. Au *chapitre 5*, nous examinerons la manière dont les directeurs d'école définissent et disent exercer leur travail, en nous attachant à saisir les tensions entre le « travail réel » et le « travail idéal » liées aux évolutions du système scolaire. Nous verrons que leur métier, de leurs points de vue, comporte une multitude de responsabilités et de rôles et qu'il leur apporte une satisfaction professionnelle sous de nombreux aspects. Enfin, le *chapitre 6* s'intéressera plus particulièrement aux conditions d'insertion professionnelle des directeurs et des enseignants. Dans la *conclusion*, nous reprendrons les

¹ Par souci de simplification rédactionnelle, nous utiliserons le terme masculin de directeur pour désigner à la fois les directrices et les directeurs d'école.

² Cette enquête a été réalisée dans le cadre d'une recherche subventionnée par le Conseil de recherches en sciences humaines du Canada (programme des Grands travaux de recherche concertés).

résultats les plus significatifs de l'enquête, en rappelant les principales différences mises en évidence selon le contexte de travail (régions, provinces, ordres et réseaux d'enseignement, profil des élèves) et selon le profil socioprofessionnel des directeurs.

I. LA PROBLEMATIQUE DE LA RECHERCHE : ÉVOLUTION DU MODE DE REGULATION SCOLAIRE ET REDEFINITION NORMATIVE DU ROLE DES DIRECTEURS D'ECOLE

Ces dix dernières années, les systèmes éducatifs des différentes provinces au Canada ont connu *de nombreuses évolutions importantes dans leurs modes de régulation* : mouvements de décentralisation des pouvoirs vers les établissements et de centralisation du financement, du curriculum et / ou de l'évaluation, place accrue accordée aux parents dans le cadre de conseils d'établissement, déconfessionnalisation des structures scolaires, augmentation de la concurrence entre écoles, émergence de « standards » (pour le curriculum et la profession enseignante), attentes en termes de reddition de comptes, développement d'évaluations standardisées et de divers indicateurs de performance, etc. (Ben Jaafar et Anderson, 2004 ; Lessard et Brassard, à paraître ; Lessard et Grimmett, 2004). Au-delà des évolutions spécifiques à chaque province, certaines tendances générales dans les politiques éducatives paraissent transversales et communes aux différentes régions³. En particulier, selon Lessard *et alii*, on pourrait identifier une certaine « stratégie pancanadienne », portée par une volonté d'harmoniser l'éducation au Canada, qui est axée sur l'obligation de résultats et l'imputabilité des acteurs éducatifs en mettant l'emphase sur la production de résultats quantifiés et d'indicateurs de performance scolaire. Plus précisément, Lessard *et alii* identifient deux évolutions majeures dans le mode de gouvernance éducative au Canada. La première tendance est celle d'un renforcement de l'autorité centrale du système éducatif, reflété dans diverses mesures comme un contrôle accru de la qualité, le développement d'évaluations standardisées, un curriculum et un financement davantage centralisés, la production de standards de performance, etc. La deuxième tendance est celle d'une intensification de « l'axe horizontal de gouvernance » qui manifeste un relatif mouvement de décentralisation des pouvoirs vers les établissements et se traduit par la promotion d'une mobilisation des acteurs scolaires locaux, l'élaboration de « plans de performance » produits localement par chaque école, le développement d'une logique de compétition entre les établissements scolaires, etc. (Lessard et Brassard, à paraître ; Lessard et Grimmett, 2004)⁴.

Chaque province canadienne a cependant connu des évolutions spécifiques et peut être caractérisée par un mode de gouvernance scolaire particulier. En particulier, selon Lessard *et alii*, on peut distinguer les provinces selon qu'elles se caractérisent :

³ Au Canada, l'éducation au primaire et au secondaire est une compétence provinciale et la gouvernance scolaire se base sur une structure à trois niveaux : les autorités provinciales (parlement provincial ou ministère de l'éducation), les autorités intermédiaires (commissions scolaires ou districts scolaires, qui sont des entités décentralisées et administrées par un conseil de commissaires élus par la population et qui exercent des responsabilités sur un territoire donné) et les établissements scolaires. Ce que Lessard *et alii* appellent « l'héritage institutionnel du Canada » comporte par ailleurs une forte logique de participation démocratique locale et communautaire (Lessard et Brassard, à paraître ; Lessard et Grimmett, 2004).

⁴ Ces tendances sont également relevées, à des degrés divers, dans de nombreux pays européens où l'on assiste notamment à une montée d'un « Etat évaluateur » qui tend à s'attribuer le contrôle sur les orientations d'ensemble du système éducatif (définition des missions et des critères d'opérationnalisation des « résultats » du système), tout en déléguant la gestion des moyens aux acteurs locaux (Maroy et Dupriez, 2000). En France, par exemple, Demailly (1997) décrit la progression d'une « culture de l'évaluation » qui promeut une « technique de rationalisation de l'action organisée » et qui s'articule à un nouvel ordre normatif de l'action publique : celui de l'obligation de résultats, par opposition à la traditionnelle obligation de moyens (« utiliser les bonnes manières de faire »). Selon Demailly (1997), cette « culture de l'évaluation » s'accompagne également d'une redéfinition de l'identité professionnelle des personnels de l'enseignement et notamment d'une dévalorisation des « identités de métier » au profit d'ancrages plus locaux.

- premièrement, par un modèle de gouvernance inspiré par des valeurs démocratiques de participation basée sur la communauté (comme le Québec, le Manitoba, la Saskatchewan, les Territoires du nord-Ouest, le Yukon et le Nunavut) ou par des valeurs démocratiques libérales privilégiant une régulation par le quasi-marché (comme l'Alberta, l'Ontario, la Colombie-Britannique) ;
- deuxièmement, par une centralisation du financement, du curriculum et de l'évaluation (comme le Québec, l'Alberta, l'Ontario, la Colombie-Britannique) ou au contraire par une décentralisation (comme le Manitoba, la Saskatchewan, les Territoires du nord-Ouest, le Yukon et le Nunavut) ;
- le Nouveau-Brunswick, les Îles du Prince-Édouard, la Nouvelle-Écosse et Terre-Neuve se trouvant une situation intermédiaire ou mixte (Lessard et Brassard, *à paraître* ; Lessard et Grimmett, 2006).

Ces évolutions dans le mode de régulation scolaire s'accompagnent d'une *redéfinition normative de la conception et du rôle de l'établissement scolaire*. Selon Lessard et Brassard (*à paraître*), au Canada, la conception dominante de l'établissement, depuis une vingtaine d'années, est celle d'une « école communautaire », qui doit à la fois former une véritable « communauté éducative » en son sein et établir des liens avec la communauté qu'elle dessert. Dans cette logique, la mobilisation des acteurs locaux est fortement encouragée : les enseignants sont enjoins à travailler en équipe et les parents d'élèves se sont vu accordés une place accrue dans le fonctionnement du système éducatif (notamment via leur participation aux conseils d'établissements). Cette tendance va de pair avec une plus forte responsabilisation des établissements à l'égard de la réussite scolaire de leurs élèves dans le cadre d'une « autonomisation cadrée » du personnel enseignant et administratif. Si l'autonomie professionnelle du personnel éducatif est valorisée par la rhétorique politique, elle reste en effet encadrée, de manière diverse selon les provinces, par des curriculums centralisés et des évaluations standardisées et rendues publiques. Selon Lessard et Brassard (*à paraître*), les établissements scolaires semblent alors « pénétrés d'une logique managériale inspirée du New public management ». Selon Ben Jaafar et Anderson (2004), l'établissement est devenu une « unité de reddition de compte », tenue publiquement responsable de la performance des élèves. En même temps, on assiste à diverses formes de « déssectorialisation » de l'éducation qui augmentent les possibilités de choix de l'école par les parents, instaurent une forme de concurrence entre les établissements et les obligent à se positionner sur un « quasi-marché scolaire » (Lessard et Brassard, *à paraître*)⁵ En définitive, l'établissement scolaire apparaît de plus en plus comme un lieu où les différents acteurs doivent se mobiliser et travailler ensemble pour produire de bons résultats et sont tenus publiquement responsables de la performance des élèves.

Cette redéfinition de l'établissement scolaire, qui lui confère une importance plus grande dans la mise en oeuvre des politiques scolaires et une responsabilité accrue dans la qualité et l'efficacité de l'enseignement, s'accompagne d'une *redéfinition institutionnelle, normative et prescriptive, du rôle et du travail des personnels éducatifs*. En ce qui concerne les directeurs d'école, plusieurs auteurs mettent en avant que de nouvelles prescriptions institutionnelles les enjoignent à devenir des « *leaders pédagogiques* » qui animent l'activité éducative au sein de leur école et assurent le pilotage des réformes scolaires en mobilisant leur équipe éducative (Bergeron et alii, 2005 ; Brassard et alii, 2004 ; Corriveau, 2004). En Europe, des tendances comparables sont relevées et plusieurs études montrent que les directeurs ne doivent plus seulement être des administrateurs et des gestionnaires, mais aussi des « animateurs pédagogiques » initiateurs de la politique pédagogique de leur école et des « agents de changement » du système éducatif (Dutercq, 2006). En Communauté française de Belgique, Dupriez (2002, 2005) montre ainsi que, dans une logique de pilotage du système éducatif par les résultats, les récentes politiques scolaires valorisent un nouveau modèle idéal de « l'établissement mobilisé », où les différents acteurs sont censés construire collectivement des projets afin de produire un enseignement de qualité et adapté aux

⁵ Cette tendance des systèmes éducatifs à se réguler selon le mode d'un « quasi-marché » se retrouve également dans d'autres contextes nationaux caractérisés par un fonctionnement décentralisé (Maroy et Dupriez, 2000). Le « quasi-marché scolaire » peut être défini comme une « forme institutionnelle hybride qui combine un principe de libre-choix de l'école et un principe de financement public à l'élève » (Vandenbergh, 2000).

spécificités de son environnement. Le directeur d'école voit en même temps son rôle redéfini : il est appelé à devenir un « animateur pédagogique », non seulement capable de gérer des personnes et des ressources, mais qui doit aussi s'impliquer dans la conduite du projet pédagogique de son école et garantir la concertation entre les enseignants. En France, Pelage (1998, 2003) met en évidence que le chef d'établissement est aujourd'hui tenu de devenir l'acteur dynamique de la transformation du système éducatif en combinant une pluralité de compétences : rigueur gestionnaire et mobilisation des ressources humaines, efficacité managériale et obligation des résultats, responsabilités et innovations pédagogiques. Le rôle du directeur y est redéfini autour de la figure du « chef d'établissement pédagogique », qui doit soutenir la modernisation du système éducatif en favorisant l'émergence de pratiques pédagogiques innovantes et en encourageant la réflexion collective et le travail en équipe des enseignants. En Angleterre, Osborn (2002) relève que les directeurs d'école sont désormais perçus avant tout comme des « agents de changements » qui doivent prendre la responsabilité de la mise en oeuvre des changements scolaires, alors qu'avant les années 1980, les « headteachers » étaient d'abord perçus comme des membres du personnel enseignant dont la principale fonction était de diriger les autres enseignants. Leur nouveau rôle les éloigne alors de l'enseignement, des élèves et des enseignants. De manière plus générale, Leclercq (2005) soulève que dans de nombreux pays d'Europe et d'Amérique du Nord, l'autonomie et la responsabilisation accrues des établissements scolaires se sont accompagnées d'une redéfinition de la fonction de directeur d'école, lequel n'est plus considéré comme un simple administrateur chargé d'observer les règlements, d'exécuter un budget et de gérer le personnel, mais simultanément comme un manager, un animateur pédagogique et un initiateur, responsable des résultats qu'il obtient avec un collectif qu'il doit connaître et animer.

Dans un tel contexte de transformation du mode de régulation du système éducatif et de redéfinition normative de l'établissement scolaire, il nous semble important d'en saisir les effets concrets sur les conditions et la teneur du travail des directeurs d'écoles : *Comment les directeurs des différentes provinces canadiennes ressentent-ils les récentes évolutions scolaires ? Quel est leur vécu professionnel ? Comment vivent-ils, conçoivent-ils et exercent-ils aujourd'hui leur métier ?* Telles sont les questions auxquelles nous allons tâcher de répondre dans ce rapport en nous appuyant sur les résultats d'une enquête par questionnaire qui a été réalisée en 2005 auprès de 2144 directrices et directeurs d'écoles primaires et secondaires dans l'ensemble du Canada.

II. L'ENQUETE AUPRES DES DIRECTEURS D'ECOLE

1. Les objectifs et les objets de l'enquête

L'enquête par questionnaire qui a été réalisée, et que nous appellerons dans la suite du rapport « Enquête Directeurs, Teachcan », vise à étudier le métier de directeur en partant des *représentations subjectives* que les directeurs ont de leur métier tout en tenant compte des *conditions objectives* dans lesquelles se déroulent leurs expériences professionnelles. Les objectifs poursuivis sont multiples : il s'agit de décrire les *caractéristiques sociales* du corps professionnel (sur le plan de variables sociologiques classiques comme le genre, l'âge, le niveau d'étude, etc.), d'éclairer les *parcours d'insertion professionnelle* des directeurs, de saisir certaines de leurs *conditions de travail* (en particulier, les caractéristiques des élèves et du personnel, les rapports sociaux au sein des écoles et la culture des établissements), et enfin d'analyser les *opinions des directeurs à l'égard des changements* qui ont lieu dans le champ scolaire ainsi que leur *rapport au métier* (tâches accomplies, conceptions idéales du métier et satisfaction professionnelle).

Plus précisément, le questionnaire⁶ adressé aux directeurs comporte au total 51 questions (représentant 420 variables) regroupées en six sections qui portent sur :

- 1) *Le profil socio-démographique des directeurs et les caractéristiques de l'école* (questions sur les caractéristiques sociales des directeurs, comme l'âge, le niveau d'étude, l'ancienneté, etc.; questions sur le personnel et le public scolaire de l'école, comme l'origine sociale des élèves, le pourcentage d'élèves en décrochage scolaire, les caractéristiques ethniques du personnel enseignant, etc.) ;
- 2) *L'insertion et le développement professionnel* (questions sur les conditions du recrutement, de l'insertion et du développement professionnel des nouveaux enseignants et des directeurs à leurs débuts) ;
- 3) *Les rapports sociaux dans les écoles* (questions sur les relations entre les différentes catégories d'acteurs présents au sein des établissements) ;
- 4) *La perception du changement et de ses répercussions* (questions sur la manière dont les directeurs perçoivent les changements scolaires et dont ils vivent les répercussions de ces changements sur leur fonction et le fonctionnement des écoles) ;
- 5) *Le travail et les responsabilités* (questions sur la satisfaction professionnelle des directeurs et leur travail - non seulement le travail tel qu'ils disent l'accomplir réellement mais aussi le travail tel qu'ils souhaiteraient idéalement l'accomplir) ;
- 6) *Les projets et valeurs éducatives* (questions sur l'orientation éducative de l'école, sous l'angle des objectifs éducatifs qui sont valorisés).

2. L'échantillonnage et la représentativité de l'enquête

Le questionnaire (préalablement testé) a été adressé, au courant de l'année 2005, à 4800 directeurs d'école selon un plan d'échantillonnage stratifié selon les régions et l'ordre d'enseignement⁷. 2144 directeurs ont répondu, pour un taux de réponse de 44,6%. L'échantillon des répondants est partiellement non représentatif au niveau de la région (au seuil de signification de 5%) dans la mesure où il sous-représente la province de l'Ontario et sur-représente l'Atlantique et les Territoires (voir le tableau I.1).

Tableau I.1 La représentativité de l'échantillon selon les régions

	Population		Échantillon obtenu		Différences en pourcentage	Représentativité au seuil de 5%
	Pourcentage	N	Pourcentage	N		
Ontario	36,4%	5547	25,5 %	546	- 10,9%	Sous-représentatif
Prairies	22,5%	3435	22,5 %	482	/	Représentatif
Québec	19,4%	2959	19,6 %	421	+ 0,2%	Représentatif
Atlantique	7,9%	1208	15,4 %	330	+ 7,5%	Sur-représentatif
Colombie-Britannique	12,9%	1974	14,4 %	309	+ 1,5%	Représentatif
Territoires	0,8%	121	2,6 %	56	+ 1,8%	Sur-représentatif
Total	100%	15244	100%	2144		

⁶ Le questionnaire (cf. annexe 1) a été élaboré conjointement par J.-G. Blais (Université de Montréal), J. Bourque (Université de Moncton), F. Larose (Université de Sherbrooke), C. Lessard (Université de Montréal), M. Tardif (Université de Montréal) et A. Wright (Université de Windsor).

⁷ Voir annexe 2. La base de sondage était constituée de toutes les écoles primaires et secondaires, publiques et privées, de l'ensemble du Canada. Les écoles suivantes n'étaient pas visées par l'enquête : les écoles d'éducation permanente ou de jour pour adultes, les écoles professionnelles ou de métiers, les écoles de langues et d'éducation culturelle, les écoles à domicile, les centres d'éducation communautaire, les centres de services sociaux, les centres d'enseignement à distance, les écoles virtuelles et les écoles des communautés des Premières nations. L'administration du questionnaire a été supervisée par R. Lortie et P. Blouin de Statistique Canada. Le prétest a été réalisé à Montréal sous la direction de T. Karsenti (Université de Montréal), à Toronto sous la direction de D. Gérin-Lajoie (Université de Toronto) et à Moncton sous la direction de Y. Bouchamma (Université de Moncton).

En ce qui concerne l'ordre d'enseignement, l'échantillon obtenu est représentatif des ordres primaires et mixtes et sur-représente légèrement les écoles secondaires. Comme on peut le voir au tableau I.2, la représentativité de l'échantillon en ce qui concerne l'ordre d'enseignement varie cependant selon les régions.

Tableau I.2 La représentativité de l'échantillon selon l'ordre d'enseignement et la région

		Population		Échantillon obtenu		Différences en pourcentage	Représentativité au seuil de 5%
		N	Pourcentage	N	Pourcentage		
Atlantique	Primaire	689	57,0%	192	58,2%	+ 1,2%	Représentatif
	Secondaire	317	26,3%	90	27,3%	+ 1,0%	Représentatif
	Mixte	202	16,7%	48	14,5%	- 2,2%	Sous-représentatif
Québec	Primaire	2216	74,9%	306	72,7%	- 2,2%	Sous-représentatif
	Secondaire	604	20,3%	96	22,8%	+ 2,5%	Sur-représentatif
	Mixte	139	4,7%	19	4,5%	- 0,2%	Représentatif
Ontario	Primaire	4182	75,4%	406	74,4%	- 1,0%	Représentatif
	Secondaire	1134	20,4%	121	22,2%	+ 1,8%	Représentatif
	Mixte	231	4,2%	19	3,5%	- 0,7%	Représentatif
Prairies	Primaire	1525	44,4%	220	45,6%	+ 1,2%	Représentatif
	Secondaire	745	21,7%	118	24,5%	+ 2,8%	Sur-représentatif
	Mixte	1165	33,9%	144	29,9%	- 4,0%	Sous-représentatif
Colombie-Britannique	Primaire	1305	66,2%	205	66,3%	+ 0,1%	Représentatif
	Secondaire	494	25,0%	76	24,6%	- 0,4%	Représentatif
	Mixte	175	8,8%	28	9,1%	+ 0,3%	Représentatif
Territoires	Primaire	47	38,8%	23	41,1%	+ 2,3%	Sur-représentatif
	Secondaire	20	16,5%	8	14,3%	- 2,2%	Sous-représentatif
	Mixte	54	44,7%	25	44,6%	- 0,1%	Représentatif
Canada	Primaire	9964	65,4%	1352	63,1%	- 2,3%	Représentatif
	Secondaire	3314	21,7%	509	23,7%	+ 2%	Sur-représentatif
	Mixte	1966	12,9%	283	13,2%	+ 0,3%	Représentatif
	Total	15244		2144			

3. L'analyse statistique mise en oeuvre

L'objectif de l'analyse mise en oeuvre est tout d'abord de réaliser une *description statistique* de la réalité actuelle du métier de directeur : description du corps professionnel, des conditions de travail, de la manière dont les directeurs perçoivent les changements scolaires, définissent et exercent leur travail. Au-delà de la simple description, il s'agit aussi de produire du « chiffre compréhensif », de *comprendre* l'expérience professionnelle des directeurs en analysant la manière dont leurs perceptions des changements scolaires, leurs conceptions du métier, leurs pratiques et leur vécu varient, d'une part, selon leur profil social et professionnel (variables individuelles), et d'autre part, selon le contexte où ils travaillent (à la fois le type d'école saisi à travers les caractéristiques des élèves et du personnel et le contexte politico-institutionnel saisi à travers la province). L'analyse ne vise donc pas seulement à mettre en évidence des « régularités statistiques », mais aussi à faire ressortir les différences individuelles et contextuelles. Autrement dit, il s'agit de saisir à la fois les principes d'unité et de différenciation internes au corps professionnel, de saisir à la fois les expériences professionnelles qui sont communes à l'ensemble des directeurs et celles qui sont variables selon les individus ou les contextes de travail.

Dans cette logique de « description compréhensive », les données recueillies ont été analysées principalement à partir d'outils statistiques comme les tris à plat et les tris croisés (avec l'aide du logiciel d'analyse statistique SPSS). Les principaux outils statistiques utilisés sont le *test Chi-Carré* (test d'association entre variables qualitatives ; le *V de Cramer* mesurant l'intensité de l'association), le *tau de Kendall* (mesure de corrélation entre variables ordonnées), le *coefficient de Pearson* (mesure de corrélation entre variables quantitatives continues), le *test Anova* (test de comparaison de moyennes entre différents groupes ; utilisé avec le test de significativité *F de Fisher*).

Légende des symboles utilisés dans l'analyse statistique

Dans la suite du rapport, les symboles suivants représentent :

- « V » = « V de Cramer », mesure d'association entre deux variables qualitatives, qui varie de 0 à 1. Plus elle est proche de 1, plus la relation entre les deux variables est jugée forte ;
- « CP » = « coefficient de Pearson », coefficient de corrélation entre deux variables quantitatives continues. Il indique l'intensité de la liaison linéaire entre les deux variables, sans imputer de relation causale. Il varie entre - 1 (relation parfaitement linéaire et négative) et + 1 (relation parfaitement linéaire et positive) ;
- « T » = « Tau de Kendall », mesure de corrélation entre deux variables ordonnées, qui varie entre - 1 (relation parfaitement négative) et + 1 (relation parfaitement positive) ;
- « F » = « F de Fisher », renvoyant à un test de comparaison de moyennes ; lorsqu'il est significatif, on estime que les groupes se différencient statistiquement en ce qui concerne la variable sur laquelle la comparaison de moyennes a été effectuée ;
- «*** » indique une relation statistiquement significative au seuil inférieur à 1% ; «** » indique qu'elle l'est à un seuil inférieur à 5% ; «* » indique qu'elle l'est à un seuil inférieur à 10% ; « NS » indique une relation qui n'est pas statistiquement significative.

III. LES PRINCIPALES CARACTERISTIQUES DE L'ECHANTILLON

1. Les variables scolaires

Le réseau d'enseignement

La majorité des directeurs enquêtés (90%) travaille dans une école publique. Seuls 10% sont directeurs d'une école privée. Par écoles « publiques », nous entendons les écoles administrées directement par une autorité scolaire ou un organisme public, alors que la catégorie « privé » renvoie aux écoles administrées par un organisme non gouvernemental ou dont le conseil d'administration est majoritairement formé de membres non nommés par un organisme public (même si elles reçoivent du financement de l'État). Dans notre échantillon, les directeurs d'écoles privées sont plus nombreux en Colombie-Britannique, en Ontario et au Québec, alors que les directeurs d'écoles publiques sont plus fréquents en Atlantique, dans les Prairies et les Territoires (tableaux I.3 et I.4).

Tableau I.3 Le réseau d'enseignement des écoles selon les régions

	Public	Privé	Total
Atlantique	97,9%	2,1%	100,0% (330)
Colombie-Britannique	81,6%	18,4%	100,0% (309)
Ontario	87,5%	12,5%	100,0% (546)
Prairies	92,5%	7,5%	100,0% (482)
Québec	89,3%	10,7%	100,0% (421)
Territoires	98,2%	1,8%	100,0% (56)
Ensemble du Canada	90,0%	10,0%	100,0% (2144)

Source : Enquête Directeurs, Teachcan, 2005
V de Cramer = 0,166***

Tableau I.4 Le réseau d'enseignement des écoles selon les provinces

	Public	Privé	Total
Terre-Neuve et Labrador	100,0%	-	100,0% (79)
Ile du Prince-Édouard	95,5%	4,5%	100,0% (22)
Nouvelle-Écosse	96,1%	3,9%	100,0% (128)
Nouveau-Brunswick	99,0%	1,0%	100,0% (101)
Québec	89,3%	10,7%	100,0% (421)
Ontario	87,5%	12,5%	100,0% (546)
Manitoba	89,6%	10,4%	100,0% (115)
Saskatchewan	96,9%	3,1%	100,0% (127)
Alberta	91,7%	8,3%	100,0% (240)
Colombie-Britannique	81,6%	18,4%	100,0% (309)
Yukon	100,0%	-	100,0% (20)
Territoires du Nord-Ouest	95,2%	4,8%	100,0% (21)
Nunavut	100,0%	-	100,0% (15)
Ensemble du Canada	90,0%	10,0%	100,0% (2144)

Source : Enquête Directeurs, Teachcan, 2005
V de Cramer = 0,173*** Test Chi-Carré non valide (il n'y a pas suffisamment de fréquences théoriques)

L'ordre d'enseignement

Parmi les répondants, 63,1% sont directeurs dans une école primaire, 23,7% dans une école secondaire et 13,2% dans une école « mixte »⁸. Comme nous l'avons mentionné plus haut (voir le tableau I.2), notre échantillon sur-représente légèrement les écoles secondaires (au seuil de 5%). Il est à noter que la proportion de directeurs d'écoles primaires, secondaires et mixtes varie fortement selon les régions, et cela de la même manière dans notre échantillon (voir la colonne « échantillon obtenu » du tableau I.2) que dans l'ensemble de la population du Canada (voir la colonne « population » du tableau I.2)⁹. Ainsi, dans notre échantillon, la Colombie-Britannique, le Québec et l'Ontario comptent davantage de directeurs d'écoles primaires (respectivement 66,3%, 72,7% et 74,4% contre 63,1% pour l'ensemble de l'échantillon). Les Prairies, la Colombie-Britannique et l'Atlantique comportent une proportion plus élevée de directeurs d'écoles secondaires (respectivement 24,5%, 24,6% et 27,3% contre 23,7% pour l'ensemble de l'échantillon). Enfin, on retrouve davantage de directeurs d'écoles mixtes en Atlantique, dans les Prairies et les Territoires (respectivement 14,5%, 29,9% et 44,6% contre 13,2% pour l'ensemble de l'échantillon).

Tableau I.5 La répartition des directeurs selon l'ordre d'enseignement et la région de résidence

	Primaire	Mixte	Secondaire	Total
Atlantique	58,2%	14,5%	27,3%	100,0% (330)
Colombie-Britannique	66,3%	9,1%	24,6%	100,0% (309)
Ontario	74,4%	3,5%	22,2%	100,0% (546)
Prairies	45,6%	29,9%	24,5%	100,0% (482)
Québec	72,7%	4,5%	22,8%	100,0% (421)
Territoires	41,1%	44,6%	14,3%	100,0% (56)
Ensemble du Canada	63,1%	13,2%	23,7%	100,0% (2144)

Source : Enquête Directeurs, Teachcan, 2005
V = 0,247***

⁸ Par « mixtes », nous entendons les écoles qui offrent de l'enseignement à la fois au niveau primaire et secondaire.

⁹ Si l'on tient compte de l'ensemble de la population des directeurs au Canada (cf. tableau 2), on observe de la même manière que la Colombie-Britannique, le Québec et l'Ontario comptent davantage d'écoles primaires (respectivement 66,2%, 74,9% et 75,4% contre 65,4% pour l'ensemble du Canada). La Colombie-Britannique et l'Atlantique comportent une proportion plus élevée d'écoles secondaires (respectivement 25% et 26,3% contre 21,7% pour l'ensemble du Canada). Enfin, on retrouve davantage d'écoles mixtes en Atlantique, dans les Prairies et les Territoires (respectivement 16,7%, 33,9% et 44,7% contre 12,9% pour l'ensemble du Canada).

Plus précisément, dans notre échantillon, on retrouve davantage de directeurs d'écoles primaires au Nouveau-Brunswick, au Québec, en Ontario et en Colombie-Britannique. Les directeurs d'écoles secondaires sont plus nombreux à l'Île du Prince-Édouard, en Nouvelle-Écosse, au Nouveau-Brunswick, en Alberta et en Colombie-Britannique. Enfin, les directeurs d'écoles mixtes sont plus nombreux à Terre-Neuve et Labrador, au Manitoba, en Saskatchewan, en Alberta, au Yukon, dans les Territoires du Nord-Ouest et au Nunavut.

Tableau I.6 La répartition des directeurs selon l'ordre d'enseignement et les provinces

	Primaire	Mixte	Secondaire	Total
Terre-Neuve et Labrador	43,0%	34,2%	22,8%	100,0% (79)
Île du Prince-Édouard	59,1%	9,1%	31,8%	100,0% (22)
Nouvelle-Écosse	59,4%	10,2%	30,5%	100,0% (128)
Nouveau-Brunswick	68,3%	5,9%	25,7%	100,0% (101)
Québec	72,7%	4,5%	22,8%	100,0% (421)
Ontario	74,4%	3,5%	22,2%	100,0% (546)
Manitoba	48,7%	27,8%	23,5%	100,0% (115)
Saskatchewan	46,5%	35,4%	18,1%	100,0% (127)
Alberta	43,8%	27,9%	28,3%	100,0% (240)
Colombie-Britannique	66,3%	9,1%	24,6%	100,0% (309)
Yukon	50,0%	35,0%	15,0%	100,0% (20)
Territoires du Nord-Ouest	33,3%	57,1%	9,5%	100,0% (21)
Nunavut	40,0%	40,0%	20,0%	100,0% (15)
Ensemble du Canada	63,1%	13,2%	23,7%	100,0% (2144)

Source : Enquête Directeurs, Teachcan, 2005

V = 0,270*** Test Chi-Carré non valide (il n'y a pas suffisamment de fréquences théoriques)

Par ailleurs, on observe que la majorité des écoles primaires et secondaires de notre échantillon se situent en région urbaine (respectivement 72,5% et 79,8%), alors que la plupart des écoles mixtes sont en région rurale (59,7%).

Tableau I.7 La location urbaine ou rurale des écoles selon l'ordre d'enseignement

	Rural	Urbain	Total
Primaire	27,5%	72,5%	100,0% (1352)
Mixte	59,7%	40,3%	100,0% (283)
Secondaire	20,2%	79,8%	100,0% (509)
Total	30,0%	70,0%	100,0% (2144)

Source : Enquête Directeurs, Teachcan, 2005

V = 0,261***

Notons aussi que, dans notre échantillon, les écoles mixtes appartiennent plus souvent au réseau privé.

Tableau I.8 Le réseau d'enseignement des écoles selon l'ordre d'enseignement

	Public	Privé	Total
Primaire	92,8%	7,2%	100,0% (1352)
Mixte	76,7%	23,3%	100,0% (283)
Secondaire	90,0%	10,0%	100,0% (509)
Total	90,0%	10,0%	100,0% (2144)

Source : Enquête Directeurs, Teachcan, 2005

V = 0,178***

2. Les variables régionales

La localisation rurale ou urbaine des écoles

Parmi les répondants, 70% sont directeurs d'une école située en région urbaine et 30% d'une école située en région rurale. Les directeurs des écoles rurales sont plus nombreux dans les Prairies (33,2%), en Atlantique (47,6%) et dans les Territoires (62,5%), alors que les directeurs d'écoles situées en région urbaine sont largement majoritaires au Québec (74,6%), en Colombie-Britannique (78,3%) et en Ontario (78,4%).

Tableau I.9 La localisation urbaine ou rurale des écoles selon les régions

	Rural	Urbain	Total
Atlantique	47,6%	52,4%	100,0% (330)
Colombie-Britannique	21,7%	78,3%	100,0% (309)
Ontario	21,6%	78,4%	100,0% (546)
Prairies	33,2%	66,8%	100,0% (482)
Québec	25,4%	74,6%	100,0% (421)
Territoires	62,5%	37,5%	100,0% (56)
Ensemble du Canada	30,0%	70,0%	100,0% (2144)

Source : Enquête Directeurs, Teachcan, 2005
V = 0,228***

Plus précisément, on retrouve davantage de directeurs d'écoles rurales au Nouveau-Brunswick (35,6%), à l'Île du Prince-Édouard (40,9%), au Manitoba (41,7%), en Saskatchewan (44,1%), au Yukon (50%), en Nouvelle-Écosse (50,0%), à Terre-Neuve et Labrador (60,8%), dans les Territoires du Nord-ouest (66,7%) et au Nunavut (73,3%).

Tableau I.10 La localisation urbaine ou rurale des écoles selon les provinces

	Rural	Urbain	Total
Terre-Neuve et Labrador	60,8%	39,2%	100,0% (79)
Île du Prince-Édouard	40,9%	59,1%	100,0% (22)
Nouvelle-Écosse	50,0%	50,0%	100,0% (128)
Nouveau-Brunswick	35,6%	64,4%	100,0% (101)
Québec	25,4%	74,6%	100,0% (421)
Ontario	21,6%	78,4%	100,0% (546)
Manitoba	41,7%	58,3%	100,0% (115)
Saskatchewan	44,1%	55,9%	100,0% (127)
Alberta	23,3%	76,7%	100,0% (240)
Colombie-Britannique	21,7%	78,3%	100,0% (309)
Yukon	50,0%	50,0%	100,0% (20)
Territoires du Nord-Ouest	66,7%	33,3%	100,0% (21)
Nunavut	73,3%	26,7%	100,0% (15)
Ensemble du Canada	30,0%	70,0%	100,0% (2144)

Source : Enquête Directeurs, Teachcan, 2005
V = 0,265*** Test Chi-Carré non valide (il n'y a pas suffisamment de fréquences théoriques)

Comme nous l'avons mentionné plus haut, la plupart des écoles mixtes (offrant à la fois l'enseignement primaire et secondaire), près de 60%, se situent en région rurale (voir le tableau I.7). Par ailleurs, les écoles urbaines de notre échantillon appartiennent plus souvent que les écoles rurales au réseau privé.

Tableau I.11 Le réseau d'enseignement des écoles selon leur localisation urbaine ou rurale

	Public	Privé	Total
Urbain	88,7%	11,3%	100,0% (644)
Rural	93,0%	7,0%	100,0% (1500)
Total	90,0%	10,0%	100,0% (2144)

Source : Enquête Directeurs, Teachcan, 2005
 $V = 0,065^{**}$

Les régions et les provinces

Parmi les répondants, 25,5% viennent de l'Ontario, 22,5% des Prairies, 19,6% du Québec, 15,4% de l'Atlantique, 14,4% de la Colombie-Britannique et 2,6% des Territoires (voir le tableau I.1). Comme nous l'avons mentionné plus haut, notre enquête sous-représente la province de l'Ontario et sur-représente l'Atlantique et les Territoires (au seuil de 5%). Plus précisément, les directeurs se répartissent de la sorte selon les provinces :

Tableau I.12 La répartition des directeurs selon les provinces

	Pourcentage	N
Ontario	25,5%	546
Québec	19,6%	421
Colombie-Britannique	14,4%	309
Alberta	11,2%	240
Nouvelle-Écosse	6,0%	128
Saskatchewan	5,9%	127
Manitoba	5,4%	115
Nouveau-Brunswick	4,7%	101
Terre-Neuve et Labrador	3,7%	79
Île du Prince-Édouard	1,0%	22
Territoires du Nord-ouest	1,0%	21
Yukon	0,9%	20
Nunavut	0,7%	15
Total	100,0%	2144

Source : Enquête Directeurs, Teachcan, 2005

Les écoles des différentes régions et provinces, comme nous l'avons déjà soulevé, semblent se distinguer fortement selon plusieurs variables : le réseau d'enseignement (voir les tableaux I.3 et I.4), l'ordre d'enseignement (voir les tableaux I.5 et I.6) et leur localisation urbaine ou rurale (voir les tableaux I.9 et I.10). Les tableaux suivants résument la situation dans les différentes régions et provinces du Canada. On observe que les régions de l'Atlantique, des Prairies et des Territoires ont un profil relativement proche dans la mesure où elles comptent davantage d'écoles mixtes, appartenant au réseau public et situées en région rurale. Les écoles de la Colombie-Britannique et du Québec présentent aussi un profil relativement proche dans la mesure où on y retrouve davantage de directeurs d'écoles primaires, appartenant au réseau privé, situées en région urbaine. Les directeurs de l'Ontario se distinguent des directeurs de ces deux dernières provinces dans la mesure où ils sont plus nombreux à diriger des écoles privées.

Tableau I.13 Les régions de résidence - Tableau de synthèse

	Ordre d'enseignement	Réseau d'enseignement	Région urbaine / rurale
Atlantique	+ mixte, secondaire	+ public	+ rural
Prairies	+ mixte, secondaire	+ public	+ rural
Territoires	+ mixte	+ public	+ rural
Colombie-Britannique	+ primaire, secondaire	+ privé	+ urbain
Québec	+ primaire	+ privé	+ urbain
Ontario	+ primaire	+ privé	+ urbain
Valeur du V de Cramer	0,247***	0,166*** NV	0,228***

Source : Enquête Directeurs, Teachcan, 2005
 + = plus souvent que dans les autres régions
 NV : Test Chi-carré non valide (il n'y a pas suffisamment de fréquences théoriques)

Tableau I.14 Les provinces - Tableau de synthèse

	Ordre d'enseignement	Réseau d'enseignement	Région urbaine / rurale
Terre-Neuve et Labrador	+ mixte	+ public	+ rural
Saskatchewan	+ mixte	+ public	+ rural
Yukon	+ mixte	+ public	+ rural
Territoires du Nord-Ouest	+ mixte	+ public	+ rural
Nunavut	+ mixte	+ public	+ rural
Manitoba	+ mixte	+ privé	+ rural
Île du Prince-Édouard	+ secondaire	+ public	+ rural
Nouvelle-Écosse	+ secondaire	+ public	+ rural
Nouveau-Brunswick	+ mixte, secondaire	+ public	+ rural
Alberta	+ mixte, secondaire	+ public	+ urbain
Québec	+ primaire	+ privé	+ urbain
Colombie-Britannique	+ primaire, secondaire	+ privé	+ urbain
Ontario	+ primaire	+ privé	+ urbain
Valeur du V de Cramer	0,270*** NV	0,173*** NV	0,265*** NV

Source : Enquête Directeurs, Teachcan, 2005
 + = plus souvent que dans les autres provinces
 NV : Test Chi-carré non valide (il n'y a pas suffisamment de fréquences théoriques)

CHAPITRE 1. LE PROFIL SOCIO-PROFESSIONNEL DES DIRECTEURS D'ÉCOLE

Nous allons, dans ce chapitre, nous intéresser au profil socio-professionnel des directeurs d'école et à son évolution : *Qui sont aujourd'hui les directeurs au Canada ? Leur profil social a-t-il évolué ? Diffère-t-il selon les provinces et les ordres d'enseignement ? Quels sont leurs modes d'accès au métier ?*

Nous allons commencer par décrire les principales caractéristiques socio-démographiques des directeurs d'école sous l'angle de leur genre, de leur âge et de leur appartenance ethnique. Ensuite, nous examinerons leurs caractéristiques professionnelles : leur formation (niveau et domaine d'étude), ainsi que leur ancienneté dans diverses fonctions qu'ils ont pu occuper tout au long de leur carrière.

Dans cette description, nous serons attentifs à la fois aux principes d'unité et de différenciation internes au corps professionnel. En particulier, nous mettrons en évidence les différences selon les provinces et les ordres d'enseignement, lesquels paraissent constituer deux facteurs majeurs de différenciation.

Pour réaliser cette description, nous nous baserons sur l'enquête par questionnaire (présentée en introduction) à laquelle, pour rappel, 2144 directeurs ont répondu en 2005. Nous comparerons également nos données aux statistiques officielles disponibles (produites par Statistique Canada) et à des données issues d'enquêtes plus anciennes.

Comme nous le verrons, l'enquête met en évidence que le profil des directeurs varie fortement selon les ordres d'enseignement et les provinces. Le corps des directeurs, à l'échelle du Canada, paraît alors largement hétérogène. Par ailleurs, nous verrons qu'il reste majoritairement composé d'hommes (en particulier dans les écoles secondaires), même si la comparaison avec des données antérieures à notre enquête suggère une re-féminisation progressive du corps professionnel.

I. LE PROFIL SOCIO-DEMOGRAPHIQUE DES DIRECTEURS D'ÉCOLE

Nous allons commencer par décrire le profil socio-démographique des directeurs d'école sous l'angle de leur genre, de leur âge et de leur appartenance ethnique.

1. Le genre : Une re-féminisation du corps professionnel

En 2004-2005, environ 8000 hommes (53%) et 7000 femmes (47%) étaient directeurs d'une école primaire ou secondaire dans l'ensemble du Canada (Statistique Canada, 2006, p. 2). Parmi les directeurs qui ont participé à notre enquête, 54,9% sont des hommes et 45,1% des femmes¹. Les postes de direction d'école sont donc en majorité occupés par des hommes². Par comparaison, la population active rémunérée³ au Canada était composée, en juillet 2006, de 53,4% d'hommes et de 46,6% de femmes (Statistique Canada, Le quotidien du 4 août 2006, p. 5). La proportion de femmes et d'hommes parmi les directions d'école au Canada est donc semblable à celle que l'on retrouve au sein de l'ensemble de la population active rémunérée. Par ailleurs, la proportion de femmes occupant un poste de gestion au Canada était de

¹ Notre échantillon est représentatif au niveau du genre des directeurs au seuil de 5%.

² La présence majoritaire des hommes parmi les directeurs d'école est relevée dans d'autres contextes nationaux. Par exemple, aux États-Unis, 53,7% des directeurs d'écoles primaires et secondaires sont des hommes et 46,4% des femmes. Source : U.S. Department of Education, National Center for education statistics, Schools and Staffing Survey (SASS), 1999–2000.

³ La population active rémunérée comprend toutes les personnes ayant un emploi, âgées de 25 ans et plus.

37% en 2004 (Statistique Canada, Le quotidien du 7 mars 2006, p. 2). On peut donc dire que l'enseignement permet à un plus grand nombre de femmes d'accéder à un poste de gestion. Cependant, comparativement à leur présence au sein de l'ensemble du personnel des écoles primaires et secondaires, où elles représentaient 64% des effectifs en 1998-1999⁴ (Statistique Canada, L'éducation au Canada, 2000, p. 166), les femmes paraissent largement sous-représentées parmi les directions.

Tableau 1.1 Le pourcentage de femmes et d'hommes parmi les directions, parmi l'ensemble des personnels de l'éducation et parmi la population active occupée au Canada

	Directeurs d'école au primaire et au secondaire, 2006 ¹			Personnels de l'éducation au primaire et au secondaire, 1998-1999 ²			Population active occupée, 2005 ³		
	Hommes	Femmes	Total	Hommes	Femmes	Total	Hommes	Femmes	Total
Ensemble du Canada	53%	47%	100,0% (15 000)	36%	64%	100,0% (300 261)	53,1%	46,9%	100% (16 169 700)

¹ Source : *Le Quotidien*, Statistique Canada, 26 juin 2006, p.2.

² Il s'agit du personnel d'éducation à temps plein, travaillant aux ordres primaire et secondaire : il comprend tout le personnel enseignant et tout le personnel scolaire non-enseignant qui travaille à temps plein ; Source : Statistique Canada, L'éducation au Canada, 2000.

³ La population active rémunérée comprend toutes les personnes ayant un emploi, âgées de 25 ans et plus ; Source : Statistique Canada, Enquête sur la population active, CANSIM, tableau 282-0002.

La prédominance masculine dans la fonction de direction malgré la présence majoritaire de femmes dans l'enseignement est une caractéristique fréquemment relevée dans la littérature actuelle relative au métier de directeur et cela dans divers contextes nationaux⁵. Les raisons souvent avancées pour l'expliquer renvoient au rapport différencié au statut professionnel et à la carrière, deux aspects du métier qui seraient plus souvent valorisés par les hommes. Une étude pancanadienne réalisée au début des années 1990 par King et Peart (1992) montre notamment que dès leur entrée dans l'enseignement, les hommes directeurs ont eu des « plans de carrière » différents de celui des femmes. Ainsi, 22% des hommes, lorsqu'ils étaient enseignants, espéraient devenir directeurs contre seulement 7% des femmes (King et Peart, 1992)⁶.

Cependant, cette prédominance masculine ne semble pas avoir toujours existé. Ainsi, au Québec, les femmes ont été majoritaires parmi le personnel de direction, au primaire et au secondaire, jusque dans les années 1963-1964 lors desquelles elles représentaient 53% des directeurs. À partir du milieu des années 1960, le taux de féminisation du personnel de direction québécois semble avoir diminué de manière continue au moins jusqu'au milieu des années 1980, où les femmes ne représentaient plus que 25% des directeurs (Baudoux, 1994, p. 29)⁷. Selon Baudoux (1994), la masculinisation des directions d'école durant cette période, au Québec, serait liée à divers phénomènes sociaux, comme la laïcisation et la généralisation de la mixité des structures éducatives qui ont été davantage profitables aux hommes dans leur accès ou leur maintien aux postes de direction, ainsi que la masculinisation de l'ensemble du personnel enseignant souhaitée par les élites éducatives. À l'échelle de l'ensemble du Canada, King et Peart (1992) relèvent également une diminution de la proportion de femmes directrices entre le début des

⁴ Il s'agit d'une comparaison approximative dans la mesure où les données dont nous disposons datent des années 1998-1999 et concernent uniquement les personnels travaillant à temps plein.

⁵ Par exemple, pour la France, voir les travaux de M. Cacouault-Bitaud (1998). Ceux-ci montrent notamment que les femmes directrices sont davantage diplômées que les hommes (résultat inverse à celui de notre étude, voir plus loin), qu'elles sont plus souvent issues de milieux sociaux plus favorisés et qu'elles sont plus fréquemment célibataires (ou séparées). Par ailleurs, ils mettent en évidence que le rapport à la carrière et à la vie domestique sont spécifiques selon le genre.

⁶ L'étude de King et Peart (1992) a été réalisée auprès de 1600 directeurs et directeurs adjoints d'écoles primaires et secondaires dans l'ensemble du Canada.

⁷ En France, Cacouault-Bitaud (1998) relève également une diminution du taux de féminisation des chefs d'établissement à partir de la deuxième moitié des années 1960.

années 1970 et le milieu des années 1980. Depuis les années 1980, le corps professionnel semble par contre avoir connu une re-féminisation qui paraît se poursuivre. Nous pouvons supposer que les différentes provinces canadiennes ont connu une tendance comparable, même si nous ne disposons pas de données pour l'étayer précisément.

Si les hommes paraissent majoritaires aujourd'hui parmi les directions d'école, notre enquête montre cependant que la proportion d'hommes et de femmes parmi les directions varie fortement *selon l'ordre d'enseignement*. Ainsi, les femmes sont légèrement majoritaires parmi les directions des écoles primaires (51,9%), alors que les hommes directeurs prédominent largement dans les écoles secondaires (69,9%) ou mixtes (60,4%)⁸. Les femmes directrices restent sur-représentées dans les écoles primaires et sous-représentées dans les écoles secondaires dans toutes les régions. Les différences entre les ordres d'enseignement ne restent cependant statistiquement significatives qu'en Atlantique, en Colombie-Britannique et dans les Prairies (plus précisément, en Nouvelle-Écosse, en Alberta et en Colombie-Britannique). En Colombie-Britannique et dans les Prairies, contrairement aux autres régions, on remarque que les femmes sont également minoritaires parmi les directions des écoles primaires.

Tableau 1.2 Le genre des directeurs selon l'ordre d'enseignement

		Hommes	Femmes	Total	V de Cramer
Ensemble du Canada	Primaire	48,1%	51,9%	100,0% (1332)	0,188 ***
	Mixte	60,4%	39,6%	100,0% (283)	
	Secondaire	69,9%	30,1%	100,0% (509)	
	Total	54,9%	45,1%	100,0% (2144)	
Atlantique	Primaire	43,8%	56,3%	100,0% (192)	0,227 ***
	Mixte	50,0%	50,0%	100,0% (48)	
	Secondaire	70,0%	30,0%	100,0% (90)	
	Total	51,8%	48,2%	100,0% (330)	
Colombie-Britannique	Primaire	56,1%	43,9%	100,0% (205)	0,224 ***
	Mixte	60,7%	39,3%	100,0% (28)	
	Secondaire	81,6%	18,4%	100,0% (76)	
	Total	62,8%	37,2%	100,0% (309)	
Ontario	Primaire	45,6%	54,4%	100,0% (406)	NS
	Mixte	57,9%	42,1%	100,0% (19)	
	Secondaire	59,5%	40,5%	100,0% (121)	
	Total	49,1%	50,9%	100,0% (546)	
Prairies	Primaire	50,5%	49,5%	100,0% (220)	0,233 ***
	Mixte	62,5%	37,5%	100,0% (144)	
	Secondaire	78,8%	21,2%	100,0% (118)	
	Total	61,0%	39,0%	100,0% (482)	
Québec	Primaire	45,1%	54,9%	100,0% (306)	NS
	Mixte	47,4%	52,6%	100,0% (19)	
	Secondaire	60,4%	39,6%	100,0% (96)	
	Total	48,7%	51,3%	100,0% (421)	
Territoires	Primaire	73,9%	26,1%	100,0% (23)	NV
	Mixte	80,0%	20,0%	100,0% (25)	
	Secondaire	100,0%	-	100,0% (8)	
	Total	80,4%	19,6%	100,0% (56)	

Source : Enquête Directeurs, Teachcan, 2005
 NS : non significatif NV : Test Chi-Carré non valide (il n'y a pas suffisamment de fréquences théoriques)

⁸ La présence majoritaire des femmes parmi les directions d'écoles primaires et des hommes parmi les directions d'écoles secondaires est également relevée aux Etats-Unis où 55,1% des directeurs d'écoles primaires sont des femmes et 76,9% des directeurs d'écoles secondaires sont des hommes. Source : U.S. Department of Education, National Center for education statistics, Schools and Staffing Survey (SASS), 1999–2000.

Tableau 1.3 Le genre des directeurs selon les provinces

		Hommes	Femmes	Total	V de Cramer
Ensemble du Canada	Primaire	48,1%	51,9%	100,0% (1332)	0,188***
	Mixte	60,4%	39,6%	100,0% (283)	
	Secondaire	69,9%	30,1%	100,0% (509)	
	Total	54,9%	45,1%	100,0% (2144)	
Terre-Neuve et Labrador	Primaire	47,1%	52,9%	100,0% (34)	NS
	Mixte	66,7%	33,3%	100,0% (27)	
	Secondaire	72,2%	27,8%	100,0% (18)	
	Total	59,5%	40,5%	100,0% (79)	
Île du Prince-Édouard	Primaire	53,8%	46,2%	100,0% (13)	NV
	Mixte	50,0%	50,0%	100,0% (2)	
	Secondaire	71,4%	28,6%	100,0% (7)	
	Total	59,1%	40,9%	100,0% (22)	
Nouvelle-Écosse	Primaire	44,7%	55,3%	100,0% (76)	0,280*
	Mixte	30,8%	69,2%	100,0% (13)	
	Secondaire	71,8%	28,2%	100,0% (39)	
	Total	51,6%	48,4%	100,0% (128)	
Nouveau-Brunswick	Primaire	39,1%	60,9%	100,0% (69)	NV
	Mixte	16,7%	83,3%	100,0% (6)	
	Secondaire	65,4%	34,6%	100,0% (26)	
	Total	44,6%	55,4%	100,0% (101)	
Québec	Primaire	45,1%	54,9%	100,0% (306)	NS
	Mixte	47,4%	52,6%	100,0% (19)	
	Secondaire	60,4%	39,6%	100,0% (96)	
	Total	48,7%	51,3%	100,0% (421)	
Ontario	Primaire	45,6%	54,4%	100,0% (406)	NS
	Mixte	57,9%	42,1%	100,0% (19)	
	Secondaire	59,5%	40,5%	100,0% (121)	
	Total	49,1%	50,9%	100,0% (546)	
Manitoba	Primaire	57,1%	42,9%	100,0% (56)	NS
	Mixte	56,3%	43,8%	100,0% (32)	
	Secondaire	77,8%	22,2%	100,0% (27)	
	Total	61,7%	38,3%	100,0% (115)	
Saskatchewan	Primaire	55,9%	44,1%	100,0% (59)	NS
	Mixte	57,8%	42,2%	100,0% (45)	
	Secondaire	60,9%	39,1%	100,0% (23)	
	Total	57,5%	42,5%	100,0% (127)	
Alberta	Primaire	43,8%	56,2%	100,0% (105)	0,364***
	Mixte	68,7%	31,3%	100,0% (67)	
	Secondaire	85,3%	14,7%	100,0% (68)	
	Total	62,5%	37,5%	100,0% (240)	
Colombie-Britannique	Primaire	56,1%	43,9%	100,0% (205)	0,224***
	Mixte	60,7%	39,3%	100,0% (28)	
	Secondaire	81,6%	18,4%	100,0% (76)	
	Total	62,8%	37,2%	100,0% (309)	
Yukon	Primaire	80,0%	20,0%	100,0% (10)	NV
	Mixte	57,1%	42,9%	100,0% (7)	
	Secondaire	100,0%	-	100,0% (3)	
	Total	75,0%	25,0%	100,0% (20)	
Territoires du Nord-Ouest	Primaire	57,1%	42,9%	100,0% (7)	NV
	Mixte	91,7%	8,3%	100,0% (12)	
	Secondaire	100,0%	-	100,0% (2)	
	Total	81,0%	19,0%	100,0% (21)	
Nunavut	Primaire	83,3%	16,7%	100,0% (6)	NV
	Mixte	83,3%	16,7%	100,0% (6)	
	Secondaire	100,0%	-	100,0% (3)	
	Total	86,7%	13,3%	100,0% (15)	

Source : Enquête Directeurs, Teachcan, 2005

NS : non significatif

NV : Test Chi-Carré non valide (il n'y a pas suffisamment de fréquences théoriques)

La proportion d'hommes et de femmes parmi les directions varie également *selon les régions*, indépendamment de l'ordre d'enseignement. Ainsi, on retrouve davantage de femmes directrices en Atlantique, en Ontario et au Québec. En Ontario, au Québec et au Nouveau-Brunswick, les femmes sont même légèrement majoritaires (elles représentent respectivement 50,9%, 51,3% et 55,4% des directeurs d'école), alors qu'elles restent minoritaires dans les autres régions. En particulier, les directions des Territoires sont composées à 80% d'hommes – tous ordres confondus. On observe aussi que les hommes restent majoritaires parmi les directions des écoles secondaires dans toutes les provinces, alors que les femmes ne restent majoritaires parmi les directions des écoles primaires qu'en Atlantique, en Ontario et au Québec.

Tableau 1.4 Le genre des directeurs selon les régions

		Homme	Femme	Total	V de Cramer	
Ensemble des ordres	Atlantique	51,8%	48,2%	100,0% (330)	0,145***	
	Colombie-Britannique	62,8%	37,2%	100,0% (309)		
	Ontario	49,1%	50,9%	100,0% (546)		
	Prairies	61,0%	39,0%	100,0% (482)		
	Québec	48,7%	51,3%	100,0% (421)		
	Territoires	80,4%	19,6%	100,0% (56)		
	Total	54,9%	45,1%	100,0% (2144)		
Primaire	Atlantique	43,8%	56,3%	100,0% (192)	0,107*	
	Colombie-Britannique	56,1%	43,9%	100,0% (205)		
	Ontario	45,6%	54,4%	100,0% (406)		
	Prairies	50,5%	49,5%	100,0% (220)		
	Québec	45,1%	54,9%	100,0% (306)		
	Territoires	73,9%	26,1%	100,0% (23)		
	Total	48,1%	51,9%	100,0% (1352)		
Mixte	Atlantique	50,0%	50,0%	100,0% (48)	NS	
	Colombie-Britannique	60,7%	39,3%	100,0% (28)		
	Ontario	57,9%	42,1%	100,0% (19)		
	Prairies	62,5%	37,5%	100,0% (144)		
	Québec	47,4%	52,6%	100,0% (19)		
	Territoires	80,0%	20,0%	100,0% (25)		
	Total	60,4%	39,6%	100,0% (283)		
Secondaire	Atlantique	70,0%	30,0%	100,0% (90)	0,213***	
	Colombie-Britannique	81,6%	18,4%	100,0% (76)		NV
	Ontario	59,5%	40,5%	100,0% (121)		
	Prairies	78,8%	21,2%	100,0% (118)		
	Québec	60,4%	39,6%	100,0% (96)		
	Territoires	100,0%	-	100,0% (8)		
	Total	69,9%	30,1%	100,0% (509)		

Source : Enquête Directeurs, Teachcan, 2005

NS : non significatif

NV : Test Chi-Carré non valide (il n'y a pas suffisamment de fréquences théoriques)

Tableau 1.5 Le genre des directeurs selon les provinces

		Homme	Femme	Total	V de Cramer
Tous les ordres	Terre-Neuve et Labrador	59,5%	40,5%	100,0% (79)	0,154***
	Île du Prince-Édouard	59,1%	40,9%	100,0% (22)	
	Nouvelle-Écosse	51,6%	48,4%	100,0% (128)	
	Nouveau-Brunswick	44,6%	55,4%	100,0% (101)	
	Québec	48,7%	51,3%	100,0% (421)	
	Ontario	49,1%	50,9%	100,0% (546)	
	Manitoba	61,7%	38,3%	100,0% (115)	
	Saskatchewan	57,5%	42,5%	100,0% (127)	
	Alberta	62,5%	37,5%	100,0% (240)	
	Colombie-Britannique	62,8%	37,2%	100,0% (309)	
	Yukon	75,0%	25,0%	100,0% (20)	
	Territoires du Nord-Ouest	81,0%	19,0%	100,0% (21)	
	Nunavut	86,7%	13,3%	100,0% (15)	
	Total	54,9%	45,1%	100,0% (2144)	
Primaire	Terre-Neuve et Labrador	47,1%	52,9%	100,0% (34)	NS NV
	Île du Prince-Édouard	53,8%	46,2%	100,0% (13)	
	Nouvelle-Écosse	44,7%	55,3%	100,0% (76)	
	Nouveau-Brunswick	39,1%	60,9%	100,0% (69)	
	Québec	45,1%	54,9%	100,0% (306)	
	Ontario	45,6%	54,4%	100,0% (406)	
	Manitoba	57,1%	42,9%	100,0% (56)	
	Saskatchewan	55,9%	44,1%	100,0% (59)	
	Alberta	43,8%	56,2%	100,0% (105)	
	Colombie-Britannique	56,1%	43,9%	100,0% (205)	
	Yukon	80,0%	20,0%	100,0% (10)	
	Territoires du Nord-Ouest	57,1%	42,9%	100,0% (7)	
	Nunavut	83,3%	16,7%	100,0% (6)	
	Total	48,1%	51,9%	100,0% (1352)	
Mixte	Terre-Neuve et Labrador	66,7%	33,3%	100,0% (27)	NS NV
	Île du Prince-Édouard	50,0%	50,0%	100,0% (2)	
	Nouvelle-Écosse	30,8%	69,2%	100,0% (13)	
	Nouveau-Brunswick	16,7%	83,3%	100,0% (6)	
	Québec	47,4%	52,6%	100,0% (19)	
	Ontario	57,9%	42,1%	100,0% (19)	
	Manitoba	56,3%	43,8%	100,0% (32)	
	Saskatchewan	57,8%	42,2%	100,0% (45)	
	Alberta	68,7%	31,3%	100,0% (67)	
	Colombie-Britannique	60,7%	39,3%	100,0% (28)	
	Yukon	57,1%	42,9%	100,0% (7)	
	Territoires du Nord-Ouest	91,7%	8,3%	100,0% (12)	
	Nunavut	83,3%	16,7%	100,0% (6)	
	Total	60,4%	39,6%	100,0% (283)	
Secondaire	Terre-Neuve et Labrador	72,2%	27,8%	100,0% (18)	0,236**NV
	Île du Prince-Édouard	71,4%	28,6%	100,0% (7)	
	Nouvelle-Écosse	71,8%	28,2%	100,0% (39)	
	Nouveau-Brunswick	65,4%	34,6%	100,0% (26)	
	Québec	60,4%	39,6%	100,0% (96)	
	Ontario	59,5%	40,5%	100,0% (121)	
	Manitoba	77,8%	22,2%	100,0% (27)	
	Saskatchewan	60,9%	39,1%	100,0% (23)	
	Alberta	85,3%	14,7%	100,0% (68)	
	Colombie-Britannique	81,6%	18,4%	100,0% (76)	
	Yukon	100,0%	0,0%	100,0% (3)	
	Territoires du Nord-Ouest	100,0%	0,0%	100,0% (2)	
	Nunavut	100,0%	0,0%	100,0% (3)	
	Total	69,9%	30,1%	100,0% (509)	

Source : Enquête Directeurs, Teachcan, 2005

NS : non significatif

NV : Test Chi-Carré non valide (il n'y a pas suffisamment de fréquences théoriques)

La présence plus importante de femmes parmi les directions du Nouveau-Brunswick, du Québec et de l'Ontario se retrouve également si l'on considère l'ensemble des personnels de l'éducation (enseignants et non enseignants) de ces trois provinces⁹. Elle ne se comprendrait donc pas – uniquement – par un accès plus facile des femmes aux postes de direction dans ces trois provinces. Par ailleurs, si l'on considère la proportion de femmes au sein de l'ensemble de la population active occupée dans les différentes provinces canadiennes, on observe que le pourcentage de femmes directrices au Nouveau-Brunswick, au Québec et en Ontario est supérieur au pourcentage de femmes présentes dans la population active, à l'inverse des autres provinces. Par contre, le Yukon et les Territoires du Nord-Ouest, où les femmes sont largement majoritaires parmi l'ensemble des personnels de l'éducation, paraissent moins favorables aux femmes dans leur accès aux postes de direction d'école.

Tableau 1.6 Le pourcentage de femmes et d'hommes parmi les directions, parmi l'ensemble des personnels de l'éducation et parmi la population active occupée au Canada

	Enquête Directeurs, Teachcan, 2005			Personnels de l'éducation au primaire et au secondaire, 1998-1999 ¹			Population active occupée, 2005 ²		
	Hommes	Femmes	Total	Hommes	Femmes	Total	Hommes	Femmes	Total
Terre-Neuve et Labrador	59,5%	40,5%	100,0% (79)	43%	57%	100,0% (6 418)	51,9%	48,1%	100% (214 100)
Île du Prince-Édouard	59,1%	40,9%	100,0% (22)	39%	61%	100,0% (1 389)	50,1%	49,9%	100% (68 200)
Nouvelle-Écosse	51,6%	48,4%	100,0% (128)	36%	64%	100,0% (9 518)	51,6%	48,4%	100% (443 100)
Nouveau-Brunswick	44,6%	55,4%	100,0% (101)	34%	66%	100,0% (7 490)	51,3%	48,7%	100% (350 500)
Québec	48,7%	51,3%	100,0% (421)	34%	66%	100,0% (68 651)	53,1%	46,9%	100% (3 717 300)
Ontario	49,1%	50,9%	100,0% (546)	34%	66%	100,0% (117 098)	53,0%	47,0%	100% (6 397 700)
Manitoba	61,7%	38,3%	100,0% (115)	41%	59%	100,0% (12 520)	53,2%	46,8%	100% (580 300)
Saskatchewan	57,5%	42,5%	100,0% (127)	39%	61%	100,0% (11 514)	53,7%	46,3%	100% (483 500)
Alberta	62,5%	37,5%	100,0% (240)	36%	64%	100,0% (29 999)	54,8%	45,2%	100% (1 784 400)
Colombie-Britannique	62,8%	37,2%	100,0% (309)	41%	59%	100,0% (33 899)	53,1%	46,9%	100% (2 130 500)
Yukon	75,0%	25,0%	100,0% (20)	33%	67%	100,0% (419)	***	***	***
Territoires du Nord-Ouest	81,0%	19,0%	100,0% (21)	34%	66%	100,0% (1 328)	***	***	***
Nunavut	86,7%	13,3%	100,0% (15)	***	***	***	***	***	***
Ensemble du Canada	54,9%	45,1%	100,0% (2144)	36%	64%	100,0% (300 261)	53,1%	46,9%	100% (16 169 700)

¹ Il s'agit du personnel d'éducation à temps plein, travaillant aux ordres primaire et secondaire : il comprend tout le personnel enseignant et tout le personnel scolaire non-enseignant qui travaille à temps plein ; Source : Statistique Canada, L'éducation au Canada, 2000.

² La population active occupée comprend toutes les personnes ayant un emploi, âgées de 25 ans et plus ; Source : Statistique Canada, Enquête sur la population active, CANSIM, 2005, tableau 282-0002.

*** Données manquantes

⁹ Il s'agit d'une comparaison approximative dans la mesure où les données dont nous disposons datent des années 1998-1999 et concernent uniquement les personnels travaillant à temps plein.

Précisons que l'enquête ne met pas en évidence de différence majeure dans la répartition des genres *entre les générations* de directeurs qui permettrait de conclure à une évolution en termes de « féminisation » ou de « masculinisation » du corps professionnel. On retrouve néanmoins une présence plus importante de femmes parmi les directeurs ayant entre 40 et 49 ans, ce qui pourrait laisser supposer une certaine « féminisation » du corps professionnel. Le fait que les femmes soient moins présentes parmi les directeurs ayant moins de 40 ans pourrait se comprendre par une entrée plus tardive des femmes dans la fonction de direction liée à leur position dans le cycle de vie. On pourrait en effet supposer que davantage de femmes interrompent leur carrière pour s'occuper durant cette période de leurs enfants¹⁰.

Tableau 1.7 Le genre des directeurs selon la classe d'âge

	Hommes	Femmes	Total
- 40 ans	59,8%	40,2%	100,0% (244)
40-49 ans	48,8%	51,2%	100,0% (646)
50-59 ans	58,1%	41,9%	100,0% (1086)
+ 60 ans	52,3%	47,7%	100,0% (107)
Total	55,1%	44,9%	100,0% (2083)

V de Cramer = 0,090**

Source : Enquête Directeurs, Teachcan, 2005

La comparaison avec des données antérieures confirme par contre une nette féminisation du corps professionnel au cours des vingt dernières années, en particulier au niveau des écoles secondaires.

Tableau 1.8 La proportion de femmes parmi les directions d'écoles primaires et secondaires depuis les années 1970

	Au primaire	Au secondaire	Total
1972-1973*	20%	4%	100,0%
1976-1977*	16%	4%	100,0%
1980-1981*	15%	4%	100,0%
1984-1985*	17%	6%	100,0%
1988-1989*	20%	8%	100,0%
1989-1990*	22%	8%	100,0%
2005**	52%	30%	100,0%

* Données fournies par la Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants, citées par King et Peart (1992)

** Source : Enquête Directeurs, Teachcan, 2005

Par ailleurs, la proportion d'hommes directeurs âgés de plus de 50 ans est supérieure à celle des femmes dans pratiquement toutes les provinces (sauf au Manitoba et en Saskatchewan). C'est également le cas si l'on considère l'ensemble des éducateurs (sauf au Yukon). On pourrait ainsi supposer que la féminisation du corps de directeurs s'inscrit dans celle de l'ensemble des professions de l'éducation.

¹⁰ L'étude de King et Peart (1992) montre que les femmes directrices ont plus souvent que les hommes quitté l'enseignement pendant un an pour prendre soin de leurs enfants.

Tableau 1.9 Proportion des directeurs et des éducateurs âgés de plus de 50 ans selon le genre et les provinces

	Enquête Directeurs, Teachcan, 2005		Educateurs, Statistique Canada, 1999-2000 ¹	
	Femmes	Hommes	Femmes	Hommes
Terre-Neuve et Labrador	26,7%	39,1%	12,5%	19,3%
Île du Prince-Édouard	22,2%	61,5%	32,3%	42,9%
Nouvelle-Écosse	50,0%	54,8%	23,5%	33,8%
Nouveau-Brunswick	46,4%	53,5%	23,7%	35,9%
Québec	45,7%	53,7%	31,8%	48,8%
Ontario	54,3%	59,5%	30,8%	36,5%
Manitoba	63,6%	49,3%	26,0%	34,0%
Saskatchewan	37,3%	36,2%	29,2%	35,2%
Alberta	46,0%	51,7%	31,3%	37,7%
Colombie-Britannique	57,1%	64,7%	31,5%	36,4%
Yukon	20,0%	66,7%	37,7%	28,2%
Territoires du Nord-Ouest	40,0%	50,0%	***	***
Nunavut	0,0%	84,6%	***	***
Ensemble du Canada	49,0%	55,3%	30,1%	38,4%

¹ Source : Statistique Canada, Enquête sur les caractéristiques du personnel scolaire des écoles primaires et secondaires (ECEPS).
*** Données manquantes

2. L'âge

Parmi les répondants à notre enquête, l'âge moyen est de 49,55 ans (écart-type de 7,49) et environ 57% des directeurs ont plus de 50 ans. Par rapport à l'ensemble de la population active et du personnel enseignant, les directeurs d'école paraissent nettement plus âgés, ce qui se comprend par leur entrée plus tardive dans la fonction, après avoir exercé pendant plusieurs années d'autres fonctions (cf. point II. 2 sur la carrière).

Tableau 1.10 L'âge des directeurs, des personnels de l'éducation et de la population active

	Enquête Directeurs, Teachcan, 2005	Personnels de l'éducation, Canada, 1999-2000 ¹	Population active, 1999 ²
Moins de 40 ans	11,7%	32,7%	36,8%
40 – 49 ans	31,0%	34,3%	36,1%
50 – 59 ans	52,1%	31,8%	21,3%
60 ans et plus	5,1%	1,2%	5,8%
Total	100% (2083)	100% (275 947)	100%

¹ Il s'agit des éducateurs à temps plein des écoles primaires et secondaires publiques, en 1999-2000 ; Source : Statistique Canada, Enquête sur les caractéristiques du personnel scolaire des écoles primaires et secondaires (ECEPS).

² Source : Statistique Canada, Enquête sur la population active.

Notre enquête montre que l'âge des directeurs varie *selon les régions*. Ainsi, la majorité des directeurs de l'Atlantique, des Prairies et du Québec ont moins de 50 ans, alors que la majorité des directeurs de la Colombie-Britannique, de l'Ontario et des Territoires ont plus de 50 ans. De manière plus précise, la majorité des directeurs de Terre-Neuve et Labrador, de l'Île du Prince-Édouard, du Nouveau-Brunswick, du Québec, de la Saskatchewan, de l'Alberta et des Territoires du Nord-Ouest ont moins de 50 ans, alors que dans les autres provinces ils ont en majorité plus de 50 ans.

Tableau 1.11 L'âge des directeurs selon les régions

	- 50 ans	+ 50 ans	Total
Atlantique	53,3%	46,7%	100,0% (319)
Colombie-Britannique	38,1%	61,9%	100,0% (302)
Ontario	43,1%	56,9%	100,0% (527)
Prairies	52,5%	47,5%	100,0% (469)
Québec	50,4%	49,6%	100,0% (411)
Territoires	45,5%	54,5%	100,0% (55)
Total	47,5%	52,5%	100,0% (2083)

Source : Enquête Directeurs, Teachcan, 2005
V de Cramer = 0,110***

Tableau 1.12 L'âge des directeurs selon les provinces

	Pourcentages			Moyennes		
	- 50 ans	+ 50 ans	Total	N	Moyenne	Écart-type
Terre-Neuve et Labrador	65,8%	34,2%	100,0% (76)	76	46,42	7,04
Île du Prince-Édouard	54,5%	45,5%	100,0% (22)	22	48,27	7,02
Nouvelle-Écosse	47,5%	52,5%	100,0% (122)	122	49,96	7,20
Nouveau-Brunswick	50,5%	49,5%	100,0% (99)	99	48,07	7,36
Québec	50,4%	49,6%	100,0% (411)	411	48,83	8,10
Ontario	43,1%	56,9%	100,0% (527)	527	50,21	6,90
Manitoba	45,1%	54,9%	100,0% (113)	113	49,41	7,44
Saskatchewan	63,3%	36,7%	100,0% (120)	120	47,25	7,92
Alberta	50,4%	49,6%	100,0% (236)	236	49,58	7,20
Colombie-Britannique	38,1%	61,9%	100,0% (302)	302	51,33	7,25
Yukon	45,0%	55,0%	100,0% (20)	20	50,40	7,87
Territoires du Nord-Ouest	60,0%	40,0%	100,0% (20)	20	49,50	8,19
Nunavut	26,7%	73,3%	100,0% (15)	15	52,60	9,23
Total	47,5%	52,5%	100,0% (2083)	2083	49,56	7,49
	V de Cramer = 0,146***			F de Fisher = 4,869***		

Source : Enquête Directeurs, Teachcan, 2005

Dans certaines provinces (Île du Prince-Édouard, Québec, Alberta), les directions paraissent relativement jeunes par rapport à l'ensemble des personnels de l'éducation, alors que dans d'autres (Nouvelle-Écosse, Ontario, Manitoba), elles semblent comparativement plus âgées¹¹.

¹¹ Cette comparaison comporte cependant des limites dans la mesure où les données dont nous disposons concernant l'âge du personnel scolaire datent des années 1999-2000.

Tableau 1.13 L'âge des directeurs et des personnels de l'éducation selon les provinces

	Enquête Directeurs, Teachcan, 2005			Personnels de l'éducation, Canada, 1999-2000 ¹		
	- 50 ans	+ 50 ans	Total	- 50 ans	+ 50 ans	Total
Terre-Neuve et Labrador	65,8%	34,2%	100,0% (76)	84,7%	15,3%	100,0% (6 287)
Île du Prince-Édouard	54,5%	45,5%	100,0% (22)	63,7%	36,3%	100,0% (1 355)
Nouvelle-Écosse	47,5%	52,5%	100,0% (122)	72,8%	27,2%	100,0% (9 354)
Nouveau-Brunswick	50,5%	49,5%	100,0% (99)	72,3%	27,7%	100,0% (7 339)
Québec	50,4%	49,6%	100,0% (411)	62,6%	37,4%	100,0% (59 524)
Ontario	43,1%	56,9%	100,0% (527)	67,3%	32,7%	100,0% (112 227)
Manitoba	45,1%	54,9%	100,0% (113)	70,8%	29,2%	100,0% (11 300)
Saskatchewan	63,3%	36,7%	100,0% (120)	68,4%	31,6%	100,0% (10 036)
Alberta	50,4%	49,6%	100,0% (236)	66,4%	33,6%	100,0% (27 427)
Colombie-Britannique	38,1%	61,9%	100,0% (302)	66,5%	33,5%	100,0% (29 337)
Yukon	45,0%	55,0%	100,0% (20)	65,5%	34,5%	100,0% (423)
Territoires du Nord-Ouest	60,0%	40,0%	100,0% (20)	***	***	***
Nunavut	26,7%	73,3%	100,0% (15)	***	***	***
Total	47,5%	52,5%	100,0% (2083)	66,9%	33,1%	100,0% (275 947)

¹ Il s'agit des éducateurs à temps plein des écoles primaires et secondaires publiques, en 1999-2000 ;

Source : Statistique Canada, Enquête sur les caractéristiques du personnel scolaire des écoles primaires et secondaires (ECEPS).

*** Données manquantes

On observe également de légères différences *selon l'ordre d'enseignement*. En particulier, les directeurs des écoles secondaires paraissent plus âgés (ils sont sur-représentés dans les classes d'âge supérieur à 41 ans) et ceux des écoles mixtes plus jeunes (ils sont sur-représentés dans la classe d'âge inférieur à 40 ans). L'âge moyen plus élevé des directeurs du secondaire pourrait se comprendre par une entrée plus tardive dans la fonction, par des mouvements de recrutement différenciés dans le temps selon les ordres ou par un biais de notre échantillon.

Tableau 1.14 L'âge des directeurs selon l'ordre d'enseignement

	Pourcentages					Moyennes		
	- 40 ans	41-50 ans	51-60 ans	+ 61 ans	Total	N	Moyenne	Écart-type
Primaire	14,3%	32,9%	49,9%	3,0%	100,0% (1311)	1311	49,3951	7,4010
Mixte	20,1%	35,9%	37,7%	6,2%	100,0% (273)	273	48,3407	8,8012
Secondaire	8,6%	35,3%	51,9%	4,2%	100,0% (499)	499	50,6533	6,8088
Total	13,7%	33,8%	48,8%	3,7%	100,0% (2083)	2083	49,5583	7,4948
	V de Cramer = 0,090***					F de Fisher = 9,313***		

Source : Enquête Directeurs, Teachcan, 2005

3. Les caractéristiques linguistiques et ethniques : Une distance culturelle avec le public scolaire

La majorité des directeurs de notre échantillon parle l'anglais à la maison (76,9%) et ne parle pas de seconde langue à la maison (88,8%)¹². La majorité des directeurs enquêtés au Québec parle le français à la maison (89%), alors que dans les autres provinces (hormis le Nouveau-Brunswick) plus de 90% des directeurs parlent l'anglais. Au Nouveau-Brunswick, une proportion importante de directeurs parle également le français à la maison (29,7%). Par ailleurs, pratiquement tous les répondants ont déclaré être blancs (97,4%). Seuls 2,6% appartiennent à une « minorité visible »¹³ - moins de 1% des directeurs sont noirs (0,6%), chinois (0,4%), sud-asiatiques (0,4%), philippins (0,1%), latino-américains (0,1%), arabes (0,1%), asiatiques occidentaux (0,1%) ou japonais (0,1%) - , alors l'ensemble de la population au Canada comprend en son sein 13,4% de personnes appartenant à une minorité visible (Source : Statistique Canada, Population des minorités visibles, Recensement de 2001). Aussi, seulement 1% de directeurs enquêtés sont « autochtones » (0,9% sont indiens d'Amérique du Nord et 0,1% inuits) et 0,8% se déclarent métis.

Tableau 1.15 Les caractéristiques ethniques des directeurs d'école et de la population canadienne

	Enquête Directeurs, Teachcan, 2005	Ensemble de la population au Canada, 2001 ¹
Blanc	97,4%	***
Indien de l'Amérique de nord	,9%	***
Métis	,8%	***
Noir	,6%	2,2 %
Chinois	,4%	3,5 %
Sud-Asiatique	,4%	3,1 %
Inuit	,1%	***
Philippin	,1%	1,0 %
Latino-Américain	,1%	0,7 %
Arabe	,1%	1,0 %
Asiatique occidental	,1%	***
Japonais	,1%	0,2 %
Asiatique du Sud-Est	,0%	0,7 %
Coréen	,0%	0,3 %
N	2100	29 639 035

¹ Source : Statistique Canada, Population des minorités visibles, Recensement de 2001.

*** Données manquantes

Les caractéristiques ethniques des directeurs d'école varient cependant *selon les régions*. Ainsi, les directeurs qui appartiennent à une minorité visible paraissent plus nombreux en Colombie-Britannique (3,6%) et en Ontario (3,1%), alors que les directeurs autochtones semblent plus nombreux dans les Territoires (5,4%).

¹² Comme autre langue parlée à la maison, 4,4% déclarent parler le français, 3% l'anglais et 3,8% une autre langue.

¹³ Selon la *Loi sur l'équité en matière d'emploi* (1995, ch. 44), font partie des minorités visibles « les personnes, autres que les Autochtones, qui ne sont pas de race blanche ou qui n'ont pas la peau blanche ». Selon cette définition, la population des minorités visibles comprend les groupes suivants : Chinois, Sud-Asiatique, Noir, Philippin, Latino-Américain, Asiatique du Sud-Est, Arabe, Asiatique occidental, Japonais, Coréen et les habitants des îles du Pacifique (Statistique Canada, Définitions et notes, Recensement de 2001).

Tableau 1.16 L'appartenance à une minorité visible parmi les directions selon les régions

	Minorité visible ¹	Autochtone ²	Métis ³
Atlantique	1,5%	,3%	,6%
Colombie-Britannique	3,6%	2,3%	2,0%
Ontario	3,1%	,9%	,0%
Prairies	,6%	,8%	1,1%
Québec	1,0%	,0%	,2%
Territoires	,0%	5,4%	3,7%
Total	1,9% (40)	,9% (20)	,8% (16)
V de Cramer	0,088** NV	0,104*** NV	0,094** NV

Source : Enquête Directeurs, Teachcan, 2005

NV : Test Chi-Carré non valide (il n'y a pas suffisamment de fréquences théoriques)

¹ La catégorie « minorité visible » comprend les directeurs chinois, sud-asiatiques, philippins, latino-américains, arabes, d'Asie occidentale, japonais, coréens, d'Asie du Sud-Est

² La catégorie « autochtone » comprend les directeurs indiens d'Amérique du Nord et inuits

³ La catégorie « métis » comprend les directeurs qui se sont déclarés eux-mêmes métis

En comparant nos données avec l'appartenance ethnique de la population d'âge scolaire et de l'ensemble de la population au Canada, on peut supposer une *certaine distance culturelle* entre d'une part, le public scolaire et la population, et, d'autre part, les directeurs d'école, ces derniers étant moins nombreux à appartenir à une minorité visible dans pratiquement toutes les provinces (sauf à l'Île du Prince-Édouard).

Tableau 1.17 L'appartenance à une minorité visible parmi les directions, parmi la population d'âge scolaire et parmi l'ensemble de la population canadienne, selon les provinces

	Enquête Directeurs, Teachcan, 2005			Population d'âge scolaire, 2001 ⁴	Ensemble de la population, 2001 ⁵
	Autochtone ¹	Métis ²	Minorité visible ³	Minorité visible ³	Minorité visible ³
Terre-Neuve-et-Labrador	1,3%	2,6%	,0%	1%	0,8 %
Île du Prince-Édouard	,0%	,0%	4,5%	1%	0,9 %
Nouvelle-Écosse	,0%	,0%	3,1%	5%	3,8 %
Nouveau-Brunswick	,0%	,0%	,0%	2%	1,3 %
Québec	,0%	,2%	1,0%	9%	7,0 %
Ontario	,9%	,0%	3,1%	22%	19,1 %
Manitoba	,0%	2,8%	,9%	9%	7,9 %
Saskatchewan	,8%	1,6%	1,6%	3%	2,9 %
Alberta	1,3%	,0%	,0%	12%	11,2 %
Colombie-Britannique	2,3%	2,0%	3,6%	26%	21,6 %
Yukon	,0%	10,0%	,0%	3%	3,6 %
Territoires du Nord-Ouest	4,8%	,0%	,0%	4%	4,2 %
Nunavut	13,3%	,0%	,0%	< 1%	0,8 %
Ensemble du Canada (N)	,9% (20)	,8% (16)	1,9% (40)	16%	13,4 % (3 983 845)

¹ La catégorie « autochtone » comprend les directeurs Indiens d'Amérique du Nord et Inuit

² La catégorie « métis » comprend les directeurs qui se sont déclarés eux-mêmes métis

³ La catégorie « minorité visible » comprend les directeurs chinois, sud-asiatiques, philippins, latino-américains, arabes, d'Asie occidentale, japonais, coréens, d'Asie du Sud-Est

⁴ Population d'âge scolaire (de 5 à 24 ans), en 2001 ; Source : Statistique Canada, Recensement de la population de 2001.

⁵ Source : Statistique Canada, Population des minorités visibles, Recensement de la population de 2001.

Précisons que l'enquête ne met pas en évidence de différences dans l'appartenance ethnique des directeurs *selon leur genre, leur âge, l'ordre d'enseignement, la localisation urbaine ou rurale ou le réseau de l'école.*

II. LE PROFIL PROFESSIONNEL DES DIRECTEURS D'ÉCOLE

Nous allons à présent examiner les caractéristiques professionnelles des directeurs : leur niveau et domaine d'étude, ainsi que leur ancienneté dans diverses fonctions qu'ils ont pu occuper tout au long de leur carrière.

1. Le niveau et le domaine d'étude

La majorité des directeurs ayant répondu à notre enquête possède comme diplôme complété le plus élevé une maîtrise (57,1%). 21,3% ont un baccalauréat, 17,8% un diplôme ou un certificat universitaire supérieur au baccalauréat, 1,8% ont un certificat, un diplôme ou brevet d'enseignement et 1,7% un doctorat. Comparativement aux enseignants, les directeurs paraissent davantage diplômés. En effet, presque la totalité des directeurs (97,9%) possèdent un diplôme équivalent ou supérieur au baccalauréat contre 75,6% des enseignants (Source : Statistique Canada, Recensement 2001).

Tableau 1.18 Le plus haut niveau d'étude complété

	Pourcentage de directeurs ayant comme plus haut niveau d'étude complété :
Certificat, diplôme ou brevet d'enseignement	1,8%
Baccalauréat	21,4%
Diplôme ou certificat universitaire supérieur au baccalauréat	17,8%
Maîtrise	57,3%
Doctorat	1,7%
Total	100,0% (2128)

Source : Enquête Directeurs, Teachcan, 2005

Par ailleurs, la plupart des directeurs ont réalisé leurs études (de plus haut niveau complété) soit en éducation (49,4%), soit en administration scolaire (40,4%). Viennent ensuite les sciences sociales et humaines (7,2%), les lettres (4,6%) et l'éducation physique (4,6%). Les autres domaines d'étude sont plus marginaux.

Tableau 1.19 Le domaine d'étude lors de l'obtention du diplôme plus élevé

	Pourcentage de directeurs ayant réalisé des études en :
Éducation	49,4%
Administration scolaire	40,4%
Sciences sociales et humaines	7,2%
Lettres	4,6%
Éducation physique	4,6%
Sciences	2,5%
Administration publique / affaires	1,9%
Mathématiques ou Informatique	1,7%
Théologie ou Philosophie	1,4%
Arts	1,2%
Enseignement des langues secondes	1,0%
Autre domaine d'études	0,7%

N = 2130

Source : Enquête Directeurs, Teachcan, 2005

On retrouve une association relativement forte entre le niveau du diplôme possédé et certains domaines d'étude. Ainsi, la plupart des directeurs détenteurs d'une maîtrise et d'un diplôme universitaire supérieur au baccalauréat ont réalisé des études en administration scolaire (respectivement 53,4% et 41,3%) ou en éducation (respectivement 43% et 50,8%). Ceux qui détiennent un baccalauréat présentent un profil plus varié : si 64,4% des détenteurs d'un baccalauréat ont réalisé des études en éducation, ils sont aussi plus nombreux à avoir effectué des études dans les autres domaines, en particulier en sciences sociales ou humaines (14,5%), en éducation physique (9,5%) et en lettres (8,8%). Par contre, seuls 6,4% des détenteurs d'un baccalauréat ont réalisé leurs études en administration scolaire. On observe par ailleurs qu'environ 10% des directeurs ont réalisé des études dans plusieurs domaines (voir la ligne « total » du tableau suivant¹⁴).

Tableau 1.20 Le domaine d'étude selon le niveau du diplôme le plus élevé

	Maîtrise	Diplôme ou certificat universitaire supérieur au baccalauréat	Baccalauréat	Total	V de Cramer
Éducation	43,0%	50,8%	64,4%	49,2%	0,172***
Administration scolaire	53,4%	41,3%	6,4%	40,7%	0,384***
Lettres	3,1%	4,5%	8,8%	4,6%	0,108***
Mathématiques ou Informatique	,9%	1,9%	4,0%	1,8%	0,093***
Sciences	1,2%	2,6%	5,7%	2,5%	0,116***
Sciences sociales et humaines	4,8%	6,6%	14,5%	7,3%	0,151***
Éducation physique	1,8%	7,7%	9,5%	4,6%	0,163***
Total	108,20% (2501)	115,40%	113,30%	110,70%	

Il s'agit du pourcentage de directeurs détenteurs du diplôme concerné ayant effectué des études dans chaque domaine.

N = 2051

Source : Enquête Directeurs, Teachcan, 2005

L'enquête montre que le diplôme possédé varie *selon l'ordre d'enseignement* auquel les directeurs travaillent. Ainsi, ceux qui travaillent dans les écoles primaires et secondaires possèdent en majorité une maîtrise (56,6% au primaire et 65,8% au secondaire). Une bonne partie des directeurs des écoles primaires possède cependant également un baccalauréat (20,5%) ou un diplôme supérieur au baccalauréat (19,3%). De ce point de vue, les directeurs du primaire présentent un profil plus varié et moins diplômé que ceux du secondaire. Par ailleurs, les directeurs des écoles primaires ont plus souvent un diplôme en éducation (52,5% des directeurs du primaire contre 42,8% des directeurs du secondaire ; $V = 0,082***$), alors que les directeurs des écoles secondaires ont plus souvent réalisé des études en administration scolaire (45,8% des directeurs du secondaire contre 39,9% des directeurs du primaire ; $V = 0,079***$)¹⁵. Les directeurs qui travaillent dans des écoles « mixtes » présentent un profil plus varié au niveau du diplôme possédé, tout en étant moins diplômés que ceux du primaire et du secondaire (seuls 43,6% des directeurs d'école mixte possèdent une maîtrise et 34,8% détiennent un baccalauréat).

¹⁴ Le fait que le total soit supérieur à 100% signifie que des directeurs ont déclaré posséder un diplôme de niveau le plus élevé dans plusieurs domaines d'études.

¹⁵ Le fait que les directeurs des écoles primaires ont plus souvent un diplôme en éducation et les directeurs des écoles secondaires un diplôme en administration scolaire est lié au fait que les directeurs des écoles primaires possèdent plus souvent un baccalauréat et les directeurs des écoles secondaires une maîtrise. Autrement dit, la relation observée entre l'ordre d'enseignement et le domaine d'étude des directeurs est lié au niveau du diplôme possédé (lequel est différencié selon l'ordre d'enseignement) ; elle ne se maintient plus si l'on contrôle le niveau du diplôme possédé.

Tableau 1.21 Le niveau d'étude le plus élevé selon l'ordre d'enseignement

	Baccalauréat	Diplôme ou certificat supérieur au baccalauréat	Maîtrise	Autre	Total
Primaire	20,5%	19,3%	56,6%	3,5%	100,0% (1344)
Secondaire	15,9%	14,7%	65,8%	3,5%	100,0% (509)
Mixte	34,8%	15,6%	43,6%	6,0%	100,0% (282)
Total	21,3%	17,8%	57,1%	3,8%	100,0% (2135)

V = 0,113***

Source : Enquête Directeurs, Teachcan, 2005

Les femmes directrices, plus nombreuses au primaire comme nous l'avons vu précédemment, possèdent plus souvent un baccalauréat ou un diplôme supérieur au baccalauréat et ont plus fréquemment effectué des études en éducation et en lettres, alors que les hommes, plus nombreux au secondaire, possèdent plus souvent un diplôme de niveau plus élevé (la maîtrise) et ont plus souvent réalisé des études en administration scolaire, en sciences et en éducation physique¹⁶. Les différences constatées entre les hommes et les femmes en ce qui concerne le niveau d'étude sont cependant liées à leur répartition différenciée selon les ordres d'enseignement (si l'on contrôle l'ordre - primaire, mixte ou secondaire - les différences ne sont plus statistiquement significatives). Par contre, les différences dans le domaine d'étude se maintiennent au primaire.

Tableau 1.22 Le niveau d'étude le plus élevé selon le genre

		Baccalauréat	Diplôme ou certificat supérieur au baccalauréat	Maîtrise	Autre	Total	V de Cramer
Tous ordres confondus	Hommes	19,9%	16,6%	60,6%	2,9%	100,0% (1174)	0,086***
	Femmes	23,0%	19,1%	52,9%	5,0%	100,0% (961)	
	Total	21,3%	17,8%	57,1%	3,8%	100,0% (2135)	
Primaire	Hommes	19,3%	18,1%	59,8%	2,8%	100,0% (647)	NS
	Femmes	21,7%	20,5%	53,7%	4,2%	100,0% (697)	
	Total	20,5%	19,3%	56,6%	3,5%	100,0% (1344)	
Mixte	Hommes	33,9%	14,0%	48,5%	3,5%	100,0% (171)	NS
	Femmes	36,0%	18,0%	36,0%	9,9%	100,0% (111)	
	Total	34,8%	15,6%	43,6%	6,0%	100,0% (282)	
Secondaire	Hommes	14,3%	15,2%	67,7%	2,8%	100,0% (356)	NS
	Femmes	19,6%	13,7%	61,4%	5,2%	100,0% (153)	
	Total	15,9%	14,7%	65,8%	3,5%	100,0% (509)	

Source : Enquête Directeurs, Teachcan, 2005

NS : test non significatif

NV : Test Chi-Carré non valide (il n'y a pas suffisamment de fréquences théoriques)

¹⁶ On n'observe par contre pas de différence entre les femmes et les hommes en ce qui concerne les domaines d'étude suivants : mathématiques, langues secondes, sciences humaines et sociales, théologie, arts, administration publique ou des affaires.

Tableau 1.23 Le domaine d'étude selon le genre

		Éducation	Administration scolaire	Lettres	Sciences	Éducation physique
Tous ordres confondus	Hommes	43,8%	44,1%	3,2%	3,6%	6,1%
	Femmes	56,3%	35,9%	6,5%	1,1%	2,8%
	Total	49,4% (2130)	40,4% (2130)	4,6% (2130)	2,5% (2130)	4,6% (2130)
	<i>V de Cramer</i>	0,124***	0,083***	0,078***	0,078***	0,077***
Primaire	Hommes	45,8%	44,9%	3,3%	2,8%	6,1%
	Femmes	58,6%	35,4%	5,9%	,9%	2,6%
	Total	52,5% (704)	39,9% (536)	4,6% (62)	1,8% (24)	4,2% (57)
	<i>V de Cramer</i>	0,128***	0,097***	0,062*	0,073**	0,086**
Mixte	Hommes	42,7%	35,7%	4,7%	6,4%	5,3%
	Femmes	53,7%	27,8%	10,2%	2,8%	1,9%
	Total	47,0% (131)	32,6% (91)	6,8% (19)	5,0% (14)	3,9% (11)
	<i>V de Cramer</i>	NS	NS	NS	NS	NV
Secondaire	Hommes	40,7%	46,6%	2,2%	3,7%	6,5%
	Femmes	47,7%	43,8%	6,5%	1,3%	4,6%
	Total	42,8% (218)	45,8% (233)	3,5% (18)	2,9% (15)	5,9% (30)
	<i>V de Cramer</i>	NS	NS	0,106*	NV	NS

Source : Enquête Directeurs, Teachcan, 2005

Les pourcentages indiquent la proportion de directeurs, hommes ou femmes, ayant effectué des études dans le domaine concerné pour chaque ordre d'enseignement

NS : test non significatif

NV : Test Chi-Carré non valide (il n'y a pas suffisamment de fréquences théoriques)

Si l'on compare *les générations*, on observe que les directeurs plus âgés (ayant plus de 50 ans) possèdent plus souvent un diplôme de niveau plus élevé (la maîtrise), alors que les directeurs de moins de 50 ans possèdent plus souvent un baccalauréat ou un diplôme universitaire supérieur au baccalauréat. Ces différences ne restent significatives que parmi les directeurs d'école primaire. Ces données n'indiquent pas forcément une relative baisse du niveau de formation, elles pourraient refléter des moments différents dans le cycle de formation continuée. Dans plusieurs régions, la maîtrise n'est pas en effet requise lors de la prise en fonction et l'on peut supposer qu'une partie des directeurs s'inscrit à la maîtrise plus tard.

Tableau 1.24 Le niveau d'étude le plus élevé selon l'âge des directeurs

	Baccalauréat	Diplôme ou certificat universitaire supérieur au bac	Maîtrise	Total
- 40 ans	36,7%	23,3%	40,0%	100,0% (275)
41-50 ans	23,5%	18,5%	58,0%	100,0% (685)
51-60 ans	17,0%	17,7%	65,3%	100,0% (974)
+ 61 ans	20,6%	14,7%	64,7%	100,0% (68)
Total	22,1%	18,6%	59,3%	100,0% (2002)

Source : Enquête Directeurs, Teachcan, 2005

V = 0,129***

Tableau 1.25 Le niveau d'étude le plus élevé selon l'âge des directeurs et l'ordre d'enseignement

		Baccalauréat	Diplôme ou certificat universitaire supérieur au bac	Maîtrise	Total	V de Cramer
Tous ordres confondus	- 50 ans	27,3%	19,9%	52,8%	100,0% (960)	0,137***
	+ 50 ans	17,3%	17,5%	65,3%	100,0% (1042)	
	Total	22,1%	18,6%	59,3%	100,0% (2002)	
Primaire	- 50 ans	26,1%	22,6%	51,3%	100,0% (598)	0,141***
	+ 50 ans	17,0%	18,2%	64,9%	100,0% (666)	
	Total	21,3%	20,3%	58,5%	100,0% (1264)	
Mixte	- 50 ans	42,3%	16,8%	40,9%	100,0% (149)	NS
	+ 50 ans	28,7%	16,7%	54,6%	100,0% (108)	
	Total	36,6%	16,7%	46,7%	100,0% (257)	
Secondaire	- 50 ans	20,2%	14,6%	65,3%	100,0% (213)	NS
	+ 50 ans	13,4%	16,0%	70,5%	100,0% (268)	
	Total	16,4%	15,4%	68,2%	100,0% (481)	

Source : Enquête Directeurs, Teachcan, 2005

NS : non significatif

Enfin, on observe de fortes différences *selon les régions*. Ainsi, les directeurs sont plus nombreux à posséder une maîtrise en Colombie-Britannique (85,7%), en Atlantique (74,5%), dans les Territoires (66,7%) et en Ontario (65,5%), alors que les directeurs au Québec et dans les Prairies détiennent plus fréquemment un baccalauréat (respectivement 31,5% et 31,4%) ou un diplôme supérieur au baccalauréat (35,2% et 20,8%). Par ailleurs, les directeurs de l'Atlantique, de l'Ontario et des Territoires ont plus souvent réalisé leurs études en éducation (respectivement 52%, 57,6% et 53,6%). Les directeurs de la Colombie-Britannique ont en majorité réalisé des études en administration scolaire (53,4%). Les directeurs des Prairies et du Québec présentent un profil plus varié au niveau de leur domaine d'étude. Précisons que ces différences entre les provinces se maintiennent quel que soit l'ordre d'enseignement.

Tableau 1.26 Le niveau d'étude le plus élevé selon les régions

	Baccalauréat	Diplôme ou certificat universitaire supérieur au baccalauréat	Maîtrise	Total
Atlantique	15,4%	10,1%	74,5%	100,0% (318)
Colombie-Britannique	8,9%	5,5%	85,7%	100,0% (293)
Ontario	18,7%	15,8%	65,5%	100,0% (519)
Prairies	31,5%	20,8%	47,6%	100,0% (466)
Québec	31,5%	35,2%	33,3%	100,0% (406)
Territoires	15,7%	17,6%	66,7%	100,0% (51)
Total	22,2%	18,5%	59,4%	100,0% (2053)

Source : Enquête Directeurs, Teachcan, 2005

V = 0,261***

Tableau 1.27 Le domaine d'étude selon les régions

	Éducation	Administration scolaire
Atlantique	52,0%	50,5%
Colombie-Britannique	41,4%	53,4%
Ontario	57,6%	27,8%
Prairies	46,1%	39,2%
Québec	46,0%	39,1%
Territoires	53,6%	50,0%
Total	49,4%	40,4%
V de Cramer	0,114***	0,186***

Source : Enquête Directeurs, Teachcan, 2005
N = 2130

Comparativement à la population âgée de 15 ans et plus, à la population active et aux enseignants des différentes provinces, les directeurs sont partout davantage diplômés. Plus précisément, par rapport à la population active, on observe que les directeurs (comme les enseignants) possèdent plus souvent un diplôme équivalent ou supérieur au baccalauréat (baccalauréat, diplôme universitaire supérieur au baccalauréat, maîtrise). Par rapport aux enseignants, dans la plupart des régions, les directeurs possèdent plus souvent une maîtrise et moins souvent un certificat, un baccalauréat (sauf dans les Territoires), un diplôme universitaire supérieur au baccalauréat (sauf au Nouveau-Brunswick, au Québec, en Saskatchewan et en Alberta) ou un doctorat (sauf dans les Territoires). Les différences mises en évidence par notre enquête dans le niveau de diplôme des directeurs selon les provinces reflètent probablement en partie celles constatées dans l'ensemble de la population des provinces. On observe ainsi qu'en Ontario, en Colombie-Britannique et au Yukon, la population est également (comme les directeurs) plus nombreuse à posséder une maîtrise. Dans d'autres provinces par contre, comme celles de l'Atlantique, le niveau plus élevé des directeurs ne se reflète pas dans l'ensemble de la population. On pourrait supposer qu'il est lié à des politiques de recrutement différenciées.

Tableau 1.28 Le niveau d'étude des directeurs, des enseignants, de la population active et de la population âgée de 15 ans et plus au Canada

	Enquête Directeurs, Teachcan, 2005						Enseignants, 2001 ¹					
	Certificat ²	Bac	Diplôme supérieur au bac	Maîtrise	Doctorat	Total (N)	Certificat ³	Bac	Diplôme supérieur au bac	Maîtrise	Doctorat	Total (N)
Terre-Neuve et Labrador	1,3	24,1	6,3	65,8	2,5	100 (79)	15,9	56,2	7,8	14,4	4,2	100 (333)
Île du Prince-Édouard	0,0	18,2	13,6	68,2	0,0	100 (22)	20,0	42,9	24,3	8,6	4,3	100 (70)
Nouvelle-Écosse	4,7	11,0	5,5	78,0	0,8	100 (127)	15,1	37,0	14,6	21,9	10,1	100 (535)
Nouveau-Brunswick	1,0	11,9	16,8	70,3	0,0	100 (101)	17,8	46,5	11,6	15,3	8,3	100 (398)
Québec	1,7	30,8	34,4	32,5	0,7	100 (416)	18,1	52,0	8,6	13,4	6,2	100 (4405)
Ontario	2,4	18,0	15,2	63,1	1,3	100 (539)	17,5	38,0	21,5	15,8	6,0	100 (6538)
Manitoba	1,8	33,3	33,3	30,7	0,9	100 (114)	14,9	51,2	14,9	10,6	6,0	100 (1045)
Saskatchewan	3,2	42,1	22,2	31,7	0,8	100 (126)	16,5	58,2	7,0	10,8	5,3	100 (601)
Alberta	0,0	23,3	12,9	61,3	2,5	100 (240)	14,3	54,0	7,6	14,1	8,4	100 (1639)
Colombie-Britannique	1,0	8,4	5,2	81,2	4,2	100 (309)	14,3	39,0	19,0	19,4	7,1	100 (2192)
Yukon	5,0	5,0	5,0	80,0	5,0	100 (20)						
Territoires du Nord-Ouest	5,0	15,0	20,0	55,0	5,0	100 (20)	28,6	2,4	40,5	11,9	2,4	100 (84)
Nunavut	0,0	26,7	26,7	46,7	0,0	100 (15)						
Ensemble du Canada	1,8	21,3	17,1	57,1	1,7	100 (2128)	16,7	44,9	15,1	15,2	6,5	100 (17 445)

¹ Source : Statistique Canada, Recensement de la population, 2001. Nous n'avons pas mis dans le tableau les catégories suivantes, non reprises dans notre enquête : les « sans diplômes » et les « diplômés en médecine » (qui représentent respectivement 33,2% et 0,5% parmi la population âgée de plus de 15 ans dans l'ensemble du Canada).

² L'intitulé complet utilisé dans notre questionnaire est « certificat, diplôme ou brevet d'enseignement »

³ La catégorie « certificat » regroupe les diplômes suivants, tous inférieurs au niveau du baccalauréat : certificat d'études secondaires, certificat ou diplôme d'une école de métiers, certificat ou diplôme collégial, certificat ou diplôme universitaire inférieur au baccalauréat

	Population active, 2001 ¹						Population âgée de 15 ans et plus, 2001 ¹					
	Certificat ³	Bac	Diplôme supérieur au bac	Maîtrise	Doctorat	Total (N)	Certificat ³	Bac	Diplôme supérieur au bac	Maîtrise	Doctorat	Total (N) ²
Terre-Neuve et Labrador	59,3	11,3	0,9	3,0	0,4	100 (4835)	46,6	6,5	0,6	1,7	0,3	100 (419 015)
Île du Prince-Édouard	55,6	10,8	2,1	2,8	0,2	100 (1673)	49,1	8,1	1,1	1,6	0,3	100 (106 695)
Nouvelle-Écosse	57,0	12,9	1,8	3,4	0,8	100 (10 445)	48,7	9,2	1,4	2,4	0,5	100 (732 365)
Nouveau-Brunswick	60,5	10,9	1,3	2,4	0,6	100 (8 427)	49,8	7,8	1,0	1,7	0,4	100 (589 370)
Québec	61,7	12,5	1,7	3,3	0,7	100 (88 151)	53,2	9,1	1,4	2,5	0,5	100 (5 832 350)
Ontario	57,2	16,4	2,6	4,0	0,8	100 (148 984)	50,1	11,1	2,1	3,2	0,6	100 (9 048 035)
Manitoba	54,1	11,5	1,7	2,0	0,5	100 (14 281)	46,3	8,9	1,4	1,7	0,4	100 (869 315)
Saskatchewan	55,2	10,6	1,0	1,7	0,5	100 (12 322)	47,1	8,2	0,7	1,3	0,4	100 (755 525)
Alberta	57,3	12,5	1,1	2,8	0,7	100 (41 979)	51,5	10,7	1,0	2,2	0,6	100 (2 322 020)
Colombie-Britannique	59,4	13,3	2,1	3,7	0,8	100 (48 513)	53,3	10,5	1,6	2,8	0,6	100 (3 160 565)
Yukon							55,7	10,6	1,5	3,2	0,2	100 (22 485)
Territoires du Nord-Ouest	55,3	11,9	1,1	3,5	0,5	100 (1160)	47,4	9,5	1,0	2,6	0,2	100 (26 945)
Nunavut							33,2	5,4	0,6	1,4	0,1	100 (16 680)
Ensemble du Canada	58,4	12,8	1,9	3,4	0,7	100 (381 344)	51,3	10,1	1,6	2,7	0,5	100 (23 901 360)

2. La carrière et l'ancienneté

Parmi les répondants, l'ancienneté totale moyenne (toutes fonctions comprises au cours de la carrière) est de 22,83 ans (écart-type de 10,46). *Au primaire*, les directeurs enquêtés ont une ancienneté moyenne dans leur fonction de 6,64 ans, *au secondaire* de 4,40 ans et *dans les écoles mixtes* de 3,22 années. Notre échantillon se compose donc de directeurs d'écoles secondaires et mixtes plus récemment entrés en fonction.

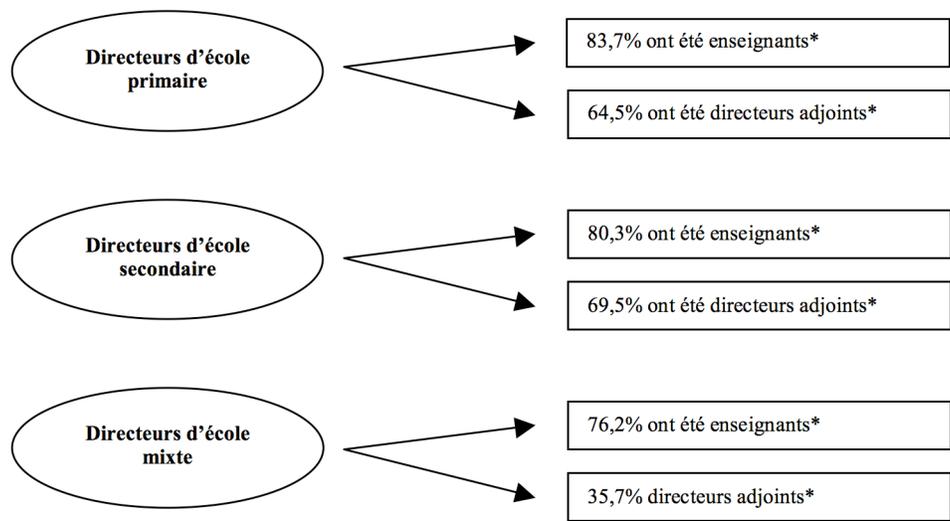
Tableau 1.29 L'ancienneté des directeurs dans leur fonction

	Moyenne (années)	Écart-type
Directeurs au primaire	6,64	6,57
Directeurs au secondaire	4,40	5,52
Directeurs dans les écoles mixtes	3,22	5,13

Source : Enquête Directeurs, Teachcan, 2005

Notre enquête montre qu'avant de devenir directeurs, la plupart ont été enseignants (entre 76 et 83% selon les ordres scolaires) et directeurs adjoints (64,5% au primaire et 69,5% au secondaire, mais seulement 35,7% dans les écoles mixtes) à l'un ou l'autre ordre d'enseignement.

Schéma 1 - La carrière des directeurs : pourcentage de directeurs ayant été enseignants et directeurs adjoints selon les ordres d'enseignement

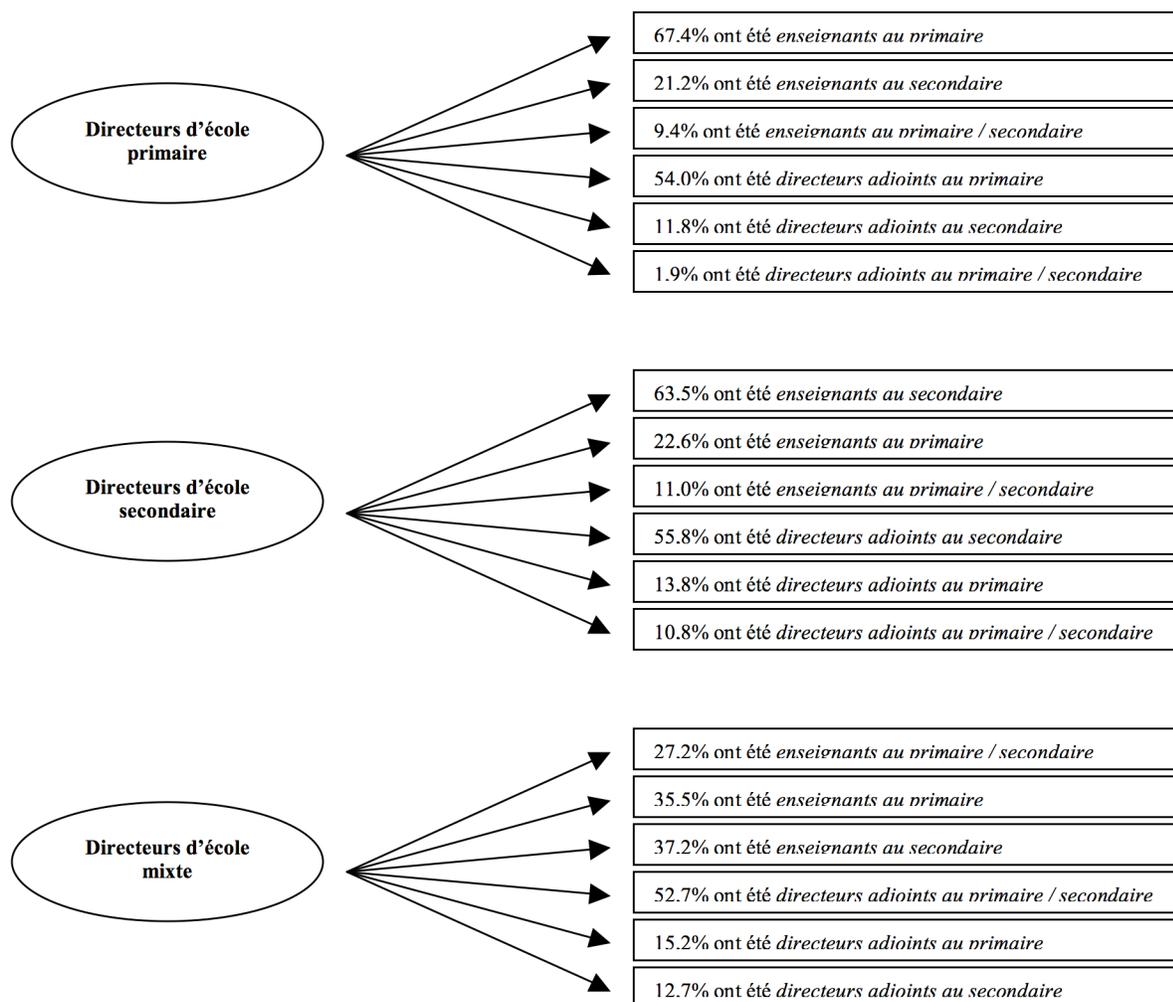


Source : Enquête Directeurs, Teachcan, 2005

* À l'un ou l'autre ordre d'enseignement (primaire, secondaire ou mixte)

Plus précisément, une grande partie des directeurs a été directeurs adjoints et enseignants au même ordre d'enseignement auquel ils travaillent aujourd'hui. *Parmi les directeurs du primaire*, 54% ont été directeurs adjoints au primaire (pendant 2,24 ans en moyenne) et 67,4% ont été enseignants au primaire (pendant 9,49 ans en moyenne). *Parmi les directeurs du secondaire*, 55,8% ont été directeurs adjoints au secondaire (pendant 3,11 ans en moyenne) et 63,5% ont été enseignants au secondaire (pendant 8,32 ans en moyenne). *Parmi les directeurs d'écoles mixtes*, 52,7% ont été directeurs adjoints dans une école mixte (pendant 0,7 année en moyenne) et 27,2% y ont été enseignants (pendant 3,92 ans en moyenne). On peut supposer *une certaine mobilité entre les ordres d'enseignement* dans la mesure où une partie non négligeable de directeurs a exercé durant leur carrière une fonction à un autre ordre que celui auquel ils exercent actuellement : *parmi les directeurs du primaire*, 11,8% ont une expérience en tant que directeur adjoint au secondaire et 21,2% ont été enseignants au secondaire ; *parmi les directeurs du secondaire*, 13,9% ont été directeurs adjoints au primaire et 22,6% ont été enseignants au primaire ; *parmi les directeurs d'écoles mixtes*, plus de 10% ont été directeurs adjoints au primaire ou au secondaire et plus de 35% ont été enseignants au primaire ou au secondaire.

Schéma 2 - La carrière des directeurs : pourcentage de directeurs ayant été enseignants et directeurs adjoints aux différents ordres d'enseignement



Source : Enquête Directeurs, Teachcan, 2005

Par ailleurs, on observe que les directeurs des écoles primaires et mixtes ont été enseignants (tous ordres compris durant leur carrière) pendant une période moyenne un peu plus longue que les directeurs d'écoles secondaires : respectivement 12,9 et 12,5 années contre 11,5 années pour les directeurs au secondaire. Ces derniers ont cependant été en moyenne plus longtemps directeurs adjoints : 4 ans (tous ordres compris durant leur carrière) contre 1,9 années pour les directeurs des écoles mixtes et 2,9 pour les directeurs des écoles primaires. Enfin, on remarque que seuls 10% des directeurs ont été conseillers pédagogiques ou ont exercé une autre fonction durant leur carrière¹⁷.

Tableau 1.30 L'ancienneté des directeurs dans différentes fonctions selon l'ordre d'enseignement

Ancienneté en tant que :	Au cours de la totalité de leur carrière			Au sein de l'école où ils travaillent actuellement		
	Moyenne (en années)	Pourcentage*	V de Cramer	Moyenne (en années)	Pourcentage*	V de Cramer
Primaire						
directeur adjoint au primaire	2,25	54,0%	0,393***	,36	10,6%	0,148***
enseignant au primaire	9,49	67,5%	0,397***	1,42	17,6%	0,202***
directeur adjoint au secondaire	,52	11,8%	0,447***	,0	,7%	0,383***
enseignant au secondaire	1,86	21,2%	0,374***	,01	1,1%	0,331***
directeur adjoint au primaire / secondaire	,17	1,9%	0,541***	,0	,7%	0,193***
enseignant au primaire / secondaire	1,12	9,4%	0,181***	,23	2,4%	0,253***
conseiller pédagogique	,42	10,6%	NS	,06	,2%	0,075** NV
autre fonction	,55	8,3%	0,072**	,11	1,6%	0,099***
<i>Ancienneté totale¹</i>	22,91	-	-	5,75	-	-
<i>Ancienneté totale comme directeur adjoint²</i>	2,95	64,5%	0,215***	0,41	11,6%	0,178***
<i>Ancienneté totale comme enseignant³</i>	12,48	83,7%	0,069*	1,76	20,2%	0,188***
Secondaire						
directeur adjoint au primaire	,45	13,8%	0,393***	,0	1,6%	0,148***
enseignant au primaire	1,69	22,6%	0,397***	,10	1,2%	0,202***
directeur adjoint au secondaire	3,11	55,8%	0,447***	1,07	24,0%	0,383***
enseignant au secondaire	8,32	63,5%	0,374***	2,10	20,0%	0,331***
directeur adjoint au primaire / secondaire	,43	10,8%	0,541***	,0	2,6%	0,193***
enseignant au primaire / secondaire	1,46	11,0%	0,181***	,42	3,5%	0,253***
conseiller pédagogique	,48	9,8%	NS	,02	,5%	0,075** NV
autre fonction	,95	13,2%	0,072**	,30	3,7%	0,099***
<i>Ancienneté totale¹</i>	23,11	-	-	7,83	-	-
<i>Ancienneté totale comme directeur adjoint²</i>	4,00	69,5%	0,215***	0,65	27,3%	0,178***
<i>Ancienneté totale comme enseignant³</i>	11,49	80,3%	0,069*	2,63	23,8%	0,188***
Mixte						
directeur adjoint au primaire	,66	15,2%	0,393***	,19	4,6%	0,148***
enseignant au primaire	4,34	35,5%	0,397***	1,05	15,2%	0,202***
directeur adjoint au secondaire	,56	12,7%	0,447***	,20	5,7%	0,383***
enseignant au secondaire	4,63	37,2%	0,374***	1,60	19,1%	0,331***
directeur adjoint au primaire / secondaire	,70	52,7%	0,541***	,42	9,5%	0,193***
enseignant au primaire / secondaire	3,92	27,2%	0,181***	2,09	18,7%	0,253***
conseiller pédagogique	,34	7,4%	NS	,08	1,8%	0,075** NV
autre fonction	,92	11,7%	0,072**	,44	6,0%	0,099***
<i>Ancienneté totale¹</i>	21,96	-	-	10,10	-	-
<i>Ancienneté totale comme directeur adjoint²</i>	1,93	35,7%	0,069*	0,81	17,0%	0,178***
<i>Ancienneté totale comme enseignant³</i>	12,96	76,2%	0,215***	4,75	44,5%	0,188***

Source : Enquête Directeurs, Teachcan, 2005

* Il s'agit du pourcentage de directeurs ayant une expérience dans les différentes fonctions pour chaque ordre d'enseignement

¹ Il s'agit de l'ancienneté totale toutes fonctions et tous ordres compris au cours de la carrière

² Il s'agit de l'ancienneté totale en tant que directeur adjoint tous ordres compris au cours de la carrière

³ Il s'agit de l'ancienneté totale en tant qu'enseignant tous ordres compris au cours de la carrière

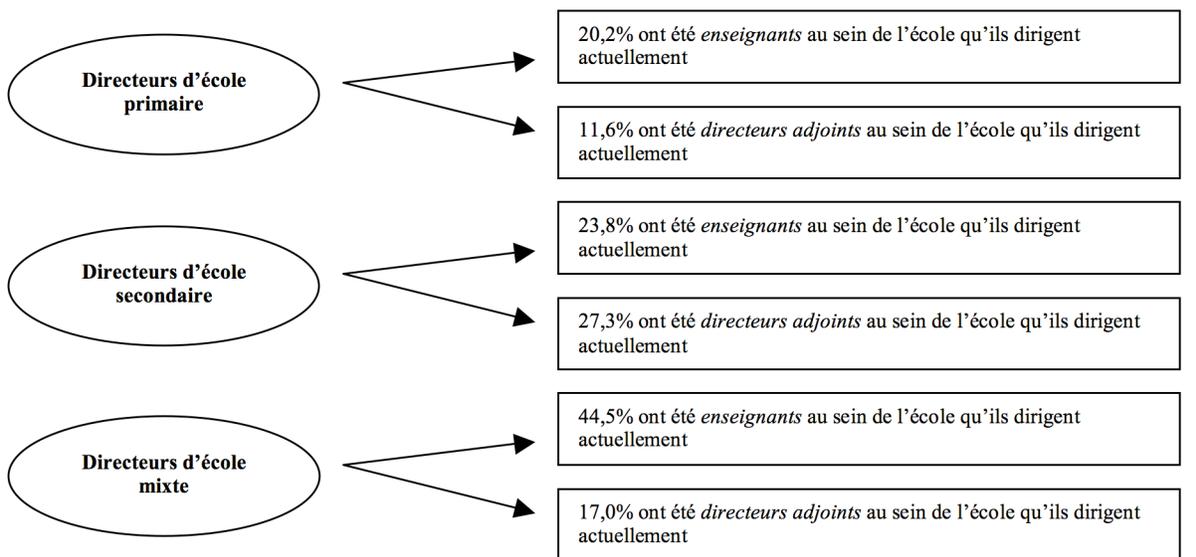
La valeur des V de Cramer est relative aux différences entre les ordres d'enseignement

NS : non significatif NV : Test Chi-Carré non valide (il n'y a pas suffisamment de fréquences théoriques)

¹⁷ Les autres fonctions exercées concernent le plus souvent l'éducation à des niveaux supérieurs (collégial ou éducation des adultes).

Si l'on considère la carrière des directeurs *au sein de l'école où ils travaillent actuellement*, on peut supposer que pour la majeure partie d'entre eux elle s'est déroulée dans une ou plusieurs autres écoles dans la mesure où seule une minorité a été directeur adjoint ou enseignant dans l'école qu'ils dirigent actuellement. En moyenne, les directeurs ont une ancienneté dans l'école où ils travaillent actuellement de 6,81 années (écart-type de 8,20), ce qui représente environ 30% de toute leur carrière. *Parmi les directeurs d'écoles primaires*, seuls 11,6% ont été directeurs adjoints et 20,2% enseignants dans l'école qu'ils dirigent actuellement. *Parmi les directeurs d'écoles secondaires*, seuls 27,3% ont été directeurs adjoints et 23,8% enseignants dans leur école. Enfin, *parmi les directeurs des écoles mixtes*, 17% ont été directeurs adjoints et 44,5% enseignants dans l'école qu'ils dirigent actuellement. Les directeurs des écoles mixtes paraissent donc plus souvent recrutés au sein même de l'école où ils ont été enseignants.

Schéma 3 - La carrière des directeurs au sein de l'école qu'ils dirigent actuellement selon l'ordre d'enseignement



Source : Enquête Directeurs, Teachcan, 2005

Enfin, on peut noter que l'ancienneté totale des directeurs (toutes fonctions comprises) au sein de l'école où ils travaillent actuellement est faible comparativement à leur ancienneté totale (toutes fonctions comprises). À nouveau, ce sont les directeurs des écoles mixtes qui paraissent avoir en moyenne une plus longue ancienneté dans l'école où ils exercent actuellement : 10,10 années contre 5,75 années pour les directeurs d'écoles primaires et 7,83 années pour les directeurs d'écoles secondaires.

Si l'on compare la carrière des directeurs *selon leur genre*, on observe que les femmes directrices ont été plus souvent (que les hommes) enseignantes au primaire, conseillères pédagogiques ou ont exercé une autre fonction, et cela quel que soit l'ordre d'enseignement auquel elles travaillent aujourd'hui. Par ailleurs, leur ancienneté en tant qu'enseignante au primaire est en moyenne toujours plus élevée que celle des hommes, quel que soit l'ordre où elles exercent aujourd'hui. Quant aux hommes, on observe qu'ils ont plus souvent été directeurs adjoints ou enseignants au secondaire, également quel que soit l'ordre où ils exercent aujourd'hui. Leur ancienneté dans ces fonctions est aussi en moyenne toujours plus élevée que celle des femmes. Il semble donc que les femmes directrices se recrutent plus souvent que les hommes parmi les enseignantes du primaire et les hommes directeurs parmi les enseignants du secondaire, et cela quel que soit l'ordre auquel ils travaillent aujourd'hui. Par contre, on observe pratiquement aucune différence statistiquement significative entre les hommes et les femmes en ce qui concerne leur carrière au sein de l'école qu'ils dirigent actuellement.

Tableau 1.31 L'expérience professionnelle des directeurs dans différentes fonctions selon leur genre

Expérience en tant que* :	Hommes	Femmes	Total	V de Cramer
Tous ordres confondus				
directeur adjoint au primaire	35,9%	43,6%	39,4%	V = 0,079***
enseignant au primaire	44,5%	62,6%	52,6%	V = 0,180***
directeur adjoint au secondaire	28,2%	15,3%	22,4%	V = 0,154***
enseignant au secondaire	40,9%	24,0%	33,3%	V = 0,178***
directeur adjoint au primaire/secondaire	13,1%	7,8%	10,7%	V = 0,086***
enseignant au primaire/secondaire	13,5%	10,4%	12,1%	NS
<i>directeur adjoint tous ordres confondus</i>	63,9%	59,4%	61,9%	NS
<i>enseignant tous ordres confondus</i>	81,4%	82,4%	81,9%	NS
conseiller pédagogique	7,1%	13,4%	10,0%	V = 0,105***
autre fonction	9,1%	10,9%	9,9%	NS
Primaire				
directeur adjoint au primaire	53,2%	54,8%	54,0%	NS
enseignant au primaire	60,9%	73,7%	67,5%	0,136***
directeur adjoint au secondaire	15,8%	8,1%	11,8%	0,120***
enseignant au secondaire	26,2%	16,5%	21,2%	0,118***
directeur adjoint au primaire/secondaire	2,0%	1,9%	1,9%	NS
enseignant au primaire/secondaire	10,8%	8,1%	9,4%	NS
<i>directeur adjoint tous ordres confondus</i>	67,4%	61,8%	64,5%	NS
<i>enseignant tous ordres confondus</i>	82,3%	85,0%	83,7%	NS
conseiller pédagogique	7,1%	13,8%	10,6%	0,110***
autre fonction	6,8%	9,7%	8,3%	0,053*
Mixte				
directeur adjoint au primaire	16,4%	13,4%	15,2%	NS
enseignant au primaire	31,0%	42,3%	35,5%	NS
directeur adjoint au secondaire	13,5%	11,6%	12,7%	NS
enseignant au secondaire	46,8%	22,5%	37,2%	0,245***
directeur adjoint au primaire/secondaire	58,8%	43,2%	52,7%	0,153*
enseignant au primaire/secondaire	29,2%	24,1%	27,2%	NS
<i>directeur adjoint tous ordres confondus</i>	38,6%	31,3%	35,7%	NS
<i>enseignant tous ordres confondus</i>	78,9%	71,8%	76,2%	NS
conseiller pédagogique	5,8%	9,8%	7,4%	NS
autre fonction	9,9%	14,3%	11,7%	NS
Secondaire :				
directeur adjoint au primaire	13,5%	14,5%	13,8%	NS
enseignant au primaire	21,1%	26,3%	22,6%	NS
directeur adjoint au secondaire	57,9%	51,0%	55,8%	NS
enseignant au secondaire	65,1%	59,9%	63,5%	NS
directeur adjoint au primaire/secondaire	11,5%	9,2%	10,8%	NS
enseignant au primaire/secondaire	11,0%	11,1%	11,0%	NS
<i>directeur adjoint tous ordres confondus</i>	69,7%	69,1%	69,5%	NS
<i>enseignant tous ordres confondus</i>	81,1%	78,3%	80,3%	NS
conseiller pédagogique	7,9%	14,4%	9,8%	NS
autre fonction	12,9%	13,7%	13,2%	NS

Source : Enquête Directeurs, Teachcan, 2005

* Il s'agit du pourcentage d'hommes (sur 100%) ou de femmes (sur 100%) ayant une expérience dans les diverses fonctions depuis le début de leur carrière pour chaque ordre d'enseignement.

NS : non significatif

NV : Test Chi-Carré non valide (il n'y a pas suffisamment de fréquences théoriques)

Tableau 1.32 L'expérience professionnelle des directeurs dans différentes fonctions au sein de l'école où ils travaillent actuellement selon leur genre

	Hommes	Femmes	Total	V de Cramer
Expérience en tant que* :				
Primaire				
directeur adjoint au primaire	10,2%	11,0%	10,6% (143)	NS
enseignant au primaire	13,1%	21,8%	17,6% (238)	0,115***
directeur adjoint au secondaire	,8%	,6%	,7% (9)	NV
enseignant au secondaire	1,2%	1,0%	1,1% (15)	NS
directeur adjoint au primaire/secondaire	,5%	1,0%	,7% (10)	NV
enseignant au primaire/secondaire	2,3%	2,6%	2,4% (33)	NS
Directeur adjoint tous ordres confondus	11,1%	12,1%	11,6% (157)	NS
Enseignant tous ordres confondus	16,0%	24,1%	20,2% (273)	0,101***
conseiller pédagogique	,2%	,3%	,2% (3)	NV
autre fonction	,8%	2,3%	1,6% (21)	NS
Mixte				
directeur adjoint au primaire	5,3%	3,6%	4,6% (13)	NS
enseignant au primaire	9,4%	24,1%	15,2% (43)	0,121***
directeur adjoint au secondaire	6,4%	4,5%	5,7% (16)	NS
enseignant au secondaire	24,0%	11,6%	19,1% (54)	0,154**
directeur adjoint au primaire/secondaire	9,4%	9,8%	9,5% (27)	NS
enseignant au primaire/secondaire	17,5%	20,5%	18,7% (53)	NS
Directeur adjoint tous ordres confondus	18,7%	14,3%	17,0% (48)	NS
Enseignant tous ordres confondus	40,9%	50,0%	44,5% (126)	NS
conseiller pédagogique	1,2%	2,7%	1,8% (5)	NV
autre fonction	4,1%	8,9%	6,0% (17)	NS
Secondaire :				
directeur adjoint au primaire	1,1%	2,6%	1,6% (8)	NV
enseignant au primaire	1,4%	,7%	1,2% (6)	NV
directeur adjoint au secondaire	22,8%	26,8%	24,0%	NS
enseignant au secondaire	19,9%	20,3%	20,0% (102)	NS
directeur adjoint au primaire/secondaire	2,5%	2,6%	2,6% (13)	NV
enseignant au primaire/secondaire	3,7%	3,3%	3,5% (18)	NS
Directeur adjoint tous ordres confondus	25,6%	31,4%	27,3% (139)	NS
Enseignant tous ordres confondus	24,4%	22,2%	23,8% (121)	NS
conseiller pédagogique	,3%	,7%	,4% (2)	NV
autre fonction	3,1%	5,2%	3,7% (19)	NS

Source : Enquête Directeurs, Teachcan, 2005

* Il s'agit du pourcentage d'hommes (sur 100%) ou de femmes (sur 100%) ayant une expérience dans les diverses fonctions au sein de l'école où ils travaillent actuellement depuis le début de leur carrière pour chaque ordre d'enseignement.

NS : non significatif

NV : Test Chi-Carré non valide (il n'y a pas suffisamment de fréquences théoriques)

Tableau 1.33 L'ancienneté des directeurs (en années) dans différentes fonctions selon leur genre

Ancienneté en tant que :	Hommes	Femmes	Total	F de Fisher
Tous ordres confondus				
directeur au primaire	5,15	4,62	4,91	NS
directeur adjoint au primaire	1,58	1,65	1,61	NS
enseignant au primaire	5,18	9,13	6,96	112,97***
directeur au secondaire	1,98	,68	1,39	69,34***
directeur adjoint au secondaire	1,50	,70	1,14	46,24***
enseignant au secondaire	4,66	2,66	3,76	46,28***
directeur au primaire / secondaire	1,25	,44	,89	37,50***
directeur adjoint au primaire/secondaire	,41	,18	,30	10,82***
enseignant au primaire/secondaire	1,66	1,45	1,57	NS
conseiller pédagogique	,29	,59	,42	15,40***
autre fonction	,64	,76	,69	NS
<i>directeur adjoint tous ordres confondus</i>	3,50	2,54	3,07	29,76***
<i>enseignant tous ordres confondus</i>	11,52	13,28	12,31	18,39***
<i>Ancienneté totale durant la carrière</i>	23,32	22,24	22,83	NS
<i>Ancienneté totale dans l'école</i>	6,93	6,65	6,81	NS
Primaire				
directeur au primaire	7,76	5,61	6,64	37,05***
directeur adjoint au primaire	2,41	2,10	2,25	NS
enseignant au primaire	7,79	11,07	9,49	43,99***
directeur au secondaire	,42	,17	,29	8,58**
directeur adjoint au secondaire	,79	,26	,52	26,38***
enseignant au secondaire	2,32	1,43	1,86	12,37***
directeur au primaire / secondaire	,48	,23	,35	NS
directeur adjoint au primaire/secondaire	,27	,08	,17	NS
enseignant au primaire/secondaire	1,20	1,04	1,12	NS
conseiller pédagogique	,26	,57	,42	11,81***
autre fonction	,38	,71	,55	NS
<i>directeur adjoint tous ordres confondus</i>	3,48	2,46	2,9563	22,37***
<i>enseignant tous ordres confondus</i>	11,33	13,55	12,4874	20,14***
<i>Ancienneté totale durant la carrière</i>	23,32	22,52	22,91	NS
<i>Ancienneté totale dans l'école</i>	5,66	5,83	5,75	NS
Mixte				
directeur au primaire	3,14	3,18	3,15	NS
directeur adjoint au primaire	,70	,60	,66	NS
enseignant au primaire	3,09	6,25	4,34	11,51***
directeur au secondaire	1,71	,55	1,26	7,07**
directeur adjoint au secondaire	,58	,54	,56	NS
enseignant au secondaire	6,10	2,37	4,63	14,29***
directeur au primaire / secondaire	4,02	1,99	3,22	10,87***
directeur adjoint au primaire/secondaire	,78	,57	,70	NS
enseignant au primaire/secondaire	3,85	4,01	3,92	NS
conseiller pédagogique	,29	,41	,34	NS
autre fonction	,88	,98	,92	NS
<i>directeur adjoint tous ordres confondus</i>	2,07	1,72	1,9364	NS
<i>enseignant tous ordres confondus</i>	13,06	12,80	12,9609	NS
<i>Ancienneté totale durant la carrière</i>	22,75	20,79	21,96	NS
<i>Ancienneté totale dans l'école</i>	9,59	10,86	10,10	NS
Secondaire				
directeur au primaire	1,37	1,11	1,29	NS
directeur adjoint au primaire	,50	,34	,45	NS
enseignant au primaire	1,41	2,35	1,69	5,37*
directeur au secondaire	4,96	3,09	4,40	12,40***
directeur adjoint au secondaire	3,24	2,80	3,11	NS
enseignant au secondaire	8,25	8,50	8,32	NS
directeur au primaire / secondaire	1,33	,30	1,02	10,11**
directeur adjoint au primaire/secondaire	,48	,32	,43	NS
enseignant au primaire/secondaire	1,45	1,49	1,46	NS
conseiller pédagogique	,34	,79	,48	5,01*
autre fonction	1,01	,81	,95	NS
<i>directeur adjoint tous ordres confondus</i>	4,2275	3,5000	4,0098	NS
<i>enseignant tous ordres confondus</i>	11,1268	12,3618	11,4970	NS
<i>Ancienneté totale durant la carrière</i>	23,59	22,01	23,11	NS
<i>Ancienneté totale dans l'école</i>	8,03	7,35	7,83	NS

Source : Enquête Directeurs, Teachcan, 2005
NS : Test Anova non significatif

Si l'on compare *les régions*, on observe que dans les écoles primaires, ce sont les directeurs de la Colombie-Britannique, de l'Ontario et des Territoires qui ont le plus souvent été directeurs adjoints et enseignants au primaire. Dans les autres provinces, on peut supposer que les directeurs se recrutent plus souvent parmi les enseignants d'autres ordres (le test Chi-carré ne permet pas de le vérifier étant donné le nombre insuffisant de fréquences théoriques). Dans les écoles secondaires, on peut également supposer que les directeurs de la Colombie-Britannique, de l'Ontario et des Prairies sont davantage recrutés parmi les enseignants du secondaire, alors que dans les autres provinces ils auraient plus souvent été enseignants à d'autres ordres (le test Chi-Carré ne permet pas non plus de le vérifier étant donné le nombre insuffisant de fréquences théoriques).

Tableau 1.34 L'expérience professionnelle des directeurs dans différentes fonctions au sein de l'école où ils travaillent actuellement selon les régions

	Atlantique	Colombie-Britannique	Ontario	Prairies	Québec	Territoires	Total	V de Cramer
Expérience en tant que* :								
Primaire								
directeur adjoint au primaire	44,3%	63,9%	71,1%	47,7%	35,0%	60,9%	54,0% (730)	0,288***
enseignant au primaire	63,4%	76,0%	80,8%	62,6%	50,3%	69,6%	67,5% (911)	0,250***
directeur adjoint au secondaire	11,5%	9,8%	5,7%	12,7%	21,6%	4,3%	11,8% (160)	NV
enseignant au secondaire	25,5%	19,5%	14,6%	25,5%	23,9%	39,1%	21,2% (286)	NV
directeur adjoint au primaire/secondaire	3,6%	2,9%	2,2%	2,3%	2,0%	4,3%	1,9%	NV
enseignant au primaire/secondaire	10,4%	10,2%	4,7%	15,5%	10,5%	4,3%	9,4% (127)	NV
<i>Directeur adjoint tous ordres confondus</i>	53,6%	70,7%	74,6%	62,7%	54,2%	73,9%	64,5% (871)	0,186***
<i>Enseignant tous ordres confondus</i>	83,2%	89,7%	86,4%	85,8%	74,8%	82,6%	83,7% (1128)	NV
conseiller pédagogique	9,4%	9,3%	13,1%	10,0%	9,8%	4,3%	10,6% (143)	NV
autre fonction	9,9%	6,3%	6,7%	9,5%	9,5%	13,0%	8,3% (112)	NV
Mixte								
directeur adjoint au primaire	16,7%	21,4%	21,1%	16,0%	5,3%	4,0%	15,2% (43)	NV
enseignant au primaire	29,8%	50,0%	47,4%	30,6%	36,8%	48,0%	35,5% (100)	NS
directeur adjoint au secondaire	16,7%	7,1%	26,3%	11,1%	10,5%	12,0%	12,7% (36)	NV
enseignant au secondaire	31,3%	39,3%	31,6%	37,5%	38,9%	48,0%	37,2% (105)	NS
directeur adjoint au primaire/secondaire	60,4%	39,3%	21,1%	59,0%	35,3%	52,0%	52,7% (148)	0,232***
enseignant au primaire/secondaire	39,6%	25,0%	10,5%	25,0%	26,3%	32,0%	27,2% (77)	NS
<i>Directeur adjoint tous ordres confondus</i>	45,8%	32,1%	42,1%	36,1%	21,1%	24,0%	35,7% (101)	NS
<i>Enseignant tous ordres confondus</i>	76,6%	82,1%	73,7%	75,7%	66,7%	80,0%	76,2% (214)	NV
conseiller pédagogique	8,3%	7,1%	10,5%	5,6%	15,8%	8,0%	7,4% (21)	NV
autre fonction	20,8%	7,1%	5,3%	8,3%	15,8%	20,0%	11,7% (33)	NV
Secondaire								
directeur adjoint au primaire	10,0%	14,5%	16,5%	17,1%	10,4%	-	13,8% (70)	NV
enseignant au primaire	24,4%	22,4%	26,4%	17,9%	22,9%	12,5%	22,6% (115)	NV
directeur adjoint au secondaire	51,1%	61,8%	61,2%	50,0%	58,3%	25,0%	55,8% (284)	NV
enseignant au secondaire	58,9%	65,8%	68,6%	64,7%	61,5%	25,0%	63,5% (322)	NV
directeur adjoint au primaire/secondaire	10,0%	15,8%	7,4%	15,3%	6,3%	12,5%	10,8% (55)	NV
enseignant au primaire/secondaire	16,7%	13,2%	1,7%	14,4%	11,5%	12,5%	11,0% (56)	NV
<i>Directeur adjoint tous ordres confondus</i>	64,4%	77,6%	77,7%	65,8%	64,6%	37,5%	69,5% (353)	NV
<i>Enseignant tous ordres confondus</i>	75,6%	85,5%	84,3%	80,2%	78,1%	50,0%	80,3% (407)	NV
conseiller pédagogique	13,3%	5,3%	8,3%	7,6%	15,6%	-	9,8% (50)	NV
autre fonction	13,3%	18,4%	5,0%	11,9%	21,9%	-	13,2% (67)	NV

Source : Enquête Directeurs, Teachcan, 2005

* Il s'agit du pourcentage de directeurs dans chaque province (sur 100%) ayant une expérience dans les diverses fonctions au sein de l'école où ils travaillent actuellement depuis le début de leur carrière pour chaque ordre d'enseignement.

NS : non significatif

NV : Test Chi-Carré non valide (il n'y a pas suffisamment de fréquences théoriques)

Par contre, l'enquête ne met en évidence aucune relation statistiquement significative entre l'expérience des directeurs dans les différentes fonctions et leur *âge*, leur *niveau d'étude*, le *réseau d'enseignement* et la *localisation urbaine ou rurale de l'école*.

III. CONCLUSION

En définitive, notre enquête met en lumière que les directeurs sont aujourd'hui en majorité des hommes et que, comparativement à la proportion d'hommes et de femmes au sein du corps enseignant, les femmes sont largement sous-représentées parmi les directions. En même temps, par rapport à la proportion de femmes qui occupent un poste de gestion dans d'autres secteurs au Canada, l'enseignement semble permettre à un plus grand nombre de femmes d'accéder à un poste de gestion. Aussi, la comparaison avec des données antérieures suggère une re-féminisation progressive du corps professionnel depuis plusieurs années. L'enquête met par ailleurs en évidence une sous-représentation des directeurs « autochtones » et appartenant à une « minorité visible » par rapport à la population d'âge scolaire au Canada, laissant supposer une certaine distance culturelle entre les directeurs et le public scolaire. En ce qui concerne leurs caractéristiques professionnelles, nous avons vu que les directeurs sont pour la plupart davantage diplômés que les enseignants, la population active et la population âgée de 15 ans et plus. En particulier, ils sont plus nombreux à posséder une maîtrise universitaire. Enfin, notre enquête montre qu'avant de devenir directeurs, la plupart ont d'abord été enseignants et directeurs adjoints. Ils l'ont été surtout dans l'ordre d'enseignement auquel ils travaillent aujourd'hui mais ce n'est pas toujours le cas. En effet, l'analyse de leur carrière met en évidence qu'une partie non négligeable de directeurs a exercé durant leur carrière une fonction à un autre ordre que celui auquel ils exercent actuellement. L'analyse montre par ailleurs que la plupart ont été enseignants ou directeurs adjoints dans une autre école que celle qu'ils dirigent actuellement. Notre étude indique ainsi une certaine mobilité professionnelle entre les ordres d'enseignement et les écoles.

Au-delà de ces tendances générales, notre enquête montre surtout que le profil social et professionnel des directeurs varie fortement selon les ordres d'enseignement et les provinces, en particulier leur genre et leur niveau d'étude. Le tableau de synthèse suivant présente tout d'abord les principales différences entre *les ordres d'enseignement*. On observe notamment que les directeurs des écoles *primaires* sont plus souvent des femmes, des détenteurs d'un diplôme universitaire supérieur au baccalauréat et d'un diplôme en éducation. Dans les écoles *secondaires*, on retrouve plus souvent des hommes directeurs, des détenteurs d'une maîtrise et d'un diplôme en administration scolaire. Enfin, dans les écoles *mixtes*, les directeurs sont plus souvent des hommes et des détenteurs d'un baccalauréat.

Tableau 1.35 Tableau de synthèse : Le profil des directeurs selon les ordres d'enseignement

	École primaire	École mixte	École secondaire	Valeur du V de Cramer	
Genre	+ femmes (51,9%)	+ hommes (60,4%)	+ hommes (69,9%)	0,188***	
Age	+ - 40 ans (14,3%) et 51-60 ans (49,9%)	+ - 40 ans (20,1%), 41-50 ans (35,9%) et + 61 ans (6,2%)	+ 41-50 ans (35,3%), 51-60 ans (51,9%) et + 61 ans (4,2%)	0,090***	
Niveau d'étude	+ diplôme supérieur au bac (19,3%)	+ baccalauréat (34,8%) et autre diplôme (6%)	+ maîtrise (65,8%)	0,113***	
Domaine d'étude	+ éducation (52,5%)			0,082***	
				+ administration scolaire (45,8%)	0,079***
Caractéristique ethnique	/	/	/	NS	
Expérience dans différentes fonctions	+ directeur adjoint au primaire (54%)			0,393***	
	+ enseignant au primaire (67,5%)			0,397***	
	+ directeur adjoint au secondaire (55,8%)			0,447***	
	+ enseignant au secondaire (63,5%)			0,374***	
	+ directeur adjoint au primaire / secondaire (52,7%)			0,541***	
	+ enseignant au primaire / secondaire (27,2%)			0,181***	
	+ autre fonction (11,7%)		+ autre fonction (13,2%)	0,072**	
Région	+ Colombie-Britannique (66,3%), Ontario (74,4%), Québec (72,7%)	+ Atlantique (14,5%), Prairies (29,9%), Territoires (44,6%)	+ Atlantique (27,3%), Colombie-Britannique (24,6%), Prairies (24,5%)	0,247***	
Province	+ Nouveau-Brunswick (68,3%), Québec (72,7%), Ontario (74,4%), Colombie-Britannique (66,3%)	+ Terre-Neuve et Labrador (34,2%), Manitoba (27,8%), Saskatchewan (35,4%), Alberta (27,9%), Yukon (35%), Territoires du Nord-Ouest (57,1%), Nunavut (40%)	+ Île du Prince-Édouard (31,8%), Nouvelle-Écosse (30,5%), Nouveau-Brunswick (25,7%), Alberta (28,3%), Colombie-Britannique (24,6%)	0,270*** NV	

Source : Enquête Directeurs, Teachcan, 2005

/ = pas de relation + = plus souvent NS : non significatif NV : Test Chi-Carré non valide (il n'y a pas suffisamment de fréquences théoriques)

 : relation robuste quelle que soit la région ou la province

Le profil des directeurs varie également fortement *selon les régions* (ou les provinces), comme l'illustrent les deux tableaux de synthèse suivants. Au niveau du genre et de l'âge, on observe que les directions de l'Atlantique et du Québec présentent un profil relativement comparable dans la mesure où elles comportent davantage de femmes et de directeurs âgés de moins de 50 ans. À l'inverse, celles de la Colombie-Britannique et des Territoires se composent d'une majorité d'hommes et de directeurs de plus de 50 ans. Enfin, les directeurs de l'Ontario sont en majorité des femmes et sont plus souvent âgés de plus de 50 ans, alors que les directeurs des Prairies sont en majorité des hommes et sont plus nombreux à avoir moins de 50 ans. En ce qui concerne le niveau d'étude, on observe que les directeurs de l'Atlantique, de la Colombie-Britannique et des Territoires possèdent plus souvent une maîtrise, alors que ceux des Prairies et du Québec ont plus fréquemment un baccalauréat ou un diplôme supérieur au baccalauréat.

Tableau 1.36 Tableau de synthèse : Le profil des directeurs selon les régions

	Atlantique	Colombie-Britannique	Ontario	Prairies	Québec	Territoires	V de Cramer
Genre	+ femmes (48,2%)	+ hommes (62,8%)	+ femmes (50,9%)	+ hommes (61%)	+ femmes (51,3%)	+ hommes (80,4%)	0,145***
Age	+ - 50 ans (53,3%)	+ + 50 ans (61,9%)	+ + 50 ans (56,9%)	+ - 50 ans (52,5%)	+ - 50 ans (50,4%)	+ + 50 ans (54,5%)	0,110***
Niveau d'étude	+ maîtrise (74,5%)	+ maîtrise (85,7%)	+ maîtrise (65,5%)	+ bac (31,5%), dipl sup au bac (20,8%)	+ bac (31,5%), dipl sup au bac (35,2%)	+ maîtrise (66,7%)	0,261***
Domaine d'étude	+ éducation (52,0%)		+ éducation (57,6%)			+ éducation (53,6%)	0,114***
	+ administration scolaire (50,5%)	+ administration scolaire (53,4%)				+ administration scolaire (50,0%)	0,186***
Caractéristique ethnique	NV	NV	NV	NV	NV	NV	NV
Minorités visibles	NV	NV	NV	NV	NV	NV	NV
Expérience dans différentes fonctions		+ directeur adjoint au primaire	+ directeur adjoint au primaire				0,250***
		+ enseignant au primaire	+ enseignant au primaire				0,211***
		+ directeur adjoint au secondaire			+ directeur adjoint au secondaire		0,099***
		+ enseignant au secondaire		+ enseignant au secondaire		+ enseignant au secondaire	0,090**
		+ directeur adjoint au primaire / secondaire		+ directeur adjoint au primaire / secondaire		+ directeur adjoint au primaire / secondaire	0,259***
		+ enseignant au primaire / secondaire	+ enseignant au primaire / secondaire	+ enseignant au primaire / secondaire		+ enseignant au primaire / secondaire	0,161***
Ordre d'enseignement	+ mixte (14,5%), secondaire (27,3%)	+ primaire (66,3%), secondaire (24,6%)	+ primaire (74,4%)	+ mixte (29,9%), secondaire (24,5%)	+ primaire (72,7%)	+ mixte (44,6%)	0,247***

Source : Enquête Directeurs, Teachcan, 2005

/ = pas de relation + = plus souvent NS : non significatif NV : Test Chi-Carré non valide (il n'y a pas suffisamment de fréquences théoriques)



: relation robuste quel que soit l'ordre d'enseignement

Tableau 1.37 Tableau de synthèse : Le profil des directeurs selon les provinces

	Terre-Neuve et Labrador	Île du Prince-Édouard	Nouvelle-Écosse	Nouveau-Brunswick	Québec	Ontario	Manitoba	Saskatchewan	Alberta	Colombie-Britannique	Yukon	Territoires du Nord-Ouest	Nunavut	V de Cramer
Genre	+ hommes (59,5%)	+ hommes (59,1%)	+ femmes (48,4%)	+ femmes (55,4%)	+ femmes (51,3%)	+ femmes (50,9%)	+ hommes (61,7%)	+ hommes (57,5%)	+ hommes (62,5%)	+ hommes (62,8%)	+ hommes (75%)	+ hommes (81%)	+ hommes (86,7%)	0,154***
Age moyen	+ . 50 ans (65,8%)	+ . 50 ans (54,5%)	+ + 50 ans (52,5%)	+ . 50 ans (50,5%)	+ . 50 ans (50,4%)	+ + 50 ans (56,9%)	+ + 50 ans (54,9%)	+ . 50 ans (63,3%)	+ . 50 ans (50,4%)	+ + 50 ans (61,9%)	+ + 50 ans (55%)	+ . 50 ans (60%)	+ + 50 ans (73,3%)	0,146***
Niveau d'étude	NV	NV												
Domaine d'étude	+ éducation + admin scolaire	0,128***												
Minorité visible	NV	NV												
Ordre d'enseignement	NV	NV												
Réseau d'enseignement	NV	NV												
Région urbaine/rurale	NV	NV												

Source : Enquête Directeurs, Teachcan, 2005

/ = pas de relation + = plus souvent NS : non significatif NV : Test Chi-Carré non valide (il n'y a pas suffisamment de fréquences théoriques)

Le tableau de synthèse suivant résume le profil des directeurs *selon leur genre*. On observe notamment que les femmes sont plus nombreuses parmi les directions de l'Atlantique, de l'Ontario et du Québec et qu'elles dirigent plus souvent des écoles primaires. Elles possèdent par ailleurs plus souvent un baccalauréat ou un diplôme supérieur au baccalauréat et ont davantage réalisé des études en éducation ou en lettres. Les hommes sont quant à eux plus nombreux parmi les directions de la Colombie-Britannique, des Prairies et Territoires et ils dirigent plus souvent des écoles secondaires ou mixtes. Ils possèdent plus souvent une maîtrise et ont plus fréquemment réalisé des études en administration scolaire, en sciences ou en éducation physique.

Tableau 1.38 Tableau de synthèse : Le genre des directeurs

	Hommes	Femmes	V de Cramer
Age	+ - 40 ans, + 50-59 ans	+ 40-49 ans, + +60 ans	V = 0,091***
Niveau d'étude	+ maîtrise	+ baccalauréat, + diplôme supérieur au baccalauréat	V = 0,086***
Domaine d'étude	+ administration scolaire		V = 0,083***
		+ éducation	V = 0,124***
	+ sciences		V = 0,078***
	+ éducation physique		V = 0,077***
		+ lettres	V = 0,078***
Caractéristique ethnique	/	/	NS
Ancienneté totale	/	/	NS
Expérience dans différentes fonctions		+ directeur adjoint au primaire	V = 0,079***
		+ enseignant au primaire	V = 0,180***
	+ directeur adjoint au secondaire		V = 0,154***
	+ enseignant au secondaire		V = 0,178***
	+ directeur adjoint primaire/secondaire		V = 0,086***
		+ conseiller pédagogique	V = 0,105***
Ordre d'enseignement	+ secondaire, mixte	+ primaire	V = 0,188***
Régions	+ Colombie-Britannique, Prairies, Territoires	+ Atlantique, Ontario, Québec	V = 0,145***

Source : Enquête Directeurs, Teachcan, 2005

/ = pas de relation + = plus souvent NS : non significatif NV : Test Chi-Carré non valide (il n'y a pas suffisamment de fréquences théoriques)

 : relation robuste quelle que soit la région  : relation robuste quel que soit l'ordre d'enseignement

 : relation robuste quelle que soit la région et l'ordre d'enseignement

Si l'on considère les différences *selon les générations* de directeurs, on peut noter que les directeurs âgés de moins de 50 ans sont plus nombreux en Atlantique, dans les Prairies et au Québec. Ils sont plus souvent directeurs d'écoles mixtes, des femmes et des détenteurs d'un baccalauréat ou d'un diplôme universitaire supérieur au baccalauréat. Les directeurs âgés de plus de 50 ans sont quant à eux plus nombreux en Colombie-Britannique, en Ontario et dans les Territoires. Ils sont plus souvent directeurs d'écoles primaires ou secondaires, des hommes et des détenteurs d'une maîtrise.

Tableau 1.39 Tableau de synthèse : L'âge des directeurs

	- 50 ans	+ 50 ans	V de Cramer
Genre	+ femmes	+ hommes	V = 0,63*
Niveau d'étude	+ baccalauréat, + diplôme supérieur au baccalauréat	+ maîtrise	V = 0,137***
Domaine d'étude	/	/	NS
Caractéristique ethnique	/	/	NS
Ordre d'enseignement	+ mixte	+ primaire, secondaire	V = 0,072**
Régions	+ Atlantique, Prairies, Québec	+ Colombie-Britannique, Ontario, Territoires	V = 0,110**

Source : Enquête Directeurs, Teachcan, 2005

/ = pas de relation + = plus souvent NS : non significatif NV : Test Chi-Carré non valide (il n'y a pas suffisamment de fréquences théoriques)

Enfin, le tableau suivant présente les principales différences *selon le diplôme possédé* par les directeurs.

Tableau 1.40 Tableau de synthèse : Le niveau d'étude des directeurs

	Baccalauréat	Diplôme supérieur au baccalauréat	Maîtrise	Valeur du V de Cramer
Genre	+ femmes	+ femmes	+ hommes	0,086***
Age	+ - 40 ans, 41-50 ans	+ - 40 ans	+ 51-60 ans, + 61 ans	0,129***
Domaine d'étude	+ éducation	+ éducation	+ administration scolaire	0,172***
	+ lettres		+ administration scolaire	0,384***
	+ math et informatique	+ math et informatique		0,108***
	+ sciences	+ sciences		0,093***
	+ sciences sociales			0,116***
	+ éducation physique			0,151***
Caractéristique ethnique	/	/	/	NS
Expérience dans différentes fonctions		+ directeur au primaire	+ directeur au primaire	0,092***
			+ directeur adjoint au primaire	0,156***
			+ directeur au secondaire	0,090***
			+ directeur adjoint au secondaire	0,104***
			+ conseiller pédagogique	0,099***
Ordre d'enseignement	+ mixte	+ primaire	+ secondaire	0,113***
Régions de résidence	+ Prairies, Québec	+ Prairies, Québec	+ Atlantique, Colombie-Britannique, Ontario, Territoires	0,261***

Source : Enquête Directeurs, Teachcan, 2005

/ = pas de relation + = plus souvent NS : non significatif NV : Test Chi-Carré non valide (il n'y a pas suffisamment de fréquences théoriques)

 : relation robuste quelle que soit la région  : relation robuste quel que soit l'ordre d'enseignement

 : relation robuste quelle que soit la région et l'ordre d'enseignement

CHAPITRE 2. LES CONTEXTES SCOLAIRES

Après avoir décrit le profil socio-professionnel des directeurs d'école, nous allons dresser un portrait des établissements scolaires qu'ils dirigent. Cette analyse nous permettra non seulement de saisir les conditions de travail des directeurs, mais aussi d'en dégager les principaux traits nécessaires pour comprendre ultérieurement leur rapport au travail (aux chapitres 4 et 5). Autrement dit, il s'agit d'étudier les conditions concrètes d'exercice du métier qui marquent l'expérience professionnelle des directeurs, leur satisfaction au travail et leurs conceptions du métier.

Nous allons commencer par décrire les établissements scolaires sous l'angle de leur taille (nombre de personnel et d'élèves) et de la composition de leur personnel. La deuxième section dressera un portrait du public scolaire des écoles, sous l'angle des caractéristiques socio-culturelles des élèves (origine sociale et ethnique), de leurs caractéristiques et attitudes scolaires (absence, décrochage, handicaps, comportements problématiques). La troisième section s'intéressera aux relations entre l'école et les parents des élèves. Enfin, la quatrième section décrira le personnel enseignant des écoles, sous l'angle de leur ancienneté, de leurs caractéristiques ethniques et des comportements problématiques qu'ils peuvent présenter.

À nouveau, nous mettrons en évidence les différences selon les provinces, lesquelles paraissent constituer un facteur majeur de différenciation. Nous verrons que la description que les directeurs font de leur école diffère également selon l'ordre d'enseignement (primaire, secondaire ou mixte), leur localisation urbaine ou rurale et selon leur réseau (public ou privé). Par contre, la perception des caractéristiques des établissements, des élèves et du personnel enseignant ne varie pratiquement pas avec le profil socio-professionnel des directeurs. L'enquête tend ainsi à montrer que le genre, le niveau et le domaine d'études, ou encore l'âge et l'ancienneté des directeurs n'influencent pas la manière dont ils perçoivent et décrivent leurs contextes de travail, ou encore que les critères de recrutement des directeurs ne varient pas selon les caractéristiques du public scolaire et du personnel enseignant des écoles qu'ils dirigent. La seule association statistiquement significative observée concerne les caractéristiques ethniques des directeurs et celles des élèves et du personnel enseignant des écoles qu'ils dirigent.

Comme nous allons le voir, les perceptions que les directeurs ont de leur école, de leur public scolaire et personnel enseignant sont très variées. Nous pourrions dès lors faire l'hypothèse que les directeurs (et leur personnel) travaillent dans des établissements et avec des élèves fort différents, indiquant une relative ségrégation du système scolaire canadien et par conséquent une certaine disparité dans les conditions de travail des personnels scolaires. Cette diversité des contextes scolaires nous semble importante à prendre en compte, dans la mesure où, comme nous le verrons dans les chapitres suivants, le vécu et la conception du métier varient selon les caractéristiques du public des écoles que dirigent les directeurs.

Précisons que cette description comporte des limites importantes puisqu'elle s'appuie sur *les perceptions et les appréciations subjectives que les directeurs interrogés ont de leur école et des élèves*. Certains travaux tendent cependant à montrer que les individus se situent par rapport à leur travail davantage en fonction des significations qu'ils lui attribuent et de leurs systèmes de représentations qu'en fonction des caractéristiques objectives de la situation (Abric, 1999). Ainsi, selon Blin (1997), les enseignants réagissent aux situations et aux contextes, non pas tant tels qu'ils sont réellement, mais surtout tels qu'ils les perçoivent. Nous pensons néanmoins que les caractéristiques objectives des situations ne sont pas à ignorer et que l'idéal aurait été de disposer d'indicateurs « objectifs ».

I. LA TAILLE ET LA COMPOSITION DE L'ÉCOLE

Nous allons commencer par décrire les écoles sous l'angle de leur taille (nombre d'élèves et de personnels scolaires) et de la composition de leur équipe éducative (différentes catégories de personnels présents). Comme nous allons le voir, la taille et la composition des écoles varient fortement selon plusieurs variables institutionnelles (ordre et réseau d'enseignement) et régionales (provinces, localisation urbaine ou rurale des écoles).

1. Le nombre d'élèves

Les écoles qui ont participé à notre enquête comportent en moyenne 361,74 élèves (écart-type de 321,73). Le coefficient de variation, égal à 0,89, indique cependant une grande variance dans la taille des établissements¹.

Le nombre d'élèves varie fortement selon plusieurs variables scolaires et régionales. Il diffère tout d'abord *selon l'ordre d'enseignement*. Ainsi, les écoles secondaires comportent en moyenne un plus grand nombre d'élèves que les écoles primaires et mixtes. Par ailleurs, ce sont parmi les écoles mixtes que l'on retrouve la plus grande variance.

Tableau 2.1 Le nombre d'élèves selon l'ordre d'enseignement

	N	Moyenne	Écart-type	Coefficient de variation
Primaire	1352	284,72	160,63	0,56
Mixte	283	204,28	205,01	1,01
Secondaire	509	653,89	479,15	0,73
Total	2144	361,74	321,73	0,89

Source : Enquête Directeurs, Teachcan, 2005

F = 383,274***

¹ Le coefficient de variation est l'écart-type rapporté à la moyenne. Il exprime, en pourcentage, l'amplitude relative de la variation autour de la moyenne. Plus sa valeur est élevée, plus il indique une dispersion forte des données autour de la moyenne (et inversement).

Le nombre d'élèves varie également *selon le réseau d'enseignement*. Ainsi, ce sont les écoles primaires et secondaires publiques qui comportent, en moyenne, le plus d'élèves.

Tableau 2.2 Le nombre d'élèves selon le réseau d'enseignement

	N	Moyenne	Écart-type	F de Fisher
Primaire				
Public	1255	293,41	158,87	53,156***
Privé	97	172,30	140,29	
Total	1352	284,72	160,63	
Mixte				
Public	217	199,65	196,36	NS
Privé	66	219,48	232,19	
Total	283	204,28	205,01	
Secondaire				
Public	458	678,46	479,30	12,287***
Privé	51	433,24	421,44	
Total	509	653,89	479,15	
Tous ordres confondus				
Public	1930	374,24	323,74	29,563***
Privé	214	249,04	279,45	
Total	2144	361,74	321,73	

Source : Enquête Directeurs, Teachcan, 2005

NS : non significatif

On observe ensuite que *les écoles urbaines* comportent un nombre moyen d'élèves plus élevé que les écoles rurales.

Tableau 2.3 Le nombre d'élèves selon la localisation urbaine ou rurale des écoles

	N	Moyenne	Écart-type	F de Fisher
Primaire				
urbain	980	321,66	154,80	218,746***
rural	372	187,40	132,78	
Total	1352	284,72	160,63	
Mixte				
urbain	114	273,77	271,24	23,700***
rural	169	157,40	124,80	
Total	283	204,28	205,01	
Secondaire				
urbain	406	698,33	493,75	17,833***
rural	103	478,71	369,54	
Total	509	653,89	479,15	
Tous ordres confondus				
urbain	1500	419,97	340,58	15,472***
rural	644	226,12	219,62	
Total	2144	361,74	321,73	

Source : Enquête Directeurs, Teachcan, 2005

Enfin, on note que les écoles du Québec et de l'Ontario comporte en moyenne plus d'élèves que celles des autres provinces.

Tableau 2.4 Le nombre d'élèves selon les régions

	N	Moyenne	Écart-type	F de Fisher
Primaire				
Atlantique	192	238,15	147,96	9,005***
Colombie-Britannique	205	282,48	144,50	
Ontario	406	316,40	164,93	
Prairies	220	252,29	133,97	
Québec	306	298,55	180,61	
Territoires	23	260,43	133,88	
Ensemble du Canada	1352	284,72	160,63	
Mixte				
Atlantique	48	189,71	167,11	4,405***
Colombie-Britannique	28	159,75	142,03	
Ontario	19	218,16	246,74	
Prairies	144	201,61	190,25	
Québec	19	396,79	383,96	
Territoires	25	140,64	89,88	
Ensemble du Canada	283	204,28	205,01	
Secondaire				
Atlantique	90	550,07	341,24	9,434***
Colombie-Britannique	76	613,66	464,67	
Ontario	121	748,47	482,38	
Prairies	118	501,19	403,36	
Québec	96	872,27	586,09	
Territoires	8	405,38	261,86	
Ensemble du Canada	509	653,89	479,15	
Tous ordres confondus				
Atlantique	330	316,17	262,77	14,061***
Colombie-Britannique	309	352,81	302,73	
Ontario	546	408,73	326,66	
Prairies	482	298,08	269,02	
Québec	421	433,81	406,25	
Territoires	56	227,66	167,05	
Ensemble du Canada	2144	361,74	321,73	

Source : Enquête Directeurs, Teachcan, 2005

Tableau 2.5 Le nombre d'élèves selon les provinces

	N	Moyenne	Écart-type
Terre-Neuve et Labrador	79	239,10	194,37
Île du Prince-Édouard	22	326,09	261,92
Nouvelle-Écosse	128	344,44	257,74
Nouveau-Brunswick	101	338,47	304,47
Québec	421	433,81	406,25
Ontario	546	408,73	326,66
Manitoba	115	270,92	222,20
Saskatchewan	127	210,61	175,01
Alberta	240	357,38	313,06
Colombie-Britannique	309	352,81	302,73
Yukon	20	223,70	201,89
Territoires du Nord-Ouest	21	206,29	161,41
Nunavut	15	262,87	122,73
Ensemble du Canada	2144	361,74	321,73

Source : Enquête Directeurs, Teachcan, 2005

F = 8,046***

2. Le nombre et les catégories de personnel

Les directeurs qui ont participé à notre enquête déclarent que leur école comporte en moyenne 32,38 membres du personnel (écart-type de 30,71), dont 28,45 personnels à temps plein (écart-type de 29,36) et 3,92 personnels à temps partiel (écart-type de 6,40). Les écoles se composent donc, en moyenne, d'environ 13% de personnel à temps partiel. Plus précisément, selon les déclarations des directeurs, les écoles comprennent en moyenne : 0,95 directeurs adjoints ; 21,65 enseignants ; 2,38 employés professionnels non enseignants² ; 5,00 aides-enseignants³ ; 1,08 personnel de garderie et 4,30 personnels de soutien⁴. Si l'on considère le rapport entre le nombre de personnels et le nombre d'élèves, on observe qu'en moyenne, les écoles comptent un membre du personnel pour 9,09 élèves et un enseignant pour 14,28 élèves, ou encore un membre du personnel à temps plein pour 11,11 élèves et un enseignant à temps plein pour 16,67 élèves. Les valeurs élevées des coefficients de variation indiquent cependant une grande variance dans le nombre des différentes catégories de personnel dont bénéficient les écoles, en particulier le personnel à temps partiel et les aides-enseignants, le personnel de garderie et les directeurs-adjoints.

² Bibliothécaires, infirmières, psychologues, travailleurs sociaux, orthophonistes, orienteurs, coordinateurs, superviseurs, conseillers pédagogiques.

³ Surveillants d'élèves, techniciens en éducation spécialisée, adjoints en comportement, adjoints aux loisirs.

⁴ Personnel de bureau, préposés à l'entretien.

Tableau 2.6 Le nombre et les catégories de personnels

	N	Moyenne	Écart-type	Coefficient de variation
Directeur adjoint à temps plein	2144	,61	2,14	3,50
Directeur adjoint à temps partiel	2144	,34	1,51	4,44
Enseignant à temps plein	2144	18,84	18,22	0,96
Enseignant à temps partiel	2144	2,81	5,48	1,95
Employés professionnels à temps plein	2144	1,10	2,31	2,1
Employés professionnels à temps partiel	2144	1,28	1,96	1,53
Aides-enseignants à temps plein	2144	3,38	4,19	1,23
Aides-enseignants à temps partiel	2144	1,62	18,74	11,56
Personnel de garderie à temps plein	2144	,63	2,25	3,57
Personnel de garderie à temps partiel	2144	,45	1,71	3,8
Personnel de soutien à temps plein	2144	3,34	4,28	1,28
Personnel de soutien à temps partiel	2144	,96	2,42	2,52
Autre personnel à temps plein	2144	,06	,71	11,83
Autre personnel à temps partiel	2144	,27	9,37	34,70
Total des personnels	2144	32,38	30,71	0,94
Total des personnels à temps plein	2144	28,45	29,36	1,03
Total des personnels à temps partiel	2144	3,92	6,40	1,63
Total des personnels à temps partiel / total des personnels	2113	,13	,19	1,46
Total des directeurs adjoints	2144	,95	2,76	2,90
Total des enseignants	2144	21,65	19,62	0,90
Total des employés professionnels	2144	2,38	2,91	1,22
Total des aides-enseignants	2144	5,00	19,19	3,38
Total des personnel de garderie	2144	1,08	3,19	2,95
Total des personnel de soutien	2144	4,30	5,01	1,16
Rapport nombre d'enseignants / d'élèves	2144	0,07	0,06	0,85
Rapport nombre de personnel / d'élèves	2144	0,11	0,12	1,09
Rapport nombre d'enseignants à temps plein / d'élèves	2144	0,06	0,05	0,83
Rapport nombre de personnel à temps plein / d'élèves	2144	0,09	0,10	1,11

Source : Enquête Directeurs, Teachcan, 2005

Le nombre de personnel varie fortement selon le nombre d'élèves de l'école, en particulier le nombre d'enseignants (coefficient de Pearson = 0,880***) et de personnels de soutien (CP = 0,624***). On peut cependant soulever que le nombre de certaines catégories de personnel est faiblement ou pas du tout corrélé avec le nombre d'élèves (comme le personnel de garderie ou les aides-enseignants).

Tableau 2.7 Le nombre de personnel selon le nombre d'élèves (corrélations)

	Nombre total d'élèves
Total personnels	,764***
Total directeurs	,077***
Total directeurs adjoints	,288***
Total enseignants	,880***
Total employés professionnels	,350***
Total aides-enseignants	,107***
Total personnel de garderie	/
Total personnel de soutien	,624***

Source : Enquête Directeurs, Teachcan, 2005

Les valeurs représentent des Coefficients de Pearson / : corrélation non significative

Le nombre de personnel varie également fortement *selon l'ordre d'enseignement* : ce sont les écoles secondaires qui comportent en moyenne le plus de personnel à l'inverse surtout des écoles mixtes. Cependant, si l'on rapporte le nombre de personnel au nombre d'élèves, on observe que le ratio est plus favorable dans les écoles mixtes. Ainsi, les écoles mixtes comptent un membre de personnel pour 6,25 élèves contre un membre de personnel pour 10 élèves dans les écoles secondaires et primaires. Les écoles mixtes comprennent également un enseignant pour 11,11 élèves contre un enseignant pour 16,66 élèves dans les écoles secondaires et primaires. Par ailleurs, on observe que le personnel de garderie est davantage présent dans les écoles primaires. Ces dernières comportent aussi davantage de personnel à temps partiel.

Tableau 2.8 Le nombre de personnel selon l'ordre d'enseignement

		N	Moyenne	Écart-type	F de Fisher
Total directeurs adjoints	Primaire	1352	,69	2,34	35,827***
	Mixte	283	,61	,93	
	Secondaire	509	1,84	4,01	
	Total	2144	,95	2,76	
Total enseignants	Primaire	1352	17,01	10,88	289,890***
	Mixte	283	14,72	13,64	
	Secondaire	509	37,83	29,33	
	Total	2144	21,65	19,62	
Total employés professionnels	Primaire	1352	2,28	2,74	20,380***
	Mixte	283	1,72	2,58	
	Secondaire	509	3,01	3,36	
	Total	2144	2,38	2,91	
Total aides-enseignants	Primaire	1352	4,27	4,30	5,688***
	Mixte	283	3,97	4,70	
	Secondaire	509	7,49	38,52	
	Total	2144	5,01	19,19	
Total personnel de garderie	Primaire	1352	1,55	3,87	42,205***
	Mixte	283	,30	,92	
	Secondaire	509	,25	1,03	
	Total	2144	1,08	3,19	
Total personnel de soutien	Primaire	1352	3,25	2,86	154,851***
	Mixte	283	3,54	4,88	
	Secondaire	509	7,49	7,60	
	Total	2144	4,30	5,01	
Total personnel temps plein	Primaire	1352	22,14	23,34	211,317***
	Mixte	283	20,24	19,04	
	Secondaire	509	49,79	37,25	
	Total	2144	28,45	29,36	
Total personnel temps partiel	Primaire	1352	4,36	6,74	9,760***
	Mixte	283	2,71	4,73	
	Secondaire	509	3,42	6,18	
	Total	2144	3,92	6,40	
Total personnel à temps partiel / total personnel	Primaire	1331	0,16	0,20	32,394***
	Mixte	278	0,13	0,18	
	Secondaire	504	0,08	0,14	
	Total	2113	0,13	0,19	
Total personnels	Primaire	1352	26,50	24,65	181,244***
	Mixte	283	22,96	20,97	
	Secondaire	509	53,22	39,28	
	Total	2144	32,38	30,71	
Nombre d'enseignants par élève	Primaire	1352	0,06	0,03	24,758***
	Mixte	283	0,09	0,08	
	Secondaire	509	0,06	0,07	
	Total	2144	0,06	0,05	
Nombre de personnels par élève	Primaire	1352	,10	0,08	33,599***
	Mixte	283	,16	,18	
	Secondaire	509	,10	,11	
	Total	2144	,11	,11	
Nombre d'enseignants à temps plein par élève	Primaire	1352	0,08	0,08	28,154***
	Mixte	283	0,14	0,18	
	Secondaire	509	0,09	0,10	
	Total	2144	0,09	0,10	
Nombre de personnels à temps plein par élève	Primaire	1352	0,05	0,03	36,673***
	Mixte	283	0,08	0,08	
	Secondaire	509	0,06	0,07	
	Total	2144	0,06	0,05	

Source : Enquête Directeurs, Teachcan, 2005

Le nombre absolu des différentes catégories de personnel ne varie pas *selon le réseau d'enseignement*. Par contre, le ratio personnels ou enseignants / élèves ainsi que la proportion de personnel à temps partiel diffèrent selon que l'école soit publique ou privée. Ainsi, au primaire, ce sont les écoles privées qui bénéficient, en moyenne, du plus grand nombre de personnels et d'enseignants par élève : un personnel pour 7,14 élèves et un enseignant pour 11,11 élèves ; alors que les écoles primaires publiques comptent en moyenne un personnel pour 10 élèves et un enseignant pour 16,66 élèves. Au secondaire, ce sont également les écoles privées qui comportent davantage de personnel par élève : un personnel pour 5,88 élèves et un enseignant pour 9,09 élèves ; alors que les écoles secondaires publiques comptent en moyenne un personnel pour 11,11 élèves et un enseignant pour 16,66 élèves. Enfin, ce sont les écoles primaires et secondaires privées qui comptent une plus grande proportion de personnel à temps partiel.

Tableau 2.9 Le nombre de personnel selon le réseau d'enseignement

		N	Moyenne	Écart-type	F de Fisher
Tous ordres confondus					
Total personnel à temps partiel / total personnel	public	1902	0,13	0,18	35,698***
	privé	211	0,21	0,23	
	Total	2113	0,13	0,19	
Nombre d'enseignants par élève	public	1930	0,07	0,05	90,776***
	privé	214	0,10	0,11	
	Total	2144	0,07	0,06	
Nombre de personnels par élève	public	1930	0,11	0,11	37,297***
	privé	214	0,16	0,17	
	Total	2144	0,11	0,11	
Nombre d'enseignants à temps plein par élève	public	1930	0,06	0,04	14,275***
	privé	214	0,07	0,08	
	Total	2144	0,06	0,05	
Nombre de personnels à temps plein par élève	public	1930	0,09	0,10	30,959***
	privé	214	0,12	0,13	
	Total	2144	0,09	0,10	
Primaire					
Total personnel à temps partiel / total personnel	public	1235,00	0,15	0,20	28,018***
	privé	96,00	0,26	0,25	
	Total	1331,00	0,16	0,20	
Nombre d'enseignants par élève	public	1255,00	0,06	0,03	65,606***
	privé	97,00	0,09	0,07	
	Total	1352,00	0,07	0,03	
Nombre de personnels par élève	public	1255,00	0,10	0,09	14,532***
	privé	97,00	0,14	0,08	
	Total	1352,00	0,10	0,09	
Nombre d'enseignants à temps plein par élève	public	1255,00	0,05	0,03	18,221***
	privé	97,00	0,06	0,05	
	Total	1352,00	0,05	0,03	
Nombre de personnels à temps plein par élève	public	1255,00	0,08	0,08	NS
	privé	97,00	0,10	0,06	
	Total	1352,00	0,08	0,08	

Source : Enquête Directeurs, Teachcan, 2005
NS : non significatif

Le nombre de personnel selon le réseau d'enseignement (suite)

		N	Moyenne	Écart-type	F de Fisher
Mixte					
Total personnel à temps partiel / total personnel	public	214,00	0,12	0,17	NS
	privé	64,00	0,17	0,20	
	Total	278,00	0,13	0,18	
Nombre d'enseignants par élève	public	217,00	0,08	0,06	10,506***
	privé	66,00	0,12	0,15	
	Total	283,00	0,09	0,09	
Nombre de personnel par élève	public	217,00	0,16	0,19	NS
	privé	66,00	0,18	0,19	
	Total	283,00	0,16	0,19	
Nombre d'enseignants à temps plein par élève	public	217,00	0,14	0,18	NS
	privé	66,00	0,14	0,17	
	Total	283,00	0,14	0,18	
Nombre de personnel à temps plein par élève	public	217,00	0,07	0,05	NS
	privé	66,00	0,09	0,13	
	Total	283,00	0,08	0,08	
Secondaire					
Total personnel à temps partiel / total personnel	public	453	0,07	0,13	17,503***
	privé	51	0,16	0,20	
	Total	504	0,08	0,14	
Nombre d'enseignants par élève	public	458	0,06	0,07	12,872***
	privé	51	0,11	0,12	
	Total	509	0,07	0,08	
Nombre de personnel par élève	public	458	0,09	0,09	17,278***
	privé	51	0,17	0,23	
	Total	509	0,10	0,12	
Nombre d'enseignants à temps plein par élève	public	458	0,06	0,07	NS
	privé	51	0,07	0,07	
	Total	509	0,06	0,07	
Nombre de personnel à temps plein par élève	public	458	0,09	0,09	6,359*
	privé	51	0,12	0,14	
	Total	509	0,09	0,10	

Source : Enquête Directeurs, Teachcan, 2005

NS : non significatif

Les *écoles rurales et urbaines* se distinguent également selon la taille et la composition de leur personnel. De manière générale, les écoles urbaines comportent un nombre absolu plus élevé de personnel. Au primaire, le ratio personnel / élèves est cependant plus favorable dans les écoles rurales. Ainsi, au primaire, les écoles rurales comptent en moyenne un personnel pour 9,09 élèves et un enseignant pour 14,28 élèves, contre un personnel pour 10 élèves et un enseignant pour 16,66 élèves pour les écoles urbaines. Cette différence entre les écoles primaires rurales et urbaines n'est cependant plus significative si l'on considère le personnel à temps plein. Par ailleurs, on observe que ce sont les écoles primaires rurales qui comportent une proportion plus grande de personnel à temps partiel. Dans les écoles mixtes et secondaires, le ratio personnel / élèves ou la proportion de personnel à temps partiel ne varient pas contre pas selon la localisation urbaine ou rurale de l'école.

Tableau 2.10 Le nombre de personnel selon la localisation urbaine et rurale des écoles

		N	Moyenne	Écart-type	F de Fisher
Tous ordres confondus					
Total personnel temps plein	urbain	1500	32,50	32,17	98,935***
	rural	644	19,04	18,25	
	Total	2144	28,45	29,36	
Total personnel temps partiel	urbain	1500	4,30	6,90	18,103**
	rural	644	3,02	4,96	
	Total	2144	3,92	6,40	
Total personnel à temps partiel / total personnel	urbain	1478	0,13	0,18	9,961***
	rural	635	0,15	0,22	
	Total	2113	0,13	0,19	
Total personnels	urbain	1500	36,80	33,58	108,905***
	rural	644	22,07	19,06	
	Total	2144	32,38	30,71	
Total directeurs adjoints	urbain	1500	1,13	3,22	22,210***
	rural	644	,52	,94	
	Total	2144	,95	2,76	
Total enseignants	urbain	1500	24,75	21,12	132,079***
	rural	644	14,43	12,98	
	Total	2144	21,65	19,62	
Total employés professionnels	urbain	1500	2,69	3,10	58,422***
	rural	644	1,65	2,23	
	Total	2144	2,38	2,91	
Total aides-enseignants	urbain	1500	5,57	22,79	NS
	rural	644	3,67	3,68	
	Total	2144	5,00	19,19	
Total personnel de garderie	urbain	1500	1,37	3,68	42,424***
	rural	644	,40	1,32	
	Total	2144	1,08	3,19	
Total personnel de soutien	urbain	1500	4,83	5,60	57,678***
	rural	644	3,06	2,91	
	Total	2144	4,30	5,01	
Nombre d'enseignants par élève	urbain	1500	,06	,05	9,656**
	rural	644	,07	,05	
	Total	2144	,06	,05	
Nombre de personnel par élève	urbain	1500	,10	,12	5,632**
	rural	644	,12	9,30	
	Total	2144	,11	,11	
Nombre d'enseignants à temps plein par élève	urbain	1500	0,06	0,05	NS
	rural	644	0,06	0,05	
	Total	2144	0,06	0,05	
Nombre de personnel à temps plein par élève	urbain	1500	0,09	0,11	NS
	rural	644	0,10	0,08	
	Total	2144	0,09	0,10	

Source : Enquête Directeurs, Teachcan, 2005
NS : non significatif

Le nombre de personnel selon la localisation urbaine et rurale des écoles (suite : au primaire)

		N	Moyenne	Écart-type	F de Fisher
Primaire					
Total personnel temps plein	urbain	980	24,84	25,78	49,127***
	rural	372	15,05	12,61	
	Total	1352	22,14	23,34	
Total personnel temps partiel	urbain	980	4,71	7,20	9,708***
	rural	372	3,43	5,24	
	Total	1352	4,36	6,74	
Total personnel à temps partiel / total personnel	urbain	965	0,15	0,19	7,948**
	rural	366	0,18	0,24	
	Total	1331	0,16	0,20	
Total personnels	urbain	980	29,55	27,11	56,542***
	rural	372	18,48	13,58	
	Total	1352	26,50	24,65	
Total directeurs adjoints	urbain	980	,81	2,69	NS
	rural	372	,35	,81	
	Total	1352	,69	2,34	
Total enseignants	urbain	980	18,93	11,36	121,065***
	rural	372	11,94	7,42	
	Total	1352	17,01	10,88	
Total employés professionnels	urbain	980	2,52	2,87	28,015***
	rural	372	1,65	2,24	
	Total	1352	2,28	2,74	
Total aides-enseignants	urbain	980	4,61	4,55	21,833***
	rural	372	3,39	3,41	
	Total	1352	4,27	4,30	
Total personnel de garderie	urbain	980	1,94	4,37	36,134***
	rural	372	,54	1,62	
	Total	1352	1,55	3,87	
Total personnel de soutien	urbain	980	3,54	3,12	36,727***
	rural	372	2,50	1,79	
	Total	1352	3,25	2,86	
Nombre d'enseignants par élève	urbain	980	,06	,03	24,507***
	rural	372	,07	,03	
	Total	1352	,06	,03	
Nombre de personnel par élève	urbain	980	,10	,09	5,029***
	rural	372	,11	,06	
	Total	1352	,10	,08	
Nombre d'enseignants à temps plein par élève	urbain	980	0,05	0,03	NS
	rural	372	0,05	0,02	
	Total	1352	0,05	0,03	
Nombre de personnel à temps plein par élève	urbain	980	0,08	0,08	NS
	rural	372	0,09	0,05	
	Total	1352	0,08	0,08	

Source : Enquête Directeurs, Teachcan, 2005
NS : non significatif

Le nombre de personnel selon la localisation urbaine et rurale des écoles (suite : dans les écoles mixtes)

		N	Moyenne	Écart-type	F de Fisher
Mixte					
Total personnel temps plein	urbain	114	25,82	24,54	17,334***
	rural	169	16,47	12,97	
	Total	283	20,24	19,04	
Total personnel temps partiel	urbain	114	3,62	6,12	7,146**
	rural	169	2,10	3,37	
	Total	283	2,71	4,73	
Total personnel à temps partiel / total personnel	urbain	112	0,13	0,19	NS
	rural	166	0,13	0,18	
	Total	278	0,13	0,18	
Total personnels	urbain	114	29,44	27,31	19,442***
	rural	169	18,58	13,74	
	Total	283	22,96	20,97	
Total directeurs adjoints	urbain	114	,80	1,10	8,563**
	rural	169	,47	,77	
	Total	283	,61	,93	
Total enseignants	urbain	114	19,53	17,87	25,835***
	rural	169	11,47	8,43	
	Total	283	14,72	13,64	
Total employés professionnels	urbain	114	2,21	3,21	7,237**
	rural	169	1,38	2,00	
	Total	283	1,72	2,58	
Total aides-enseignants	urbain	114	4,76	5,93	5,382*
	rural	169	3,44	3,57	
	Total	283	3,97	4,70	
Total personnel de garderie	urbain	114	,43	1,19	4,347*
	rural	169	,20	,66	
	Total	283	,30	,92	
Total personnel de soutien	urbain	114	4,89	6,88	15,252***
	rural	169	2,63	2,46	
	Total	283	3,54	4,88	
Nombre d'enseignants par élève	urbain	114	,09	,10	NS
	rural	169	,08	,08	
	Total	283	,09	,08	
Nombre de personnel par élève	urbain	114	,18	,24	NS
	rural	169	,15	,14	
	Total	283	,16	,18	
Nombre d'enseignants à temps plein par élève	urbain	114	0,08	0,08	NS
	rural	169	0,08	0,08	
	Total	283	0,08	0,08	
Nombre de personnel à temps plein par élève	urbain	114	0,16	0,23	NS
	rural	169	0,13	0,13	
	Total	283	0,14	0,18	

Source : Enquête Directeurs, Teachcan, 2005

NS : non significatif

Le nombre de personnel selon la localisation urbaine et rurale des écoles (suite : au secondaire)

		N	Moyenne	Écart-type	F de Fisher
Secondaire					
Total personnel temps plein	urbain	406	52,86	38,55	14,005***
	rural	103	37,67	28,70	
	Total	509	49,79	37,25	
Total personnel temps partiel	urbain	406	3,51	6,26	NS
	rural	103	3,05	5,89	
	Total	509	3,42	6,18	
Total personnel à temps partiel / total personnel	urbain	401	0,07	0,13	NS
	rural	103	0,09	0,17	
	Total	504	0,08	0,14	
Total personnels	urbain	406	56,38	40,76	13,354***
	rural	103	40,73	29,84	
	Total	509	53,22	39,28	
Total directeurs adjoints	urbain	406	1,99	4,42	NS
	rural	103	1,23	1,28	
	Total	509	1,84	4,01	
Total enseignants	urbain	406	40,25	30,33	14,040***
	rural	103	28,28	22,68	
	Total	509	37,83	29,33	
Total employés professionnels	urbain	406	3,23	3,52	8,709**
	rural	103	2,14	2,47	
	Total	509	3,01	3,36	
Total aides-enseignants	urbain	406	8,11	43,06	NS
	rural	103	5,06	4,43	
	Total	509	7,49	38,52	
Total personnel de garderie	urbain	406	,26	1,09	NS
	rural	103	,21	,73	
	Total	509	,25	1,03	
Total personnel de soutien	urbain	406	7,92	8,10	NS
	rural	103	5,77	4,78	
	Total	509	7,49	7,60	
Nombre d'enseignants par élève	urbain	406	,06	,08	NS
	rural	103	,06	,03	
	Total	509	,06	,07	
Nombre de personnel par élève	urbain	406	,10	,12	NS
	rural	103	,09	,04	
	Total	509	,10	,11	
Nombre d'enseignants à temps plein par élève	urbain	406	0,06	0,08	NS
	rural	103	0,06	0,02	
	Total	509	0,06	0,07	
Nombre de personnel à temps plein par élève	urbain	406	0,09	0,11	NS
	rural	103	0,09	0,03	
	Total	509	0,09	0,10	

Source : Enquête Directeurs, Teachcan, 2005
NS : non significatif

Enfin, l'enquête met en évidence des différences *selon les régions*, de manière contrastée selon l'ordre d'enseignement. *Au primaire*, on observe que ce sont les écoles du Québec et des Territoires qui comportent le plus grand nombre absolu de personnels. Si l'on examine en détail les différentes catégories de personnel, on note que les écoles primaires québécoises comptent davantage d'employés professionnels, de personnel de garderie et de personnel de soutien. Les écoles primaires de la Colombie-Britannique comportent aussi davantage d'employés professionnels et de personnel de soutien ; celles des Prairies et des Territoires comptent plus d'aides-enseignants. Le ratio enseignant / élèves est plus avantageux en Atlantique, au Québec et dans les Territoires. Enfin, ce sont les écoles primaires de la Colombie-Britannique, des Prairies et du Québec qui comptent la plus forte proportion de personnel à temps partiel.

Parmi les écoles mixtes, ce sont celles du Québec et de l'Ontario qui comptent un plus grand nombre absolu d'enseignants, d'employés professionnels, de personnels de garderie et de personnel de soutien. Par ailleurs, on observe que les écoles mixtes au Québec et dans les Prairies comportent davantage d'aides-enseignants ; en Atlantique, elles comptent davantage d'employés professionnels ; en Atlantique et en Colombie-Britannique de personnel de garderie ; en Colombie-Britannique de personnel de soutien. C'est dans les Prairies que le ratio enseignants / élèves est le plus faible. Enfin, ce sont les écoles mixtes de la Colombie-Britannique et de l'Ontario qui comptent la plus grande proportion de personnel à temps partiel.

Au secondaire, ce sont également les écoles du Québec et de l'Ontario qui comportent le plus grand nombre absolu d'enseignants et de personnel de soutien. Les écoles secondaires québécoises comptent aussi davantage de directeurs adjoints et d'employés professionnels. Par contre, le ratio personnels ou enseignants / élèves dans les écoles secondaires ne varie pas selon les régions.

Tableau 2.11 Le nombre de personnel selon les régions

		N	Moyenne	Écart-type	F de Fisher
Tous ordres confondus					
Total personnel temps plein	Atlantique	330	28,47	41,24	9,778***
	Colombie-Britannique	309	23,62	23,87	
	Ontario	546	30,55	26,16	
	Prairies	482	23,97	19,86	
	Québec	421	35,29	34,39	
	Territoires	56	22,02	14,80	
	Ensemble du Canada	2144	28,46	29,37	
Total personnel temps partiel	Atlantique	330	2,24	4,14	33,868***
	Colombie-Britannique	309	4,17	6,25	
	Ontario	546	2,99	4,37	
	Prairies	482	3,29	4,92	
	Québec	421	7,24	9,93	
	Territoires	56	2,07	2,87	
	Ensemble du Canada	2144	3,92	6,41	
Total personnel à temps partiel / total personnel	Atlantique	324	0,09	0,16	13,487***
	Colombie-Britannique	302	0,17	0,23	
	Ontario	542	0,11	0,14	
	Prairies	474	0,14	0,19	
	Québec	415	0,18	0,22	
	Territoires	56	0,10	0,13	
	Ensemble du Canada	2113	0,13	0,19	
Total personnels	Atlantique	330	30,71	41,30	14,895***
	Colombie-Britannique	309	27,80	24,87	
	Ontario	546	33,53	26,73	
	Prairies	482	27,26	21,00	
	Québec	421	42,54	37,42	
	Territoires	56	24,09	15,09	
	Ensemble du Canada	2144	32,38	30,72	
Total directeurs adjoints	Atlantique	330	0,99	1,46	3,442**
	Colombie-Britannique	309	0,72	1,14	
	Ontario	546	0,74	1,26	
	Prairies	482	0,96	2,93	
	Québec	421	1,40	4,90	
	Territoires	56	0,70	0,74	
	Ensemble du Canada	2144	0,95	2,76	
Total enseignants	Atlantique	330	19,18	13,72	16,143***
	Colombie-Britannique	309	20,05	19,42	
	Ontario	546	24,03	20,13	
	Prairies	482	17,38	16,82	
	Québec	421	27,33	24,62	
	Territoires	56	16,09	10,34	
	Ensemble du Canada	2144	21,65	19,63	
Total employés professionnels	Atlantique	330	1,91	2,30	57,302***
	Colombie-Britannique	309	2,65	2,92	
	Ontario	546	1,56	2,41	
	Prairies	482	1,91	2,47	
	Québec	421	4,29	3,54	
	Territoires	56	1,45	2,30	
	Ensemble du Canada	2144	2,38	2,91	
Total aides-enseignants	Atlantique	330	3,96	3,96	2,879*
	Colombie-Britannique	309	4,59	4,19	
	Ontario	546	3,91	3,77	
	Prairies	482	7,88	39,61	
	Québec	421	4,41	5,10	
	Territoires	56	3,86	2,50	
	Ensemble du Canada	2144	5,00	19,19	

Source : Enquête Directeurs, Teachcan, 2005

Le nombre de personnel selon les régions (suite)

		N	Moyenne	Écart-type	F de Fisher
Total personnel de garderie	Atlantique	330	0,15	0,62	137,700***
	Colombie-Britannique	309	0,46	1,22	
	Ontario	546	0,39	1,13	
	Prairies	482	0,23	0,93	
	Québec	421	4,26	5,95	
	Territoires	56	0,07	0,37	
	Ensemble du Canada	2144	1,08	3,20	
Total personnel de soutien	Atlantique	330	3,84	3,54	6,765***
	Colombie-Britannique	309	4,01	4,10	
	Ontario	546	4,45	4,30	
	Prairies	482	3,92	5,18	
	Québec	421	5,36	7,01	
	Territoires	56	2,48	1,81	
	Ensemble du Canada	2144	4,30	5,02	
Nombre d'enseignants par élève	Atlantique	330	0,07	0,06	2,531*
	Colombie-Britannique	309	0,07	0,06	
	Ontario	546	0,07	0,05	
	Prairies	482	0,06	0,03	
	Québec	421	0,08	0,07	
	Territoires	56	0,08	0,03	
	Ensemble du Canada	2144	0,07	0,06	
Nombre de personnel par élève	Atlantique	330	0,12	0,17	3,221**
	Colombie-Britannique	309	0,10	0,10	
	Ontario	546	0,10	0,10	
	Prairies	482	0,11	0,08	
	Québec	421	0,12	0,12	
	Territoires	56	0,12	0,06	
	Ensemble du Canada	2144	0,11	0,11	
Nombre d'enseignants à temps plein par élève	Atlantique	330	0,07	0,06	5,489***
	Colombie-Britannique	309	0,05	0,05	
	Ontario	546	0,06	0,03	
	Prairies	482	0,05	0,03	
	Québec	421	0,06	0,07	
	Territoires	56	0,07	0,02	
	Ensemble du Canada	2144	0,06	0,05	
Nombre de personnel à temps plein par élève	Atlantique	330	0,11	0,17	4,380***
	Colombie-Britannique	309	0,08	0,09	
	Ontario	546	0,09	0,07	
	Prairies	482	0,10	0,08	
	Québec	421	0,09	0,10	
	Territoires	56	0,11	0,04	
	Ensemble du Canada	2144	0,09	0,10	

Source : Enquête Directeurs, Teachcan, 2005

Le nombre de personnel selon les régions (suite : au primaire)

		N	Moyenne	Écart-type	F de Fisher
Primaire					
Total personnel temps plein	Atlantique	192	23,81	49,48	2,422*
	Colombie-Britannique	205	18,41	19,45	
	Ontario	406	21,87	11,64	
	Prairies	220	20,52	11,83	
	Québec	306	24,94	17,65	
	Territoires	23	24,83	13,62	
	Ensemble du Canada	1352	22,15	23,34	
Total personnel temps partiel	Atlantique	192	2,55	4,44	22,342***
	Colombie-Britannique	205	4,40	6,07	
	Ontario	406	2,92	4,19	
	Prairies	220	4,36	5,88	
	Québec	306	7,55	10,02	
	Territoires	23	2,04	2,70	
	Ensemble du Canada	1352	4,36	6,75	
Total personnel à temps partiel / total personnel	Atlantique	188	0,11	0,18	11,719***
	Colombie-Britannique	198	0,19	0,23	
	Ontario	402	0,12	0,15	
	Prairies	218	0,17	0,21	
	Québec	302	0,21	0,24	
	Territoires	23	0,08	0,11	
	Ensemble du Canada	1331	0,16	0,20	
Total personnels	Atlantique	192	26,36	49,54	5,197***
	Colombie-Britannique	205	22,60	20,50	
	Ontario	406	24,79	12,76	
	Prairies	220	24,89	13,74	
	Québec	306	32,49	21,41	
	Territoires	23	26,87	13,83	
	Ensemble du Canada	1352	26,51	24,66	
Total directeurs adjoints	Atlantique	192	0,76	1,41	NS
	Colombie-Britannique	205	0,47	0,86	
	Ontario	406	0,51	1,28	
	Prairies	220	1,05	4,13	
	Québec	306	0,76	2,82	
	Territoires	23	0,83	0,72	
	Ensemble du Canada	1352	0,69	2,34	
Total enseignants	Atlantique	192	14,94	8,37	5,866***
	Colombie-Britannique	205	16,79	16,73	
	Ontario	406	17,41	8,93	
	Prairies	220	15,02	8,29	
	Québec	306	19,32	11,12	
	Territoires	23	17,57	7,33	
	Ensemble du Canada	1352	17,01	10,89	
Total employés professionnels	Atlantique	192	1,79	1,94	38,895***
	Colombie-Britannique	205	2,73	2,99	
	Ontario	406	1,29	2,18	
	Prairies	220	1,99	2,43	
	Québec	306	3,87	3,11	
	Territoires	23	1,91	2,87	
	Ensemble du Canada	1352	2,29	2,74	
Total aides-enseignants	Atlantique	192	4,09	4,31	18,051***
	Colombie-Britannique	205	4,21	3,18	
	Ontario	406	3,56	3,18	
	Prairies	220	6,62	6,19	
	Québec	306	3,64	4,14	
	Territoires	23	5,22	2,54	
	Ensemble du Canada	1352	4,28	4,30	

Source : Enquête Directeurs, Teachcan, 2005

NS : non significatif

Le nombre de personnel selon les régions (suite : au primaire)

		N	Moyenne	Écart-type	F de Fisher
Total personnel de garderie	Atlantique	192	0,11	0,51	146,059***
	Colombie-Britannique	205	0,47	1,37	
	Ontario	406	0,41	1,15	
	Prairies	220	0,21	0,64	
	Québec	306	5,80	6,29	
	Territoires	23	0,09	0,42	
	Ensemble du Canada	1352	1,56	3,87	
Total personnel de soutien	Atlantique	192	3,03	2,43	NS
	Colombie-Britannique	205	3,27	3,79	
	Ontario	406	3,18	1,82	
	Prairies	220	3,21	2,07	
	Québec	306	3,59	3,88	
	Territoires	23	2,43	1,73	
	Ensemble du Canada	1352	3,26	2,86	
Nombre d'enseignants par élève	Atlantique	192	0,07	0,02	5,734***
	Colombie-Britannique	205	0,06	0,06	
	Ontario	406	0,06	0,03	
	Prairies	220	0,06	0,02	
	Québec	306	0,07	0,04	
	Territoires	23	0,07	0,02	
	Ensemble du Canada	1352	0,07	0,03	
Nombre de personnel par élève	Atlantique	192	0,12	0,17	7,846***
	Colombie-Britannique	205	0,09	0,06	
	Ontario	406	0,09	0,05	
	Prairies	220	0,11	0,05	
	Québec	306	0,12	0,09	
	Territoires	23	0,11	0,02	
	Ensemble du Canada	1352	0,10	0,09	
Nombre d'enseignants à temps plein par élève	Atlantique	192	0,06	0,02	6,229***
	Colombie-Britannique	205	0,05	0,05	
	Ontario	406	0,05	0,02	
	Prairies	220	0,05	0,02	
	Québec	306	0,06	0,03	
	Territoires	23	0,06	0,01	
	Ensemble du Canada	1352	0,05	0,03	
Nombre de personnel à temps plein par élève	Atlantique	192	0,10	0,17	5,290***
	Colombie-Britannique	205	0,07	0,06	
	Ontario	406	0,08	0,03	
	Prairies	220	0,09	0,05	
	Québec	306	0,09	0,06	
	Territoires	23	0,10	0,02	
	Ensemble du Canada	1352	0,08	0,08	

Source : Enquête Directeurs, Teachcan, 2005

NS : non significatif

Le nombre de personnel selon les régions (suite : dans les écoles mixtes)

		N	Moyenne	Écart-type	F de Fisher
Mixte					
Total personnel temps plein	Atlantique		20,85	16,12	2,877*
	Colombie-Britannique	48	17,04	16,32	
	Ontario	28	28,68	34,37	
	Prairies	19	18,87	16,62	
	Québec	144	31,79	28,97	
	Territoires	19	15,40	9,18	
	Ensemble du Canada	25	20,24	19,05	
Total personnel temps partiel	Atlantique	283	1,92	4,72	4,810***
	Colombie-Britannique	48	2,71	4,02	
	Ontario	28	5,47	7,16	
	Prairies	19	2,23	2,96	
	Québec	144	6,58	10,30	
	Territoires	19	2,04	3,17	
	Ensemble du Canada	25	2,72	4,73	
Total personnel à temps partiel / total personnel	Atlantique	283	0,08	0,13	2,969*
	Colombie-Britannique	48	0,23	0,27	
	Ontario	28	0,19	0,20	
	Prairies	141	0,13	0,17	
	Québec	18	0,11	0,13	
	Territoires	25	0,12	0,15	
	Ensemble du Canada	278	0,13	0,18	
Total personnels	Atlantique		22,77	17,37	4,045***
	Colombie-Britannique	48	19,75	16,25	
	Ontario	28	34,16	36,10	
	Prairies	19	21,10	17,28	
	Québec	144	38,37	37,94	
	Territoires	19	17,44	9,75	
	Ensemble du Canada	25	22,96	20,98	
Total directeurs adjoints	Atlantique	283	0,77	0,88	NS
	Colombie-Britannique	48	0,61	0,88	
	Ontario	19	0,89	0,99	
	Prairies	144	0,51	0,84	
	Québec	19	1,00	1,73	
	Territoires	25	0,40	0,58	
	Ensemble du Canada	283	0,61	0,94	
Total enseignants	Atlantique	48	15,02	11,54	7,651***
	Colombie-Britannique	28	11,36	8,42	
	Ontario	19	23,63	23,85	
	Prairies	144	12,78	10,95	
	Québec	19	28,79	22,65	
	Territoires	25	11,64	7,42	
	Ensemble du Canada	283	14,72	13,64	
Total employés professionnels	Atlantique	48	1,90	3,20	NS
	Colombie-Britannique	28	1,71	1,74	
	Ontario	19	2,21	4,08	
	Prairies	144	1,56	2,23	
	Québec	19	3,11	3,23	
	Territoires	25	0,92	1,61	
	Ensemble du Canada	283	1,72	2,59	
Total aides-enseignants	Atlantique	48	2,04	2,63	5,163***
	Colombie-Britannique	28	3,29	5,34	
	Ontario	19	1,95	3,58	
	Prairies	144	5,16	5,28	
	Québec	19	4,79	4,25	
	Territoires	25	2,60	1,91	
	Ensemble du Canada	283	3,98	4,71	

Source : Enquête Directeurs, Teachcan, 2005

NS : non significatif

Le nombre de personnel selon les régions (suite : dans les écoles mixtes)

		N	Moyenne	Écart-type	F de Fisher
Total personnel de garderie	Atlantique	48	0,33	0,81	NS
	Colombie-Britannique	28	0,50	0,88	
	Ontario	19	0,53	1,26	
	Prairies	144	0,21	0,61	
	Québec	19	0,68	2,29	
	Territoires	25	0,08	0,40	
	Ensemble du Canada	283	0,30	0,92	
Total personnel de soutien	Atlantique	48	3,21	2,56	3,217**
	Colombie-Britannique	28	3,64	3,26	
	Ontario	19	5,89	10,05	
	Prairies	144	3,17	4,08	
	Québec	19	6,68	9,12	
	Territoires	25	2,12	1,62	
	Ensemble du Canada	283	3,55	4,88	
Nombre d'enseignants par élève	Atlantique	48	0,12	0,14	6,070***
	Colombie-Britannique	28	0,10	0,11	
	Ontario	19	0,18	0,15	
	Prairies	144	0,07	0,04	
	Québec	19	0,09	0,04	
	Territoires	25	0,09	0,03	
	Ensemble du Canada	283	0,09	0,09	
Nombre de personnel par élève	Atlantique	48	0,21	0,27	3,167**
	Colombie-Britannique	28	0,19	0,27	
	Ontario	19	0,28	0,31	
	Prairies	144	0,13	0,13	
	Québec	19	0,13	0,08	
	Territoires	25	0,15	0,08	
	Ensemble du Canada	283	0,16	0,19	
Nombre d'enseignants à temps plein par élève	Atlantique	48	0,11	0,14	4,117***
	Colombie-Britannique	28	0,09	0,11	
	Ontario	19	0,11	0,06	
	Prairies	144	0,06	0,04	
	Québec	19	0,08	0,04	
	Territoires	25	0,08	0,02	
	Ensemble du Canada	283	0,08	0,08	
Nombre de personnel à temps plein par élève	Atlantique	48	0,20	0,26	2,573*
	Colombie-Britannique	28	0,15	0,24	
	Ontario	19	0,22	0,28	
	Prairies	144	0,12	0,12	
	Québec	19	0,11	0,08	
	Territoires	25	0,12	0,05	
	Ensemble du Canada	283	0,14	0,18	

Source : Enquête Directeurs, Teachcan, 2005

NS : non significatif

Le nombre de personnel selon les régions (suite : au secondaire)

		N	Moyenne	Écart-type	F de Fisher
Secondaire					
Total personnel temps plein	Atlantique		42,46	24,88	13,268***
	Colombie-Britannique	90	40,12	29,14	
	Ontario	76	59,95	36,71	
	Prairies	121	36,62	28,39	
	Québec	118	68,99	50,75	
	Territoires	96	34,63	22,01	
	Ensemble du Canada	8	49,79	37,25	
Total personnel temps partiel	Atlantique	509	1,74	2,95	7,057***
	Colombie-Britannique	90	4,12	7,30	
	Ontario	76	2,81	4,34	
	Prairies	121	2,57	4,47	
	Québec	118	6,39	9,61	
	Territoires	96	2,25	2,66	
	Ensemble du Canada	8	3,43	6,19	
Total personnel à temps partiel total personnel	Atlantique	509	0,05	0,08	NS
	Colombie-Britannique	76	0,11	0,19	
	Ontario	121	0,06	0,11	
	Prairies	115	0,09	0,17	
	Québec	95	0,09	0,15	
	Territoires	8	0,08	0,12	
	Ensemble du Canada	504	0,08	0,14	
Total personnels	Atlantique		44,20	24,94	14,200***
	Colombie-Britannique	90	44,24	30,58	
	Ontario	76	62,76	37,16	
	Prairies	121	39,19	29,90	
	Québec	118	75,38	55,04	
	Territoires	96	36,88	22,16	
	Ensemble du Canada	8	53,22	39,28	
Total directeurs adjoints	Atlantique	509	1,61	1,63	4,288***
	Colombie-Britannique	90	1,45	1,54	
	Ontario	121	1,47	0,94	
	Prairies	118	1,34	1,45	
	Québec	96	3,51	8,61	
	Territoires	8	1,25	0,89	
	Ensemble du Canada	509	1,84	4,01	
Total enseignants	Atlantique	90	30,42	17,29	13,311***
	Colombie-Britannique	76	32,04	23,64	
	Ontario	121	46,28	28,97	
	Prairies	118	27,37	27,39	
	Québec	96	52,57	36,54	
	Territoires	8	25,75	17,27	
	Ensemble du Canada	509	37,83	29,33	
Total employés professionnels	Atlantique	90	2,19	2,43	20,541***
	Colombie-Britannique	76	2,79	3,02	
	Ontario	121	2,39	2,61	
	Prairies	118	2,20	2,78	
	Québec	96	5,85	4,38	
	Territoires	8	1,75	2,19	
	Ensemble du Canada	509	3,01	3,37	
Total aides-enseignants	Atlantique	90	4,71	3,45	NS
	Colombie-Britannique	76	6,07	5,57	
	Ontario	121	5,39	5,03	
	Prairies	118	13,54	79,36	
	Québec	96	6,77	7,00	
	Territoires	8	3,88	2,17	
	Ensemble du Canada	509	7,50	38,52	

Source : Enquête Directeurs, Teachcan, 2005

NS : non significatif

Le nombre de personnel selon les régions (suite : au secondaire)

		N	Moyenne	Écart-type	F de Fisher
Total personnel de garderie	Atlantique	90	0,13	0,71	NS
	Colombie-Britannique	76	0,43	0,87	
	Ontario	121	0,32	1,06	
	Prairies	118	0,31	1,52	
	Québec	96	0,08	0,56	
	Territoires	8	0,00	0,00	
	Ensemble du Canada	509	0,25	1,03	
Total personnel de soutien	Atlantique	90	5,89	4,92	6,678***
	Colombie-Britannique	76	6,16	4,46	
	Ontario	121	8,49	5,95	
	Prairies	118	6,16	8,67	
	Québec	96	10,75	10,66	
	Territoires	8	3,75	2,25	
	Ensemble du Canada	509	7,49	7,60	
Nombre d'enseignants par élève	Atlantique	90	0,06	0,05	NS
	Colombie-Britannique	76	0,06	0,02	
	Ontario	121	0,08	0,08	
	Prairies	118	0,06	0,04	
	Québec	96	0,08	0,14	
	Territoires	8	0,06	0,01	
	Ensemble du Canada	509	0,07	0,08	
Nombre de personnel par élève	Atlantique	90	0,09	0,08	NS
	Colombie-Britannique	76	0,09	0,05	
	Ontario	121	0,12	0,15	
	Prairies	118	0,09	0,05	
	Québec	96	0,11	0,18	
	Territoires	8	0,10	0,02	
	Ensemble du Canada	509	0,10	0,12	
Nombre d'enseignants à temps plein par élève	Atlantique	90	0,06	0,04	NS
	Colombie-Britannique	76	0,05	0,02	
	Ontario	121	0,07	0,03	
	Prairies	118	0,05	0,03	
	Québec	96	0,07	0,14	
	Territoires	8	0,06	0,01	
	Ensemble du Canada	509	0,06	0,07	
Nombre de personnel à temps plein par élève	Atlantique	90	0,09	0,08	NS
	Colombie-Britannique	76	0,08	0,04	
	Ontario	121	0,10	0,08	
	Prairies	118	0,08	0,05	
	Québec	96	0,10	0,18	
	Territoires	8	0,09	0,01	
	Ensemble du Canada	509	0,09	0,10	

Source : Enquête Directeurs, Teachcan, 2005

NS : non significatif

Si l'on considère plus en détail les provinces, on observe que les écoles du Nouveau-Brunswick, du Québec et de l'Ontario comportent en moyenne davantage de personnels. Si l'on examine le ratio personnels / élèves, on note qu'il est plus avantageux dans les écoles de Terre-Neuve et Labrador, de la Nouvelle-Écosse, du Nouveau-Brunswick, du Québec, du Manitoba, de la Saskatchewan, du Yukon, des Territoires du Nord-Ouest. En ce qui concerne le ratio enseignants / élèves, il est plus favorable dans les écoles de Terre-Neuve et Labrador, de la Nouvelle-Écosse, du Québec, du Yukon, des Territoires du Nord-Ouest. Enfin, on observe que ce sont les écoles du Québec, du Manitoba, de la Saskatchewan, de la Colombie-Britannique et du Yukon qui comportent la plus forte proportion de personnels à temps partiels.

Tableau 2.12 Le nombre de personnel selon les provinces

		N	Moyenne	Écart-type	F de Fisher
Total personnels	Terre-Neuve et Labrador	79	22,40	13,72	7,482***
	Île du Prince-Édouard	22	27,59	20,22	
	Nouvelle-Écosse	128	31,63	20,23	
	Nouveau-Brunswick	101	36,70	69,04	
	Québec	421	42,53	37,42	
	Ontario	546	33,53	26,73	
	Manitoba	115	27,36	21,27	
	Saskatchewan	127	22,56	16,08	
	Alberta	240	29,68	22,76	
	Colombie-Britannique	309	27,79	24,87	
	Yukon	20	25,45	17,48	
	Territoires du Nord-Ouest	21	22,71	16,24	
	Nunavut	15	24,20	9,86	
	Ensemble du Canada	2144	32,38	30,72	
Total personnel temps plein	Terre-Neuve et Labrador	79	21,01	13,32	5,454***
	Île du Prince-Édouard	22	24,81	18,72	
	Nouvelle-Écosse	128	28,85	20,10	
	Nouveau-Brunswick	101	34,60	69,17	
	Québec	421	35,29	34,39	
	Ontario	546	30,54	26,16	
	Manitoba	115	23,20	18,95	
	Saskatchewan	127	19,08	14,62	
	Alberta	240	26,92	22,09	
	Colombie-Britannique	309	23,62	23,87	
	Yukon	20	22,10	17,49	
	Territoires du Nord-Ouest	21	20,85	15,33	
	Nunavut	15	23,53	10,23	
	Ensemble du Canada	2144	28,45	29,37	
Total personnel temps partiel	Terre-Neuve et Labrador	79	1,39	2,19	14,833***
	Île du Prince-Édouard	22	2,77	4,33	
	Nouvelle-Écosse	128	2,78	4,90	
	Nouveau-Brunswick	101	2,09	4,14	
	Québec	421	7,24	9,93	
	Ontario	546	2,98	4,37	
	Manitoba	115	4,16	6,50	
	Saskatchewan	127	3,48	4,83	
	Alberta	240	2,76	3,94	
	Colombie-Britannique	309	4,17	6,25	
	Yukon	20	3,35	3,72	
	Territoires du Nord-Ouest	21	1,85	2,33	
	Nunavut	15	,66	1,11	
	Ensemble du Canada	2144	3,92	6,41	

Source : Enquête Directeurs, Teachcan, 2005

Le nombre de personnel selon les provinces (suite)

	N	Moyenne	Écart-type	F de Fisher	
Total personnel à temps partiel / total personnel	Terre-Neuve et Labrador	78	0,08	0,15	6,991 ***
	Île du Prince-Édouard	21	0,10	0,13	
	Nouvelle-Écosse	127	0,10	0,15	
	Nouveau-Brunswick	98	0,09	0,17	
	Québec	415	0,18	0,22	
	Ontario	542	0,11	0,14	
	Manitoba	111	0,17	0,23	
	Saskatchewan	125	0,16	0,20	
	Alberta	238	0,11	0,16	
	Colombie-Britannique	302	0,17	0,23	
	Yukon	20	0,17	0,17	
	Territoires du Nord-Ouest	21	0,08	0,10	
	Nunavut	15	0,04	0,06	
	Ensemble du Canada	2113	0,13	0,19	
Total directeurs adjoints	Terre-Neuve et Labrador	79	,67	0,52	2,150 **
	Île du Prince-Édouard	22	1,27	0,88	
	Nouvelle-Écosse	128	1,00	1,27	
	Nouveau-Brunswick	101	1,16	2,10	
	Québec	421	1,40	4,90	
	Ontario	546	,73	1,26	
	Manitoba	115	,46	0,63	
	Saskatchewan	127	,84	1,89	
	Alberta	240	1,25	3,88	
	Colombie-Britannique	309	,72	1,14	
	Yukon	20	,70	0,66	
	Territoires du Nord-Ouest	21	,61	0,74	
	Nunavut	15	,80	0,86	
	Ensemble du Canada	2144	,95	2,76	
Total enseignants	Terre-Neuve et Labrador	79	16,31	10,61	8,070 ***
	Île du Prince-Édouard	22	18,68	13,60	
	Nouvelle-Écosse	128	20,91	13,26	
	Nouveau-Brunswick	101	19,31	16,09	
	Québec	421	27,33	24,62	
	Ontario	546	24,02	20,13	
	Manitoba	115	16,42	12,64	
	Saskatchewan	127	12,87	10,25	
	Alberta	240	20,21	20,45	
	Colombie-Britannique	309	20,04	19,42	
	Yukon	20	18,25	13,13	
	Territoires du Nord-Ouest	21	13,80	9,67	
	Nunavut	15	16,40	6,15	
	Ensemble du Canada	2144	21,65	19,63	
Total employés professionnels	Terre-Neuve et Labrador	79	1,36	2,47	25,624 ***
	Île du Prince-Édouard	22	1,22	1,57	
	Nouvelle-Écosse	128	2,30	2,16	
	Nouveau-Brunswick	101	1,99	2,38	
	Québec	421	4,28	3,54	
	Ontario	546	1,56	2,41	
	Manitoba	115	2,38	2,78	
	Saskatchewan	127	2,28	2,71	
	Alberta	240	1,48	2,09	
	Colombie-Britannique	309	2,65	2,92	
	Yukon	20	1,45	2,24	
	Territoires du Nord-Ouest	21	1,71	2,83	
	Nunavut	15	1,06	1,49	
	Ensemble du Canada	2144	2,38	2,91	

Source : Enquête Directeurs, Teachcan, 2005

Le nombre de personnel selon les provinces (suite)

	N	Moyenne	Écart-type	F de Fisher	
Total aides-enseignants	Terre-Neuve et Labrador	79	1,70	1,47	1,817*
	Île du Prince-Édouard	22	3,45	2,15	
	Nouvelle-Écosse	128	4,34	3,68	
	Nouveau-Brunswick	101	5,35	5,04	
	Québec	421	4,40	5,10	
	Ontario	546	3,90	3,77	
	Manitoba	115	6,71	6,16	
	Saskatchewan	127	5,13	4,63	
	Alberta	240	9,89	55,85	
	Colombie-Britannique	309	4,58	4,19	
	Yukon	20	4,40	2,04	
	Territoires du Nord-Ouest	21	3,61	3,19	
	Nunavut	15	3,46	1,96	
	Ensemble du Canada	2144	5,00	19,19	
Total personnel de garderie	Terre-Neuve et Labrador	79	,17	0,53	57,240***
	Île du Prince-Édouard	22	,00	0,00	
	Nouvelle-Écosse	128	,23	0,86	
	Nouveau-Brunswick	101	,04	0,30	
	Québec	421	4,26	5,95	
	Ontario	546	,39	1,13	
	Manitoba	115	,20	0,68	
	Saskatchewan	127	,18	0,74	
	Alberta	240	,27	1,10	
	Colombie-Britannique	309	,46	1,22	
	Yukon	20	,00	0,00	
	Territoires du Nord-Ouest	21	,19	0,60	
	Nunavut	15	,00	0,00	
	Ensemble du Canada	2144	1,08	3,20	
Total personnel de soutien	Terre-Neuve et Labrador	79	3,34	1,91	3,756***
	Île du Prince-Édouard	22	4,31	3,58	
	Nouvelle-Écosse	128	4,35	4,00	
	Nouveau-Brunswick	101	3,45	3,82	
	Québec	421	5,36	7,01	
	Ontario	546	4,45	4,30	
	Manitoba	115	3,86	4,05	
	Saskatchewan	127	2,92	2,46	
	Alberta	240	4,47	6,49	
	Colombie-Britannique	309	4,01	4,10	
	Yukon	20	2,35	2,11	
	Territoires du Nord-Ouest	21	2,38	1,77	
	Nunavut	15	2,80	1,47	
	Ensemble du Canada	2144	4,30	5,02	
Nombre d'enseignants par élève	Terre-Neuve et Labrador	79	,08	,04	2,253***
	Île du Prince-Édouard	22	,06	,02	
	Nouvelle-Écosse	128	,07	,09	
	Nouveau-Brunswick	101	,06	,02	
	Québec	421	,07	,07	
	Ontario	546	,06	,05	
	Manitoba	115	,06	,02	
	Saskatchewan	127	,06	,03	
	Alberta	240	,06	,03	
	Colombie-Britannique	309	,06	,05	
	Yukon	20	,09	,03	
	Territoires du Nord-Ouest	21	,07	,01	
	Nunavut	15	,06	,01	
	Ensemble du Canada	2144	,06	,05	

Source : Enquête Directeurs, Teachcan, 2005

Le nombre de personnel selon les provinces (suite)

		N	Moyenne	Écart-type	F de Fisher
Nombre de personnel par élève	Terre-Neuve et Labrador	79	,15	,17	2,687***
	Île du Prince-Édouard	22	,10	,04	
	Nouvelle-Écosse	128	,11	,13	
	Nouveau-Brunswick	101	,11	,22	
	Québec	421	,12	,12	
	Ontario	546	,10	,10	
	Manitoba	115	,12	,07	
	Saskatchewan	127	,12	,12	
	Alberta	240	,09	,05	
	Colombie-Britannique	309	,09	,10	
	Yukon	20	,14	,08	
	Territoires du Nord-Ouest	21	,12	,02	
	Nunavut	15	,09	,01	
	Ensemble du Canada	2144	,11	,11	
Nombre d'enseignants à temps plein par élève	Terre-Neuve et Labrador	79	0,08	0,04	3,407***
	Île du Prince-Édouard	22	0,06	0,02	
	Nouvelle-Écosse	128	0,07	0,09	
	Nouveau-Brunswick	101	0,05	0,02	
	Québec	421	0,06	0,07	
	Ontario	546	0,06	0,03	
	Manitoba	115	0,05	0,03	
	Saskatchewan	127	0,05	0,03	
	Alberta	240	0,05	0,03	
	Colombie-Britannique	309	0,05	0,05	
	Yukon	20	0,08	0,03	
	Territoires du Nord-Ouest	21	0,07	0,02	
	Nunavut	15	0,06	0,01	
	Ensemble du Canada	2144	0,06	0,05	
Nombre de personnel à temps plein par élève	Terre-Neuve et Labrador	79	0,14	0,16	2,843***
	Île du Prince-Édouard	22	0,09	0,04	
	Nouvelle-Écosse	128	0,10	0,13	
	Nouveau-Brunswick	101	0,11	0,22	
	Québec	421	0,09	0,10	
	Ontario	546	0,09	0,07	
	Manitoba	115	0,10	0,07	
	Saskatchewan	127	0,11	0,12	
	Alberta	240	0,09	0,05	
	Colombie-Britannique	309	0,08	0,09	
	Yukon	20	0,12	0,05	
	Territoires du Nord-Ouest	21	0,11	0,03	
	Nunavut	15	0,09	0,02	
	Ensemble du Canada	2144	0,09	0,10	

Source : Enquête Directeurs, Teachcan, 2005

II. LE PROFIL DES ELEVES

Plusieurs questions ont été posées aux directeurs pour tenter de saisir les principales caractéristiques des élèves : leur origine sociale et culturelle, leurs caractéristiques scolaires et comportementales. Nous verrons à nouveau que le public scolaire, tel que décrit par les directeurs, présente des profils variés selon les contextes, en particulier selon les provinces.

1. L'origine sociale des élèves

Les directeurs qui ont participé à notre enquête déclarent travailler dans des écoles qui comportent en moyenne 18,67% d'élèves avec un revenu familial élevé, 56,43% d'élèves avec un revenu familial moyen et 36,39% d'élèves avec un revenu familial faible. Les valeurs relativement élevées des coefficients de variation indiquent cependant une certaine variance selon les écoles.

Tableau 2.13 Le revenu familial des élèves

	N	Moyenne	Écart-type	Coefficient de variation
Pourcentage d'élèves avec un revenu familial élevé	2144	18,67	27,807	1,48
Pourcentage d'élèves avec un revenu familial moyen	2144	56,43	26,259	0,46
Pourcentage d'élèves avec un revenu familial faible	2144	36,39	30,059	0,82

Source : Enquête Directeurs, Teachcan, 2005

L'origine sociale des élèves, telle que perçue par les directeurs, ne varie pas selon l'ordre d'enseignement de l'école (primaire, secondaire ou mixte). Elle diffère par contre *selon le réseau*. Ainsi, les directeurs qui travaillent dans des écoles privées déclarent une proportion plus élevée d'élèves avec un revenu familial élevé (32% en moyenne), alors que les directeurs d'écoles publiques disent avoir davantage d'élèves avec un revenu familial faible (37,5% en moyenne).

Tableau 2.14 Le revenu familial des élèves selon le réseau d'enseignement de l'école

		N	Moyenne	F de Fisher
Pourcentage d'élèves avec un revenu familial élevé	public	1930	17,19	56,057***
	privé	214	32,00	
	Total	2144	18,67	
Pourcentage d'élèves avec un revenu familial moyen	public	1930	56,08	NS
	privé	214	59,53	
	Total	2144	56,43	
Pourcentage d'élèves avec un revenu familial faible	public	1930	37,52	27,393***
	privé	214	26,25	
	Total	2144	36,39	

Source : Enquête Directeurs, Teachcan, 2005

NS : non significatif

L'origine sociale des élèves varie également *selon les régions* : les directeurs en Colombie-Britannique et en Ontario déclarent un pourcentage moyen plus élevé d'élèves avec un revenu familial élevé, alors que les directeurs en Atlantique et dans les Territoires disent avoir davantage d'élèves avec un revenu familial faible ; les directeurs au Québec déclarent à la fois un pourcentage plus élevé d'élèves avec un revenu familial élevé et faible.

Tableau 2.15 Le revenu familial des élèves selon les régions

		N	Moyenne	F de Fisher
Pourcentage d'élèves avec un revenu familial élevé	Atlantique	330	13,62	4,295***
	Colombie-Britannique	309	19,05	
	Ontario	546	21,95	
	Prairies	482	17,67	
	Québec	421	19,84	
	Territoires	56	14,32	
	Ensemble du Canada	2144	18,67	
Pourcentage d'élèves avec un revenu familial moyen	Atlantique	330	52,95	4,087***
	Colombie-Britannique	309	59,68	
	Ontario	546	56,05	
	Prairies	482	58,42	
	Québec	421	56,20	
	Territoires	56	47,23	
	Ensemble du Canada	2144	56,43	
Pourcentage d'élèves avec un revenu familial faible	Atlantique	330	44,48	11,553***
	Colombie-Britannique	309	31,56	
	Ontario	546	32,66	
	Prairies	482	33,73	
	Québec	421	40,28	
	Territoires	56	45,55	
	Ensemble du Canada	2144	36,39	

Source : Enquête Directeurs, Teachcan, 2005

Plus précisément, les directeurs à Terre-Neuve et Labrador, en Nouvelle-Écosse, au Nouveau-Brunswick et dans les Territoires du Nord-Ouest déclarent un pourcentage moyen plus élevé d'élèves avec un revenu familial faible. Ceux de l'Île du Prince-Édouard, du Manitoba, du Québec et du Nunavut déclarent à la fois un pourcentage moyen plus élevé d'élèves avec un revenu familial élevé et faible.

Tableau 2.16 Le revenu familial des élèves selon les provinces

		N	Moyenne	F de Fisher
Pourcentage d'élèves avec un revenu familial élevé	Terre-Neuve et Labrador	79	12,41	2,091 **
	Île du Prince-Édouard	22	20,05	
	Nouvelle-Écosse	128	14,04	
	Nouveau-Brunswick	101	12,62	
	Québec	421	19,84	
	Ontario	546	21,95	
	Manitoba	115	19,30	
	Saskatchewan	127	15,72	
	Alberta	240	17,91	
	Colombie-Britannique	309	19,05	
	Yukon	20	9,55	
	Territoires du Nord-Ouest	21	15,24	
	Nunavut	15	19,40	
	Ensemble du Canada	2144	18,67	
Pourcentage d'élèves avec un revenu familial moyen	Terre-Neuve et Labrador	79	48,54	2,963 ***
	Île du Prince-Édouard	22	54,36	
	Nouvelle-Écosse	128	56,98	
	Nouveau-Brunswick	101	51,00	
	Québec	421	56,20	
	Ontario	546	56,05	
	Manitoba	115	60,76	
	Saskatchewan	127	59,40	
	Alberta	240	56,78	
	Colombie-Britannique	309	59,68	
	Yukon	20	58,65	
	Territoires du Nord-Ouest	21	44,81	
	Nunavut	15	35,40	
	Ensemble du Canada	2144	56,43	
Pourcentage d'élèves avec un revenu familial faible	Terre-Neuve et Labrador	79	52,16	8,338 ***
	Île du Prince-Édouard	22	43,55	
	Nouvelle-Écosse	128	38,36	
	Nouveau-Brunswick	101	46,45	
	Québec	421	40,28	
	Ontario	546	32,66	
	Manitoba	115	40,64	
	Saskatchewan	127	36,08	
	Alberta	240	29,18	
	Colombie-Britannique	309	31,56	
	Yukon	20	31,80	
	Territoires du Nord-Ouest	21	39,86	
	Nunavut	15	71,87	
	Ensemble du Canada	2144	36,39	

Source : Enquête Directeurs, Teachcan, 2005

Le revenu familial des élèves ne varie pas *selon la localisation urbaine ou rurale des écoles*, sauf au Québec. Dans cette province, ce sont les directeurs des écoles rurales qui déclarent un pourcentage plus élevé d'élèves avec un revenu familial faible (49,40% en moyenne contre 37,17% dans les écoles urbaines ; $F = 12,555^{***}$). Aussi, précisons que la perception de l'origine sociale des élèves ne diffère pas selon le profil des directeurs (genre, âge, niveau d'étude, caractéristiques ethniques, ancienneté).

2. L'origine culturelle des élèves

La langue parlée et l'origine immigrée des élèves

Les directeurs enquêtés déclarent que leur école comporte en moyenne 9,69% d'élèves allophones⁵ et 7,76% d'élèves arrivés au Canada depuis moins d'un an. Les valeurs élevées des coefficients de variation indiquent cependant que les situations varient fortement d'une école à l'autre.

Tableau 2.17 La langue parlée et l'origine immigrée des élèves

	N	Moyenne	Écart-type	Coefficient de variation
Pourcentage d'élèves allophones	2059	9,69	21,588	2,22
Pourcentage d'élèves arrivés au Canada depuis moins d'un an	1866	7,76	23,663	3,04

Source : Enquête Directeurs, Teachcan, 2005

Le pourcentage déclaré d'élèves allophones et récemment immigrés ne varie pas *selon le profil des directeurs, l'ordre d'enseignement ou le réseau de l'école*. Il diffère par contre fortement *selon les régions*. Ainsi, le pourcentage d'élèves allophones est plus élevé en Colombie-Britannique, en Ontario, dans les Prairies et les Territoires ; celui d'élèves récemment immigrés l'est davantage en Ontario et dans les Prairies.

Tableau 2.18 La langue parlée et l'origine immigrée des élèves selon les régions

		N	Moyenne	F de Fisher
Pourcentage d'élèves allophones	Atlantique	321	1,22	16,820***
	Colombie-Britannique	292	12,43	
	Ontario	522	12,85	
	Prairies	464	9,83	
	Québec	409	8,75	
	Territoires	51	21,35	
	Ensemble du Canada	2059	9,69	
Pourcentage d'élèves arrivés au Canada depuis moins d'un an	Atlantique	270	5,96	4,915***
	Colombie-Britannique	268	5,49	
	Ontario	486	9,75	
	Prairies	426	11,22	
	Québec	368	4,49	
	Territoires	48	4,85	
	Ensemble du Canada	1866	7,76	

Source : Enquête Directeurs, Teachcan, 2005

Plus précisément, les directeurs de l'Ontario, du Manitoba, de l'Alberta, de la Colombie-Britannique, du Nunavut déclarent en moyenne un plus grand pourcentage d'élèves allophones. Ceux de la Nouvelle-Écosse, de l'Ontario, de la Saskatchewan, de l'Alberta et du Yukon déclarent en moyenne davantage d'élèves arrivés au Canada depuis moins d'un an.

⁵ Dans le questionnaire, « élève allophone » était défini comme « élève qui parle surtout une langue autre que le français ou l'anglais à la maison ».

Tableau 2.19 La langue parlée et l'origine immigrée des élèves selon les provinces

		N	Moyenne	F de Fisher
Pourcentage d'élèves allophones	Terre-Neuve et Labrador	76	1,47	14,465***
	Île du Prince-Édouard	21	2,33	
	Nouvelle-Écosse	123	1,11	
	Nouveau-Brunswick	101	,92	
	Québec	409	8,75	
	Ontario	522	12,85	
	Manitoba	109	11,28	
	Saskatchewan	124	8,44	
	Alberta	231	9,89	
	Colombie-Britannique	292	12,43	
	Yukon	20	1,25	
	Territoires du Nord-Ouest	16	7,69	
	Nunavut	15	62,73	
Ensemble du Canada	2059	9,69		
Pourcentage d'élèves arrivés au Canada depuis moins d'un an	Terre-Neuve et Labrador	60	3,42	4,822***
	Île du Prince-Édouard	16	,25	
	Nouvelle-Écosse	108	8,03	
	Nouveau-Brunswick	86	6,21	
	Québec	368	4,49	
	Ontario	486	9,75	
	Manitoba	98	4,08	
	Saskatchewan	109	20,58	
	Alberta	219	9,76	
	Colombie-Britannique	268	5,49	
	Yukon	16	13,06	
	Territoires du Nord-Ouest	17	1,06	
	Nunavut	15	,40	
Ensemble du Canada	1866	7,76		

Source : Enquête Directeurs, Teachcan, 2005

Dans certaines provinces, le pourcentage déclaré d'élèves allophones varie aussi selon *la localisation urbaine ou rurale de l'école*. Ainsi, au Québec, en Ontario et en Colombie-Britannique, ce sont les directeurs des écoles urbaines qui déclarent un plus grand pourcentage moyen d'élèves allophones.

Tableau 2.20 La langue parlée des élèves selon la localisation urbaine ou rurale des écoles

		N	Moyenne	F de Fisher	
Pourcentage d'élèves allophones					
	Québec	urbain	307	11,06	17,797***
		rural	102	1,80	
Total		409	8,75		
Ontario	urbain	406	15,10	18,633***	
	rural	116	4,97		
	Total	522	12,85		
Colombie-Britannique	urbain	226	15,66	21,311***	
	rural	66	1,38		
	Total	292	12,43		

Source : Enquête Directeurs, Teachcan, 2005

Les caractéristiques ethniques des élèves

Les directeurs enquêtés déclarent que leur école se compose, en moyenne, de 74% d'élèves blancs, de 17% d'élèves appartenant à une minorité visible⁶, de 7% d'élèves autochtones (Indiens d'Amérique du Nord, Inuits) et de 2% d'élèves métis. Les valeurs élevées des coefficients de variation indiquent, à nouveau, une grande variance dans la composition ethnique du public scolaire des écoles.

Tableau 2.21 Les caractéristiques ethniques des élèves

	N	Moyenne	Écart-type	Coefficient de variation
Pourcentage d'élèves blancs	2007	0,74	0,34	0,47
Pourcentage d'élèves indiens d'Amérique du Nord	2007	0,06	0,16	2,59
Pourcentage d'élèves inuits	2007	0,01	0,08	7,99
Pourcentage d'élèves chinois	2007	0,03	0,11	3,61
Pourcentage d'élèves d'Asie du Sud	2007	0,03	0,08	2,83
Pourcentage d'élèves noirs	2007	0,03	0,09	3,10
Pourcentage d'élèves philippins	2007	0,01	0,04	4,27
Pourcentage d'élèves d'Amérique latine	2007	0,01	0,07	7,07
Pourcentage d'élèves d'Asie du Sud-Est	2007	0,01	0,05	5,14
Pourcentage d'élèves arabes	2007	0,02	0,08	3,82
Pourcentage d'élèves d'Asie occidentale	2007	0,01	0,03	2,53
Pourcentage d'élèves japonais	2007	0,00	0,02	/
Pourcentage d'élèves coréens	2007	0,01	0,05	5,43
Pourcentage d'élèves d'autre origine	2007	0,02	0,09	4,72
Pourcentage d'élèves métis	2007	0,02	0,10	4,85
Pourcentage d'élèves autochtones ¹	2007	0,07	0,17	2,50
Pourcentage d'élèves appartenant aux minorités visibles ²	2007	0,17	0,30	17,93
Pourcentage d'élèves appartenant aux minorités ³	2007	0,26	0,34	11,61

Source : Enquête Directeurs, Teachcan, 2005

¹ La catégorie « autochtone » regroupe les élèves déclarés (par les directeurs) Indiens d'Amérique du Nord et Inuit

² La catégorie « minorité visible » regroupe les élèves déclarés (par les directeurs) chinois, sud-asiatiques, philippins, latino-américain, arabe, asiatique occidental, japonais, coréen, d'Asie du Sud-Est

³ La catégorie « minorité » regroupe les trois catégories « minorité visible », « autochtone » et « métis »

En outre, on observe plusieurs corrélations entre le pourcentage d'élèves appartenant à différentes origines ethniques qui relèvent des minorités visibles. Nous pourrions alors supposer une relative concentration, dans certaines écoles, d'élèves appartenant aux minorités visibles.

⁶ Selon la *Loi sur l'équité en matière d'emploi* (1995, ch. 44), font partie des minorités visibles « les personnes, autres que les Autochtones, qui ne sont pas de race blanche ou qui n'ont pas la peau blanche ». Selon cette définition, la population des minorités visibles comprend les groupes suivants : Chinois, Sud-Asiatique, Noir, Philippin, Latino-Américain, Asiatique du Sud-Est, Arabe, Asiatique occidentale, Japonais, Coréen et les habitants des îles du Pacifique (Statistique Canada, Définitions et notes, Recensement de 2001).

Tableau 2.22 Associations entre les caractéristiques ethniques des élèves (corrélations)

Pourcentage d'élèves blancs	1,000	-.420***	-.286***	-.192***	-.416***	-.394***	-.403***	-.245***	-.286***	-.313***	-.305***	-.281***	-.215***	-.250***	-.267***
Pourcentage d'élèves indiens d'Amérique du Nord	-.420***	1,000	,131***	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/
Pourcentage d'élèves métis	-.286***	,131***	1,000	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/
Pourcentage d'élèves inuits	-.192***	/	1,000	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/
Pourcentage d'élèves chinois	-.416***	-.052*	/	/	1,000	,161***	,106***	,121***	,044*	,092***	,117***	,113***	,113***	,115***	/
Pourcentage d'élèves d'Asie du Sud	-.394***	/	/	/	1,000	1,000	,142***	,118***	,152***	,142***	,161***	,118***	,113***	,060**	/
Pourcentage d'élèves noirs	-.403***	/	/	/	1,000	,142***	1,000	,088***	,117***	,081***	,142***	,117***	,081***	,142***	/
Pourcentage d'élèves philippins	-.245***	/	/	/	,121***	,118***	,088***	1,000	,038***	,094***	,083***	,094***	,094***	,038***	/
Pourcentage d'élèves d'Amérique latine	-.286***	/	/	/	/	/	1,000	1,000	1,000	1,119***	,083***	1,000	,094***	,038***	/
Pourcentage d'élèves d'Asie du Sud-Est	-.313***	/	/	/	,092***	,152***	,081***	,094***	,119***	1,000	,132***	,133***	,133***	,133***	/
Pourcentage d'élèves arabes	-.305***	-.061***	/	/	/	,078***	,121***	/	,083***	1,000	1,000	,224***	1,000	1,000	/
Pourcentage d'élèves d'Asie occidentale	-.281***	-.051**	/	/	/	,152***	,144***	,079***	,091***	,133***	,224***	1,000	,087***	,120***	/
Pourcentage d'élèves japonais	-.215***	/	/	/	,113***	,096***	/	/	,133***	1,000	,087***	1,000	1,000	,201***	,057**
Pourcentage d'élèves coréens	-.250***	/	/	/	,115***	,060**	/	/	,050**	,055**	,120***	1,000	1,000	1,000	/
Pourcentage d'élèves d'autre origine	-.267***	/	/	/	/	/	/	/	/	,045*	/	/	,057**	/	1,000

Source : Enquête Directeurs, Teachcan, 2005

Les valeurs dans le tableau représentent des Coefficients de Pearson / : corrélation non significative

On retrouve également quelques corrélations entre l'appartenance ethnique des élèves et leur origine sociale. Ainsi, plus les directeurs déclarent avoir des élèves chinois et coréens, plus ils décrivent le public scolaire de leur école comme étant composé d'élèves avec un revenu familial élevé. A l'inverse, le pourcentage d'élèves indiens d'Amérique du Nord, inuits, métis et noirs est associé, positivement, avec le pourcentage d'élèves avec un revenu familial faible. Nous pourrions faire l'hypothèse que les élèves autochtones, métis ou noirs ont une origine sociale plus modeste, ou du moins sont perçus comme tels par les directeurs.

Tableau 2.23 Associations entre les caractéristiques ethniques et sociales des élèves (corrélations)

	Pourcentage d'élèves avec un revenu familial élevé	Pourcentage d'élèves avec un revenu familial moyen	Pourcentage d'élèves avec un revenu familial faible
Pourcentage d'élèves blancs	/	,118***	-,102***
Pourcentage d'élèves indiens d'Amérique du Nord	/	-,074***	,152***
Pourcentage d'élèves métis	-,052*	-,063**	,084***
Pourcentage d'élèves inuits	/	-,080***	,094***
Pourcentage d'élèves chinois	,128***	-,053*	-,076***
Pourcentage d'élèves d'Asie du Sud	/	/	/
Pourcentage d'élèves noirs	/	-,064**	,052*
Pourcentage d'élèves philippins	/	/	/
Pourcentage d'élèves d'Amérique latine	/	/	/
Pourcentage d'élèves d'Asie du Sud-Est	/	/	/
Pourcentage d'élèves arabes	/	/	/
Pourcentage d'élèves d'Asie occidentale	/	/	/
Pourcentage d'élèves japonais	/	/	-,076***
Pourcentage d'élèves coréens	,074***	/	-,079***
Pourcentage d'élèves d'autre origine	/	/	/
Pourcentage d'élèves autochtones	/	-,102***	,178***
Pourcentage d'élèves appartenant aux minorités visibles	,055*	-,056*	/
Pourcentage d'élèves appartenant aux minorités	/	-,118***	,102***

Source : Enquête Directeurs, Teachcan, 2005

Les valeurs dans le tableau représentent des Coefficients de Pearson / : corrélation non significative

L'enquête montre par ailleurs que les directeurs eux-mêmes autochtones dirigent des écoles qui comportent en moyenne un pourcentage plus élevé d'élèves autochtones. De même, les directeurs qui appartiennent eux-mêmes à une minorité visible travaillent dans des écoles qui comptent, en moyenne, davantage d'élèves appartenant aux minorités visibles. Nous pouvons donc supposer *une relative proximité culturelle entre les directeurs et le public scolaire des écoles qu'ils dirigent*, même si, comme nous l'avons relevé au chapitre 1, les directeurs appartenant aux minorités visibles restent sous-représentés comparativement aux caractéristiques ethniques de l'ensemble de la population scolaire au Canada.

Tableau 2.24 Les caractéristiques ethniques des élèves selon celles des directeurs

		N	Moyenne	Écart-type	F de Fisher
Appartenance autochtone des directeurs					
Pourcentage d'élèves blancs	Directeur non autochtone	1989	0,74	0,34	21,216***
	Directeur autochtone	18	0,36	0,40	
	Total	2007	0,74	0,34	
Pourcentage d'élèves métis	Directeur non autochtone	1989	0,022	0,09	NS
	Directeur autochtone	18	0,023	0,05	
	Total	2007	0,022	0,09	
Pourcentage d'élèves autochtones	Directeur non autochtone	1989	0,06	0,17	32,044***
	Directeur autochtone	18	0,30	0,36	
	Total	2007	0,07	0,17	
Pourcentage d'élèves appartenant aux minorités visibles	Directeur non autochtone	1989	0,17	0,29	NS
	Directeur autochtone	18	0,31	0,35	
	Total	2007	0,18	0,29	
Pourcentage d'élèves appartenant aux minorités	Directeur non autochtone	1989	0,26	0,34	21,216***
	Directeur autochtone	18	0,64	0,40	
	Total	2007	0,26	0,34	
Appartenance aux minorités visibles des directeurs					
Pourcentage d'élèves blancs	Directeur n'appartenant pas aux minorités visibles	1971	0,74	0,34	14,525***
	Directeur appartenant aux minorités visibles	36	0,52	0,37	
	Total	2007	0,74	0,34	
Pourcentage d'élèves métis	Directeur n'appartenant pas aux minorités visibles	1971	0,02	0,09	NS
	Directeur appartenant aux minorités visibles	36	0,01	0,02	
	Total	2007	0,02	0,09	
Pourcentage d'élèves autochtones	Directeur n'appartenant pas aux minorités visibles	1971	0,06	0,17	NS
	Directeur appartenant aux minorités visibles	36	0,04	0,13	
	Total	2007	0,06	0,17	
Pourcentage d'élèves appartenant aux minorités visibles	Directeur n'appartenant pas aux minorités visibles	1971	0,17	0,29	26,317***
	Directeur appartenant aux minorités visibles	36	0,42	0,39	
	Total	2007	0,17	0,29	
Pourcentage d'élèves appartenant aux minorités	Directeur n'appartenant pas aux minorités visibles	1971	0,26	0,34	14,525***
	Directeur appartenant aux minorités visibles	36	0,48	0,37	
	Total	2007	0,26	0,34	

Source : Enquête Directeurs, Teachcan, 2005
NS : Non significatif

L'enquête ne révèle aucune différence dans la composition ethnique du public des écoles *selon l'ordre d'enseignement ou le réseau*. Par contre, elle en établit de très fortes *selon les régions*. En particulier, elle montre que ce sont les directeurs des Territoires qui déclarent le plus grand pourcentage d'élèves autochtones (en moyenne 60%), alors que ceux de la Colombie-Britannique et de l'Ontario disent avoir davantage d'élèves appartenant aux minorités visibles (environ 25% en moyenne). Finalement, ce sont les écoles du Québec et des Prairies qui paraissent compter le moins d'élèves appartenant à une minorité ethnique.

Tableau 2.25 Les caractéristiques ethniques des élèves selon les régions

		N	Moyenne	Écart-type	F de Fisher
Pourcentage d'élèves blancs	Atlantique	311	0,87	0,29	45,830***
	Colombie-Britannique	293	0,61	0,34	
	Ontario	501	0,72	0,35	
	Prairies	457	0,72	0,33	
	Québec	393	0,82	0,31	
	Territoires	52	0,27	0,31	
	Ensemble du Canada	2007	0,74	0,34	
Pourcentage d'élèves métis	Atlantique	311	0,01	0,10	21,424***
	Colombie-Britannique	293	0,02	0,08	
	Ontario	501	0,00	0,04	
	Prairies	457	0,06	0,14	
	Québec	393	0,01	0,06	
	Territoires	52	0,07	0,17	
	Ensemble du Canada	2007	0,02	0,10	
Pourcentage d'élèves autochtones	Atlantique	311	0,03	0,10	161,644***
	Colombie-Britannique	293	0,11	0,20	
	Ontario	501	0,03	0,10	
	Prairies	457	0,08	0,17	
	Québec	393	0,02	0,11	
	Territoires	52	0,60	0,36	
	Ensemble du Canada	2007	0,07	0,17	
Pourcentage d'élèves appartenant aux minorités visibles	Atlantique	311	0,10	0,25	19,254***
	Colombie-Britannique	293	0,25	0,33	
	Ontario	501	0,25	0,34	
	Prairies	457	0,14	0,24	
	Québec	393	0,15	0,29	
	Territoires	52	0,07	0,16	
	Ensemble du Canada	2007	0,18	0,30	
Pourcentage d'élèves appartenant aux minorités	Atlantique	311	0,13	0,29	45,830***
	Colombie-Britannique	293	0,39	0,34	
	Ontario	501	0,28	0,35	
	Prairies	457	0,28	0,33	
	Québec	393	0,18	0,31	
	Territoires	52	0,73	0,31	
	Ensemble du Canada	2007	0,26	0,34	

Source : Enquête Directeurs, Teachcan, 2005

Tableau 2.26 Les caractéristiques ethniques des élèves selon les provinces

		N	Moyenne	Écart-type	F de Fisher
Pourcentage d'élèves blancs	Terre-Neuve et Labrador	73	0,88	0,29	20,805***
	Île du Prince-Édouard	21	0,92	0,23	
	Nouvelle-Écosse	118	0,82	0,33	
	Nouveau-Brunswick	99	0,90	0,26	
	Québec	393	0,82	0,31	
	Ontario	501	0,72	0,35	
	Manitoba	106	0,75	0,30	
	Saskatchewan	123	0,74	0,31	
	Alberta	228	0,70	0,34	
	Colombie-Britannique	293	0,61	0,34	
	Yukon	20	0,46	0,32	
	Territoires du Nord-Ouest	19	0,21	0,30	
	Nunavut	13	0,06	0,08	
	Ensemble du Canada	2007	0,74	0,34	
Pourcentage d'élèves métis	Terre-Neuve et Labrador	73	0,04	0,16	12,541***
	Île du Prince-Édouard	21	0,00	0,00	
	Nouvelle-Écosse	118	0,00	0,03	
	Nouveau-Brunswick	99	0,01	0,10	
	Québec	393	0,01	0,06	
	Ontario	501	0,00	0,04	
	Manitoba	106	0,05	0,12	
	Saskatchewan	123	0,09	0,19	
	Alberta	228	0,04	0,12	
	Colombie-Britannique	293	0,02	0,08	
	Yukon	20	0,05	0,12	
	Territoires du Nord-Ouest	19	0,13	0,24	
	Nunavut	13	0,00	0,00	
	Ensemble du Canada	2007	0,02	0,10	
Pourcentage d'élèves autochtones	Terre-Neuve et Labrador	73	0,02	0,13	74,174***
	Île du Prince-Édouard	21	0,03	0,09	
	Nouvelle-Écosse	118	0,03	0,09	
	Nouveau-Brunswick	99	0,02	0,08	
	Québec	393	0,02	0,11	
	Ontario	501	0,03	0,10	
	Manitoba	106	0,09	0,19	
	Saskatchewan	123	0,11	0,17	
	Alberta	228	0,07	0,15	
	Colombie-Britannique	293	0,11	0,20	
	Yukon	20	0,44	0,32	
	Territoires du Nord-Ouest	19	0,61	0,38	
	Nunavut	13	0,82	0,27	
	Ensemble du Canada	2007	0,07	0,17	

Les caractéristiques ethniques des élèves selon les provinces (suite)

		N	Moyenne	Écart-type	F de Fisher
Pourcentage d'élèves appartenant aux minorités visibles	Terre-Neuve et Labrador	73	0,06	0,21	10,086***
	Île du Prince-Édouard	21	0,06	0,22	
	Nouvelle-Écosse	118	0,15	0,29	
	Nouveau-Brunswick	99	0,07	0,22	
	Québec	393	0,15	0,29	
	Ontario	501	0,25	0,34	
	Manitoba	106	0,10	0,18	
	Saskatchewan	123	0,07	0,18	
	Alberta	228	0,19	0,29	
	Colombie-Britannique	293	0,25	0,33	
	Yukon	20	0,05	0,06	
	Territoires du Nord-Ouest	19	0,05	0,12	
	Nunavut	13	0,11	0,28	
	Ensemble du Canada	2007	0,18	0,30	
Pourcentage d'élèves appartenant aux minorités	Terre-Neuve et Labrador	73	0,12	0,29	20,805***
	Île du Prince-Édouard	21	0,08	0,23	
	Nouvelle-Écosse	118	0,18	0,33	
	Nouveau-Brunswick	99	0,10	0,26	
	Québec	393	0,18	0,31	
	Ontario	501	0,28	0,35	
	Manitoba	106	0,25	0,30	
	Saskatchewan	123	0,26	0,31	
	Alberta	228	0,30	0,34	
	Colombie-Britannique	293	0,39	0,34	
	Yukon	20	0,54	0,32	
	Territoires du Nord-Ouest	19	0,79	0,30	
	Nunavut	13	0,94	0,08	
	Ensemble du Canada	2007	0,26	0,34	

Source : Enquête Directeurs, Teachcan, 2005

Enfin, l'enquête montre que dans certaines provinces – le Québec, l'Ontario, la Colombie-Britannique - les élèves appartenant aux minorités visibles sont plus nombreux dans les *écoles urbaines*. En Saskatchewan, les élèves autochtones sont davantage présents dans les écoles urbaines, alors que dans les Territoires du Nord-Ouest ils se retrouvent surtout en milieu rural.

Tableau 2.27 Les caractéristiques ethniques des élèves selon la localisation urbaine ou rurale des écoles

			N	Moyenne	Écart-type	F de Fisher
Québec	Pourcentage d'élèves blancs	urbain	293	0,78	0,34	23,034***
		rural	100	0,95	0,18	
		Total	393	0,82	0,31	
	Pourcentage d'élèves appartenant aux minorités visibles	urbain	293	0,19	0,32	29,849***
		rural	100	0,02	0,10	
		Total	393	0,15	0,29	
	Pourcentage d'élèves appartenant aux minorités	urbain	293	0,22	0,34	23,034***
		rural	100	0,05	0,18	
		Total	393	0,18	0,31	
Ontario	Pourcentage d'élèves blancs	urbain	392,00	0,68	0,36	31,389***
		rural	109,00	0,88	0,24	
		Total	501,00	0,72	0,35	
	Pourcentage d'élèves appartenant aux minorités visibles	urbain	392,00	0,30	0,35	36,027***
		rural	109,00	0,08	0,21	
		Total	501,00	0,25	0,34	
	Pourcentage d'élèves appartenant aux minorités	urbain	392,00	0,32	0,36	31,389***
		rural	109,00	0,12	0,24	
		Total	501,00	0,28	0,35	
Saskatchewan	Pourcentage d'élèves autochtones	urbain	67,00	0,15	0,18	12,818***
		rural	56,00	0,05	0,12	
		Total	123,00	0,11	0,17	
Colombie-Britannique	Pourcentage d'élèves blancs	urbain	226,00	0,57	0,35	10,851***
		rural	67,00	0,73	0,29	
		Total	293,00	0,61	0,34	
	Pourcentage d'élèves autochtones	urbain	226,00	0,10	0,18	7,264*
		rural	67,00	0,17	0,23	
		Total	293,00	0,11	0,20	
	Pourcentage d'élèves appartenant aux minorités visibles	urbain	226,00	0,31	0,34	30,481***
		rural	67,00	0,07	0,17	
		Total	293,00	0,25	0,33	
Pourcentage d'élèves appartenant aux minorités	urbain	226,00	0,43	0,35	10,851***	
	rural	67,00	0,27	0,29		
	Total	293,00	0,39	0,34		
Territoires du Nord-Ouest	Pourcentage d'élèves blancs	urbain	7,00	0,51	0,31	27,834***
		rural	12,00	0,03	0,05	
		Total	19,00	0,21	0,30	
	Pourcentage d'élèves autochtones	urbain	7,00	0,32	0,30	9,585**
		rural	12,00	0,78	0,31	
		Total	19,00	0,61	0,38	
	Pourcentage d'élèves appartenant aux minorités	urbain	7,00	0,49	0,31	27,834***
		rural	12,00	0,97	0,05	
		Total	19,00	0,79	0,30	

Source : Enquête Directeurs, Teachcan, 2005

La perception de l'influence de la diversité culturelle des élèves sur les relations dans l'école

Nous venons de voir que, selon les déclarations des directeurs enquêtés, les écoles au Canada se composent en grande partie d'élèves blancs (74% en moyenne) et comportent peu d'élèves d'origine autochtone (en moyenne 7%) ou appartenant à une « minorité visible » (en moyenne 17%). Les données de l'enquête indiquent cependant une grande variance dans la composition ethnique du public scolaire des écoles et laissent supposer une certaine concentration, dans certaines écoles, d'élèves appartenant aux minorités visibles. Autrement dit, certaines écoles paraissent caractérisées par une plus grande diversité culturelle que d'autres. Lors de l'enquête, nous avons également interrogé les directeurs sur leur perception de l'influence (positive ou négative) de la diversité culturelle des élèves sur les relations au sein de l'école. Tout d'abord, comme on peut le voir au tableau suivant, environ 25% des directeurs ont répondu que la diversité culturelle « ne s'applique pas » dans leur cas, autrement dit que leur école n'est pas concernée par la diversité culturelle des élèves. Ensuite, la toute grande majorité des directeurs (plus de 92%) qui dirigent des écoles où il existe, selon eux, une diversité culturelle paraît en avoir une vision positive. Ils déclarent en effet qu'elle a une influence positive sur leur propre satisfaction au travail (97,7% en cumulant les deux premières positions de l'échelle) et les diverses relations au sein de l'école : leurs rapports avec le personnel enseignant (98,3%), leurs rapports avec les élèves (98,2%), les relations entre les enseignants et les élèves (96,3%), leurs rapports avec les parents (96%), les relations entre les élèves (93,3%) et les relations entre les enseignants et les parents (92,20%). Il est possible que ces pourcentages fort élevés reflètent en partie une certaine « rectitude politique » liée à un effet d'attente sociale normative qui inciterait les directeurs à se déclarer plutôt en faveur de la diversité culturelle.

Tableau 2.28 L'influence de la diversité culturelle des élèves sur les relations dans l'école

	Très positivement	Plutôt positivement	Plutôt négativement	Très négativement	Total	Ne s'applique pas
Rapports entre le directeur et le personnel enseignant	51,9%	46,4%	1,6%	,1%	100,0% (1458)	27,7% (593)
Rapports entre le directeur et les élèves	56,4%	41,8%	1,7%	,1%	100,0% (1510)	25,6% (549)
Relations entre les enseignants et les élèves	43,9%	52,4%	3,7%	,1%	100,0% (1530)	24,6% (528)
Rapports entre le directeur et les parents	48,6%	47,4%	3,8%	,2%	100,0% (1516)	25,4% (544)
Relations entre les élèves	35,9%	57,4%	6,4%	,3%	100,0% (1558)	23,4% (502)
Relations entre les enseignants et les parents	36,4%	55,8%	7,7%	,2%	100,0% (1526)	24,8% (531)
Satisfaction du directeur au travail	48,5%	49,2%	1,9%	,5%	100,0% (1505)	25,2% (540)

Source : Enquête Directeurs, Teachcan, 2005

Les perceptions que les directeurs ont de l'influence de la diversité culturelle des élèves sur les relations au sein de l'école et leur satisfaction au travail sont toutes fortement corrélées ensemble. Autrement dit, plus les directeurs estiment que la diversité a un effet positif sur un type de relations, plus ils déclarent qu'elle en a sur les autres (et inversement).

Tableau 2.29 L'influence de la diversité culturelle des élèves sur les relations dans l'école - Corrélations

	Rapports entre le directeur et les élèves	Rapports entre le directeur et les parents	Rapports avec le personnel enseignant	Relations entre enseignants et élèves	Relations entre enseignants et parents	Relations entre élèves	Satisfaction du directeur au travail
Rapports entre le directeur et les élèves	1,000	,775***	,653***	,605***	,539***	,533***	,620***
Rapports entre le directeur et les parents	,775***	1,000	,624***	,578***	,628***	,539***	,590***
Rapports entre le directeur et le personnel enseignant	,653***	,624***	1,000	,695***	,626***	,523***	,585***
Relations entre les enseignants et les élèves	,605***	,578***	,695***	1,000	,798***	,669***	,626***
Relations entre les enseignants et les parents	,539***	,628***	,626***	,798***	1,000	,670***	,587***
Relations entre les élèves	,533***	,539***	,523***	,669***	,670***	1,000	,576***
Satisfaction du directeur au travail	,620***	,590***	,585***	,626***	,587***	,576***	1,000

Source : Enquête Directeurs, Teachcan, 2005

Les valeurs dans le tableau représentent des Tau de Kendall

La manière dont les directeurs perçoivent l'influence de la diversité culturelle des élèves sur les relations au sein de l'école et leur satisfaction professionnelle est faiblement corrélée aux caractéristiques ethniques des élèves ou à leur origine sociale. On peut cependant relever que la plupart des origines ethniques non-canadiennes sont associées à des visions positives de l'influence de la diversité culturelle (en particulier, les origines asiatiques), alors que les directeurs qui travaillent dans des écoles qui comptent un plus grand nombre d'élèves autochtones tendent au contraire à en avoir une vision plus négative. Par ailleurs, ils ont davantage une vision positive de la diversité culturelle lorsqu'ils dirigent des écoles accueillant un public scolaire d'origine sociale plus élevée.

Tableau 2.30 L'influence de la diversité culturelle des élèves sur les relations dans l'école selon l'origine sociale des élèves et leurs caractéristiques ethniques

	Rapports entre le directeur et les élèves*	Rapports entre le directeur et les parents*	Rapports avec le personnel enseignant*	Relations entre enseignants et élèves*	Relations entre enseignants et parents*	Relations entre élèves*	Satisfaction du directeur au travail*
Caractéristiques ethniques des élèves							
Pourcentage d'élèves blancs	,057***	/	/	/	/	/	,060***
Pourcentage d'élèves indiens d'Amérique du Nord	,048**	,053**	,052**	,054**	,091***	,091***	/
Pourcentage d'élèves métis	,057**	/	,053**	/	,051**	,071***	/
Pourcentage d'élèves inuits	/	/	/	/	/	/	/
Pourcentage d'élèves chinois	-,123***	-,081***	-,061**	-,063***	/	-,059***	-,116***
Pourcentage d'élèves d'Asie du Sud	-,104***	-,075***	/	/	/	/	-,120***
Pourcentage d'élèves noirs	-,080***	-,062***	/	/	/	/	-,060***
Pourcentage d'élèves philippins	-,053**	/	/	/	/	/	-,080***
Pourcentage d'élèves d'Amérique latine	/	/	/	/	/	/	/
Pourcentage d'élèves d'Asie du Sud-Est	-,083***	/	/	-,059**	/	/	-,097***
Pourcentage d'élèves arabes	/	/	/	/	/	/	-,058**
Pourcentage d'élèves d'Asie occidentale	-,066***	/	/	-,056**	/	/	-,091***
Pourcentage d'élèves japonais	-,073***	/	/	/	/	/	-,059**
Pourcentage d'élèves coréens	-,110***	-,073***	/	-,064***	-,049**	-,102***	-,095***
Pourcentage d'élèves autochtones	,051**	,060***	,057**	,062***	,092***	,098***	/
Pourcentage d'élèves appartenant aux minorités visibles	-,132***	-,081***	-,054**	-,073***	-,044**	-,073***	-,116***
Origine sociale des élèves							
Pourcentage d'élèves avec un revenu familial élevé	/	-,056**	/	/	-,044**	-,073***	-,045**
Pourcentage d'élèves avec un revenu familial moyen	-,083***	-,082***	-,065***	-,082***	-,099***	-,086***	-,073***
Pourcentage d'élèves avec un revenu familial faible	,050**	,059***	/	,076***	,090***	,092***	,060***

Source : Enquête Directeurs, Teachcan, 2005

Les valeurs dans le tableau représentent des Tau de Kendall / : corrélation non significative

* Le sens de l'échelle va de « très positivement » à « très négativement »

L'enquête montre que la perception que les directeurs ont de l'influence de la diversité culturelle des élèves sur les relations au sein de l'école et leur satisfaction au travail ne varie pas du tout selon *l'ordre d'enseignement, le réseau d'enseignement ou la localisation urbaine ou rurale de l'école*. Par contre, elle met en évidence quelques différences entre *les régions (et les provinces)*, de manière spécifique cependant selon les ordres d'enseignement. Ainsi, de manière globale, il apparaît que ce sont les directeurs des provinces de l'Atlantique qui ont une perception davantage positive de l'influence de la diversité culturelle sur leurs rapports avec les parents, sur les relations entre les enseignants et les élèves et sur les relations entre les enseignants et les parents, à l'inverse des directeurs du Québec et surtout des Territoires.

Tableau 2.31 L'influence de la diversité culturelle des élèves sur les relations dans l'école selon les régions

	Les rapports entre le directeur et les parents	Les relations entre les enseignants et les élèves	Les relations entre les enseignants et les parents
Tous ordres confondus			
Atlantique	99,5%	99,0%	98,5%
Colombie-Britannique	98,8%	95,4%	91,1%
Ontario	96,7%	95,6%	92,1%
Prairies	94,6%	97,3%	93,0%
Québec	94,5%	96,1%	90,2%
Territoires	80,0%	87,0%	75,5%
Total	96,0%	96,2%	92,1%
<i>V de Cramer</i>	,185*** NV	,112** NV	,149*** NV
Primaire			
Atlantique	99,1%	100,0%	98,2%
Colombie-Britannique	99,4%	96,4%	94,1%
Ontario	96,4%	96,1%	92,9%
Prairies	95,4%	99,4%	93,7%
Québec	94,6%	97,0%	91,7%
Territoires	90,9%	90,5%	90,5%
Total	96,6%	97,3%	93,6%
<i>V de Cramer</i>	,110* NV	,112* NV	NS NV
Mixte			
Atlantique	100,0%	97,0%	97,0%
Colombie-Britannique	100,0%	100,0%	96,2%
Ontario	100,0%	93,3%	93,3%
Prairies	96,1%	95,1%	91,1%
Québec	93,3%	93,3%	86,7%
Territoires	68,0%	80,0%	68,0%
Total	94,0%	94,0%	89,8%
<i>V de Cramer</i>	,404*** NV	,227*** NV	,277** NV
Secondaire			
Atlantique	100,0%	98,2%	100,0%
Colombie-Britannique	96,7%	90,6%	80,6%
Ontario	97,6%	94,0%	89,2%
Prairies	91,6%	95,9%	93,9%
Québec	94,2%	94,2%	86,0%
Territoires	87,5%	100,0%	57,1%
Total	95,4%	94,7%	89,6%
<i>V de Cramer</i>	NS NV	NS NV	,250*** NV

Source : Enquête Directeurs, Teachcan, 2005

Les pourcentages représentent la proportion de directeurs qui, dans chaque région et pour chaque ordre d'enseignement, estiment que la diversité culturelle a une influence très positive ou plutôt positive.

NS : non significatif

NV : Test Chi-Carré non valide (il n'y a pas suffisamment de fréquences théoriques)

Tableau 2.32 L'influence de la diversité culturelle des élèves sur les relations dans l'école selon les provinces

	Les rapports entre le directeur et les parents	Les relations entre les enseignants et les élèves	Les relations entre les enseignants et les parents
Terre-Neuve et Labrador	100,0%	97,4%	97,5%
Ile du Prince Edouard	100,0%	100,0%	100,0%
Nouvelle-Ecosse	98,8%	100,0%	97,6%
Nouveau-Brunswick	100,0%	98,5%	100,0%
Québec	94,5%	96,1%	90,2%
Ontario	96,7%	95,6%	92,1%
Manitoba	93,3%	96,7%	92,3%
Saskatchewan	92,2%	96,8%	87,2%
Alberta	96,3%	97,9%	96,3%
Colombie-Britannique	98,8%	95,4%	91,1%
Yukon	80,0%	90,0%	75,0%
Territoires du Nord-Ouest	85,0%	94,7%	73,7%
Nunavut	73,3%	73,3%	78,6%
Total	96,0%	96,2%	92,1%
<i>V de Cramer</i>	,196*** NV	,143**	,165***

Source : Enquête Directeurs, Teachcan, 2005

Les pourcentages représentent la proportion de directeurs qui, dans chaque province, estiment que la diversité culturelle a une influence très positive ou plutôt positive.

NS : non significatif

NV : Test Chi-Carré non valide (il n'y a pas suffisamment de fréquences théoriques)

Enfin, l'analyse montre que la perception de l'influence de la diversité culturelle ne varie pratiquement pas *selon le profil socio-professionnel des directeurs*. On observe seulement que les directeurs plus âgés ou plus anciens tendent à en avoir une vision plus positive.

Tableau 2.33 L'influence de la diversité culturelle des élèves sur les relations dans l'école selon l'âge et l'ancienneté des directeurs

	Rapports entre le directeur et les élèves*	Rapports entre le directeur et les parents*	Rapports avec le personnel enseignant*	Relations entre enseignants et élèves*	Relations entre enseignants et parents*	Relations entre élèves*	Satisfaction du directeur au travail*
Age	-,092***	-,080***	-,086***	-,076***	-,052**	-,060***	-,073***
Ancienneté dans la carrière	-,082***	-,071***	-,065***	-,067***	-,056***	-,048**	-,054**
Ancienneté totale dans l'école	-,054**	/	-,055**	-,073***	-,068***	-,077***	-,055**

Source : Enquête Directeurs, Teachcan, 2005

Les valeurs dans le tableau représentent des Tau de Kendall / : corrélation non significative

* Le sens de l'échelle va de « très positivement » à « très négativement »

L'absence et le décrochage scolaire des élèves

Les directeurs enquêtés déclarent un faible pourcentage d'élèves absents et d'élèves ne terminant pas leur année, environ 4% en moyenne. La situation varie cependant fortement selon les écoles comme l'indiquent les valeurs élevées des coefficients de variation.

Tableau 2.34 L'absence et le décrochage des élèves

	N	Moyenne	Écart-type	Coefficient de variation
Pourcentage d'élèves absents	2054	,0424	,04925	2,05
Pourcentage d'élèves ne terminant pas leur année	2027	,0434	,07827	1,81

Source : Enquête Directeurs, Teachcan, 2005

Les pourcentages d'élèves absents et ne terminant pas leur année sont fortement corrélés positivement ensemble (coefficient de Pearson = 0,333***). Par ailleurs, on observe que plus les directeurs disent être confrontés à des élèves absents et en décrochage scolaire, plus ils déclarent un pourcentage élevé d'élèves avec un revenu familial faible et d'origine autochtone ou métis. Nous pourrions alors supposer que certaines écoles concentrent des élèves présentant différents types de difficultés (scolaires et pauvreté).

Tableau 2.35 L'absence et le décrochage des élèves selon leur origine sociale et leurs caractéristiques ethniques

	Pourcentage d'élèves absents	Pourcentage d'élèves ne terminant pas leur année
Pourcentage d'élèves avec un revenu familial élevé	/	-,109***
Pourcentage d'élèves avec un revenu familial moyen	-,158***	-,221***
Pourcentage d'élèves avec un revenu familial faible	,178***	,221***
Pourcentage d'élèves métis	,133***	,100***
Pourcentage d'élèves autochtones	,375***	,204***
Pourcentage d'élèves appartenant aux minorités visibles	/	/

Source : Enquête Directeurs, Teachcan, 2005

Les valeurs dans le tableau représentent des coefficients de Pearson / : non significatif

La fréquence déclarée d'élèves absents ou en décrochage ne varie pas *selon le profil socio-professionnel des directeurs, la localisation urbaine ou rurale de l'école ou son réseau*. Elle diffère par contre fortement *selon l'ordre d'enseignement*. Ainsi, dans pratiquement toutes les régions (hormis les Territoires), ce sont les directeurs des écoles secondaires qui déclarent le plus grand pourcentage d'élèves absents. En Colombie-Britannique et dans les Prairies, ce sont également les directeurs d'écoles secondaires qui se disent davantage confrontés à des élèves en décrochage scolaire.

Tableau 2.36 L'absence et le décrochage des élèves selon l'ordre d'enseignement

			N	Moyenne	Écart-type	F de Fisher
Ensemble du Canada	Pourcentage d'élèves absents	Primaire	1307	0,03	0,04	70,821***
		Mixte	274	0,04	0,05	
		Secondaire	473	0,06	0,07	
		Total	2054	0,04	0,05	
	Pourcentage d'élèves ne terminant pas leur année	Primaire	1289	0,04	0,07	4,621***
		Mixte	269	0,04	0,09	
		Secondaire	469	0,05	0,09	
		Total	2027	0,04	0,08	
Atlantique	Pourcentage d'élèves absents	Primaire	190,00	0,03	0,02	21,120***
		Mixte	48,00	0,04	0,05	
		Secondaire	85,00	0,06	0,03	
		Total	323,00	0,04	0,03	
	Pourcentage d'élèves ne terminant pas leur année	Primaire	184,00	0,03	0,08	NS
		Mixte	46,00	0,03	0,08	
		Secondaire	85,00	0,03	0,11	
		Total	315,00	0,03	0,09	
Colombie-Britannique	Pourcentage d'élèves absents	Primaire	193,00	0,04	0,02	19,680***
		Mixte	27,00	0,04	0,04	
		Secondaire	70,00	0,08	0,09	
		Total	290,00	0,05	0,05	
	Pourcentage d'élèves ne terminant pas leur année	Primaire	193,00	0,04	0,05	7,152***
		Mixte	26,00	0,04	0,07	
		Secondaire	72,00	0,09	0,15	
		Total	291,00	0,05	0,09	
Ontario	Pourcentage d'élèves absents	Primaire	389,00	0,04	0,05	16,642***
		Mixte	19,00	0,02	0,02	
		Secondaire	113,00	0,07	0,04	
		Total	521,00	0,04	0,05	
	Pourcentage d'élèves ne terminant pas leur année	Primaire	381,00	0,05	0,07	NS
		Mixte	19,00	0,08	0,24	
		Secondaire	109,00	0,05	0,06	
		Total	509,00	0,05	0,08	
Prairies	Pourcentage d'élèves absents	Primaire	215,00	0,04	0,03	19,266***
		Mixte	140,00	0,03	0,04	
		Secondaire	109,00	0,07	0,10	
		Total	464,00	0,04	0,06	
	Pourcentage d'élèves ne terminant pas leur année	Primaire	213,00	0,06	0,08	5,764**
		Mixte	138,00	0,03	0,06	
		Secondaire	112,00	0,06	0,08	
		Total	463,00	0,05	0,08	
Québec	Pourcentage d'élèves absents	Primaire	297,00	0,02	0,02	18,435***
		Mixte	17,00	0,04	0,04	
		Secondaire	88,00	0,04	0,03	
		Total	402,00	0,03	0,02	
	Pourcentage d'élèves ne terminant pas leur année	Primaire	296,00	0,03	0,06	NS
		Mixte	17,00	0,03	0,04	
		Secondaire	84,00	0,03	0,05	
		Total	397,00	0,03	0,06	
Territoires	Pourcentage d'élèves absents	Primaire	23,00	0,09	0,09	NS
		Mixte	23,00	0,12	0,07	
		Secondaire	8,00	0,16	0,08	
		Total	54,00	0,11	0,08	
	Pourcentage d'élèves ne terminant pas leur année	Primaire	22,00	0,07	0,07	NS
		Mixte	23,00	0,08	0,06	
		Secondaire	7,00	0,14	0,07	
		Total	52,00	0,08	0,07	

Source : Enquête Directeurs, Teachcan, 2005
NS : Non significatif

L'absence et le décrochage scolaire des élèves paraissent également varier *selon les régions*, et cela quel que soit l'ordre d'enseignement. Ainsi, de manière globale, on observe que ce sont les directeurs des écoles de l'Atlantique et du Québec qui déclarent le plus faible pourcentage d'élèves absents ou en décrochage scolaire, à l'inverse surtout des directeurs des Territoires.

Tableau 2.37 L'absence et le décrochage des élèves selon les régions

		N	Moyenne	Ecart-type	F de Fisher
Tous ordres confondus					
Pourcentage d'élèves absents	Atlantique	323,00	0,04	0,03	32,561***
	Colombie-Britannique	290,00	0,05	0,05	
	Ontario	521,00	0,04	0,05	
	Prairies	464,00	0,04	0,06	
	Québec	402,00	0,03	0,02	
	Territoires	54,00	0,11	0,08	
	Ensemble du Canada	2054,00	0,04	0,05	
	Ensemble du Canada	2054,00	0,04	0,05	
Pourcentage d'élèves ne terminant pas leur année	Atlantique	315,00	0,03	0,09	9,565***
	Colombie-Britannique	291,00	0,05	0,09	
	Ontario	509,00	0,05	0,08	
	Prairies	463,00	0,05	0,08	
	Québec	397,00	0,03	0,06	
	Territoires	52,00	0,08	0,07	
	Ensemble du Canada	2027,00	0,04	0,08	
	Ensemble du Canada	2027,00	0,04	0,08	
Primaire					
Pourcentage d'élèves absents	Atlantique	190,00	0,03	0,02	17,887***
	Colombie-Britannique	193,00	0,04	0,02	
	Ontario	389,00	0,04	0,05	
	Prairies	215,00	0,04	0,03	
	Québec	297,00	0,02	0,02	
	Territoires	23,00	0,09	0,09	
	Ensemble du Canada	1307,00	0,03	0,04	
	Ensemble du Canada	1307,00	0,03	0,04	
Pourcentage d'élèves ne terminant pas leur année	Atlantique	184,00	0,03	0,08	7,385***
	Colombie-Britannique	193,00	0,04	0,05	
	Ontario	381,00	0,05	0,07	
	Prairies	213,00	0,06	0,08	
	Québec	296,00	0,03	0,06	
	Territoires	22,00	0,07	0,07	
	Ensemble du Canada	1289,00	0,04	0,07	
	Ensemble du Canada	1289,00	0,04	0,07	
Mixte					
Pourcentage d'élèves absents	Atlantique	48,00	0,04	0,05	15,775***
	Colombie-Britannique	27,00	0,04	0,04	
	Ontario	19,00	0,02	0,02	
	Prairies	140,00	0,03	0,04	
	Québec	17,00	0,04	0,04	
	Territoires	23,00	0,12	0,07	
	Ensemble du Canada	274,00	0,04	0,05	
	Ensemble du Canada	274,00	0,04	0,05	
Pourcentage d'élèves ne terminant pas leur année	Atlantique	46,00	0,03	0,08	2,115*
	Colombie-Britannique	26,00	0,04	0,07	
	Ontario	19,00	0,08	0,24	
	Prairies	138,00	0,03	0,06	
	Québec	17,00	0,03	0,04	
	Territoires	23,00	0,08	0,06	
	Ensemble du Canada	269,00	0,04	0,09	
	Ensemble du Canada	269,00	0,04	0,09	
Secondaire					
Pourcentage d'élèves absents	Atlantique	85	0,06	0,03	7,186***
	Colombie-Britannique	70	0,08	0,09	
	Ontario	113	0,07	0,04	
	Prairies	109	0,07	0,10	
	Québec	88	0,04	0,03	
	Territoires	8	0,16	0,08	
	Ensemble du Canada	473	0,06	0,07	
	Ensemble du Canada	473	0,06	0,07	
Pourcentage d'élèves ne terminant pas leur année	Atlantique	85	0,03	0,11	5,070***
	Colombie-Britannique	72	0,09	0,15	
	Ontario	109	0,05	0,06	
	Prairies	112	0,06	0,08	
	Québec	84	0,03	0,05	
	Territoires	7	0,14	0,07	
	Ensemble du Canada	469	0,05	0,09	
	Ensemble du Canada	469	0,05	0,09	

Source : Enquête Directeurs, Teachcan, 2005

De manière plus précise, on observe que les directeurs de Terre-Neuve et Labrador, de la Saskatchewan, de l'Alberta, de la Colombie-Britannique, du Yukon, des Territoires du Nord-Ouest et du Nunavut déclarent un pourcentage plus élevé d'élèves absents. Ceux de l'Ontario, de Saskatchewan, de l'Alberta, de la Colombie-Britannique, du Yukon, des Territoires du Nord-Ouest, du Nunavut déclarent un nombre plus élevé d'élèves ne terminant pas leur année.

Tableau 2.38 L'absence et le décrochage des élèves selon les provinces

		N	Moyenne	Écart-type	F de Fisher
Pourcentage d'élèves absents	Terre-Neuve et Labrador	78	0,05	0,05	18,728***
	Île du Prince-Édouard	21	0,04	0,03	
	Nouvelle-Écosse	124	0,04	0,02	
	Nouveau-Brunswick	100	0,04	0,03	
	Québec	402	0,03	0,02	
	Ontario	521	0,04	0,05	
	Manitoba	109	0,04	0,04	
	Saskatchewan	124	0,05	0,06	
	Alberta	231	0,05	0,07	
	Colombie-Britannique	290	0,05	0,05	
	Yukon	19	0,06	0,04	
	Territoires du Nord-Ouest	20	0,11	0,05	
	Nunavut	15	0,18	0,11	
	Ensemble du Canada	2054	0,04	0,05	
Pourcentage d'élèves ne terminant pas leur année	Terre-Neuve et Labrador	79	0,04	0,13	5,298***
	Île du Prince-Édouard	20	0,02	0,02	
	Nouvelle-Écosse	121	0,02	0,02	
	Nouveau-Brunswick	95	0,03	0,10	
	Québec	397	0,03	0,06	
	Ontario	509	0,05	0,08	
	Manitoba	108	0,03	0,05	
	Saskatchewan	122	0,05	0,09	
	Alberta	233	0,06	0,08	
	Colombie-Britannique	291	0,05	0,09	
	Yukon	19	0,05	0,06	
	Territoires du Nord-Ouest	21	0,09	0,08	
	Nunavut	12	0,10	0,06	
	Ensemble du Canada	2027	0,04	0,08	

Source : Enquête Directeurs, Teachcan, 2005

3. Les problèmes et handicaps des élèves

Les directeurs qui ont participé à notre enquête se disent confrontés à un faible pourcentage d'élèves qui sont *formellement* identifiés comme ayant des problèmes d'ordre physique, psychologique, comportemental ou scolaire. En moyenne, ils déclarent que leur école comporte 3,79% d'élèves avec une déficience visuelle, auditive, motrice ou de la parole, 5,07% d'élèves avec un problème psychologique ou comportemental et 12,32% d'élèves avec un problème d'apprentissage. Par ailleurs, lors de l'enquête, nous leur avons demandé combien d'élèves ont accès à des services spécialisés pour chaque type de problème. Comme on peut le voir au tableau suivant, les directeurs déclarent, qu'en moyenne, davantage d'élèves que ceux qui sont formellement identifiés ont accès à un service spécialisé pour une déficience d'ordre physique (en moyenne 4% d'élèves ont accès à ce type de service alors qu'ils sont en moyenne 3% dans l'école) et pour un problème d'ordre psychologique ou comportemental (en moyenne 6% alors qu'ils ne seraient que 5%). On pourrait faire l'hypothèse que certains directeurs parviennent, en rusant avec les catégories officielles ou en jonglant avec leurs budgets, à offrir ces services spécialisés à des élèves dont ils estiment qu'ils en ont besoin sans être formellement identifiés comme tels. Par contre, seulement 10% (en moyenne) d'élèves auraient accès à service spécialisé pour un problème d'apprentissage alors que ceux qui sont formellement identifiés comme ayant un problème d'apprentissage représentent (en moyenne) 12%. La situation semble cependant fortement varier selon les écoles comme l'indiquent les valeurs élevées des coefficients de variation.

Tableau 2.39 Les problèmes et handicaps des élèves et l'accès des élèves aux services spécialisés

	N	Moyenne	Ecart-type	Coefficient de variation
Pourcentage d'élèves formellement identifiés comme ayant une déficience visuelle, auditive, motrice, de la parole	2029	,03	,07	2,0
<i>Pourcentage d'élèves ayant accès à un service spécialisé pour déficience visuelle, auditive, motrice, de la parole</i>	<i>1982</i>	<i>,04</i>	<i>,15</i>	<i>3,7</i>
Pourcentage d'élèves formellement identifiés comme ayant un problème psychologique ou comportemental	2028	,05	,13	2,6
<i>Pourcentage d'élèves ayant accès à un service spécialisé pour problème psychologique ou comportemental</i>	<i>1981</i>	<i>,06</i>	<i>,29</i>	<i>4,8</i>
Pourcentage d'élèves formellement identifiés comme ayant un problème d'apprentissage	2044	,12	,19	1,5
<i>Pourcentage d'élèves ayant accès à un service spécialisé pour problème d'apprentissage</i>	<i>2008</i>	<i>,10</i>	<i>,22</i>	<i>2,2</i>

Source : Enquête Directeurs, Teachcan, 2005

En outre, les pourcentages d'élèves qui présentent ces trois types de problèmes et qui ont accès à un service spécialisé sont tous fortement corrélés positivement, en particulier le pourcentage d'élèves avec un problème psychologique ou comportemental et le pourcentage d'élèves avec un problème d'apprentissage, laissant supposer *une relative concentration d'élèves « à problèmes » dans certaines écoles*. Plus encore, l'enquête montre que plus les directeurs se disent confrontés à des élèves présentant ces trois types de problèmes, plus ils déclarent avoir des élèves avec un revenu familial faible, des élèves métis et autochtones. Enfin, plus les directeurs disent être confrontés à des élèves ayant un problème psychologique, comportemental ou d'apprentissage, plus ils déclarent un pourcentage élevé d'élèves absents ou en décrochage scolaire.

Tableau 2.40 Les problèmes et handicaps des élèves et l'accès des élèves aux services spécialisés selon les autres caractéristiques des élèves

	Pourcentage d'élèves formellement identifiés comme ayant une déficience visuelle, auditive, motrice, de la parole	Pourcentage d'élèves formellement identifiés comme ayant un problème psychologique ou comportemental	Pourcentage d'élèves formellement identifiés comme ayant un problème d'apprentissage	Pourcentage d'élèves ayant accès à un service spécialisé pour une déficience visuelle, auditive, motrice, de la parole	Pourcentage d'élèves ayant accès à un service spécialisé pour un problème psychologique ou comportemental	Pourcentage d'élèves ayant accès à un service spécialisé pour un problème d'apprentissage
Pourcentage d'élèves avec une déficience visuelle, auditive, motrice, de la parole	1	,221***	,348***	,632***	,193***	,355***
Pourcentage d'élèves avec un problème psychologique ou comportemental	,221***	1	,504***	,267***	,560***	,411***
Pourcentage d'élèves avec un problème d'apprentissage	,348***	,504***	1	,553***	,582***	,697***
Pourcentage d'élèves ayant accès à un service spécialisé pour une déficience visuelle, auditive, motrice, de la parole	,632***	,267***	,553***	1,000	,729***	,722***
Pourcentage d'élèves ayant accès à un service spécialisé pour un problème psychologique ou comportemental	,193***	,560***	,582***	,729***	1,000	,891***
Pourcentage d'élèves ayant accès à un service spécialisé pour un problème d'apprentissage	,355***	,411***	,697***	,722***	,891***	1,000
Pourcentage d'élèves avec un revenu familial élevé	/	/	-,058*	/	/	/
Pourcentage d'élèves avec un revenu familial moyen	-,065**	-,137**	-,185**	-,076***	-,132***	-,139***
Pourcentage d'élèves avec un revenu familial faible	,077***	,165***	,131***	/	,097***	,080***
Pourcentage d'élèves métis	,076***	,087***	,094***	/	,055*	/
Pourcentage d'élèves autochtones	,079***	,134***	,102***	/	,070*	/
Pourcentage d'élèves appartenant aux minorités visibles	/	/	/	/	/	/
Pourcentage d'élèves appartenant aux minorités	,056*	,064**	/	/	/	/
Pourcentage d'élèves absents	/	,261***	,161***	/	,201***	,093***
Pourcentage d'élèves ne terminant pas leur année	/	,288***	,239***	/	,166***	,091***

Source : Enquête Directeurs, Teachcan, 2005

Les valeurs dans le tableau représentent des coefficients de Pearson

/ : non significatif

La perception des problèmes des élèves ainsi que le pourcentage déclaré d'élèves ayant accès à un service spécialisé pour l'un des trois types de problèmes ne varient pas selon *la localisation urbaine et rurale des écoles*. Ils diffèrent par contre *selon l'ordre d'enseignement*, de manière différenciée selon les régions. Ainsi, en Atlantique et dans les Prairies, ce sont les directeurs des écoles primaires qui déclarent un plus grand pourcentage d'élèves avec une déficience visuelle, auditive, motrice ou de la parole et qui ont accès à des services spécialisés pour ces problèmes, alors qu'en Colombie-Britannique ce sont les directeurs des écoles mixtes. En Colombie-Britannique et en Ontario, les élèves avec un problème psychologique, comportemental ou d'apprentissage paraissent davantage présents dans les écoles secondaires et mixtes. Au Québec et dans les Territoires, l'enquête ne met en évidence aucune différence statistiquement significative entre les ordres d'enseignement.

Tableau 2.41 Les problèmes et handicaps des élèves et l'accès des élèves aux services spécialisés selon l'ordre d'enseignement

		N	Moyenne	Écart-type	F de Fisher
Ensemble du Canada					
Pourcentage d'élèves formellement identifiés comme ayant une déficience visuelle, auditive, motrice, de la parole	Primaire	1287	0,04	0,08	23,399***
	Mixte	263	0,05	0,11	
	Secondaire	479	0,02	0,06	
	Total	2029	0,04	0,08	
<i>Pourcentage d'élèves ayant accès à un service spécialisé pour une déficience visuelle, auditive, motrice, de la parole</i>	Primaire	1252	0,04	0,08	3,013*
	Mixte	261	0,06	0,25	
	Secondaire	469	0,03	0,22	
	Total	1982	0,04	0,16	
Pourcentage d'élèves formellement identifiés comme ayant un problème psychologique ou comportemental	Primaire	1280	0,04	0,09	9,645***
	Mixte	265	0,07	0,18	
	Secondaire	483	0,07	0,19	
	Total	2028	0,05	0,14	
<i>Pourcentage d'élèves ayant accès à un service spécialisé pour un problème psychologique ou comportemental</i>	Primaire	1244	0,04	0,09	9,285***
	Mixte	264	0,10	0,35	
	Secondaire	473	0,09	0,52	
	Total	1981	0,06	0,29	
Pourcentage d'élèves formellement identifiés comme ayant un problème d'apprentissage	Primaire	1289	0,11	0,10	9,750***
	Mixte	270	0,16	0,31	
	Secondaire	485	0,14	0,27	
	Total	2044	0,12	0,19	
<i>Pourcentage d'élèves ayant accès à un service spécialisé pour un problème d'apprentissage</i>	Primaire	1262	0,10	0,10	4,258*
	Mixte	269	0,13	0,30	
	Secondaire	477	0,12	0,37	
	Total	2008	0,11	0,23	
Atlantique					
Pourcentage d'élèves formellement identifiés comme ayant une déficience visuelle, auditive, motrice, de la parole	Primaire	180,00	0,05	0,05	24,556***
	Mixte	41,00	0,03	0,03	
	Secondaire	84,00	0,02	0,02	
	Total	305,00	0,04	0,04	
<i>Pourcentage d'élèves ayant accès à un service spécialisé pour une déficience visuelle, auditive, motrice, de la parole</i>	Primaire	173	0,04	0,04	23,207***
	Mixte	40	0,03	0,03	
	Secondaire	82	0,01	0,02	
	Total	295	0,03	0,04	
Pourcentage d'élèves formellement identifiés comme ayant un problème psychologique ou comportemental	Primaire	179,00	0,04	0,04	NS
	Mixte	42,00	0,04	0,15	
	Secondaire	84,00	0,04	0,08	
	Total	305,00	0,04	0,08	
<i>Pourcentage d'élèves ayant accès à un service spécialisé pour un problème psychologique ou comportemental</i>	Primaire	173	0,04	0,07	NS
	Mixte	42	0,09	0,44	
	Secondaire	83	0,10	0,68	
	Total	298	0,06	0,40	
Pourcentage d'élèves formellement identifiés comme ayant un problème d'apprentissage	Primaire	179,00	0,13	0,09	NS
	Mixte	45,00	0,19	0,47	
	Secondaire	85,00	0,15	0,20	
	Total	309,00	0,15	0,22	
<i>Pourcentage d'élèves ayant accès à un service spécialisé pour un problème d'apprentissage</i>	Primaire	177	0,12	0,09	NS
	Mixte	44	0,12	0,16	
	Secondaire	84	0,17	0,68	
	Total	305	0,13	0,37	

Source : Enquête Directeurs, Teachcan, 2005 NS : non significatif

**Les problèmes et handicaps des élèves et l'accès des élèves aux services spécialisés
selon l'ordre d'enseignement (suite)**

		N	Moyenne	Écart-type	F de Fisher
Colombie-Britannique					
Pourcentage d'élèves formellement identifiés comme ayant une déficience visuelle, auditive, motrice, de la parole	Primaire	195,00	0,03	0,03	16,641***
	Mixte	27,00	0,08	0,20	
	Secondaire	73,00	0,01	0,02	
	Total	295,00	0,03	0,07	
<i>Pourcentage d'élèves ayant accès à un service spécialisé pour une déficience visuelle, auditive, motrice, de la parole</i>	Primaire	193	0,03	0,03	NS
	Mixte	27	0,07	0,20	
	Secondaire	74	0,03	0,12	
	Total	294	0,03	0,09	
Pourcentage d'élèves formellement identifiés comme ayant un problème psychologique ou comportemental	Primaire	195,00	0,03	0,03	11,145***
	Mixte	27,00	0,07	0,10	
	Secondaire	73,00	0,11	0,24	
	Total	295,00	0,05	0,13	
<i>Pourcentage d'élèves ayant accès à un service spécialisé pour un problème psychologique ou comportemental</i>	Primaire	190	0,03	0,04	7,167***
	Mixte	27	0,06	0,11	
	Secondaire	72	0,09	0,23	
	Total	289	0,05	0,13	
Pourcentage d'élèves formellement identifiés comme ayant un problème d'apprentissage	Primaire	194,00	0,10	0,08	3,616**
	Mixte	28,00	0,17	0,22	
	Secondaire	74,00	0,15	0,26	
	Total	296,00	0,12	0,16	
<i>Pourcentage d'élèves ayant accès à un service spécialisé pour un problème d'apprentissage</i>	Primaire	193	0,09	0,07	3,307*
	Mixte	28	0,15	0,23	
	Secondaire	75	0,09	0,16	
	Total	296	0,10	0,12	
Ontario					
Pourcentage d'élèves formellement identifiés comme ayant une déficience visuelle, auditive, motrice, de la parole	Primaire	383,00	0,03	0,06	NS
	Mixte	18,00	0,04	0,07	
	Secondaire	114,00	0,02	0,05	
	Total	515,00	0,03	0,06	
<i>Pourcentage d'élèves ayant accès à un service spécialisé pour une déficience visuelle, auditive, motrice, de la parole</i>	Primaire	370	0,02	0,07	NS
	Mixte	19	0,13	0,54	
	Secondaire	108	0,06	0,43	
	Total	497	0,04	0,23	
Pourcentage d'élèves formellement identifiés comme ayant un problème psychologique ou comportemental	Primaire	376,00	0,03	0,06	9,735***
	Mixte	18,00	0,12	0,24	
	Secondaire	115,00	0,04	0,12	
	Total	509,00	0,03	0,09	
<i>Pourcentage d'élèves ayant accès à un service spécialisé pour un problème psychologique ou comportemental</i>	Primaire	361	0,02	0,06	13,243***
	Mixte	19	0,31	0,67	
	Secondaire	111	0,08	0,43	
	Total	491	0,05	0,25	
Pourcentage d'élèves formellement identifiés comme ayant un problème d'apprentissage	Primaire	383,00	0,08	0,09	5,263**
	Mixte	19,00	0,17	0,25	
	Secondaire	115,00	0,15	0,42	
	Total	517,00	0,10	0,22	
<i>Pourcentage d'élèves ayant accès à un service spécialisé pour un problème d'apprentissage</i>	Primaire	370	0,07	0,09	10,676***
	Mixte	19	0,31	0,64	
	Secondaire	110	0,14	0,42	
	Total	499	0,10	0,25	

Source : Enquête Directeurs, Teachcan, 2005

NS : non significatif

**Les problèmes et handicaps des élèves et l'accès des élèves aux services spécialisés
selon l'ordre d'enseignement (suite)**

		N	Moyenne	Écart-type	F de Fisher
Prairies					
Pourcentage d'élèves formellement identifiés comme ayant une déficience visuelle, auditive, motrice, de la parole	Primaire	213,00	0,07	0,09	17,938***
	Mixte	140,00	0,05	0,11	
	Secondaire	113,00	0,01	0,02	
	Total	466,00	0,05	0,09	
<i>Pourcentage d'élèves ayant accès à un service spécialisé pour une déficience visuelle, auditive, motrice, de la parole</i>	Primaire	210	0,07	0,10	NS
	Mixte	139	0,07	0,26	
	Secondaire	109	0,02	0,04	
	Total	458	0,06	0,16	
Pourcentage d'élèves formellement identifiés comme ayant un problème psychologique ou comportemental	Primaire	214,00	0,04	0,04	NS
	Mixte	140,00	0,06	0,18	
	Secondaire	115,00	0,06	0,14	
	Total	469,00	0,05	0,12	
Pourcentage d'élèves ayant accès à un service spécialisé pour un problème psychologique ou comportemental	Primaire	213	0,04	0,10	NS
	Mixte	138	0,08	0,31	
	Secondaire	114	0,12	0,73	
	Total	465	0,07	0,40	
Pourcentage d'élèves formellement identifiés comme ayant un problème d'apprentissage	Primaire	214,00	0,11	0,09	NS
	Mixte	139,00	0,13	0,29	
	Secondaire	115,00	0,11	0,16	
	Total	468,00	0,12	0,19	
<i>Pourcentage d'élèves ayant accès à un service spécialisé pour un problème d'apprentissage</i>	Primaire	210	0,10	0,12	NS
	Mixte	140	0,12	0,30	
	Secondaire	114	0,10	0,16	
	Total	464	0,11	0,20	
Québec					
Pourcentage d'élèves formellement identifiés comme ayant une déficience visuelle, auditive, motrice, de la parole	Primaire	295,00	0,04	0,11	NS
	Mixte	15,00	0,02	0,03	
	Secondaire	89,00	0,03	0,11	
	Total	399,00	0,03	0,11	
<i>Pourcentage d'élèves ayant accès à un service spécialisé pour une déficience visuelle, auditive, motrice, de la parole</i>	Primaire	285	0,04	0,11	NS
	Mixte	14	0,01	0,02	
	Secondaire	89	0,03	0,15	
	Total	388	0,03	0,12	
Pourcentage d'élèves formellement identifiés comme ayant un problème psychologique ou comportemental	Primaire	295,00	0,06	0,17	NS
	Mixte	16,00	0,17	0,33	
	Secondaire	89,00	0,10	0,30	
	Total	400,00	0,08	0,21	
<i>Pourcentage d'élèves ayant accès à un service spécialisé pour un problème psychologique ou comportemental</i>	Primaire	286	0,06	0,13	NS
	Mixte	16	0,15	0,34	
	Secondaire	86	0,08	0,26	
	Total	388	0,07	0,18	
Pourcentage d'élèves formellement identifiés comme ayant un problème d'apprentissage	Primaire	298,00	0,13	0,13	NS
	Mixte	16,00	0,16	0,18	
	Secondaire	89,00	0,14	0,18	
	Total	403,00	0,14	0,15	
<i>Pourcentage d'élèves ayant accès à un service spécialisé pour un problème d'apprentissage</i>	Primaire	291	0,12	0,12	NS
	Mixte	16	0,11	0,15	
	Secondaire	87	0,11	0,18	
	Total	394	0,12	0,14	

Source : Enquête Directeurs, Teachcan, 2005

NS : non significatif

**Les problèmes et handicaps des élèves et l'accès des élèves aux services spécialisés
selon l'ordre d'enseignement (suite)**

		N	Moyenne	Écart-type	F de Fisher
Territoires					
Pourcentage d'élèves formellement identifiés comme ayant une déficience visuelle, auditive, motrice, de la parole	Primaire	21,00	0,05	0,04	NS
	Mixte	22,00	0,10	0,15	
	Secondaire	6,00	0,04	0,04	
	Total	49,00	0,07	0,11	
<i>Pourcentage d'élèves ayant accès à un service spécialisé pour une déficience visuelle, auditive, motrice, de la parole</i>	Primaire	21	0,04	0,05	NS
	Mixte	22	0,04	0,10	
	Secondaire	7	0,03	0,03	
	Total	50	0,04	0,07	
Pourcentage d'élèves formellement identifiés comme ayant un problème psychologique ou comportemental	Primaire	21,00	0,04	0,03	NS
	Mixte	22,00	0,08	0,08	
	Secondaire	7,00	0,05	0,03	
	Total	50,00	0,06	0,06	
<i>Pourcentage d'élèves ayant accès à un service spécialisé pour un problème psychologique ou comportemental</i>	Primaire	21	0,02	0,03	NS
	Mixte	22	0,05	0,08	
	Secondaire	7	0,03	0,03	
	Total	50	0,04	0,06	
Pourcentage d'élèves formellement identifiés comme ayant un problème d'apprentissage	Primaire	21,00	0,10	0,08	NS
	Mixte	23,00	0,24	0,22	
	Secondaire	7,00	0,20	0,12	
	Total	51,00	0,18	0,17	
<i>Pourcentage d'élèves ayant accès à un service spécialisé pour un problème d'apprentissage</i>	Primaire	21	0,09	0,08	NS
	Mixte	22	0,09	0,14	
	Secondaire	7	0,10	0,08	
	Total	50	0,09	0,11	

Source : Enquête Directeurs, Teachcan, 2005

NS : non significatif

Dans certaines régions, on observe aussi quelques différences *selon le réseau d'enseignement*. Ainsi, en Atlantique, ce sont les directeurs des écoles privées qui se disent davantage confrontés à des élèves avec un problème d'apprentissage (en moyenne 77%), alors que dans les Prairies, les directeurs des écoles privées déclarent un pourcentage plus important d'élèves avec un problème psychologique ou comportemental (en moyenne 14%). Il est possible que les directeurs des écoles privées de l'Atlantique qui ont participé à notre enquête dirigent des écoles spécialisées dans l'accueil d'élèves en difficulté d'apprentissage. En même temps, dans ces deux régions (Atlantique et Prairies), l'enquête ne met en évidence aucune différence dans le pourcentage d'élèves ayant accès à un service spécialisé pour ces problèmes selon les réseaux. Elle en indique par contre en Ontario et au Québec. Ainsi, en Ontario, les directeurs des écoles privées déclarent un plus grand pourcentage d'élèves ayant accès à un service spécialisé pour les trois types de problèmes, alors qu'au Québec, les directeurs des écoles publiques déclarent un pourcentage plus important d'élèves ayant accès à un service spécialisé pour un problème d'apprentissage.

Tableau 2.42 Les problèmes et handicaps des élèves et l'accès des élèves aux services spécialisés selon le réseau d'enseignement

		N	Moyenne	Écart-type	F de Fisher
Atlantique					
Pourcentage d'élèves formellement identifiés comme ayant un problème d'apprentissage	public	302,00	0,13	0,12	71,767***
	privé	7,00	0,77	1,13	
	total	309,00	0,15	0,22	
Prairies					
Pourcentage d'élèves formellement identifiés comme ayant un problème psychologique ou comportemental	public	433,00	0,04	0,09	20,573***
	privé	29,00	0,14	0,30	
	total	469,00	0,05	0,12	
Ontario					
<i>Pourcentage d'élèves ayant accès à un service spécialisé pour une déficience visuelle, auditive, motrice, de la parole</i>	public	435	0,02	0,08	10,695***
	privé	62	0,13	0,62	
	total	497	0,04	0,23	
<i>Pourcentage d'élèves ayant accès à un service spécialisé pour un problème psychologique ou comportemental</i>	public	432	0,03	0,10	14,929***
	privé	59	0,16	0,67	
	total	491	0,05	0,25	
<i>Pourcentage d'élèves ayant accès à un service spécialisé pour un problème d'apprentissage</i>	public	435	0,08	0,10	12,152***
	privé	64	0,20	0,65	
	total	499	0,10	0,25	
Québec					
<i>Pourcentage d'élèves ayant accès à un service spécialisé pour un problème d'apprentissage</i>	public	357	0,12	0,14	8,074**
	privé	37	0,06	0,09	
	total	394	0,12	0,14	

Source : Enquête Directeurs, Teachcan, 2005

Enfin, l'enquête montre que le pourcentage d'élèves qui présentent des handicaps ou problèmes et qui ont accès à un service spécialisé varie *selon les régions* uniquement parmi les directeurs d'écoles primaires. Ainsi, au primaire, ce sont les directeurs du Québec qui se disent le plus confrontés à des élèves formellement identifiés comme ayant un problème comportemental, psychologique ou d'apprentissage. Les directeurs des Prairies déclarent quant à eux un pourcentage plus élevé d'élèves avec un problème d'ordre physique.

Tableau 2.43 Les problèmes et handicaps des élèves et l'accès des élèves aux services spécialisés selon les régions

		N	Moyenne	Écart-type	F de Fisher
Au primaire					
Pourcentage d'élèves formellement identifiés comme ayant une déficience visuelle, auditive, motrice, de la parole	Atlantique	180,00	0,05	0,05	10,213***
	Colombie-Britannique	195,00	0,03	0,03	
	Ontario	383,00	0,03	0,06	
	Prairies	213,00	0,07	0,09	
	Québec	295,00	0,04	0,11	
	Territoires	21,00	0,05	0,04	
	Ensemble du Canada	1287,00	0,04	0,08	
<i>Pourcentage d'élèves ayant accès à un service spécialisé pour une déficience visuelle, auditive, motrice, de la parole</i>	Atlantique	173	0,04	0,04	9,132***
	Colombie-Britannique	193	0,03	0,03	
	Ontario	370	0,02	0,07	
	Prairies	210	0,07	0,10	
	Québec	285	0,04	0,11	
	Territoires	21	0,04	0,05	
	Ensemble du Canada	1252	0,04	0,08	
Pourcentage d'élèves formellement identifiés comme ayant un problème psychologique ou comportemental	Atlantique	179,00	0,04	0,04	6,180***
	Colombie-Britannique	195,00	0,03	0,03	
	Ontario	376,00	0,03	0,06	
	Prairies	214,00	0,04	0,04	
	Québec	295,00	0,06	0,17	
	Territoires	21,00	0,04	0,03	
	Ensemble du Canada	1280,00	0,04	0,09	
<i>Pourcentage d'élèves ayant accès à un service spécialisé pour un problème psychologique ou comportemental</i>	Atlantique	173	0,04	0,07	5,666***
	Colombie-Britannique	190	0,03	0,04	
	Ontario	361	0,02	0,06	
	Prairies	213	0,04	0,10	
	Québec	286	0,06	0,13	
	Territoires	21	0,02	0,03	
	Ensemble du Canada	1244	0,04	0,09	
Pourcentage d'élèves formellement identifiés comme ayant un problème d'apprentissage	Atlantique	179,00	0,13	0,09	10,177***
	Colombie-Britannique	194,00	0,10	0,08	
	Ontario	383,00	0,08	0,09	
	Prairies	214,00	0,11	0,09	
	Québec	298,00	0,13	0,13	
	Territoires	21,00	0,10	0,08	
	Ensemble du Canada	1289,00	0,11	0,10	
<i>Pourcentage d'élèves ayant accès à un service spécialisé pour un problème d'apprentissage</i>	Atlantique	177	0,12	0,09	9,362***
	Colombie-Britannique	193	0,09	0,07	
	Ontario	370	0,07	0,09	
	Prairies	210	0,10	0,12	
	Québec	291	0,12	0,12	
	Territoires	21	0,09	0,08	
	Ensemble du Canada	1262	0,10	0,10	

Source : Enquête Directeurs, Teachcan, 2005

Plus précisément, parmi les directeurs des écoles primaires, ce sont ceux qui travaillent à Terre-Neuve et Labrador, en Nouvelle-Écosse, au Nouveau-Brunswick, au Manitoba, en Saskatchewan, en Alberta, au Yukon et dans les Territoires du Nord-Ouest qui déclarent le plus grand pourcentage d'élèves avec une déficience visuelle, auditive, motrice ou de la parole. Les directeurs d'écoles primaires à l'Île du Prince-Édouard, au Nouveau-Brunswick, au Québec et au Yukon se disent davantage confrontés à des élèves avec un problème psychologique ou comportemental. Enfin, les directeurs d'écoles primaires à l'Île du Prince-Édouard, en Nouvelle-Écosse, au Nouveau-Brunswick, au Québec, au Yukon et dans les Territoires du Nord-Ouest déclarent un plus grand pourcentage d'élèves avec un problème d'apprentissage.

Tableau 2.44 Les problèmes et handicaps des élèves selon les provinces

		N	Moyenne	Écart-type	F de Fisher
Au primaire					
Pourcentage d'élèves formellement identifiés comme ayant une déficience visuelle, auditive, motrice, de la parole	Terre-Neuve et Labrador	32	0,06	0,05	5,042***
	Île du Prince-Édouard	11	0,04	0,04	
	Nouvelle-Écosse	73	0,05	0,04	
	Nouveau-Brunswick	64	0,05	0,06	
	Québec	295	0,04	0,11	
	Ontario	383	0,03	0,06	
	Manitoba	54	0,07	0,08	
	Saskatchewan	58	0,05	0,06	
	Alberta	101	0,08	0,10	
	Colombie-Britannique	195	0,03	0,03	
	Yukon	9	0,05	0,03	
	Territoires du Nord-Ouest	6	0,08	0,06	
	Nunavut	6	0,02	0,02	
	Ensemble du Canada	1287	0,04	0,08	
Pourcentage d'élèves formellement identifiés comme ayant un problème psychologique ou comportemental	Terre-Neuve et Labrador	32	0,02	0,02	2,805***
	Île du Prince-Édouard	12	0,05	0,04	
	Nouvelle-Écosse	72	0,04	0,04	
	Nouveau-Brunswick	63	0,05	0,06	
	Québec	295	0,06	0,17	
	Ontario	376	0,03	0,06	
	Manitoba	53	0,04	0,04	
	Saskatchewan	59	0,03	0,04	
	Alberta	102	0,04	0,05	
	Colombie-Britannique	195	0,03	0,03	
	Yukon	9	0,05	0,04	
	Territoires du Nord-Ouest	6	0,03	0,02	
	Nunavut	6	0,03	0,03	
	Ensemble du Canada	1280	0,04	0,09	
Pourcentage d'élèves formellement identifiés comme ayant un problème d'apprentissage	Terre-Neuve et Labrador	32	0,10	0,08	4,748***
	Île du Prince-Édouard	12	0,15	0,08	
	Nouvelle-Écosse	72	0,13	0,07	
	Nouveau-Brunswick	63	0,14	0,11	
	Québec	298	0,13	0,13	
	Ontario	383	0,08	0,09	
	Manitoba	53	0,11	0,07	
	Saskatchewan	59	0,11	0,11	
	Alberta	102	0,11	0,09	
	Colombie-Britannique	194	0,10	0,08	
	Yukon	9	0,12	0,08	
	Territoires du Nord-Ouest	6	0,12	0,09	
	Nunavut	6	0,05	0,07	
	Ensemble du Canada	1289	0,11	0,10	

Source : Enquête Directeurs, Teachcan, 2005

4. Les comportements problématiques des élèves

Nous allons terminer notre portrait du public scolaire, tel qu'il est perçu et décrit par les directeurs enquêtés, en abordant la question des comportements problématiques des élèves. Comme on peut le voir au tableau suivant, rares sont les directeurs qui se disent confrontés *dans une large mesure* aux différents problèmes proposés. La plupart déclarent plutôt l'être *dans une certaine mesure, un peu, voire pas du tout*. En particulier, plus de 80% se disent *peu* ou *pas du tout* confrontés à des infractions contre les biens (80,1% en cumulant les deux dernières positions de l'échelle), à une consommation d'alcool ou de stupéfiant par les élèves (81,1%), à des agressions (verbales ou physiques) sur un membre du personnel (84,5%), à du décrochage scolaire (86,4%), à du harcèlement sexuel entre élèves (89,7%), à du racisme entre les élèves (91,1%) et à des possessions d'armes (96,3%). Les problèmes auxquels ils se disent le plus souvent confrontés, *dans une large ou une certaine mesure*, concernent la détérioration de la situation socio-économique des familles des élèves (49,8% en cumulant les deux premières positions de l'échelle), les conflits entre élèves (46%), l'intimidation entre élèves (43,5%), les conduites insolentes à l'endroit des enseignants (35,3%), l'absentéisme (34,9%), le chahut durant les cours (31,0%), l'apathie (30,9%), le retard (30,7%) et les problèmes de santé (21,0%). Il semblerait donc que, du point de vue des directeurs, les principales difficultés auxquelles ils doivent faire face concernent la situation socio-économique des élèves, leur rapport au travail scolaire (absentéisme, apathie) et ce que l'on appelle communément les « incivilités » qui viennent perturber le déroulement des cours (retards sans justification, chahut, conflits ou intimidation entre élèves). Par contre, les problèmes plus « graves » de discipline (souvent les plus médiatisés) paraissent moins fréquents (possession d'armes, consommation d'alcool ou drogue, agression sur un membre du personnel, harcèlement sexuel).

Tableau 2.45 Les comportements problématiques des élèves

	Dans une large mesure	Dans une certaine mesure	Peu	Pas du tout	Total	N
Dégradation de la situation socio-économique des familles des élèves	17,50%	32,30%	35,40%	14,80%	100,0%	2080
Conflits entre élèves	9,50%	36,50%	44,20%	9,80%	100,0%	2081
Intimidations entre élèves	8,20%	35,30%	48,90%	7,60%	100,0%	2085
Conduite insolente des élèves à l'endroit des enseignants	8,80%	26,40%	47,60%	17,20%	100,0%	2082
Absentéisme des élèves	9,00%	25,90%	47,90%	17,20%	100,0%	2078
Chahut des élèves durant les cours	8,20%	22,80%	45,90%	23,10%	100,0%	2083
Apathie des élèves	7,60%	23,30%	44,20%	24,90%	100,0%	2073
Retard des élèves	6,60%	24,10%	50,80%	18,50%	100,0%	2081
Problèmes de santé des élèves	2,90%	18,10%	55,60%	23,40%	100,0%	2076
Infractions contre les biens (vandalisme, vol) par les élèves	2,70%	17,20%	53,90%	26,20%	100,0%	2083
Consommation d'alcool ou stupéfiants par les élèves	7,30%	11,60%	22,80%	58,30%	100,0%	2079
Agressions verbales ou physiques sur un membre du personnel par les élèves	4,40%	11,00%	37,30%	47,30%	100,0%	2081
Décrochage scolaire	3,00%	10,60%	23,10%	63,30%	100,0%	2078
Sexisme et harcèlement sexuel entre élèves	1,70%	8,50%	41,60%	48,20%	100,0%	2082
Racisme entre les élèves	1,80%	7,10%	38,70%	52,40%	100,0%	2078
Possession d'armes par les élèves	1,90%	1,80%	16,60%	79,70%	100,0%	2079

Source : Enquête Directeurs, Teachcan, 2005

La fréquence déclarée des différents types de problèmes est fortement corrélée positivement, laissant supposer *une relative concentration des problèmes dans certaines écoles*. Plus encore, on observe que plus les directeurs se disent confrontés à ces divers comportements problématiques, plus ils déclarent un pourcentage élevé d'élèves avec un revenu familial faible, d'élèves absents ou en décrochage, d'élèves avec un problème psychologique, comportemental ou d'apprentissage. L'enquête met également en évidence plusieurs relations entre la fréquence des problèmes avec les élèves et leurs caractéristiques ethniques. Ainsi, plus les directeurs déclarent un pourcentage élevé d'élèves métis ou autochtones, plus ils se disent confrontés à de nombreux problèmes : problème de santé, détérioration de leur situation socio-économique, possession d'armes, consommation d'alcool et de stupéfiants, absentéisme, harcèlement sexuel, racisme, retard, décrochage scolaire et apathie.

Tableau 2.46 Les comportements problématiques des élèves - Corrélations

	Conflits entre élèves	Intimidation entre élèves	Problèmes de santé des élèves	Détérioration de la situation socio-économique des élèves	Infractions contre les biens par les élèves	Possession d'armes par les élèves	Consommation d'alcool et stupéfiants par les élèves	Conduite insolente des élèves à l'endroit des enseignants	Agressions sur un membre du personnel par élèves	Absentéisme des élèves	Harcèlement sexuel entre élèves	Racisme entre les élèves	Chahut des élèves durant les cours	Retard des élèves	Décrochage scolaire des élèves	Apathie des élèves
Conflits entre élèves	1,000	,688***	,331***	,276***	,388***	,199***	,179***	,445***	,378***	,238***	,297***	,237***	,392***	,284***	,146***	,300***
Intimidation entre élèves	,688***	1,000	,334***	,273***	,404***	,207***	,224***	,445***	,373***	,222***	,350***	,260***	,377***	,261***	,152***	,309***
Problèmes de santé des élèves	,331***	,334***	1,000	,391***	,319***	,183***	,204***	,239***	,240***	,317***	,259***	,221***	,250***	,266***	,167***	,212***
Détérioration de la situation socio-économique des élèves	,276***	,273***	,391***	1,000	,343***	,207***	,209***	,296***	,268***	,344***	,235***	,220***	,272***	,279***	,178***	,294***
Infractions contre les biens par les élèves	,388***	,404***	,319***	,343***	1,000	,311***	,344***	,399***	,375***	,321***	,378***	,292***	,329***	,334***	,233***	,329***
Possession d'armes par les élèves	,199***	,207***	,183***	,207***	,311***	1,000	,512***	,288***	,335***	,287***	,390***	,375***	,237***	,231***	,307***	,253***
Consommation d'alcool et stupéfiants par les élèves	,179***	,204***	,204***	,209***	,512***	,1,000	1,000	,339***	,331***	,385***	,489***	,310***	,253***	,299***	,514***	,383***
Conduite insolente des élèves à l'endroit des enseignants	,445***	,445***	,239***	,296***	,399***	,288***	,339***	1,000	,549***	,338***	,399***	,316***	,508***	,348***	,223***	,453***
Agressions sur un membre du personnel	,378***	,373***	,240***	,268***	,375***	,335***	,331***	,549***	1,000	,303***	,403***	,354***	,398***	,296***	,229***	,378***
Absentéisme des élèves	,238***	,222***	,317***	,344***	,321***	,287***	,385***	,338***	,303***	1,000	,372***	,305***	,349***	,554***	,323***	,414***
Harcèlement sexuel entre élèves	,297***	,350***	,259***	,235***	,378***	,390***	,489***	,399***	,403***	,372***	1,000	,477***	,318***	,312***	,336***	,389***
Racisme entre les élèves	,237***	,260***	,221***	,220***	,292***	,375***	,310***	,316***	,354***	,305***	,477***	1,000	,277***	,303***	,207***	,259***
Chahut des élèves durant les cours	,392***	,377***	,250***	,272***	,329***	,237***	,253***	,508***	,398***	,349***	,318***	,277***	1,000	,445***	,161***	,432***
Retard des élèves	,284***	,261***	,268***	,279***	,334***	,231***	,299***	,348***	,296***	,554***	,312***	,303***	,445***	1,000	,271***	,432***
Décrochage scolaire des élèves	,146***	,152***	,167***	,178***	,233***	,307***	,253***	,223***	,229***	,323***	,336***	,207***	,161***	1,000	,406***	,406***
Apathie des élèves	,300***	,309***	,212***	,294***	,329***	,253***	,383***	,453***	,378***	,414***	,389***	,259***	,432***	,432***	,406***	1,000

Source : Enquête Directeurs, Teachcan, 2005
 Les valeurs dans le tableau représentent des Tau de Kendall

Tableau 2.47 Les comportements problématiques des élèves et les autres caractéristiques des élèves

	Pourcentage d'élèves avec un revenu familial élevé	Pourcentage d'élèves avec un revenu familial moyen	Pourcentage d'élèves avec un revenu familial faible	Pourcentage d'élèves métis	Pourcentage d'élèves autochtones	Pourcentage d'élèves appartenant aux minorités visibles	Pourcentage d'élèves avec déficience visuelle, auditive, motrice, de la parole	Pourcentage d'élèves avec problème psychologique ou comportemental	Pourcentage d'élèves avec problème d'apprentissage	Pourcentage d'élèves absents	Pourcentage d'élèves ne terminant pas leur année
Conflits entre élèves*	,084***	,061***	-,133***	/	/	,041*	/	-,167***	-,123***	-,087***	-,131***
Intimidation entre élèves*	,063***	,052**	-,120***	/	/	,068***	/	-,126***	-,074***	-,071***	-,091***
Problèmes de santé des élèves*	,087***	,104***	-,129***	-,071***	-,098***	/	-,058***	-,148***	-,082***	-,133***	-,137***
Détérioration de la situation socio-économique des élèves*	,201***	,159***	-,297***	-,056**	-,132***	/	-,081***	-,237***	-,181***	-,169***	-,211***
Infractions contre les biens par les élèves*	,057***	,065***	-,092***	/	/	/	/	-,116***	-,078***	-,125***	-,156***
Possession d'armes par les élèves*	/	/	-,064***	-,084***	-,084***	/	/	-,076***	-,049**	-,170***	-,150***
Consommation d'alcool et stupéfiants par les élèves*	/	/	-,072***	-,126***	-,151***	,057***	,140***	-,091***	-,049**	-,242***	-,143***
Conduite insolente des élèves à l'endroit des enseignants*	,093***	,080***	-,134***	/	/	/	/	-,146***	-,091***	-,124***	-,118***
Agressions sur un membre du personnel par élèves*	,083***	,093***	-,149***	/	-,055**	,046*	/	-,188***	-,104***	-,105***	-,119***
Absentéisme des élèves*	,088***	,111***	-,160***	-,104***	-,177***	/	/	-,121***	-,105***	-,307***	-,232***
Harcèlement sexuel entre élèves*	/	/	-,067***	-,065***	-,068***	/	,057***	-,093***	-,078***	-,157***	-,129***
Racisme entre les élèves*	/	,054**	-,046*	-,109***	-,163***	-,180***	/	-,072***	/	-,127***	-,173***
Chahut des élèves durant les cours*	,106***	,088***	-,162***	/	-,091***	/	-,046*	-,132***	-,106***	-,179***	-,155***
Retard des élèves*	/	,080***	-,109***	-,063**	-,141***	-,068***	/	-,109***	-,088***	-,240***	-,217***
Décrochage scolaire des élèves*	/	,056***	-,082***	-,081***	-,076***	,071***	,129***	-,110***	-,063***	-,132***	-,113***
Apathie des élèves*	,095***	,088***	-,146***	-,063***	-,070***	,109***	,063***	-,143***	-,116***	-,154***	-,153***

Source : Enquête Directeurs, Teachcan, 2005

Les valeurs dans le tableau représentent des Tau de Kendall / : corrélation non significative

* Le sens de l'échelle va de « dans une large mesure » à « pas du tout »

Par ailleurs, l'analyse montre que les directeurs ont une perception plus positive de l'influence de la diversité culturelle des élèves lorsque ceux-ci ont moins de comportements problématiques.

Tableau 2.48 L'influence de la diversité culturelle des élèves sur les relations dans l'école selon les comportements problématiques des élèves

	Rapports entre le directeur et les élèves**	Rapports entre le directeur et les parents**	Rapports avec le personnel enseignant**	Relations entre enseignants et élèves**	Relations entre enseignants et parents**	Relations entre élèves**	Satisfaction du directeur au travail**
Conflits entre élèves*	-,109***	-,109***	-,115***	-,118***	-,119***	-,176***	-,120***
Intimidation entre élèves*	-,118***	-,121***	-,139***	-,130***	-,135***	-,179***	-,120***
Problèmes de santé des élèves*	-,053**	-,089***	-,080***	-,073***	-,089***	-,109***	-,066***
Détérioration de la situation socio-économique des élèves*	-,080***	-,109***	-,095***	-,092***	-,115***	-,115***	-,064***
Infractions contre les biens par les élèves*	-,126***	-,137***	-,140***	-,167***	-,162***	-,177***	-,116***
Possession d'armes par les élèves*	-,086***	-,073***	-,093***	-,112***	-,104***	-,129***	-,086***
Consommation d'alcool et stupéfiants par les élèves*	-,144***	-,145***	-,130***	-,164***	-,155***	-,174***	-,117***
Conduite insolente des élèves à l'endroit des enseignants*	-,166***	-,167***	-,167***	-,198***	-,183***	-,216***	-,168***
Agressions sur un membre du personnel par élèves*	-,134***	-,147***	-,131***	-,176***	-,165***	-,210***	-,136***
Absentéisme des élèves*	-,096***	-,150***	-,104***	-,122***	-,162***	-,133***	-,094***
Harcèlement sexuel entre élèves*	-,089***	-,112***	-,113***	-,167***	-,165***	-,191***	-,100***
Racisme entre les élèves*	-,083***	-,122***	-,098***	-,163***	-,159***	-,226***	-,112***
Chahut des élèves durant les cours*	-,110***	-,129***	-,116***	-,139***	-,169***	-,177***	-,134***
Retard des élèves*	-,076***	-,121***	-,101***	-,122***	-,158***	-,141***	-,087***
Décrochage scolaire des élèves*	-,165***	-,154***	-,142***	-,159***	-,138***	-,149***	-,116***

Source : Enquête Directeurs, Teachcan, 2005

Les valeurs dans le tableau représentent des Tau de Kendall / : corrélation non significative

* Le sens de l'échelle va de « dans une large mesure » à « pas du tout »

** Le sens de l'échelle va de « très positivement » à « très négativement »

À nouveau, la perception de la fréquence des différents problèmes ne diffère pas *selon le profil socio-professionnel des directeurs*. La fréquence déclarée de certains types de problèmes varie par contre très fortement avec plusieurs variables contextuelles. On observe tout d'abord qu'elle varie *selon l'ordre d'enseignement*, de manière différenciée cependant selon les régions. Ainsi, on observe que ce sont les directeurs des écoles secondaires, voire dans certaines régions ceux des écoles mixtes, qui déclarent plus souvent être confrontés à différents types de problèmes : infractions contre les biens, possession d'armes, consommation d'alcool et stupéfiants, harcèlement sexuel entre élèves, décrochage et apathie des élèves. Ces problèmes, hormis la possession d'armes, paraissent fortement prégnants dans les écoles secondaires dans la mesure où la majorité des directeurs déclare devoir y faire face – *dans une large, une certaine mesure ou un peu*⁷. Par exemple, environ 90% des directeurs d'écoles secondaires déclarent être confrontés (dans une large, une certaine mesure ou un peu) à une consommation d'alcool ou de stupéfiants chez leurs élèves.

Tableau 2.49 Les comportements problématiques des élèves selon l'ordre d'enseignement

		Infractions contre les biens	Possession d'armes	Consommation d'alcool et stupéfiants	Harcèlement sexuel entre élèves	Racisme entre élèves	Décrochage scolaire	Apathie
Atlantique	Primaire	61,6%	11,3%	16,2%	36,6%	30,6%	12,3%	67,0%
	Mixte	77,1%	20,8%	58,3%	48,9%	31,9%	42,6%	79,2%
	Secondaire	85,6%	33,3%	90,0%	85,6%	52,2%	66,7%	92,2%
	Total	70,6% (228)	18,8% (61)	43,0% (139)	52,0% (168)	36,8% (119)	31,8% (103)	75,9% (245)
	<i>V de Cramer</i>	<i>0,235***</i>	<i>0,245***</i>	<i>0,658***</i>	<i>0,426***</i>	<i>0,198***</i>	<i>0,514***</i>	<i>0,257***</i>
Colombie-Britannique	Primaire	63,4%	12,7%	10,3%	27,8%	48,5%	9,3%	56,6%
	Mixte	46,4%	7,1%	32,1%	25,0%	17,9%	46,4%	71,4%
	Secondaire	86,7%	33,3%	92,0%	81,3%	65,3%	78,7%	88,0%
	Total	67,5% (208)	17,2% (53)	32,2% (99)	40,6% (125)	49,8% (153)	29,6% (91)	65,6% (202)
	<i>V de Cramer</i>	<i>0,254***</i>	<i>NV</i>	<i>0,739***</i>	<i>0,471***</i>	<i>0,247***</i>	<i>0,652***</i>	<i>0,282***</i>
Ontario	Primaire	71,0%	17,8%	22,2%	49,2%	53,2%	9,8%	66,5%
	Mixte	44,4%	5,6%	38,9%	22,2%	27,8%	27,8%	55,6%
	Secondaire	87,0%	49,1%	87,0%	80,9%	62,6%	77,4%	91,3%
	Total	73,6% (385)	24,2% (126)	37,0% (193)	55,3% (289)	54,4% (284)	25,3% (132)	71,6% (373)
	<i>V de Cramer</i>	<i>NV</i>	<i>NV</i>	<i>0,554***</i>	<i>0,291***</i>	<i>0,128*</i>	<i>NV</i>	<i>0,237***</i>
Prairies	Primaire	65,1%	15,1%	22,6%	33,2%	50,2%	16,0%	66,5%
	Mixte	72,1%	13,6%	55,0%	55,7%	34,5%	43,9%	85,6%
	Secondaire	81,2%	36,8%	92,3%	82,1%	67,5%	70,9%	94,0%
	Total	71,2% (334)	20,0% (94)	49,7% (233)	52,1% (244)	49,9% (233)	38,0% (178)	79,1% (368)
	<i>V de Cramer</i>	<i>0,143**</i>	<i>0,241***</i>	<i>0,563***</i>	<i>0,395***</i>	<i>0,243***</i>	<i>0,461***</i>	<i>0,291***</i>
Québec	Primaire	81,8%	15,9%	23,7%	47,1%	41,1%	47,6%	75,5%
	Mixte	88,9%	27,8%	61,1%	66,7%	50,0%	55,6%	88,2%
	Secondaire	87,4%	28,4%	90,5%	75,8%	48,9%	78,9%	91,6%
	Total	83,5% (338)	19,4% (78)	41,1% (166)	54,7% (222)	43,3% (175)	55,3% (224)	79,9% (321)
	<i>V de Cramer</i>	<i>NV</i>	<i>NV</i>	<i>0,579***</i>	<i>0,248***</i>	<i>NS</i>	<i>0,265***</i>	<i>NV</i>
Territoires	Primaire	90,9%	27,3%	40,9%	63,6%	68,2%	45,5%	81,8%
	Mixte	72,0%	12,0%	72,0%	56,0%	28,0%	79,2%	92,0%
	Secondaire	87,5%	12,5%	100,0%	57,1%	50,0%	100,0%	100,0%
	Total	81,8% (45)	18,2% (10)	63,6% (35)	59,3% (32)	47,3% (26)	67,9% (36)	88,9% (48)
	<i>V de Cramer</i>	<i>NV</i>	<i>NV</i>	<i>NV</i>	<i>NV</i>	<i>NV</i>	<i>NV</i>	<i>NV</i>

Source : Enquête Directeurs, Teachcan, 2005

Les pourcentages représentent la proportion de directeurs, dans chaque région et pour chaque ordre d'enseignement, qui déclarent devoir faire face au problème concerné *dans une large, une certaine mesure ou un peu*.

NS : non significatif

NV : Test Chi Carré non valide (il n'y a pas suffisamment de fréquences théoriques)

⁷ Nous avons regroupé les catégories « large mesure », « certaine mesure » et « un peu » pour une question de validité de l'outil statistique utilisé (le test Chi Carré suppose un nombre suffisant de fréquences théoriques ou attendues).

La fréquence déclarée de certains problèmes diffère également *selon les régions*, de manière spécifique toutefois selon l'ordre d'enseignement. Ainsi, parmi les directeurs d'écoles primaires, ce sont ceux des Territoires qui se disent plus souvent confrontés (dans une large, une certaine mesure ou un peu) aux problèmes suivants avec leurs élèves : infractions contre les biens, agressions contre un membre du personnel, harcèlement sexuel entre élèves, racisme entre élèves et chahut. Ces problèmes, hormis les agressions contre un membre du personnel, sont également plus souvent relevés par les directeurs des écoles primaires de l'Ontario. Enfin, les directeurs du Québec sont plus nombreux à déclarer être confrontés à des infractions contre les biens, à des agressions contre un membre du personnel et à du harcèlement sexuel entre élèves.

Tableau 2.50 Les comportements problématiques des élèves selon les régions

		Infractions contre les biens	Agression contre un membre du personnel	Harcèlement sexuel entre élèves	Racisme entre élèves	Chahut
Primaire	Atlantique	61,6%	53,2%	36,6%	30,6%	80,2%
	Colombie-Britannique	63,4%	39,0%	27,8%	48,5%	72,7%
	Ontario	71,0%	47,3%	49,2%	53,2%	76,9%
	Prairies	65,1%	45,3%	33,2%	50,2%	77,4%
	Québec	81,8%	64,4%	47,1%	41,1%	64,0%
	Territoires	90,9%	68,2%	63,6%	68,2%	95,5%
	Ensemble du Canada	70,3% (1306)	50,7% (1306)	41,2% (1307)	46,3% (1304)	74,2% (1308)
	<i>V de cramer</i>	<i>0,169***</i>	<i>0,176***</i>	<i>0,178***</i>	<i>0,164***</i>	<i>0,145***</i>
Mixte	Atlantique	77,1%	54,2%	48,9%	31,9%	80,9%
	Colombie-Britannique	46,4%	21,4%	25,0%	17,9%	64,3%
	Ontario	44,4%	27,8%	22,2%	27,8%	61,1%
	Prairies	72,1%	45,3%	55,7%	34,5%	77,1%
	Québec	88,9%	66,7%	66,7%	50,0%	83,3%
	Territoires	72,0%	60,0%	56,0%	28,0%	92,0%
	Ensemble du Canada	69,7% (277)	46,0% (276)	50,0% (276)	32,4% (275)	77,2% (276)
	<i>V de cramer</i>	<i>0,251**</i>	<i>0,238**</i>	<i>0,246**</i>	<i>NS</i>	<i>NV</i>
Secondaire	Atlantique	85,6%	67,8%	85,6%	52,2%	93,3%
	Colombie-Britannique	86,7%	40,0%	81,3%	65,3%	76,0%
	Ontario	87,0%	66,1%	80,9%	62,6%	81,7%
	Prairies	81,2%	57,8%	82,1%	67,5%	82,1%
	Québec	87,4%	72,6%	75,8%	48,9%	83,2%
	Territoires	87,5%	62,5%	57,1%	50,0%	100,0%
	Ensemble du Canada	85,4% (500)	61,7% (499)	80,8% (499)	59,5% (499)	83,6% (499)
	<i>V de cramer</i>	<i>NV</i>	<i>NV</i>	<i>NV</i>	<i>NV</i>	<i>NV</i>

Source : Enquête Directeurs, Teachcan, 2005

Les pourcentages représentent la proportion de directeurs, pour chaque ordre d'enseignement et dans chaque région, qui déclarent devoir faire face au problème concerné *dans une large mesure, dans une certaine mesure ou un peu*.

NS : non significatif

NV : Test Chi Carré non valide (il n'y a pas suffisamment de fréquences théoriques)

La fréquence déclarée des différents types de problèmes rencontrés avec les élèves varie également relativement fortement *selon le réseau* de l'école et l'on observe que ce sont les directeurs des écoles publiques qui déclarent le plus souvent être confrontés aux différents types de problèmes (dans une large, une certaine mesure ou un peu). Seule la fréquence déclarée de décrochage scolaire ne diffère pas, de manière statistiquement significative, entre les réseaux.

Tableau 2.51 Les comportements problématiques des élèves selon le réseau d'enseignement

	Conflits entre élèves	Intimidations entre élèves	Problèmes de santé	Détérioration de la situation socio-économique	Infractions contre les biens	Possession d'armes	Consommation d'alcool et stupéfiants	Insolence envers les enseignants	Agression contre un membre du personnel	Absence	Harcèlement sexuel entre élèves	Racisme entre élèves	Chahut	Retard	Apathie
Public	91,3%	94,1%	78,8%	87,8%	76,4%	21,9%	42,8%	84,6%	56,1%	84,8%	54,3%	49,3%	78,7%	82,6%	77,0%
Privé	79,9%	75,7%	57,5%	61,4%	50,5%	5,4%	30,4%	66,8%	21,8%	65,0%	30,0%	33,0%	60,4%	72,3%	58,3%
Total	90,1%	92,3%	76,6%	85,1%	73,8%	20,3%	41,6%	82,9%	52,7%	82,8%	51,9%	47,6%	76,9%	81,6%	75,1%
<i>V de Cramer</i>	0,113***	0,206**	0,151**	0,222***	0,176***	0,123***	0,075**	0,140**	0,205***	0,156***	0,146***	0,097***	0,130***	0,079***	0,129***

Source : Enquête Directeurs, Teachcan, 2005

Les pourcentages représentent la proportion de directeurs, pour chaque réseau d'enseignement, qui déclarent devoir faire face au problème concerné *dans une large mesure, dans une certaine mesure ou un peu*. NS : non significatif

Enfin, l'enquête montre que certains comportements problématiques (infractions contre les biens, possession d'armes, racisme et retard) sont plus fréquemment relevés par les directeurs des écoles situées en *région urbaine*.

Tableau 2.52 Les comportements problématiques des élèves selon la localisation urbaine ou rurale des écoles

	Infractions contre les biens	Possession d'armes	Racisme entre élèves	Retard
Écoles urbaines	75,7%	22,4%	52,3%	84,3%
Écoles rurales	69,5%	15,4%	36,7%	75,3%
Total	73,8% (2083)	20,3% (2079)	47,6% (2078)	81,6% (2081)
<i>V de Cramer</i>	0,064**	0,080***	0,144***	0,106***

Source : Enquête Directeurs, Teachcan, 2005

Les pourcentages représentent la proportion de directeurs qui déclarent devoir faire face au problème concerné *dans une large mesure, dans une certaine mesure ou un peu*.

III. LES RELATIONS PROBLÉMATIQUES AVEC LES PARENTS DES ÉLÈVES

Dans notre enquête, deux questions étaient posées aux directeurs sur les problèmes relationnels qu'ils rencontrent éventuellement avec les parents des élèves. Comme on peut le voir au tableau suivant, la plupart des directeurs enquêtés déclarent être *peu* ou *pas du tout* confrontés à des relations problématiques avec les parents d'élèves. Une bonne partie des enquêtés dit néanmoins devoir faire face, dans *une large* ou *une certaine mesure*, à des conflits entre parents et enseignants (19,20% en cumulant les deux premières positions de l'échelle) et à des plaintes de parents ou d'élèves (20,40%). La fréquence déclarée de ces deux relations problématiques est fortement corrélée positivement (Tau de Kendall = 0,701***).

Tableau 2.53 Les problèmes relationnels rencontrés avec les parents des élèves

	Dans une large mesure	Dans une certaine mesure	Peu	Pas du tout	Total	N
Conflits entre parents et enseignants	2,6%	16,6%	60,3%	20,5%	100,0%	2082
Plaintes des parents et des élèves	2,9%	17,5%	61,8%	17,7%	100,0%	2075

Source : Enquête Directeurs, Teachcan, 2005

Contrairement à ce que l'on aurait pu supposer, la fréquence déclarée des relations problématiques avec les parents est très faiblement reliée au *profil du public scolaire*. Elle ne varie pas du tout selon l'origine socio-familiale des élèves (leur revenu familial) et leurs caractéristiques ethniques, et très faiblement selon leurs caractéristiques scolaires (absence et décrochage). Par contre, on observe que plus les directeurs déclarent un pourcentage élevé d'élèves avec un problème psychologique ou comportemental et être confrontés à divers comportements problématiques de la part de leurs élèves (conflits, intimidation, etc.), plus ils affirment faire face à des relations problématiques avec leurs parents.

Tableau 2.54 Les problèmes relationnels rencontrés avec les parents des élèves selon le profil des élèves

	Conflits entre parents et enseignants*	Plaintes des parents et des élèves*
Pourcentage d'élèves absents	-,049**	/
Pourcentage d'élèves ne terminant pas leur année	-,063***	-,047*
Pourcentage d'élèves avec un problème psychologique ou comportemental	-,070***	-,067***
Conflits entre élèves*	,327***	,342***
Intimidation entre élèves*	,335***	,353***
Problèmes de santé des élèves*	,235***	,223***
Détérioration de la situation socio-économique des élèves*	,233***	,213***
Infractions contre les biens par les élèves*	,309***	,307***
Possession d'armes par les élèves*	,210***	,209***
Consommation d'alcool et stupéfiants par les élèves*	,166***	,167***
Conduite insolente des élèves à l'endroit des enseignants*	,364***	,364***
Agressions sur un membre du personnel par élèves*	,332***	,332***
Absentéisme des élèves*	,254***	,240***
Harcèlement sexuel entre élèves*	,289***	,291***
Racisme entre les élèves*	,253***	,239***
Chahut des élèves durant les cours*	,359***	,343***
Retard des élèves*	,304***	,310***
Décrochage scolaire des élèves*	,139***	,152***
Apathie des élèves*	,352***	,352***

Source : Enquête Directeurs, Teachcan, 2005

Les valeurs dans le tableau représentent des Tau de Kendall / : corrélation non significative

* Le sens de l'échelle va de « dans une large mesure » à « pas du tout »

L'enquête n'établit non plus aucune différence statistiquement significative entre *les ordres d'enseignement, la localisation urbaine ou rurale de l'école, les provinces ou selon le profil socio-professionnel des directeurs*. Par contre, il semble que, selon les déclarations des directeurs, les relations problématiques avec les parents soient davantage prégnantes dans les *écoles publiques*.

Tableau 2.55 Les problèmes relationnels rencontrés avec les parents des élèves selon le réseau d'enseignement

	Conflits entre parents et enseignants	Plaintes des parents et des élèves
Public	20,3%	21,6%
Privé	9,7%	10,6%
Total	19,3%	20,5%
<i>V de Cramer</i>	0,080***	0,081***

Source : Enquête Directeurs, Teachcan, 2005

Les pourcentages représentent la proportion de directeurs qui déclarent devoir faire face au problème concerné dans une large ou une certaine mesure.

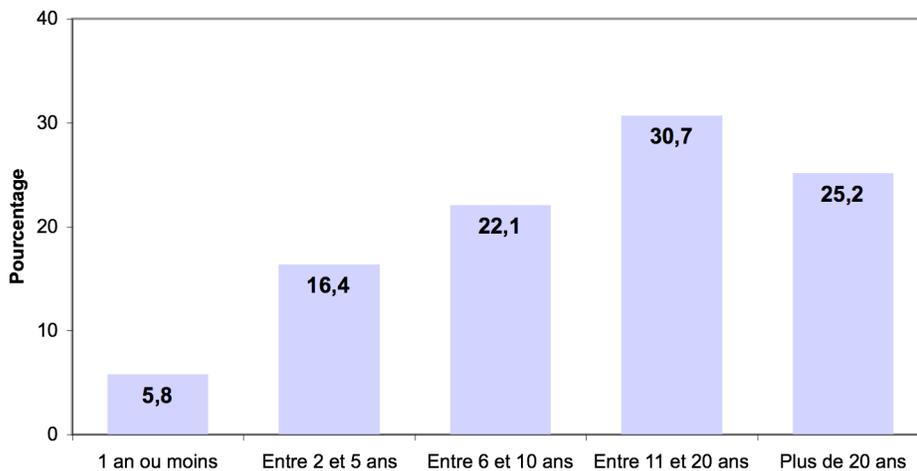
IV. LE PROFIL DU PERSONNEL ENSEIGNANT

Nous allons terminer notre portrait des établissements scolaires au Canada en décrivant plusieurs caractéristiques du personnel enseignant : l'ancienneté des enseignants, leur origine ethnique et les problèmes rencontrés avec eux. L'enquête met en évidence, à nouveau, que les caractéristiques du personnel enseignant, telles qu'elles sont perçues par les directeurs, varient fortement selon les contextes, en particulier selon les provinces et le réseau d'enseignement.

1. L'ancienneté du personnel enseignant

Selon les déclarations des directeurs enquêtés, les écoles de l'échantillon comportent en moyenne 5,8% d'enseignants ayant un an ou moins d'ancienneté (écart-type de 9,6), 16,4% d'enseignants ayant 2 à 5 ans d'ancienneté (écart-type de 15,5), 22,1% d'enseignants ayant 6 à 10 ans d'ancienneté (écart-type de 17,8), 30,7% d'enseignants ayant 11 à 20 ans d'ancienneté (écart-type de 21,8) et 25,2% d'enseignants ayant plus de 20 ans d'ancienneté (écart-type de 21,2).

Graphique 1 : L'ancienneté du personnel enseignant



Source : Enquête Directeurs, Teachcan, 2005

L'enquête met en évidence des différences *selon l'ordre d'enseignement* : les écoles mixtes comportent davantage d'enseignants ayant moins de 5 ans d'ancienneté, alors que les écoles primaires et secondaires comptent un pourcentage plus élevé d'enseignants ayant entre 6 et 10 ans d'ancienneté.

Tableau 2.56 L'ancienneté du personnel enseignant selon l'ordre d'enseignement

		N	Moyenne	Écart-type	F de Fisher
Pourcentage d'enseignants ayant 1 an ou moins d'ancienneté	Primaire	1306	5,41	8,70	17,172***
	Mixte	274	9,05	15,84	
	Secondaire	490	5,46	6,49	
	Total	2070	5,90	9,61	
Pourcentage d'enseignants ayant entre 2 et 5 ans d'ancienneté	Primaire	1307	15,48	14,87	7,904***
	Mixte	275	18,56	19,95	
	Secondaire	490	18,12	14,35	
	Total	2072	16,52	15,58	
Pourcentage d'enseignants ayant entre 6 et 10 ans d'ancienneté	Primaire	1309	22,35	18,44	3,634*
	Mixte	274	19,59	19,72	
	Secondaire	493	23,12	14,74	
	Total	2076	22,17	17,84	
Pourcentage d'enseignants ayant entre 11 et 20 ans d'ancienneté	Primaire	1305	31,52	22,17	NS
	Mixte	273	28,95	25,19	
	Secondaire	493	29,46	18,56	
	Total	2071	30,69	21,82	
Pourcentage d'enseignants ayant plus de 20 ans d'ancienneté	Primaire	1306	25,92	22,08	NS
	Mixte	274	24,75	23,22	
	Secondaire	494	24,27	17,71	
	Total	2074	25,37	21,29	

Source : Enquête Directeurs, Teachcan, 2005

NS : non significatif

L'enquête montre aussi que *les écoles publiques* comportent, en moyenne, une proportion plus élevée d'enseignants plus anciens (qui ont 11 années et plus d'ancienneté), alors que les directeurs des *écoles privées* déclarent un pourcentage plus important d'enseignants plus récemment entrés en fonction (qui ont moins de 11 années d'ancienneté).

Tableau 2.57 L'ancienneté du personnel enseignant selon le réseau d'enseignement

		N	Moyenne	Écart-type	F de Fisher
Tous ordres confondus					
Pourcentage d'enseignants ayant 1 an ou moins d'ancienneté	public	1865	5,58	8,984	22,319***
	privé	205	8,90	13,724	
	Total	2070	5,90	9,606	
Pourcentage d'enseignants ayant entre 2 et 5 ans d'ancienneté	public	1867	15,80	14,872	40,597***
	privé	205	23,03	19,811	
	Total	2072	16,52	15,576	
Pourcentage d'enseignants ayant entre 6 et 10 ans d'ancienneté	public	1872	21,60	17,298	19,897***
	privé	204	27,44	21,537	
	Total	2076	22,17	17,838	
Pourcentage d'enseignants ayant entre 11 et 20 ans d'ancienneté	public	1866	31,17	21,677	9,168**
	privé	205	26,32	22,644	
	Total	2071	30,69	21,817	
Pourcentage d'enseignants ayant plus de 20 ans d'ancienneté	public	1870	26,51	21,557	56,020***
	privé	204	14,92	15,092	
	Total	2074	25,37	21,288	

Source : Enquête Directeurs, Teachcan, 2005

L'ancienneté du personnel enseignant selon le réseau d'enseignement (suite)

		N	Moyenne	Écart-type	F de Fisher
Primaire					
Pourcentage d'enseignants ayant 1 an ou moins d'ancienneté	public	1212	5,19	8,311	11,491***
	privé	94	8,33	12,339	
	Total	1306	5,41	8,695	
Pourcentage d'enseignants ayant entre 2 et 5 ans d'ancienneté	public	1213	14,92	14,219	24,726***
	privé	94	22,77	20,333	
	Total	1307	15,48	14,872	
Pourcentage d'enseignants ayant entre 6 et 10 ans d'ancienneté	public	1215	21,76	17,833	17,579***
	privé	94	29,99	23,857	
	Total	1309	22,35	18,443	
Pourcentage d'enseignants ayant entre 11 et 20 ans d'ancienneté	public	1211	32,01	21,974	8,060**
	privé	94	25,29	23,750	
	Total	1305	31,52	22,165	
Pourcentage d'enseignants ayant plus de 20 ans d'ancienneté	public	1213	26,85	22,226	30,917***
	privé	93	13,78	15,803	
	Total	1306	25,92	22,084	
Mixte					
Pourcentage d'enseignants ayant 1 an ou moins d'ancienneté	public	211	8,51	14,929	NS
	privé	63	10,84	18,610	
	Total	274	9,05	15,845	
Pourcentage d'enseignants ayant entre 2 et 5 ans d'ancienneté	public	212	17,11	19,993	4,934*
	privé	63	23,43	19,189	
	Total	275	18,56	19,955	
Pourcentage d'enseignants ayant entre 6 et 10 ans d'ancienneté	public	212	17,94	18,839	6,680**
	privé	62	25,23	21,695	
	Total	274	19,59	19,718	
Pourcentage d'enseignants ayant entre 11 et 20 ans d'ancienneté	public	211	29,26	25,716	NS
	privé	62	27,92	23,494	
	Total	273	28,95	25,193	
Pourcentage d'enseignants ayant plus de 20 ans d'ancienneté	public	212	27,91	24,250	18,440***
	privé	62	13,95	15,037	
	Total	274	24,75	23,222	
Secondaire					
Pourcentage d'enseignants ayant 1 an ou moins d'ancienneté	public	442	5,24	6,381	5,103*
	privé	48	7,46	7,181	
	Total	490	5,46	6,489	
Pourcentage d'enseignants ayant entre 2 et 5 ans d'ancienneté	public	442	17,59	13,521	6,317**
	privé	48	23,04	19,984	
	Total	490	18,12	14,349	
Pourcentage d'enseignants ayant entre 6 et 10 ans d'ancienneté	public	445	22,88	14,649	NS
	privé	48	25,29	15,563	
	Total	493	23,12	14,741	
Pourcentage d'enseignants ayant entre 11 et 20 ans d'ancienneté	public	444	29,81	18,450	NS
	privé	49	26,29	19,478	
	Total	493	29,46	18,564	
Pourcentage d'enseignants ayant plus de 20 ans d'ancienneté	public	445	24,93	18,010	6,277**
	privé	49	18,29	13,492	
	Total	494	24,27	17,715	

Source : Enquête Directeurs, Teachcan, 2005

NS : non significatif

L'ancienneté déclarée du personnel enseignant ne varie pas *selon la localisation urbaine ou rurale des écoles*. Elle diffère par contre *selon les régions*. Au primaire, les écoles de l'Ontario comportent un personnel enseignant plus récemment recruté (avec moins de dix années d'ancienneté), alors que celles de la Colombie-Britannique et de l'Atlantique sont composées d'un personnel enseignant plus ancien (avec plus de 11 années d'ancienneté). Au secondaire, les écoles de l'Ontario et du Québec comptent davantage d'enseignants moins anciens (avec moins de cinq années d'ancienneté), à l'inverse surtout des écoles de la Colombie-Britannique, de l'Atlantique et des Territoires. Enfin, parmi les écoles mixtes, ce sont celles de l'Atlantique, des Prairies, du Québec et des Territoires qui comportent une plus forte proportion de personnel enseignant ancien (avec plus de 20 ans d'ancienneté).

Tableau 2.58 L'ancienneté du personnel enseignant selon les régions

		N	Moyenne	Écart-type	F de Fisher
Tous ordres confondus					
Pourcentage d'enseignants ayant 1 an ou moins d'ancienneté	Atlantique	320	5,58	11,50	7,633***
	Colombie-Britannique	299	3,48	7,00	
	Ontario	520	7,56	8,93	
	Prairies	473	6,09	10,48	
	Québec	404	5,40	8,49	
	Territoires	54	7,46	12,59	
	Ensemble du Canada	2070	5,90	9,61	
Pourcentage d'enseignants ayant entre 2 et 5 ans d'ancienneté	Atlantique	321	12,66	12,18	15,834***
	Colombie-Britannique	294	13,64	16,31	
	Ontario	521	20,59	15,80	
	Prairies	475	15,10	15,71	
	Québec	407	17,39	14,96	
	Territoires	54	21,65	19,80	
	Ensemble du Canada	2072	16,52	15,58	
Pourcentage d'enseignants ayant entre 6 et 10 ans d'ancienneté	Atlantique	322	17,93	15,73	13,492***
	Colombie-Britannique	298	21,17	18,58	
	Ontario	520	25,03	17,66	
	Prairies	473	19,16	16,73	
	Québec	408	26,08	19,23	
	Territoires	55	22,29	15,50	
	Ensemble du Canada	2076	22,17	17,84	
Pourcentage d'enseignants ayant entre 11 et 20 ans d'ancienneté	Atlantique	319	30,40	20,47	4,519***
	Colombie-Britannique	296	34,97	23,24	
	Ontario	520	28,67	20,11	
	Prairies	474	31,95	24,17	
	Québec	407	29,75	20,69	
	Territoires	55	24,67	20,23	
	Ensemble du Canada	2071	30,69	21,82	
Pourcentage d'enseignants ayant plus de 20 ans d'ancienneté	Atlantique	321	34,65	23,46	28,626***
	Colombie-Britannique	297	27,77	23,86	
	Ontario	520	18,72	16,19	
	Prairies	475	27,98	22,84	
	Québec	407	21,79	17,55	
	Territoires	54	25,20	21,98	
	Ensemble du Canada	2074	25,37	21,29	

Source : Enquête Directeurs, Teachcan, 2005

L'ancienneté du personnel enseignant selon les régions (suite)

		N	Moyenne	Écart-type	F de Fisher
Primaire					
Pourcentage d'enseignants ayant 1 an ou moins d'ancienneté	Atlantique	186	4,65	7,33	12,544***
	Colombie-Britannique	200	2,64	4,91	
	Ontario	385	7,96	9,48	
	Prairies	217	5,49	10,38	
	Québec	296	4,63	8,46	
	Territoires	22	2,32	4,57	
	Ensemble du Canada	1306	5,41	8,70	
Pourcentage d'enseignants ayant entre 2 et 5 ans d'ancienneté	Atlantique	186	11,00	11,32	13,681***
	Colombie-Britannique	198	11,97	14,96	
	Ontario	385	19,96	15,62	
	Prairies	217	13,99	14,58	
	Québec	299	15,85	14,56	
	Territoires	22	16,45	13,60	
	Ensemble du Canada	1307	15,48	14,87	
Pourcentage d'enseignants ayant entre 6 et 10 ans d'ancienneté	Atlantique	187	16,79	15,87	12,176***
	Colombie-Britannique	199	20,39	19,21	
	Ontario	385	24,74	18,03	
	Prairies	216	17,89	14,96	
	Québec	300	27,02	20,53	
	Territoires	22	25,86	17,15	
	Ensemble du Canada	1309	22,35	18,44	
Pourcentage d'enseignants ayant entre 11 et 20 ans d'ancienneté	Atlantique	186	31,92	22,53	2,430*
	Colombie-Britannique	198	34,88	23,24	
	Ontario	384	28,89	20,89	
	Prairies	217	33,52	23,29	
	Québec	298	30,90	21,71	
	Territoires	22	32,59	22,11	
	Ensemble du Canada	1305	31,52	22,17	
Pourcentage d'enseignants ayant plus de 20 ans d'ancienneté	Atlantique	187	36,90	25,39	23,661***
	Colombie-Britannique	198	31,17	25,31	
	Ontario	384	19,04	17,18	
	Prairies	217	29,30	22,76	
	Québec	298	22,13	18,60	
	Territoires	22	23,27	21,35	
	Ensemble du Canada	1306	25,92	22,08	

Source : Enquête Directeurs, Teachcan, 2005

L'ancienneté du personnel enseignant selon les régions (suite)

		N	Moyenne	Écart-type	F de Fisher
Mixte					
Pourcentage d'enseignants ayant 1 an ou moins d'ancienneté	Atlantique	48	12,17	24,39	NS
	Colombie-Britannique	28	9,43	15,75	
	Ontario	17	5,71	8,36	
	Prairies	140	7,43	12,98	
	Québec	17	10,53	9,66	
	Territoires	24	13,13	16,67	
	Ensemble du Canada	274	9,05	15,84	
Pourcentage d'enseignants ayant entre 2 et 5 ans d'ancienneté	Atlantique	48	15,33	16,75	2,213*
	Colombie-Britannique	27	19,78	19,27	
	Ontario	18	29,67	24,03	
	Prairies	141	16,83	19,55	
	Québec	17	18,65	15,68	
	Territoires	24	25,42	25,26	
	Ensemble du Canada	275	18,56	19,95	
Pourcentage d'enseignants ayant entre 6 et 10 ans d'ancienneté	Atlantique	48	17,29	18,99	NS
	Colombie-Britannique	27	21,52	19,23	
	Ontario	17	22,47	25,22	
	Prairies	140	19,32	19,96	
	Québec	17	24,12	21,30	
	Territoires	25	18,40	15,63	
	Ensemble du Canada	274	19,59	19,72	
Pourcentage d'enseignants ayant entre 11 et 20 ans d'ancienneté	Atlantique	47	28,26	21,87	2,286*
	Colombie-Britannique	26	39,62	27,46	
	Ontario	18	25,50	19,01	
	Prairies	140	30,39	27,60	
	Québec	17	21,59	18,91	
	Territoires	25	18,60	17,03	
	Ensemble du Canada	273	28,95	25,19	
Pourcentage d'enseignants ayant plus de 20 ans d'ancienneté	Atlantique	47	28,45	22,28	2,583*
	Colombie-Britannique	27	11,41	13,02	
	Ontario	18	18,22	15,65	
	Prairies	141	26,43	25,28	
	Québec	17	25,18	16,16	
	Territoires	24	27,25	25,87	
	Ensemble du Canada	274	24,75	23,22	

Source : Enquête Directeurs, Teachcan, 2005

L'ancienneté du personnel enseignant selon les régions (suite)

		N	Moyenne	Écart-type	F de Fisher
Secondaire					
Pourcentage d'enseignants ayant 1 an ou moins d'ancienneté	Atlantique	86	3,92	4,58	4,055 ***
	Colombie-Britannique	71	3,49	5,31	
	Ontario	118	6,52	6,86	
	Prairies	116	5,59	6,43	
	Québec	91	6,98	7,88	
	Territoires	8	4,63	4,75	
	Ensemble du Canada	490	5,46	6,49	
Pourcentage d'enseignants ayant entre 2 et 5 ans d'ancienneté	Atlantique	87	14,74	10,46	5,521 ***
	Colombie-Britannique	69	16,00	18,07	
	Ontario	118	21,27	14,51	
	Prairies	117	15,09	12,05	
	Québec	91	22,23	15,26	
	Territoires	8	24,63	13,19	
	Ensemble du Canada	490	18,12	14,35	
Pourcentage d'enseignants ayant entre 6 et 10 ans d'ancienneté	Atlantique	87	20,75	13,06	NS
	Colombie-Britannique	72	23,21	16,55	
	Ontario	118	26,32	15,07	
	Prairies	117	21,31	15,45	
	Québec	91	23,34	13,42	
	Territoires	8	24,63	5,71	
	Ensemble du Canada	493	23,12	14,74	
Pourcentage d'enseignants ayant entre 11 et 20 ans d'ancienneté	Atlantique	86	28,30	13,86	NS
	Colombie-Britannique	72	33,51	21,69	
	Ontario	118	28,43	17,65	
	Prairies	117	30,89	21,23	
	Québec	92	27,53	16,95	
	Territoires	8	21,88	18,96	
	Ensemble du Canada	493	29,46	18,56	
Pourcentage d'enseignants ayant plus de 20 ans d'ancienneté	Atlantique	87	33,15	18,80	10,229 ***
	Colombie-Britannique	72	24,57	19,74	
	Ontario	118	17,73	12,63	
	Prairies	117	27,38	19,73	
	Québec	92	20,07	13,93	
	Territoires	8	24,38	8,16	
	Ensemble du Canada	494	24,27	17,71	

Source : Enquête Directeurs, Teachcan, 2005

NS : non significatif

Le tableau suivant présente la situation pour *les provinces*, tous ordres confondus. On observe notamment que les écoles de l'Ontario et du Nunavut comportent en moyenne davantage d'enseignants ayant moins de 5 ans d'ancienneté, alors que celles de l'Île du Prince-Édouard, du Nouveau-Brunswick, de l'Alberta et de la Colombie-Britannique comportent une proportion plus importante d'enseignants ayant plus de 11 ans d'ancienneté. Au Québec, les écoles comptent davantage d'enseignants ayant entre 2 et 10 ans d'ancienneté.

Tableau 2.59 L'ancienneté du personnel enseignant selon les provinces

		N	Moyenne	Ecart-type	F de Fisher
Pourcentage d'enseignants ayant 1 an ou moins d'ancienneté	Terre-Neuve et Labrador	78	7,08	16,81	3,924***
	Ile du Prince-Edouard	20	4,65	6,29	
	Nouvelle-Ecosse	121	4,41	10,77	
	Nouveau-Brunswick	101	6,01	7,33	
	Québec	404	5,40	8,49	
	Ontario	520	7,56	8,93	
	Manitoba	113	4,95	9,02	
	Saskatchewan	125	6,23	13,53	
	Alberta	235	6,56	9,20	
	Colombie-Britannique	299	3,48	7,00	
	Yukon	19	9,89	16,97	
	Territoires du Nord-Ouest	20	5,05	8,59	
	Nunavut	15	7,60	10,67	
	Ensemble du Canada	2070	5,90	9,61	
Pourcentage d'enseignants ayant entre 2 et 5 ans d'ancienneté	Terre-Neuve et Labrador	78	11,83	11,74	8,546***
	Ile du Prince-Edouard	21	10,29	10,28	
	Nouvelle-Ecosse	123	10,71	11,05	
	Nouveau-Brunswick	99	16,24	13,54	
	Québec	407	17,39	14,96	
	Ontario	521	20,59	15,80	
	Manitoba	113	14,81	16,64	
	Saskatchewan	125	13,69	13,58	
	Alberta	237	15,99	16,29	
	Colombie-Britannique	294	13,64	16,31	
	Yukon	19	13,63	12,44	
	Territoires du Nord-Ouest	20	30,75	24,14	
	Nunavut	15	19,67	16,87	
	Ensemble du Canada	2072	16,52	15,58	
Pourcentage d'enseignants ayant entre 6 et 10 ans d'ancienneté	Terre-Neuve et Labrador	78	18,67	17,62	6,641***
	Ile du Prince-Edouard	21	22,10	20,11	
	Nouvelle-Ecosse	123	14,25	12,86	
	Nouveau-Brunswick	100	21,01	15,65	
	Québec	408	26,08	19,23	
	Ontario	520	25,03	17,66	
	Manitoba	112	20,34	15,48	
	Saskatchewan	125	18,74	15,28	
	Alberta	236	18,82	18,02	
	Colombie-Britannique	298	21,17	18,58	
	Yukon	19	25,74	14,99	
	Territoires du Nord-Ouest	21	22,19	18,19	
	Nunavut	15	18,07	11,39	
	Ensemble du Canada	2076	22,17	17,84	
Pourcentage d'enseignants ayant entre 11 et 20 ans d'ancienneté	Terre-Neuve et Labrador	76	31,24	20,34	3,204***
	Ile du Prince-Edouard	21	37,95	22,92	
	Nouvelle-Ecosse	124	27,57	20,95	
	Nouveau-Brunswick	98	31,72	19,07	
	Québec	407	29,75	20,69	
	Ontario	520	28,67	20,11	
	Manitoba	113	34,86	26,25	
	Saskatchewan	125	28,50	21,38	
	Alberta	236	32,38	24,40	
	Colombie-Britannique	296	34,97	23,24	
	Yukon	19	30,05	19,85	
	Territoires du Nord-Ouest	21	16,10	12,42	
	Nunavut	15	29,87	25,95	
	Ensemble du Canada	2071	30,69	21,82	
Pourcentage d'enseignants ayant plus de 20 ans d'ancienneté	Terre-Neuve et Labrador	78	32,10	21,40	16,931***
	Ile du Prince-Edouard	21	25,71	16,21	
	Nouvelle-Ecosse	123	43,97	25,83	
	Nouveau-Brunswick	99	26,97	19,03	
	Québec	407	21,79	17,55	
	Ontario	520	18,72	16,19	
	Manitoba	113	25,36	22,06	
	Saskatchewan	125	32,89	24,44	
	Alberta	237	26,63	22,03	
	Colombie-Britannique	297	27,77	23,86	
	Yukon	19	21,47	19,08	
	Territoires du Nord-Ouest	20	29,10	27,65	
	Nunavut	15	24,73	16,83	
	Ensemble du Canada	2074	25,37	21,29	

Source : Enquête Directeurs, Teachcan, 2005

2. Les caractéristiques ethniques du personnel enseignant

Les écoles de notre enquête, telles que décrites par les directeurs, comportent une toute grande majorité d'enseignants blancs (93% en moyenne)⁸. Le pourcentage moyen d'enseignants appartenant à une « minorité visible » ou « autochtone » est marginal (respectivement 4% et 1%)⁹. Les directeurs déclarent néanmoins un pourcentage non négligeable d'enseignants allophones (14%) dont la langue maternelle n'est ni l'anglais, ni le français.

Tableau 2.60 Les caractéristiques ethniques du personnel enseignant

	N	Moyenne	Écart-type
Pourcentage* d'enseignants allophones	1780	0,14	0,83
Pourcentage* d'enseignants Blancs	1780	0,93	0,16
Pourcentage* d'enseignants Indiens d'Amérique du Nord	1780	0,01	0,06
Pourcentage* d'enseignants Métis	1780	0,01	0,05
Pourcentage* d'enseignants Inuits	1780	0,00	0,04
Pourcentage* d'enseignants Chinois	1780	0,01	0,04
Pourcentage* d'enseignants Sud-asiatiques	1780	0,01	0,06
Pourcentage* d'enseignants Noirs	1780	0,01	0,05
Pourcentage* d'enseignants Philippins	1780	0,00	0,03
Pourcentage* d'enseignants Latino-américains	1780	0,00	0,03
Pourcentage* d'enseignants d'Asie du Sud-Est	1780	0,00	0,03
Pourcentage* d'enseignants Arabes	1780	0,00	0,02
Pourcentage* d'enseignants d'Asie Occidentale	1780	0,00	0,01
Pourcentage* d'enseignants Japonais	1780	0,00	0,02
Pourcentage* d'enseignants Coréens	1780	0,00	0,02
Pourcentage* d'enseignants d'autre caractéristique ethnique	1780	0,01	0,05
Pourcentage* d'enseignants appartenant à une minorité visible ¹	1780	0,04	0,13
Pourcentage* d'enseignants autochtones ²	1780	0,01	0,07
Pourcentage* d'enseignants appartenant à une minorité ³	1780	0,06	0,15

Source : Enquête Directeurs, Teachcan, 2005

¹ La catégorie « minorité visible » regroupe les enseignants chinois, sud-asiatiques, philippins, latino-américains, arabes, d'Asie occidentale, japonais, coréens, d'Asie du Sud-Est et d'une appartenance ethnique non précisée

² La catégorie « autochtone » regroupe les enseignants Indiens d'Amérique du Nord et Inuits

³ La catégorie « minorité » regroupe les trois catégories « minorité visible », « autochtone » et « métis »

* Les pourcentages ont été calculés en rapportant le nombre d'enseignants de chaque origine ethnique sur le nombre total d'enseignants toutes catégories ethniques comprises

On observe que plus le personnel d'une école est composé d'enseignants appartenant à une certaine minorité ethnique, plus il tend à comporter une proportion élevée d'enseignants appartenant à d'autres minorités ethniques. On peut donc supposer une *tendance à une relative concentration*, dans certaines écoles, de personnel enseignant appartenant à diverses minorités ethniques.

⁸ Ces données doivent être considérées avec prudence dans la mesure où le nombre de non-réponses est important (16% des directeurs n'ont pas précisé l'origine ethnique de leur personnel enseignant).

⁹ Selon la *Loi sur l'équité en matière d'emploi* (1995, ch. 44), font partie des minorités visibles « les personnes, autres que les Autochtones, qui ne sont pas de race blanche ou qui n'ont pas la peau blanche ». Selon cette définition, la population des minorités visibles comprend les groupes suivants : Chinois, Sud-Asiatique, Noir, Philippin, Latino-Américain, Asiatique du Sud-Est, Arabe, Asiatique occidental, Japonais, Coréen et les habitants des îles du Pacifique (Statistique Canada, Définitions et notes, Recensement de 2001). La catégorie « autochtone » comprend les enseignants Indiens d'Amérique du Nord et Inuits.

Tableau 2.61 Les caractéristiques ethniques du personnel enseignant - Corrélations

	Pourcentage d'enseignants allophones	Pourcentage d'enseignants Blancs	Pourcentage d'enseignants Indiens d'Amérique du Nord	Pourcentage d'enseignants Métis	Pourcentage d'enseignants Inuits	Pourcentage d'enseignants Chinois	Pourcentage d'enseignants Sud-asiatiques	Pourcentage d'enseignants Noirs	Pourcentage d'enseignants Philippins	Pourcentage d'enseignants Latino-américains	Pourcentage d'enseignants d'Asie du Sud-Est	Pourcentage d'enseignants Arabes	Pourcentage d'enseignants d'Asie Occidentale	Pourcentage d'enseignants Japonais	Pourcentage d'enseignants Coréens
Pourcentage d'enseignants allophones	1,000	-,309***	,054**	/	,078***	,223***	,235***	,155***	,145***	,168***	,123***	,141***	,147***	,046*	,073***
Pourcentage d'enseignants Blancs	-,309***	1,000	-,339***	-,281***	-,172***	-,379***	-,398**	-,414***	-,207***	-,258***	-,208***	-,239***	-,194***	-,220***	-,147***
Pourcentage d'enseignants Indiens d'Amérique du Nord	,054**	-,339***	1,000	,175***	,077***	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/
Pourcentage d'enseignants Métis	/	-,281***	,175***	1,000	,065**	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/
Pourcentage d'enseignants Inuits	,078***	-,172***	,077***	,065**	1,000	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/
Pourcentage d'enseignants Chinois	,223***	-,379***	/	/	/	1,000	,349***	,140***	,092***	,100***	,159***	,074***	,130***	,166***	,093***
Pourcentage d'enseignants Sud-asiatiques	,235***	-,398***	/	/	/	,349***	1,000	,173***	,149***	,135***	,219***	,118***	,220***	,178***	,195***
Pourcentage d'enseignants Noirs	,155**	-,414***	/	/	/	,140***	,173***	1,000	,101***	,208***	,123***	,252***	,151***	/	,051*
Pourcentage d'enseignants Philippins	,145***	-,207***	/	/	/	,092***	,149***	,101***	1,000	,068**	,083***	/	/	,073**	,064**
Pourcentage d'enseignants Latino-américains	,168***	-,258***	/	/	/	,100***	,135***	,208***	,068**	1,000	,116***	,175***	,166***	,088***	,090***
Pourcentage d'enseignants d'Asie du Sud-Est	,123***	-,208***	/	/	/	,159***	,219***	,123***	,083***	,116***	1,000	,129***	,230***	,150***	,152***
Pourcentage d'enseignants Arabes	,141***	-,239***	/	/	/	,074***	,118***	,252***	/	,175***	,129***	1,000	,263***	/	,074**
Pourcentage d'enseignants d'Asie Occidentale	,147***	-,194***	/	/	/	,130***	,220***	,151***	,041*	,166***	,230***	,263***	1,000	,102***	,189***
Pourcentage d'enseignants Japonais	,046*	-,220***	/	/	/	,166***	,178***	/	,073**	,088***	,150***	/	,102***	1,000	,195***
Pourcentage d'enseignants Coréens	,073***	-,147***	/	/	/	,093***	,195***	,051*	,064**	,090***	,152***	,074**	,189***	,195***	1,000

Source : Enquête Directeurs, Teachcan, 2005
 Les valeurs dans le tableau représentent des coefficients de Pearson /: non significatif

En outre, l'enquête met en évidence une relation entre l'appartenance ethnique des directeurs et celle des enseignants. Ainsi, les directeurs qui sont eux-mêmes métis, autochtones ou qui appartiennent à une minorité visible ont tendance à diriger des écoles qui comportent une proportion plus élevée d'enseignants métis, autochtones ou appartenant à une minorité ethnique.

Tableau 2.62 Les caractéristiques ethniques du personnel enseignant selon les caractéristiques ethniques des directeurs

	N	Pourcentage moyen d'enseignants blancs	Pourcentage moyen d'enseignants métis	Pourcentage moyen d'enseignants autochtones	Pourcentage moyen d'enseignants appartenant à une minorité visible	Pourcentage moyen d'enseignants appartenant à une minorité
Directeurs blancs	1706	0,94 <i>F = 67,517***</i>	0,01 <i>F = 7,252**</i>	0,01 <i>F = 13,223***</i>	0,04 <i>F = 45,663***</i>	0,06 <i>F = 67,517***</i>
Directeurs métis	14	0,75 <i>F = 19,390***</i>	0,14 <i>F = 119,924***</i>	0,04 <i>NS</i>	0,07 <i>NS</i>	0,25 <i>F = 19,390***</i>
Directeurs autochtones	14	0,70 <i>F = 30,358***</i>	0,02 <i>NS</i>	0,15 <i>F = 49,732***</i>	0,13 <i>F = 4,926**</i>	0,30 <i>F = 30,358***</i>
Directeurs appartenant à une minorité visible	31	0,79 <i>F = 25,854***</i>	0,00 <i>NS</i>	0,01 <i>NS</i>	0,20 <i>F = 45,128***</i>	0,21 <i>F = 25,854***</i>
Directeurs appartenant à une minorité	60	0,74 <i>F = 95,481***</i>	0,04 <i>F = 32,668***</i>	0,07 <i>F = 33,206***</i>	0,15 <i>F = 38,957***</i>	0,26 <i>F = 95,481***</i>

Source : Enquête Directeurs, Teachcan, 2005

NS : non significatif

Par ailleurs, on observe que plus les écoles comportent des enseignants ayant moins de 10 ans d'ancienneté, plus elles ont tendance à compter des enseignants appartenant à une minorité ethnique. On pourrait supposer que le recrutement d'enseignants appartenant à des minorités ethniques est une *tendance relativement récente*.

Tableau 2.63 Les caractéristiques ethniques du personnel enseignants et leur ancienneté - Corrélations

	Pourcentage d'enseignants ayant 1 an ou moins d'ancienneté	Pourcentage d'enseignants ayant entre 2 et 5 ans d'ancienneté	Pourcentage d'enseignants ayant entre 6 et 10 ans d'ancienneté	Pourcentage d'enseignants ayant entre 11 et 20 ans d'ancienneté	Pourcentage d'enseignants ayant plus de 20 ans d'ancienneté
Pourcentage d'enseignants Blancs	/	-,064**	-,049*	/	,070**
Pourcentage d'enseignants appartenant à une minorité	/	,064**	,049*	/	-,070**
Pourcentage d'enseignants appartenant à une minorité visible	/	,066**	,047*	/	-,064**
Pourcentage d'enseignants Métis	/	/	/	/	/
Pourcentage d'enseignants autochtones	,072**	/	/	/	/

Source : Enquête Directeurs, Teachcan, 2005

Les valeurs dans le tableau représentent des coefficients de Pearson / : non significatif

L'enquête ne met pas en évidence de différences dans la composition ethnique du personnel enseignant *selon l'ordre d'enseignement*. Elle en révèle par contre de fortes *selon les provinces*. Ainsi, les enseignants déclarés métis par les directeurs sont plus nombreux dans les Prairies et les Territoires (plus précisément au Manitoba, en Saskatchewan et dans les Territoires du Nord-Ouest) ; le personnel enseignant autochtone se retrouve principalement dans les Territoires (où ils représentent en moyenne 25% du personnel) ; les enseignants appartenant à une minorité visible sont plus nombreux en Colombie-Britannique et en Ontario. Finalement, ce sont le personnel des écoles du Québec et de l'Atlantique qui paraissent comporter le plus faible pourcentage d'enseignants appartenant à une minorité ethnique.

Tableau 2.64 Les caractéristiques ethniques du personnel enseignant selon les régions

		N	Moyenne	Écart-type	F de Fisher
Pourcentage d'enseignants Blancs	Atlantique	276	0,97	0,09	34,716***
	Colombie-Britannique	254	0,90	0,18	
	Ontario	443	0,93	0,13	
	Prairies	417	0,93	0,17	
	Québec	344	0,96	0,14	
	Territoires	46	0,68	0,26	
	Ensemble du Canada	1780	0,93	0,16	
	Pourcentage d'enseignants Métis	Atlantique	276	0,00	
Colombie-Britannique		254	0,00	0,02	
Ontario		443	0,00	0,01	
Prairies		417	0,02	0,09	
Québec		344	0,00	0,00	
Territoires		46	0,02	0,06	
Ensemble du Canada		1780	0,01	0,05	
Pourcentage d'enseignants appartenant à une minorité visible		Atlantique	276	0,02	0,08
	Colombie-Britannique	254	0,09	0,18	
	Ontario	443	0,06	0,12	
	Prairies	417	0,04	0,12	
	Québec	344	0,04	0,13	
	Territoires	46	0,05	0,17	
	Ensemble du Canada	1780	0,05	0,13	
	Pourcentage d'enseignants autochtones	Atlantique	276	0,00	0,03
Colombie-Britannique		254	0,01	0,05	
Ontario		443	0,01	0,03	
Prairies		417	0,01	0,08	
Québec		344	0,00	0,05	
Territoires		46	0,25	0,22	
Ensemble du Canada		1780	0,01	0,08	
Pourcentage d'enseignants appartenant à une minorité		Atlantique	276	0,03	0,09
	Colombie-Britannique	254	0,10	0,18	
	Ontario	443	0,07	0,13	
	Prairies	417	0,07	0,17	
	Québec	344	0,04	0,14	
	Territoires	46	0,32	0,26	
	Ensemble du Canada	1780	0,07	0,16	

Source : Enquête Directeurs, Teachcan, 2005

Tableau 2.65 Les caractéristiques ethniques du personnel enseignant selon les provinces

		N	Moyenne	Écart-type	F de Fisher
Pourcentage d'enseignants Blancs	Terre-Neuve et Labrador	67	0,98	0,08	15,755***
	Île du Prince-Édouard	20	0,94	0,22	
	Nouvelle-Écosse	100	0,97	0,09	
	Nouveau-Brunswick	89	0,99	0,04	
	Québec	344	0,96	0,14	
	Ontario	443	0,93	0,13	
	Manitoba	102	0,93	0,16	
	Saskatchewan	114	0,91	0,20	
	Alberta	201	0,93	0,16	
	Colombie-Britannique	254	0,90	0,18	
	Yukon	16	0,74	0,25	
	Territoires du Nord-Ouest	17	0,72	0,22	
	Nunavut	13	0,56	0,30	
	Ensemble du Canada	1780	0,93	0,16	
Pourcentage d'enseignants Métis	Terre-Neuve et Labrador	67	0,01	0,03	10,448***
	Île du Prince-Édouard	20	0,00	0,00	
	Nouvelle-Écosse	100	0,00	0,01	
	Nouveau-Brunswick	89	0,00	0,00	
	Québec	344	0,00	0,00	
	Ontario	443	0,00	0,01	
	Manitoba	102	0,03	0,12	
	Saskatchewan	114	0,04	0,12	
	Alberta	201	0,01	0,04	
	Colombie-Britannique	254	0,00	0,02	
	Yukon	16	0,01	0,03	
	Territoires du Nord-Ouest	17	0,05	0,09	
	Nunavut	13	0,00	0,00	
	Ensemble du Canada	1780	0,01	0,05	
Pourcentage d'enseignants appartenant à une minorité visible	Terre-Neuve et Labrador	67	0,02	0,06	4,718***
	Île du Prince-Édouard	20	0,06	0,22	
	Nouvelle-Écosse	100	0,02	0,07	
	Nouveau-Brunswick	89	0,01	0,03	
	Québec	344	0,04	0,13	
	Ontario	443	0,06	0,12	
	Manitoba	102	0,02	0,06	
	Saskatchewan	114	0,02	0,11	
	Alberta	201	0,05	0,15	
	Colombie-Britannique	254	0,09	0,18	
	Yukon	16	0,08	0,25	
	Territoires du Nord-Ouest	17	0,03	0,06	
	Nunavut	13	0,04	0,14	
	Ensemble du Canada	1780	0,05	0,13	

Source : Enquête Directeurs, Teachcan, 2005

Les caractéristiques ethniques du personnel enseignant selon les provinces (suite)

		N	Moyenne	Écart-type	F de Fisher
Pourcentage d'enseignants autochtones	Terre-Neuve et Labrador	67	0,00	0,02	65,823***
	Île du Prince-Édouard	20	0,00	0,01	
	Nouvelle-Écosse	100	0,01	0,04	
	Nouveau-Brunswick	89	0,00	0,02	
	Québec	344	0,00	0,05	
	Ontario	443	0,01	0,03	
	Manitoba	102	0,02	0,10	
	Saskatchewan	114	0,03	0,11	
	Alberta	201	0,01	0,04	
	Colombie-Britannique	254	0,01	0,05	
	Yukon	16	0,18	0,17	
	Territoires du Nord-Ouest	17	0,21	0,19	
	Nunavut	13	0,40	0,25	
	Ensemble du Canada	1780	0,01	0,08	
Pourcentage d'enseignants appartenant à une minorité	Terre-Neuve et Labrador	67	0,02	0,08	15,755***
	Île du Prince-Édouard	20	0,06	0,22	
	Nouvelle-Écosse	100	0,03	0,09	
	Nouveau-Brunswick	89	0,01	0,04	
	Québec	344	0,04	0,14	
	Ontario	443	0,07	0,13	
	Manitoba	102	0,07	0,16	
	Saskatchewan	114	0,09	0,20	
	Alberta	201	0,07	0,16	
	Colombie-Britannique	254	0,10	0,18	
	Yukon	16	0,26	0,25	
	Territoires du Nord-Ouest	17	0,28	0,22	
	Nunavut	13	0,44	0,30	
	Ensemble du Canada	1780	0,07	0,16	

Source : Enquête Directeurs, Teachcan, 2005

En comparant nos données avec celles sur la population d'âge scolaire ou l'ensemble de la population au Canada, on note une *sous-représentation* des enseignants appartenant à une minorité visible dans la plupart des provinces (sauf à l'Île du Prince-Édouard, à Terre-Neuve et Labrador, au Yukon, au Nunavut où les enseignants appartenant à une minorité visible paraissent sur-représentés).

Tableau 2.66 L'appartenance à une minorité visible parmi les enseignants, la population d'âge scolaire et l'ensemble de la population, selon les provinces

	Enquête Directeurs, Teachcan, 2005			Population d'âge scolaire, 2001 ⁴	Population totale au Canada, 2001 ⁵
	Autochtone ¹	Métis ²	Minorité visible ³	Minorité visible	Minorité visible
Terre-Neuve et Labrador	0%	1%	2%	1%	0,8 %
Île du Prince-Édouard	0%	0%	6%	1%	0,9 %
Nouvelle-Écosse	1%	0%	2%	5%	3,8 %
Nouveau-Brunswick	0%	0%	1%	2%	1,3 %
Québec	0%	0%	4%	9%	7,0 %
Ontario	1%	0%	6%	22%	19,1 %
Manitoba	2%	3%	2%	9%	7,9 %
Saskatchewan	3%	4%	2%	3%	2,9 %
Alberta	1%	1%	5%	12%	11,2 %
Colombie-Britannique	1%	0%	9%	26%	21,6 %
Yukon	18%	1%	8%	3%	3,6 %
Territoires du Nord-Ouest	21%	5%	3%	4%	4,2 %
Nunavut	40%	0%	4%	< 1%	0,8 %
Ensemble du Canada	1%	1%	5%	16%	13,4 %

¹ La catégorie « autochtone » regroupe les enseignants déclarés Indiens d'Amérique du Nord et Inuits par les directeurs

² La catégorie « métis » comprend les enseignants déclarés métis par les directeurs

³ La catégorie « minorité visible » regroupe les enseignants déclarés par les directeurs : chinois, sud-asiatiques, philippins, latino-américains, arabes, d'Asie occidentale, japonais, coréens, d'Asie du Sud-Est

⁴ Population d'âge scolaire (de 5 à 24 ans), en 2001 ; Source : Statistique Canada, Recensement de la population de 2001.

⁵ Population totale, en 2001 ; Source : Statistique Canada, Recensement de la population de 2001.

On observe également que, dans certaines provinces, le personnel enseignant appartenant à une minorité visible est en moyenne plus nombreux dans *les écoles urbaines*, alors que les enseignants autochtones se retrouvent davantage dans *les écoles rurales*.

Tableau 2.67 Les caractéristiques ethniques du personnel enseignant selon la localisation urbaine ou rurale des écoles

		N	Moyenne	Écart-type	F de Fisher
Atlantique					
Pourcentage d'enseignants Blancs	urbain	138	0,97	0,11	NS
	rural	138	0,98	0,08	
	Total	276	0,97	0,09	
Pourcentage d'enseignants Métis	urbain	138	0,00	0,00	NS
	rural	138	0,00	0,03	
	Total	276	0,00	0,02	
Pourcentage d'enseignants appartenant à une minorité visible	urbain	138	0,02	0,09	NS
	rural	138	0,02	0,07	
	Total	276	0,02	0,08	
Pourcentage d'enseignants autochtones	urbain	138	0,01	0,04	NS
	rural	138	0,00	0,01	
	Total	276	0,00	0,03	
Pourcentage d'enseignants appartenant à une minorité	urbain	138	0,03	0,11	NS
	rural	138	0,02	0,08	
	Total	276	0,03	0,09	
Colombie-Britannique					
Pourcentage d'enseignants Blancs	urbain	195,00	0,89	0,19	NS
	rural	59,00	0,92	0,17	
	Total	254,00	0,90	0,18	
Pourcentage d'enseignants Métis	urbain	195,00	0,00	0,02	NS
	rural	59,00	0,00	0,01	
	Total	254,00	0,00	0,02	
Pourcentage d'enseignants appartenant à une minorité visible	urbain	195,00	0,10	0,19	4,457 *
	rural	59,00	0,04	0,15	
	Total	254,00	0,09	0,18	
Pourcentage d'enseignants autochtones	urbain	195,00	0,01	0,02	16,077 ***
	rural	59,00	0,03	0,09	
	Total	254,00	0,01	0,05	
Pourcentage d'enseignants appartenant à une minorité	urbain	195,00	0,11	0,19	NS
	rural	59,00	0,08	0,17	
	Total	254,00	0,10	0,18	
Ontario					
Pourcentage d'enseignants Blancs	urbain	343,00	0,92	0,14	13,742 ***
	rural	100,00	0,97	0,07	
	Total	443,00	0,93	0,13	
Pourcentage d'enseignants Métis	urbain	343,00	0,00	0,01	NS
	rural	100,00	0,00	0,01	
	Total	443,00	0,00	0,01	
Pourcentage d'enseignants appartenant à une minorité visible	urbain	343,00	0,08	0,14	19,286 ***
	rural	100,00	0,02	0,04	
	Total	443,00	0,06	0,12	
Pourcentage d'enseignants autochtones	urbain	343,00	0,00	0,03	NS
	rural	100,00	0,01	0,05	
	Total	443,00	0,01	0,03	
Pourcentage d'enseignants appartenant à une minorité	urbain	343,00	0,08	0,14	13,742 ***
	rural	100,00	0,03	0,07	
	Total	443,00	0,07	0,13	

Source : Enquête Directeurs, Teachcan, 2005

NS : non significatif

Les caractéristiques ethniques du personnel enseignant selon la localisation urbaine ou rurale des écoles (suite)

		N	Moyenne	Écart-type	F de Fisher
Prairies					
Pourcentage d'enseignants Blancs	urbain	267,00	0,91	0,19	4,141 *
	rural	150,00	0,95	0,12	
	Total	417,00	0,93	0,17	
Pourcentage d'enseignants Métis	urbain	267,00	0,02	0,10	NS
	rural	150,00	0,02	0,08	
	Total	417,00	0,02	0,09	
Pourcentage d'enseignants appartenant à une minorité visible	urbain	267,00	0,05	0,14	6,178 *
	rural	150,00	0,02	0,07	
	Total	417,00	0,04	0,12	
Pourcentage d'enseignants autochtones	urbain	267,00	0,02	0,09	NS
	rural	150,00	0,01	0,05	
	Total	417,00	0,01	0,08	
Pourcentage d'enseignants appartenant à une minorité	urbain	267,00	0,09	0,19	4,141 *
	rural	150,00	0,05	0,12	
	Total	417,00	0,07	0,17	
Québec					
Pourcentage d'enseignants Blancs	urbain	249,00	0,95	0,17	7,827 ***
	rural	95,00	1,00	0,02	
	Total	344,00	0,96	0,14	
Pourcentage d'enseignants Métis	urbain	249,00	0,00	0,00	NS
	rural	95,00	0,00	0,00	
	Total	344,00	0,00	0,00	
Pourcentage d'enseignants appartenant à une minorité visible	urbain	249,00	0,05	0,15	7,771 **
	rural	95,00	0,00	0,02	
	Total	344,00	0,04	0,13	
Pourcentage d'enseignants autochtones	urbain	249,00	0,00	0,06	NS
	rural	95,00	0,00	0,01	
	Total	344,00	0,00	0,05	
Pourcentage d'enseignants appartenant à une minorité	urbain	249,00	0,05	0,17	7,827 **
	rural	95,00	0,00	0,02	
	Total	344,00	0,04	0,14	
Territoires					
Pourcentage d'enseignants Blancs	urbain	17,00	0,75	0,30	NS
	rural	29,00	0,64	0,23	
	Total	46,00	0,68	0,26	
Pourcentage d'enseignants Métis	urbain	17,00	0,02	0,03	NS
	rural	29,00	0,02	0,07	
	Total	46,00	0,02	0,06	
Pourcentage d'enseignants appartenant à une minorité visible	urbain	17,00	0,11	0,26	3,477 *
	rural	29,00	0,01	0,05	
	Total	46,00	0,05	0,17	
Pourcentage d'enseignants autochtones	urbain	17,00	0,12	0,13	10,801 ***
	rural	29,00	0,32	0,23	
	Total	46,00	0,25	0,22	
Pourcentage d'enseignants appartenant à une minorité	urbain	17,00	0,25	0,30	NS
	rural	29,00	0,36	0,23	
	Total	46,00	0,32	0,26	

Source : Enquête Directeurs, Teachcan, 2005 NS : non significatif

Enfin, l'enquête montre que le personnel enseignant appartenant à une minorité ethnique, dans certaines régions (Atlantique, Ontario, Prairies, Québec) tend à être davantage présent dans les *écoles privées*.

Tableau 2.68 Les caractéristiques ethniques du personnel enseignant selon le réseau d'enseignement

		N	Moyenne	Écart-type	F de Fisher
Atlantique					
Pourcentage d'enseignants Blancs	public	271,00	0,97	0,09	NS
	privé	5,00	0,98	0,04	
	Total	276,00	0,97	0,09	
Pourcentage d'enseignants Métis	public	271,00	0,01	0,02	5,446*
	privé	5,00	0,02	0,04	
	Total	276,00	0,01	0,02	
Pourcentage d'enseignants appartenant à une minorité visible	public	271,00	0,02	0,08	NS
	privé	5,00	0,00	0,00	
	Total	276,00	0,02	0,08	
Pourcentage d'enseignants autochtones	public	271,00	0,00	0,03	NS
	privé	5,00	0,00	0,00	
	Total	276,00	0,00	0,03	
Pourcentage d'enseignants appartenant à une minorité	public	271,00	0,03	0,09	NS
	privé	5,00	0,02	0,04	
	Total	276,00	0,03	0,09	
Colombie-Britannique					
Pourcentage d'enseignants Blancs	public	203,00	0,90	0,18	NS
	privé	51,00	0,88	0,19	
	Total	254,00	0,90	0,18	
Pourcentage d'enseignants Métis	public	203,00	0,00	0,02	NS
	privé	51,00	0,00	0,01	
	Total	254,00	0,00	0,02	
Pourcentage d'enseignants appartenant à une minorité visible	public	203,00	0,08	0,18	NS
	privé	51,00	0,12	0,19	
	Total	254,00	0,09	0,18	
Pourcentage d'enseignants autochtones	public	203,00	0,02	0,06	NS
	privé	51,00	0,00	0,01	
	Total	254,00	0,01	0,05	
Pourcentage d'enseignants appartenant à une minorité	public	203,00	0,10	0,18	NS
	privé	51,00	0,12	0,19	
	Total	254,00	0,10	0,18	
Ontario					
Pourcentage d'enseignants Blancs	public	390,00	0,94	0,12	9,328**
	privé	53,00	0,88	0,21	
	Total	443,00	0,93	0,13	
Pourcentage d'enseignants Métis	public	390,00	0,00	0,01	NS
	privé	53,00	0,00	0,00	
	Total	443,00	0,00	0,01	
Pourcentage d'enseignants appartenant à une minorité visible	public	390,00	0,05	0,10	12,520***
	privé	53,00	0,12	0,21	
	Total	443,00	0,06	0,12	
Pourcentage d'enseignants autochtones	public	390,00	0,01	0,04	NS
	privé	53,00	0,00	0,01	
	Total	443,00	0,01	0,03	
Pourcentage d'enseignants appartenant à une minorité	public	390,00	0,06	0,12	9,328**
	privé	53,00	0,12	0,21	
	Total	443,00	0,07	0,13	

Source : Enquête Directeurs, Teachcan, 2005

NS : non significatif

Les caractéristiques ethniques du personnel enseignant selon le réseau d'enseignement (suite)

		N	Moyenne	Écart-type	F de Fisher
Prairies					
Pourcentage d'enseignants Blancs	public	383,00	0,94	0,15	10,047***
	privé	34,00	0,82	0,29	
	Total	417,00	0,93	0,17	
Pourcentage d'enseignants Métis	public	383,00	0,02	0,09	NS
	privé	34,00	0,01	0,02	
	Total	417,00	0,02	0,09	
Pourcentage d'enseignants appartenant à une minorité visible	public	383,00	0,03	0,10	10,761***
	privé	34,00	0,12	0,24	
	Total	417,00	0,04	0,12	
Pourcentage d'enseignants autochtones	public	383,00	0,01	0,07	6,025**
	privé	34,00	0,05	0,19	
	Total	417,00	0,01	0,08	
Pourcentage d'enseignants appartenant à une minorité	public	383,00	0,07	0,15	10,047***
	privé	34,00	0,18	0,29	
	Total	417,00	0,07	0,17	
Québec					
Pourcentage d'enseignants Blancs	public	317,00	0,96	0,14	NS
	privé	27,00	0,94	0,19	
	Total	344,00	0,96	0,14	
Pourcentage d'enseignants Métis	public	317,00	0,00	0,00	NS
	privé	27,00	0,00	0,00	
	Total	344,00	0,00	0,00	
Pourcentage d'enseignants appartenant à une minorité visible	public	317,00	0,04	0,14	NS
	privé	27,00	0,02	0,03	
	Total	344,00	0,04	0,13	
Pourcentage d'enseignants autochtones	public	317,00	0,00	0,00	9,744***
	privé	27,00	0,04	0,19	
	Total	344,00	0,00	0,05	
Pourcentage d'enseignants appartenant à une minorité	public	317,00	0,04	0,14	NS
	privé	27,00	0,06	0,19	
	Total	344,00	0,04	0,14	
Territoires					
Pourcentage d'enseignants Blancs	public	45,00	0,67	0,26	NS
	privé	1,00	1,00	,	
	Total	46,00	0,68	0,26	
Pourcentage d'enseignants Métis	public	45,00	0,02	0,06	NS
	privé	1,00	0,00	,	
	Total	46,00	0,02	0,06	
Pourcentage d'enseignants appartenant à une minorité visible	public	45,00	0,05	0,17	NS
	privé	1,00	0,00	,	
	Total	46,00	0,05	0,17	
Pourcentage d'enseignants autochtones	public	45,00	0,26	0,22	NS
	privé	1,00	0,00	,	
	Total	46,00	0,25	0,22	
Pourcentage d'enseignants appartenant à une minorité	public	45,00	0,33	0,26	NS
	privé	1,00	0,00	,	
	Total	46,00	0,32	0,26	

Source : Enquête Directeurs, Teachcan, 2005

NS : non significatif

3. Les problèmes rencontrés avec les enseignants

Rare sont les directeurs enquêtés qui déclarent que la bonne marche de leur école est touchée *dans une large mesure* par des problèmes tels que la consommation d'alcool et de stupéfiants chez les enseignants, leur absentéisme et le roulement du corps enseignant. La majorité des directeurs se dit plutôt *peu ou pas du tout* confrontée à ces problèmes : 97,3% (en cumulant les deux dernières positions du tableau) en ce qui concerne la consommation d'alcool et de stupéfiants, 80,2% l'absentéisme et 71,8% le roulement du corps enseignant.

Tableau 2.69 Les problèmes rencontrés avec les enseignants

	Dans une large mesure	Dans une certaine mesure	Peu	Pas du tout	Total	N
Roulement du corps enseignant	8,1%	20,0%	36,7%	35,1%	100,0%	2077
Absentéisme des enseignants	3,9%	15,8%	41,6%	38,6%	100,0%	2077
Consommation d'alcool et stupéfiants chez les enseignants	1,4%	1,2%	10,4%	86,9%	100,0%	2081

Source : Enquête Directeurs, Teachcan, 2005

Les fréquences déclarées de ces trois type de problèmes sont corrélées positivement entre elles, en particulier le roulement et l'absentéisme des enseignants, laissant supposer *une relative concentration de problèmes* dans certaines écoles.

Tableau 2.70 Les problèmes rencontrés avec les enseignants - Corrélations

	Consommation d'alcool et stupéfiants	Roulement	Absentéisme
Consommation d'alcool et stupéfiants	1,000	,120***	,206***
Roulement du corps	,120***	1,000	,450***
Absentéisme	,206***	,450***	1,000

Source : Enquête Directeurs, Teachcan, 2005

Les valeurs dans le tableau représentent des Tau de Kendall

On retrouve également plusieurs associations entre la fréquence des problèmes rencontrés avec les enseignants, telle que déclarée par les directeurs, et diverses caractéristiques des établissements scolaires et de leur personnel. Tout d'abord, les directeurs déclarent davantage être confrontés à ces problèmes, en particulier l'absentéisme des enseignants, lorsqu'ils travaillent dans des écoles de grande taille, comportant davantage d'élèves et de personnels.

Tableau 2.71 Les problèmes rencontrés avec les enseignants selon la taille de l'école

	Consommation d'alcool et stupéfiants*	Roulement*	Absentéisme*
Nombre total d'élèves	-,126***	/	-,207***
Nombre total de personnels	-,105***	-,058***	-,206***
Nombre total de directeurs	/	/	/
Nombre total de directeurs adjoints	-,105***	/	-,126***
Nombre total d'enseignants	-,116***	/	-,200***
Nombre total d'employés professionnels	/	-,115***	-,161***
Nombre total d'aides-enseignants	-,119***	/	-,088***
Nombre total de personnel de garderie	/	-,111***	-,137***
Nombre total de personnel de soutien	-,093***	/	-,137***

Source : Enquête Directeurs, Teachcan, 2005

Les valeurs dans le tableau représentent des Tau de Kendall / : corrélation non significative

* Le sens de l'échelle va de « dans une large mesure » à « pas du tout »

Ensuite, les directeurs ont davantage tendance à se dire confrontés à un roulement du corps enseignant lorsqu'ils travaillent dans des écoles qui comportent une plus forte proportion d'enseignants récemment recrutés.

Tableau 2.72 Les problèmes rencontrés avec les enseignants selon l'ancienneté du personnel enseignant

	Consommation d'alcool et stupéfiants*	Roulement*	Absentéisme*
Pourcentage enseignants ayant 1 an ou moins d'ancienneté	/	-,135***	-,067***
Pourcentage enseignants ayant 2 à 5 ans d'ancienneté	/	-,166***	-,072***
Pourcentage enseignants ayant 6 à 10 ans d'ancienneté	/	-,080***	-,057***
Pourcentage enseignants ayant 11 à 20 ans d'ancienneté	/	,081***	/
Pourcentage enseignants ayant + de 20 ans d'ancienneté	/	,115***	/

Source : Enquête Directeurs, Teachcan, 2005

Les valeurs dans le tableau représentent des Tau de Kendall / : corrélation non significative

* Le sens de l'échelle va de « dans une large mesure » à « pas du tout »

La fréquence déclarée des problèmes rencontrés avec les enseignants varie également *selon les régions*. Ainsi, ce sont les directeurs du Québec qui se disent le plus souvent confrontés (dans une large ou une certaine mesure) à l'absentéisme des enseignants et à leur roulement. Les directeurs des Territoires sont également plus nombreux à déclarer un roulement du corps enseignant.

Tableau 2.73 Les problèmes rencontrés avec les enseignants selon les régions

	Consommation d'alcool et stupéfiants*	Roulement*	Absentéisme*
Atlantique	2,8%	22,7%	11,4%
Colombie-Britannique	1,6%	23,5%	17,6%
Ontario	3,1%	24,8%	17,7%
Prairies	2,3%	17,5%	15,2%
Québec	2,5%	50,4%	36,4%
Territoires	5,6%	45,5%	16,4%
Ensemble du Canada	2,6%	28,2%	19,7%
<i>V de Cramer</i>	<i>NS</i>	<i>0,263***</i>	<i>0,212***</i>

Source : Enquête Directeurs, Teachcan, 2005

* Il s'agit du pourcentage de directeurs, dans chaque région, déclarant être confronté à ce problème dans *une large ou une certaine mesure*.

NS : Non significatif

NV : Test Chi Carré non valide (il n'y a pas suffisamment de fréquences théoriques)

Si l'on considère plus en détail la situation dans *les provinces*, on observe que celles qui sont les plus touchées par le roulement du corps enseignants, selon les dires des directeurs, sont le Québec, les Territoires du Nord-Ouest et le Nunavut.

Tableau 2.74 Les problèmes rencontrés avec les enseignants selon les provinces

	Consommation d'alcool et stupéfiants*	Roulement*	Absentéisme*
Terre-Neuve et Labrador	5,2%	25,0%	11,7%
Île du Prince-Édouard	-	25,0%	4,8%
Nouvelle-Écosse	2,4%	23,2%	12,7%
Nouveau-Brunswick	2,0%	19,8%	10,9%
Québec	2,5%	50,4%	36,4%
Ontario	3,1%	24,8%	17,7%
Manitoba	2,7%	17,1%	15,3%
Saskatchewan	3,2%	16,9%	12,9%
Alberta	1,7%	18,0%	16,4%
Colombie-Britannique	1,6%	23,5%	17,6%
Yukon	-	15,0%	5,0%
Territoires du Nord-Ouest	5,0%	65,0%	15,0%
Nunavut	14,3%	60,0%	33,3%
Ensemble du Canada	2,6%	28,2%	19,7%
<i>V de Cramer</i>	<i>NS NV</i>	<i>0,277***</i>	<i>0,219*** NV</i>

Source : Enquête Directeurs, Teachcan, 2005

* Il s'agit du pourcentage de directeurs, dans chaque province, déclarant être confronté à ce problème dans *une large ou une certaine mesure*.

NV : Test Chi Carré non valide (il n'y a pas suffisamment de fréquences théoriques)

Dans certaines régions, l'absentéisme des enseignants et leur roulement semblent aussi varier selon les réseaux d'enseignement. Ainsi, en Colombie-Britannique et au Québec, ce sont les directeurs des écoles publiques qui se disent le plus souvent confrontés au roulement du corps enseignant, alors que dans les Prairies, c'est le cas des directeurs d'écoles privées. En Ontario, l'absentéisme des enseignants est davantage relevé par les directeurs des écoles publiques.

Tableau 2.75 Les problèmes rencontrés avec les enseignants selon les réseaux d'enseignement

	Consommation d'alcool et stupéfiants*	Roulement*	Absentéisme*
Dans l'ensemble du Canada			
Public	2,8%	29,1%	20,6%
Privé	1,0%	19,4%	12,1%
Total	2,6%	28,2%	19,7%
<i>V de Cramer</i>	NS	0,065**	0,064**
Atlantique			
Public	2,8%	22,9%	11,6%
Privé	-	14,3%	-
Total	2,8%	22,7%	11,4%
<i>V de Cramer</i>	NS NV	NS NV	NS NV
Colombie-Britannique			
Public	2,0%	26,1%	19,7%
Privé	-	12,3%	8,8%
Total	1,6%	23,5%	17,6%
<i>V de Cramer</i>	NS NV	,127**	NS
Ontario			
Public	3,5%	26,1%	19,0%
Privé	-	14,8%	8,2%
Total	3,1%	24,8%	17,7%
<i>V de Cramer</i>	NS NV	NS	,091*
Prairies			
Public	2,3%	16,0%	15,5%
Privé	2,8%	36,1%	11,1%
Total	2,3%	17,5%	15,2%
<i>V de Cramer</i>	NS NV	,141**	NS
Québec			
Public	2,5%	54,0%	37,9%
Privé	2,2%	20,5%	24,4%
Total	2,5%	50,4%	36,4%
<i>V de Cramer</i>	NS NV	,209***	NS
Territoires			
Public	5,7%	44,4%	16,7%
Privé	-	100,0%	-
Total	5,6%	45,5%	16,4%
<i>V de Cramer</i>	NS NV	NS NV	NS NV

Source : Enquête Directeurs, Teachcan, 2005

Il s'agit du pourcentage de directeurs, dans chaque réseau, déclarant être confronté à ce problème dans *une large* ou *une certaine mesure*.

NS : Non significatif

NV : Test Chi Carré non valide (il n'y a pas suffisamment de fréquences théoriques)

Par contre, la fréquence déclarée des problèmes rencontrés avec les enseignants ne diffère pas selon l'ordre d'enseignement de l'école (primaire, secondaire ou mixte), ni selon le profil des directeurs (leur genre, leur niveau et domaine d'étude, leurs caractéristiques ethniques, leur ancienneté).

4. Le profil enseignant selon les caractéristiques des élèves

L'enquête met en évidence plusieurs relations entre le profil des enseignants et celui des élèves, tels que décrits par les directeurs. Nous pourrions dès lors faire *l'hypothèse d'un recrutement différencié des enseignants selon le profil du public scolaire*.

Tout d'abord, on observe plusieurs corrélations statistiquement significatives entre les caractéristiques ethniques du personnel enseignant et celles des élèves. Ainsi, plus les directeurs déclarent que leur école comporte un pourcentage élevé d'élèves appartenant à une minorité ethnique, plus ils avancent qu'elle compte également davantage d'enseignants appartenant à une minorité ethnique, souvent identique. Nous pourrions alors supposer *une relative proximité culturelle entre le personnel enseignant et le public scolaire dans certaines écoles*, même si, comme nous l'avons vu précédemment les enseignants appartenant à une minorité visible restent globalement sous-représentés par rapport à la population d'âge scolaire.

Notre enquête met également en évidence quelques relations entre l'appartenance ethnique du personnel enseignant et les caractéristiques sociales, scolaires et comportementales des élèves. Ainsi, plus les directeurs déclarent un pourcentage élevé d'enseignants appartenant à une minorité ethnique, en particulier autochtone, plus ils décrivent le public scolaire de leur école comme comportant un pourcentage élevé d'élèves avec un revenu familial faible, d'élèves absents, en décrochage scolaire, présentant différents types de problèmes (déficience d'ordre physique, problème psychologique, comportemental ou d'apprentissage) et de comportements « difficiles ». Les enseignants autochtones, en particulier, paraissent travailler dans des écoles qui accueillent un public scolaire plus « difficile ».

Tableau 2.76 Les caractéristiques ethniques du personnel enseignant et celles des élèves - Corrélations

Pourcentage d'enseignants Blancs	,386***	,119***	-.092***	-.104***	-.225***	-.240***	-.161***	-.226***	-.204***	-.217***	-.197***	-.166***	-.178***	-.149***	-.286***	-.386***
Pourcentage d'enseignants Indiens d'Amérique du Nord	-.174***	,301***	,097***	,071**	/	/	-.054*	/	/	/	/	/	/	,293***	/	,174***
Pourcentage d'enseignants Métais	-.146***	,178***	,351***	,075***	/	/	-.059**	/	-.057**	/	/	/	/	,179***	/	,146***
Pourcentage d'enseignants Inuits	-.116***	/	/	,420***	-.062	-.040	-.085***	/	-.059*	/	/	/	/	,156***	/	,116***
Pourcentage d'enseignants Chinois	-.224***	/	/	/	,335***	,325***	,138***	,273***	,175***	,188***	,209***	,232***	,265***	/	,272***	,224***
Pourcentage d'enseignants Sud-asiatiques	-.204***	/	/	/	,247***	,282	,123***	,244***	,204	,198***	,228***	,179***	,242***	/	,251***	,204***
Pourcentage d'enseignants Noirs	-.177***	-.077***	/	/	,174***	,168***	,267***	,144***	,244***	,225***	,188***	,078***	,106***	-.065***	,238***	,177***
Pourcentage d'enseignants Philippins	-.116***	/	/	/	,132***	,166***	,106***	,216***	,147***	,070**	/	,102***	,146***	/	,145***	,116***
Pourcentage d'enseignants Latino-américains	-.126***	/	/	/	,137***	,129***	,117***	,112***	,255***	,204**	,118***	,136***	,127***	-.056*	,166***	,126***
Pourcentage d'enseignants d'Asie du Sud-Est	-.092***	/	/	/	,114***	,127***	,100***	,164***	,144**	,135***	,148***	,106***	,076***	/	,122***	,092***
Pourcentage d'enseignants Arabes	-.089***	-.083***	-.060**	/	,109***	,098***	,159***	,070**	,161***	,269***	,220***	,074***	/	-.091***	,143***	,089***
Pourcentage d'enseignants d'Asie Occidentale	-.111***	/	/	/	,136***	,126***	,107***	,101***	,161***	,153***	,260***	,110***	,109***	/	,145***	,111***
Pourcentage d'enseignants Japonais	-.104***	/	/	/	,157***	,140***	,070***	,115***	,087***	,072***	,110***	,129***	,152***	/	,129***	,104***
Pourcentage d'enseignants Coréens	-.074***	/	/	/	,096***	,064**	-.059*	,113***	,108***	,090***	,114***	,117***	,147***	/	,101***	,074***
Pourcentage d'enseignants appartenant à une minorité visible	-.301***	/	/	/	,295***	,309***	,253***	,269***	,283***	,288***	,259***	,205***	,247***	/	,383***	,301***
Pourcentage d'enseignants autochtones	-.203***	,265***	,087***	,198***	/	/	-.078***	/	/	/	/	/	/	,330***	/	,203***
Pourcentage d'enseignants appartenant à une minorité	-.386***	,119***	,092***	,104***	,225***	,240***	,161***	,226***	,204***	,217***	,197***	,166***	,178***	,149***	,286***	,386***

Source : Enquête Directeurs, Teachcan, 2005

Les valeurs dans le tableau représentent des coefficients de Pearson

/ : non significatif

Tableau 2.77 Les caractéristiques ethniques du personnel enseignant selon le profil des élèves - Corrélations

	Origine sociale des élèves			Comportements problématiques des élèves							
	Pourcentage d'élèves avec un revenu familial élevé	Pourcentage d'élèves avec revenu familial moyen	Pourcentage d'élèves avec revenu familial faible	Conflits entre élèves*	Intimidation entre élèves*	Problèmes de santé des élèves*	Détérioration de la situation socio-économique*	Infractions contre les biens par les élèves*	Possession d'armes par les élèves*	Consommation d'alcool et stupéfiants*	Conduite insolente des élèves à l'endroit des enseignants*
Pourcentage d'enseignants Blancs	/	,074**	/	/	/	/	/	/	/	/	/
Pourcentage d'enseignants Indiens d'Amérique du Nord	/	-,102***	,068**	/	/	/	-,088***	/	/	-,070**	/
Pourcentage d'enseignants Métis	/	-,061*	/	/	/	/	/	/	/	/	/
Pourcentage d'enseignants Inuits	/	-,080***	,101***	/	/	/	/	/	/	-,073**	/
Pourcentage d'enseignants Chinois	/	/	/	,073**	,096***	/	/	/	/	/	/
Pourcentage d'enseignants Sud-asiatiques	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	,066*
Pourcentage d'enseignants Noirs	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/
Pourcentage d'enseignants Philippins	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/
Pourcentage d'enseignants Latino-américains	,077***	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/
Pourcentage d'enseignants d'Asie du Sud-Est	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/
Pourcentage d'enseignants Arabes	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/
Pourcentage d'enseignants d'Asie Occidentale	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/
Pourcentage d'enseignants Japonais	/	/	/	,062*	,085***	/	/	/	/	/	/
Pourcentage d'enseignants Coréens	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/
Pourcentage d'enseignants appartenant à une minorité visible	/	/	/	,068**	,091***	/	/	/	/	/	/
Pourcentage d'enseignants autochtones	/	/	/	/	/	/	-,096***	/	/	-,099***	/
Pourcentage d'enseignants appartenant à une minorité	-,051*	-,128***	,112***	/	/	/	/	/	/	/	/

Source : Enquête Directeurs, Teachcan, 2005

Les valeurs dans le tableau représentent des coefficients de Pearson / : non significatif

* Le sens de l'échelle va de « dans une large mesure » à « pas du tout »

	Comportements problématiques des élèves							Absence et décrochage		Problèmes et handicaps			
	Agressions sur un membre du personnel par élèves*	Absentéisme des élèves*	Harcèlement sexuel entre élèves*	Racisme entre les élèves*	Chahut des élèves durant les cours*	Retard des élèves*	Décrochage scolaire des élèves*	Apathie des élèves*	Pourcentage d'élèves absents	% élèves ne terminant pas leur année	% élèves avec une déficience visuelle, auditive, motrice	% élèves avec un problème psychologique ou comportemental	% élèves avec problème d'apprentissage
Pourcentage d'enseignants Blancs	/	,114***	/	,077***	/	,126***	/	/	,117***	,069**	/	/	/
Pourcentage d'enseignants Indiens d'Amérique du Nord	/	,081***	/	/	/	,076**	/	/	,095***	,097***	/	,100***	,079***
Pourcentage d'enseignants Métis	/	/	/	/	/	/	/	/	,106***	/	/	/	/
Pourcentage d'enseignants Inuits	,078***	,125***	/	/	,084***	,136***	,132***	,101***	,198***	,062*	/	/	/
Pourcentage d'enseignants Chinois	/	/	/	,068**	/	/	/	/	/	/	/	/	/
Pourcentage d'enseignants Sud-asiatiques	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/
Pourcentage d'enseignants Noirs	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/
Pourcentage d'enseignants Philippins	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/
Pourcentage d'enseignants Latino-américains	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/
Pourcentage d'enseignants d'Asie du Sud-Est	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/
Pourcentage d'enseignants Arabes	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/
Pourcentage d'enseignants d'Asie Occidentale	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/
Pourcentage d'enseignants Japonais	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/
Pourcentage d'enseignants Coréens	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/
Pourcentage d'enseignants appartenant à une minorité visible	/	/	/	/	/	/	/	,080***	/	/	/	/	/
Pourcentage d'enseignants autochtones	/	,136***	/	/	,086***	,138***	,087***	,098***	,189***	,114***	/	,075**	,074**
Pourcentage d'enseignants appartenant à une minorité	/	,114***	/	,077***	/	,126***	/	/	,117***	,069**	/	/	/

Ensuite, notre enquête met en évidence plusieurs relations entre le profil du public scolaire et divers problèmes rencontrés avec le personnel enseignant. Ainsi, plus les directeurs déclarent avoir des élèves dont le revenu familial est faible, des élèves appartenant aux minorités ethniques, des élèves absents ou ne terminant pas leur année, avec des problèmes psychologiques, comportementaux ou d'apprentissage, et des élèves qui ont des comportements « difficiles », plus ils ont tendance à se dire confrontés à des problèmes avec leur personnel enseignant. À nouveau, nous pourrions supposer *une relative concentration des difficultés et problèmes*, aussi bien avec les élèves qu'avec les enseignants, dans *certaines écoles*.

Tableau 2.78 Les problèmes rencontrés avec les enseignants selon le profil des élèves

	Consommation d'alcool et stupéfiants par le personnel enseignant*	Roulement du corps enseignant*	Absentéisme des enseignants*
Pourcentage d'élèves avec un revenu familial élevé	/	/	/
Pourcentage d'élèves avec un revenu familial moyen	/	,059***	/
Pourcentage d'élèves avec un revenu familial faible	/	-,075***	/
Pourcentage d'élèves absents	-,098***	/	/
Pourcentage d'élèves ne terminant pas leur année	-,079****	-,033*	-,041*
Pourcentage d'élèves avec une déficience visuelle, auditive, motrice, de la parole	/	/	,045**
Pourcentage d'élèves avec un problème psychologique ou comportemental	-,043*	-,103***	-,081***
Pourcentage d'élèves avec problème d'apprentissage	/	-,089***	-,036*
Pourcentage d'élèves blancs	,046*	-,038*	/
Pourcentage d'élèves indiens d'Amérique du Nord	-,054**	,087***	,079***
Pourcentage d'élèves inuits	-,064**	,064***	/
Pourcentage d'élèves chinois	-,074***	/	/
Pourcentage d'élèves d'Asie du Sud	/	/	/
Pourcentage d'élèves noirs	/	/	/
Pourcentage d'élèves philippins	-,049*	/	-,093***
Pourcentage d'élèves d'Amérique latine	/	,044*	/
Pourcentage d'élèves d'Asie du Sud-Est	/	/	-,068***
Pourcentage d'élèves arabes	/	/	-,055**
Pourcentage d'élèves d'Asie occidentale	/	/	-,073***
Pourcentage d'élèves japonais	/	/	-,073***
Pourcentage d'élèves coréens	/	/	/
Pourcentage d'élèves d'autre origine	/	,067***	/
Pourcentage d'élèves métis	/	/	/
Pourcentage d'élèves autochtones	-,078***	,068**	,065***
Pourcentage d'élèves appartenant aux minorités visibles	/	,034*	-,047**
Pourcentage d'élèves appartenant aux minorités	-,046**	,038*	/
Conflits entre élèves*	,091***	,162***	,203***
Intimidation entre élèves*	,118***	,164***	,219***
Problèmes de santé des élèves*	,137***	,143***	,186***
Détérioration de la situation socio-économique des élèves*	,116***	,185***	,163***
Infractions contre les biens par les élèves*	,208**	,183**	,256***
Possession d'armes par les élèves*	,435***	,116**	,185***
Consommation d'alcool et stupéfiants par les élèves*	,332***	,125**	,161***
Conduite insolente des élèves à l'endroit des enseignants*	,145***	,211***	,254***
Agressions sur un membre du personnel par élèves*	,244**	,204**	,265***
Absentéisme des élèves*	,169***	,194**	,242***
Harcèlement sexuel entre élèves*	,289**	,175**	,253***
Racisme entre les élèves*	,260**	,125**	,190***
Chahut des élèves durant les cours*	,148**	,190**	,247***
Retard des élèves*	,138**	,176**	,254***
Décrochage scolaire des élèves*	,270**	,172**	,186***
Apathie des élèves*	,173**	,245**	,252***
Conflits entre parents et enseignants*	,172**	,235**	,324***
Plaintes des parents et des élèves*	,166**	,243**	,324***

Source : Enquête Directeurs, Teachcan, 2005

Les valeurs dans le tableau représentent des Tau de Kendall / : corrélation non significative

* Le sens de l'échelle va de « dans une large mesure » à « pas du tout »

Enfin, l'enquête met en lumière quelques relations, relativement faibles, entre *l'ancienneté du personnel enseignant et les caractéristiques des élèves*. On observe ainsi que plus les écoles comportent un personnel enseignant moins ancien (jusqu'à 10 ans d'ancienneté), plus les élèves ont tendance à être décrits comme étant absents, en décrochage scolaire, ayant un problème d'apprentissage et présentant divers comportements problématiques. Nous pourrions alors faire l'hypothèse que les enseignants débutants ont tendance à commencer dans des écoles plus « difficiles ».

Tableau 2.79 L'ancienneté du personnel enseignant selon le profil des élèves

	Pourcentage d'enseignants ayant 1 an ou moins d'ancienneté	Pourcentage d'enseignants ayant 2 à 5 ans d'ancienneté	Pourcentage d'enseignants ayant 6 à 10 ans d'ancienneté	Pourcentage d'enseignants ayant 11 à 20 ans d'ancienneté	Pourcentage d'enseignants ayant + de 20 ans d'ancienneté
Pourcentage d'élèves avec un revenu familial élevé	/	/	/	/	/
Pourcentage d'élèves avec un revenu familial moyen	/	-,067**	/	,060*	/
Pourcentage d'élèves avec un revenu familial faible	/	/	/	-,067**	/
Pourcentage d'élèves absents	/	,068**	/	/	/
Pourcentage d'élèves ne terminant pas leur année	/	,112***	/	-,066**	/
Pourcentage d'élèves avec une déficience visuelle, auditive, motrice, de la parole	/	/	/	/	/
Pourcentage d'élèves avec un problème psychologique ou comportemental	/	/	/	/	/
Pourcentage d'élèves avec un problème d'apprentissage	/	,069**	/	/	/
Pourcentage d'élèves blancs	/	/	-,040*	/	/
Pourcentage d'élèves indiens d'Amérique du Nord	-,047**	-,056***	/	/	,060***
Pourcentage d'élèves inuits	/	/	/	/	,065***
Pourcentage d'élèves chinois	/	/	/	/	/
Pourcentage d'élèves d'Asie du Sud	/	,037	,081***	/	/
Pourcentage d'élèves noirs	,047*	,056***	,066***	/	/
Pourcentage d'élèves philippins	,058***	,065***	,057***	/	/
Pourcentage d'élèves d'Amérique latine	/	/	,044*	/	/
Pourcentage d'élèves d'Asie du Sud-Est	/	,061***	,078***	/	-,050**
Pourcentage d'élèves arabes	/	/	,075***	/	/
Pourcentage d'élèves d'Asie occidentale	/	/	,090***	/	/
Pourcentage d'élèves japonais	,052**	,042*	,050**	/	/
Pourcentage d'élèves coréens	/	/	/	/	/
Pourcentage d'élèves d'autre origine	/	/	/	/	/
Pourcentage d'élèves métis	/	/	/	/	/
Pourcentage d'élèves autochtones	-,041*	-,054***	-,039*	/	,064***
Pourcentage d'élèves appartenant aux minorités visibles	,037*	,036*	,066***	/	/
Pourcentage d'élèves appartenant aux minorités	/	/	,040*	/	/
Conflits entre élèves*	/	/	-,054**	/	/
Intimidation entre élèves*	-,075***	/	-,045*	/	/
Problèmes de santé des élèves*	/	/	/	/	/
Détérioration de la situation socio-économique des élèves*	/	/	/	/	/
Infractions contre les biens par les élèves*	/	/	/	/	/
Possession d'armes par les élèves*	-,058**	/	-,049*	/	/
Consommation d'alcool et stupéfiants par les élèves*	-,080***	-,055**	-,060***	/	/
Conduite insolente des élèves à l'endroit des enseignants*	-,090***	-,061***	-,064***	/	/
Agressions sur un membre du personnel par élèves*	/	/	-,047*	/	/
Absentéisme des élèves*	-,068***	-,066***	/	/	/
Harcèlement sexuel entre élèves*	-,073***	-,054**	-,065***	/	/
Racisme entre les élèves*	-,065***	/	-,063***	/	/
Chahut des élèves durant les cours*	-,062***	/	/	/	/
Retard des élèves*	-,054**	-,055***	/	/	/
Décrochage scolaire des élèves*	/	/	-,047*	/	/
Apathie des élèves*	-,070***	-,057***	/	,054**	/
Conflits entre parents et enseignants*	-,048*	-,053**	/	/	/
Plaintes des parents et des élèves*	-,062***	-,046*	/	/	/

Source : Enquête Directeurs, Teachcan, 2005

Les valeurs dans le tableau représentent des Tau de Kendall / : corrélation non significative

* Le sens de l'échelle va de « dans une large mesure » à « pas du tout »

V. CONCLUSION

En définitive, la plupart des directeurs enquêtés dressent un portrait relativement positif de leur public scolaire et de leur personnel. Ils se disent en effet confrontés à un faible pourcentage d'élèves absents, qui ne terminent pas leur année, qui présentent des problèmes d'ordre physique, psychologique, comportemental ou d'apprentissage et la plupart déclarent que la bonne marche de leur école n'est pas touchée dans une large mesure par divers comportements problématiques de la part des élèves, des parents d'élèves et des enseignants.

La variance, plus ou moins grande, dans les perceptions des directeurs laisse cependant penser que le profil du public scolaire et du personnel enseignant varie selon les écoles et que l'on retrouve une certaine ségrégation du système scolaire canadien. En particulier, l'enquête indique une relative concentration, dans certaines écoles, de différents types de difficultés et problèmes rencontrés auprès des élèves.

Par ailleurs, l'enquête met en évidence que le profil des élèves et celui des enseignants, selon les descriptions qu'en font les directeurs, varient fortement *selon les régions* (cf. tableau de synthèse suivant). En particulier, les écoles situées dans les Territoires paraissent accueillir des élèves qui présentent des difficultés nombreuses et variées (situation socio-économique défavorisée, absence, décrochage scolaire, apathie, chahut, conflits, infractions contre les biens, etc.), à l'inverse surtout des écoles de la Colombie-Britannique et des Prairies.

Tableau 2.80 Synthèse : Les caractéristiques des établissements scolaires selon les régions

	Atlantique	Colombie-Britannique	Ontario	Prairies	Québec	Territoires	Ensemble du Canada	Tests statistiques
Taille des écoles								
Le nombre <i>moyen</i> d'élèves	316,17	352,81	408,73	298,08	433,81	227,66	361,74	F = 14,061***
Le nombre <i>moyen</i> de personnel à temps plein	28,47	23,62	30,55	23,97	35,29	22,02	28,46	F = 9,778***
Le nombre <i>moyen</i> de personnel à temps partiel / total personnel	0,09	0,17	0,11	0,14	0,18	0,10	0,13	F = 13,487***
Le nombre <i>moyen</i> d'enseignants	19,18	20,05	24,03	17,38	27,33	16,09	21,65	F = 16,143***
Le nombre <i>moyen</i> d'enseignants par élèves	0,07	0,07	0,07	0,06	0,08	0,08	0,07	F = 2,531*
Profil des élèves								
Pourcentage <i>moyen</i> d'élèves allophones	1,22	12,43	12,85	9,83	8,75	21,35	9,69	F = 16,820***
Pourcentage <i>moyen</i> d'élèves arrivés au Canada depuis moins d'un an	5,96	5,49	9,75	11,22	4,49	4,85	7,76	F = 4,915***
Pourcentage <i>moyen</i> d'élèves autochtones	0,03	0,11	0,03	0,08	0,02	0,60	0,07	F = 161,64***
Pourcentage <i>moyen</i> d'élèves métis	0,01	0,02	0,00	0,06	0,01	0,07	0,02	F = 21,424***
Pourcentage <i>moyen</i> d'élèves appartenant aux minorités visibles	0,10	0,25	0,25	0,14	0,15	0,07	0,18	F = 19,254***
Pourcentage <i>moyen</i> d'élèves avec un revenu familial élevé	13,62	19,05	21,95	17,67	19,84	14,32	18,67	F = 4,295***
Pourcentage <i>moyen</i> d'élèves avec un revenu familial <i>moyen</i>	52,95	59,68	56,05	58,42	56,20	47,23	56,43	F = 4,087***
Pourcentage <i>moyen</i> d'élèves avec un revenu familial faible	44,48	31,56	32,66	33,73	40,28	45,55	36,39	F = 11,553***
Détérioration de la situation socio-économique des élèves*	51,4%	47,1%	42,6%	44,8%	62,8%	69,1%	49,8%	V = 0,159***
Pourcentage <i>moyen</i> d'élèves absents	0,04	0,05	0,04	0,04	0,03	0,11	0,04	F = 32,561***
Pourcentage <i>moyen</i> d'élèves ne terminant pas leur année	0,03	0,05	0,05	0,05	0,03	0,08	0,04	F = 9,565***
Décrochage scolaire*	7,1%	6,5%	10,2%	15,6%	23,5%	35,8%	13,6%	V = 0,205***
Absence des élèves*	31,2%	34,3%	35,4%	38,0%	29,2%	72,2%	34,9%	V = 0,144***
Apathie*	28,5%	21,8%	29,2%	30,5%	39,8%	50,0%	30,9%	V = 0,135***
Chahut des élèves en classe*	35,2%	23,4%	35,2%	30,5%	25,4%	53,7%	31,0%	V = 0,128***
Retard des élèves*	28,1%	29,6%	33,6%	29,9%	26,6%	64,8%	30,8%	V = 0,132***
Conflits entre élèves*	46,6%	31,9%	49,2%	40,1%	57,3%	56,4%	54,0%	V = 0,164***
Intimidations entre élèves*	45,2%	24,4%	48,9%	37,5%	55,3%	49,1%	43,4%	V = 0,200***
Infractions des élèves contre les biens*	18,3%	13,6%	18,5%	17,9%	27,4%	41,8%	20,0%	V = 0,140***
Insolence des élèves envers les enseignants*	36,4%	21,4%	41,2%	30,1%	42,0%	41,8%	35,2%	V = 0,153***
Agression des élèves contre un membre du personnel*	17,3%	6,8%	15,3%	12,2%	22,7%	25,5%	15,4%	V = 0,144***
Profil des parents								
Plaintes des parents et des élèves*	15,3%	14,6%	22,2%	19,1%	28,8%	18,5%	20,5%	V = 0,121***

Source : Enquête Directeurs, Teachcan, 2005

* Les pourcentages représentent la proportion de directeurs, dans chaque région et tous ordres d'enseignement confondus, qui déclarent devoir faire face au problème concerné *dans une large ou une certaine mesure*.

Synthèse : Les caractéristiques des établissements scolaires selon les régions (suite)

	Atlantique	Colombie-Britannique	Ontario	Prairies	Québec	Territoires	Ensemble du Canada	Tests statistiques
Profil des enseignants								
Pourcentage <i>moyen</i> d'enseignants autochtones	0,00	0,01	0,01	0,01	0,00	0,25	0,01	F = 129,06***
Pourcentage <i>moyen</i> d'enseignants métis	0,00	0,00	0,00	0,02	0,00	0,02	0,01	F = 13,292***
Pourcentage <i>moyen</i> d'enseignants appartenant à une minorité visible	0,02	0,09	0,06	0,04	0,04	0,05	0,05	F = 9,331***
Pourcentage <i>moyen</i> d'enseignants ayant 1 an ou moins d'ancienneté	5,58	3,48	7,56	6,09	5,40	7,46	5,90	F = 7,633***
Pourcentage <i>moyen</i> d'enseignants ayant entre 2 et 5 ans d'ancienneté	12,66	13,64	20,59	15,10	17,39	21,65	16,52	F = 15,834***
Pourcentage <i>moyen</i> d'enseignants ayant entre 6 et 10 ans d'ancienneté	17,93	21,17	25,03	19,16	26,08	22,29	22,17	F = 13,492***
Pourcentage <i>moyen</i> d'enseignants ayant entre 11 et 20 ans d'ancienneté	30,40	34,97	28,67	31,95	29,75	24,67	30,69	F = 4,519***
Pourcentage <i>moyen</i> d'enseignants ayant plus de 20 ans d'ancienneté	34,65	27,77	18,72	27,98	21,79	25,20	25,37	F = 28,626***
Roulement du corps enseignant*	22,7%	23,5%	24,8%	17,5%	50,4%	45,5%	28,2%	V = 0,263***
Absentéisme des enseignants*	11,4%	17,6%	17,7%	15,2%	36,4%	16,4%	19,7%	V = 0,212***

Source : Enquête Directeurs, Teachcan, 2005

* Les pourcentages représentent la proportion de directeurs, dans chaque région et tous ordres d'enseignement confondus, qui déclarent devoir faire face au problème concerné *dans une large ou une certaine mesure*.

L'enquête met également en évidence des différences importantes entre *les réseaux d'enseignement* (voir le tableau de synthèse suivant). En particulier, les écoles publiques paraissent accueillir des élèves plus défavorisés et plus « difficiles » que ceux des écoles privées. Les relations problématiques avec les parents et les problèmes avec les enseignants semblent également davantage prégnantes dans les écoles publiques.

Tableau 2.81 Synthèse : Les caractéristiques des établissements scolaires selon les réseaux d'enseignement

	Publique	Privé	Total	Tests statistiques
Taille des écoles				
Le nombre <i>moyen</i> d'élèves	374,24	249,04	361,74	F = 29,563***
Le nombre <i>moyen</i> de personnel à temps partiel / total personnel	0,13	0,21	0,13	F = 35,698***
Le nombre <i>moyen</i> d'enseignants par élèves	,06	0,07	,06	F = 14,275***
Profil des élèves				
Pourcentage <i>moyen</i> d'élèves avec un revenu familial élevé	17,19	32,00	18,67	F = 56,057***
Pourcentage <i>moyen</i> d'élèves avec un revenu familial faible	37,52	26,25	36,39	F = 27,393***
Détérioration de la situation socio-économique des élèves*	52,7%	22,7%	49,8%	V = 0,180***
Absence des élèves*	36,3%	22,8%	34,9%	V = 0,084***
Retard des élèves	31,9%	19,9%	30,8%	V = 0,078***
Apathie*	32,4%	17,5%	30,9%	V = 0,096***
Chahut des élèves en classe*	32,6%	16,4%	31,0%	V = 0,104***
Conflits entre élèves*	48,3%	24,5%	46,0%	V = 0,142***
Intimidations entre élèves*	45,7%	22,8%	43,4%	V = 0,138***
Infractions des élèves contre les biens*	21,2%	9,2%	20,0%	V = 0,089***
Insolence des élèves envers les enseignants*	37,0%	19,0%	35,2%	V = 0,112***
Profil des parents				
Plaintes des parents et des élèves*	21,6%	10,6%	20,5%	V = 0,081***
Conflits entre parents et enseignants*	20,3%	9,7%	19,3%	V = 0,080***
Profil des enseignants				
Pourcentage <i>moyen</i> d'enseignants ayant 1 an ou moins d'ancienneté	5,58	8,90	5,90	F = 22,319***
Pourcentage <i>moyen</i> d'enseignants ayant entre 2 et 5 ans d'ancienneté	15,80	23,03	16,52	F = 40,597***
Pourcentage <i>moyen</i> d'enseignants ayant entre 6 et 10 ans d'ancienneté	21,60	27,44	22,17	F = 19,897***
Pourcentage <i>moyen</i> d'enseignants ayant entre 11 et 20 ans d'ancienneté	31,17	26,32	30,69	F = 9,168**
Pourcentage <i>moyen</i> d'enseignants ayant plus de 20 ans d'ancienneté	26,51	14,92	25,37	F = 56,020***
Roulement du corps enseignant*	29,1%	19,4%	28,2%	V = 0,065**
Absentéisme des enseignants*	20,6%	12,1%	19,7%	V = 0,064**
Pourcentage <i>moyen</i> d'enseignants appartenant à une minorité visible	0,04	,09	0,05	F = 27,946***

Source : Enquête Directeurs, Teachcan, 2005

* Les pourcentages représentent la proportion de directeurs, dans chaque réseau d'enseignement et tous ordres d'enseignement confondus, qui déclarent devoir faire face au problème concerné *dans une large ou une certaine mesure*.

L'enquête montre que les contextes scolaires diffèrent également selon *l'ordre d'enseignement* (voir le tableau de synthèse suivant). En particulier, les comportements problématiques des élèves paraissent plus prégnants dans les écoles secondaires, voire mixtes, alors que les conflits avec les parents sont davantage relevés par les directeurs des écoles primaires.

Tableau 2.82 Synthèse : Les caractéristiques des établissements scolaires selon l'ordre d'enseignement

	Primaire	Mixte	Secondaire	Total	Tests statistiques
Taille des écoles					
Le nombre <i>moyen</i> d'élèves	284,72	204,28	653,89	361,74	F = 328,274***
Le nombre <i>moyen</i> de personnel à temps plein	22,14	20,24	49,79	28,45	F = 211,317***
Le nombre <i>moyen</i> de personnel à temps partiel / total personnel	0,16	0,13	0,08	0,13	F = 32,394***
Le nombre <i>moyen</i> d'enseignants	17,01	14,72	37,83	21,65	F = 289,890***
Le nombre <i>moyen</i> d'enseignants par élèves	0,06	0,09	0,06	0,06	F = 24,758***
Profil des élèves					
Pourcentage <i>moyen</i> d'élèves absents	0,03	0,04	0,06	0,04	F = 70,821***
Pourcentage <i>moyen</i> d'élèves ne terminant pas leur année	0,04	0,04	0,05	0,04	F = 4,621***
Pourcentage <i>moyen</i> d'élèves avec une déficience visuelle, auditive, motrice, de la parole	0,04	0,05	0,02	0,04	F = 23,399***
Pourcentage <i>moyen</i> d'élèves avec un problème psychologique ou comportemental	0,04	0,07	0,07	0,05	F = 9,645***
Pourcentage <i>moyen</i> d'élèves avec un problème d'apprentissage	0,11	0,16	0,14	0,12	F = 9,750***
Décrochage scolaire*	6,8%	19,7%	28,1%	13,6%	V = 0,267***
Absence des élèves*	25,8%	33,6%	59,8%	34,9%	V = 0,297***
Apathie*	23,9%	35,6%	46,3%	30,9%	V = 0,206***
Retard des élèves*	25,7%	29,2%	44,7%	30,8%	V = 0,171***
Consommation d'alcool et stupéfiants *	3,8%	20,2%	57,4%	18,9%	V = 0,572***
Infractions des élèves contre les biens*	17,1%	21,3%	26,8%	20,0%	V = 0,102***
Possession d'armes*	2,6%	3,2%	6,8%	3,7%	V = 0,093***
Insolence des élèves envers les enseignants*	31,8%	32,0%	46,0%	35,2%	V = 0,127***
Profil des parents					
Conflits entre parents et enseignants *	21,2%	20,6%	13,4%	19,3%	V = 0,083***
Profil des enseignants					
Pourcentage <i>moyen</i> d'enseignants ayant 1 an ou moins d'ancienneté	5,41	9,05	5,46	5,90	F = 17,172***
Pourcentage <i>moyen</i> d'enseignants ayant entre 2 et 5 ans d'ancienneté	15,48	18,56	18,12	16,52	F = 7,904***
Pourcentage <i>moyen</i> d'enseignants ayant entre 6 et 10 ans d'ancienneté	22,35	19,59	23,12	22,17	F = 3,634*

Source : Enquête Directeurs, Teachcan, 2005

* Les pourcentages représentent la proportion de directeurs, pour chaque ordre d'enseignement, qui déclarent devoir faire face au problème concerné *dans une large ou une certaine mesure*.

Enfin, la taille des écoles ainsi que la composition ethnique du public scolaire et du personnel varient selon *la localisation urbaine ou rurale*. Ainsi, selon les déclarations des directeurs, les écoles situées en région urbaine paraissent comporter un plus grand nombre d'élèves et de personnel. Elles paraissent par ailleurs compter davantage d'élèves et d'enseignants appartenant aux minorités ethniques, alors que les élèves et enseignants autochtones et métis sont en moyenne plus nombreux dans les écoles rurales.

Tableau 2.83 Synthèse : Les caractéristiques des établissements scolaires selon la localisation urbaine ou rurale des écoles

	Urbain	Rural	Total	Tests statistiques
Taille des écoles				
Le nombre <i>moyen</i> d'élèves	419,97	226,12	361,74	15,472***
Le nombre <i>moyen</i> de personnel à temps plein	32,50	19,04	28,45	98,935***
Le nombre <i>moyen</i> de personnel à temps partiel / total personnel	0,13	0,15	0,13	9,961***
Le nombre <i>moyen</i> d'enseignants	24,75	14,43	21,65	132,079***
Le nombre <i>moyen</i> d'enseignants par élèves	,06	,07	,06	9,656**
Profil des élèves				
Pourcentage <i>moyen</i> d'élèves allophones	11,37	5,83	9,69	29,965***
Pourcentage <i>moyen</i> d'élèves autochtones	0,05	0,09	0,07	18,067***
Pourcentage <i>moyen</i> d'élèves métis	0,02	0,03	0,02	7,899**
Pourcentage <i>moyen</i> d'élèves appartenant aux minorités visibles	0,23	0,06	0,18	137,406***
Profil des enseignants				
Pourcentage <i>moyen</i> d'enseignants autochtones	,0091	,0253	,0143	18,266***
Pourcentage <i>moyen</i> d'enseignants appartenant à une minorité visible	,0621	,0179	,0480	44,280***
Roulement du corps enseignant *	33,9%	25,7%	28,2%	0,084***

Source : Enquête Directeurs, Teachcan, 2005

* Les pourcentages représentent la proportion de directeurs, pour chaque localisation, qui déclarent devoir faire face au problème concerné dans une large ou une certaine mesure.

CHAPITRE 3. LE PROFIL EDUCATIF DES ECOLES

Dans ce chapitre, nous allons nous intéresser au profil éducatif des écoles : *Quels objectifs éducatifs poursuivent-elles auprès des élèves ? Quelles stratégies mettent-elles en œuvre pour soutenir les élèves qui connaissent des difficultés sociales ou scolaires ?* Ces questions nous semblent particulièrement importantes à investiguer dans un contexte où, comme nous l'avons vu au chapitre 2, une partie non négligeable des élèves sont décrits comme connaissant des problèmes d'apprentissage, des problèmes de comportement et une dégradation de leur situation sociale, en particulier dans certaines écoles où ces problèmes tendent à être concentrés.

Dans un premier temps, nous analyserons les objectifs éducatifs généraux qui sont valorisés par les écoles. Dans un second temps, nous examinerons les services de soutien qui sont offerts plus spécifiquement pour aider les élèves en difficulté ou viser leur intégration, ainsi que la satisfaction des directeurs à l'égard de ces services. Dans un troisième temps, nous considérerons les politiques mises en œuvre envers la vie à l'école et les élèves (équipe s'intéressant activement à l'amélioration de la vie de l'école, politiques écrites en matière de discipline, d'évaluation des élèves, d'absentéisme et de devoirs). Enfin, dans un quatrième temps, nous regarderons la satisfaction des directeurs à l'égard des vocations ciblant une clientèle d'élèves aux caractéristiques particulières qui sont éventuellement mises en œuvre dans leur école.

Comme nous le verrons, la plupart des écoles enquêtées semblent poursuivre de multiples objectifs éducatifs visant à la fois le développement des savoirs et du savoir-être chez les élèves et offrir plusieurs services spéciaux destinés à soutenir les élèves connaissant divers types de difficulté (d'apprentissage, d'adaptation sociale ou scolaire, d'ordre économique). La majorité des directeurs paraissent largement satisfaits de ces services. Nous verrons cependant que le profil éducatif des écoles varie selon plusieurs caractéristiques du contexte, en particulier selon les régions (ou les provinces), les ordres et les réseaux d'enseignement, ainsi que selon le profil du public scolaire.

I. L'ORIENTATION EDUCATIVE DES ECOLES

Comme on peut le voir au tableau suivant, *la plupart des établissements scolaires canadiens paraissent poursuivre de multiples objectifs éducatifs, qui visent à la fois le développement de savoirs et du savoir-être chez les élèves.* Ainsi, plus de 95% des directeurs enquêtés déclarent que leur école accorde de l'importance aux objectifs éducatifs suivants¹ : l'acquisition de bonnes habitudes de travail et l'autodiscipline (97,9%), le développement des aptitudes à l'alphabétisation de base (96,2%), l'encouragement de l'excellence académique (96,2%), la croissance personnelle (96,2%) et le développement des habiletés en relations humaines (95,2%). Arrivent ensuite le développement de valeurs morales (87,7%), le développement de la connaissance et de la compréhension multiculturelles (74,9%), ainsi que deux objectifs qui visent le développement d'une « école communautaire » : le développement du bénévolat chez les élèves (73,8%) et chez les parents (71,8%). Par contre, les directeurs sont plus partagés en ce qui concerne la transition vers l'éducation post-secondaire (jugée importante par 55,3% des enquêtés) et la formation professionnelle aux métiers (jugée importante par 43,7%).

¹ Question posée : « Nous voudrions connaître l'importance accordée par votre établissement à différents objectifs éducatifs. Dans quelle mesure faites-vous la promotion des objectifs suivants? ».

Tableau 3.1 L'orientation éducative de l'école

	Dans une large mesure	Dans une certaine mesure	Peu	Pas du tout	Total	N
Acquisition de bonnes habitudes de travail et autodiscipline	72,1%	25,8%	2,0%	0,1%	100,0%	2060
Développement des aptitudes à l'alphabétisation de base (lecture, mathématiques, écriture, communication orale)	87,3%	8,9%	1,4%	2,4%	100,0%	2051
Encouragement de l'excellence académique	69,0%	27,2%	3,1%	0,7%	100,0%	2058
Croissance personnelle (par exemple, estime de soi, connaissance de soi)	65,7%	30,5%	3,5%	0,3%	100,0%	2066
Développement des habiletés en relations humaines	55,7%	39,5%	4,3%	0,5%	100,0%	2144
Développement de valeurs morales	49,4%	38,3%	9,5%	2,7%	100,0%	2053
Développement de la connaissance et compréhension multiculturelle	29,1%	45,8%	21,4%	3,8%	100,0%	2053
Développement du bénévolat chez les élèves	30,6%	43,2%	20,4%	5,8%	100,0%	2053
Développement du bénévolat chez les parents	32,1%	39,7%	22,1%	6,1%	100,0%	2057
Transition vers l'éducation post-secondaire	26,9%	28,4%	12,3%	32,5%	100,0%	2048
Formation professionnelle et métiers	12,4%	31,3%	24,5%	31,8%	100,0%	2049

Source : Enquête Directeurs, Teachcan, 2005

Plusieurs objectifs éducatifs sont corrélés ensemble. Parmi les corrélations les plus fortes, on peut relever celles entre :

- la valorisation du développement des aptitudes à l'alphabétisation de base, de l'encouragement de l'excellence académique et de l'acquisition de bonnes habitudes de travail ;
- la valorisation de la formation professionnelle et de la transition vers l'éducation post-secondaire ;
- la valorisation des objectifs davantage centrés sur le développement du savoir-être chez les élèves : acquisition de bonnes habitudes de travail et de l'autodiscipline, croissance personnelle, développement des valeurs morales, développement de la connaissance et de la compréhension multiculturelles, développement des habiletés en relations humaines ;
- la valorisation du développement du bénévolat chez les parents et chez les élèves.

Tableau 3.2 L'orientation éducative de l'école – Corrélations

	Objectifs centrés sur le développement de savoirs		Objectifs à plus long terme		Objectifs centrés sur le développement du savoir-être					Objectifs centrés sur le développement d'une « école communautaire »	
	Développement des aptitudes à l'alphabétisation de base	Encouragement de l'excellence académique	Transition vers l'éducation post-secondaire	Formation professionnelle et métiers	Acquisition de bonnes habitudes de travail et autodiscipline	Croissance personnelle	Développement de valeurs morales	Développement de la connaissance multiculturelle	Développement des habiletés en relations humaines	Développement du bénévolat chez les parents	Développement du bénévolat chez les élèves
Objectifs centrés sur le développement de savoirs											
Développement des aptitudes à l'alphabétisation de base	1,000	,263***	-,085***	-,075***	,262***	,199***	,108***	,168***	,164***	,187***	,072***
Encouragement de l'excellence académique	,263***	1,000	,162***	/	,316***	,249***	,201***	,238***	,210***	,209***	,244***
Objectifs à plus long terme											
Transition vers l'éducation post-secondaire	-,085***	,162***	1,000	,570***	/	/	,068***	,058**	/	-,055**	,222***
Formation professionnelle et métiers	-,075***	/	,570***	1,000	/	/	/	,058**	,057**	-,103***	,178***
Objectifs centrés sur le développement du savoir-être											
Acquisition de bonnes habitudes de travail et autodiscipline	,262***	,316***	/	/	1,000	,572***	,348***	,298***	,481***	,272***	,227***
Croissance personnelle	,199***	,249***	/	/	,572***	1,000	,348***	,334***	,616***	,286***	,235***
Développement de valeurs morales	,108***	,201***	,068***	/	,348***	,348***	1,000	,289***	,427***	,225***	,238***
Développement de la connaissance et compréhension multiculturelle	,168***	,238***	,058**	,058**	,298***	,334***	,289***	1,000	,348***	,297***	,296***
Développement des habiletés en relations humaines	,164***	,210***	/	,057***	,481***	,616***	,427***	,348***	1,000	,277***	,248***
Objectifs centrés sur le développement d'une « école communautaire »											
Développement du bénévolat chez les parents	,187***	,209***	-,055**	-,103***	,272***	,286***	,225***	,297***	,277***	1,000	,386***
Développement du bénévolat chez les élèves	,072***	,244***	,222***	,178***	,227***	,235***	,238***	,296***	,248***	,386***	1,000

Source : Enquête Directeurs, Teachcan, 2005

Les valeurs dans le tableau représentent des Tau de Kendall

/ : non significatif

La valorisation de seulement quelques objectifs éducatifs varie selon *l'ordre d'enseignement* de l'école. Ainsi, ce sont les directeurs des écoles secondaires et mixtes qui déclarent le plus souvent que leur école accorde de l'importance à la transition vers l'éducation post-secondaire et la formation professionnelle, alors que les directeurs des écoles primaires disent davantage faire la promotion du bénévolat chez les parents. Par contre, l'enquête ne révèle aucune différence (statistiquement significative) entre les ordres d'enseignement dans la valorisation des autres objectifs éducatifs.

Tableau 3.3 L'orientation éducative de l'école selon l'ordre d'enseignement

	Transition vers le post-secondaire	Formation professionnelle	Bénévolat chez les parents
Ensemble du Canada			
Primaire	41,9%	30,3%	83,2%
Mixte	67,0%	54,2%	68,4%
Secondaire	83,5%	73,3%	43,5%
Total	55,2%	43,8%	71,9%
<i>V de Cramer</i>	,361***	,369***	,368***
Atlantique			
Primaire	22,6%	21,0%	88,8%
Mixte	87,2%	61,7%	85,4%
Secondaire	79,3%	66,7%	60,5%
Total	47,5%	39,4%	80,7%
<i>V de Cramer</i>	,590***	,445***	,311***
Colombie-Britannique			
Primaire	37,6%	15,9%	89,6%
Mixte	71,4%	46,4%	82,1%
Secondaire	77,0%	68,9%	37,8%
Total	50,3%	31,7%	76,3%
<i>V de Cramer</i>	,359***	,492***	,516***
Ontario			
Primaire	55,1%	41,0%	84,8%
Mixte	70,6%	35,3%	55,6%
Secondaire	92,0%	83,0%	36,4%
Total	63,7%	50,0%	73,4%
<i>V de Cramer</i>	,317***	,349***	,454***
Prairies			
Primaire	25,6%	25,7%	81,8%
Mixte	56,1%	52,5%	66,9%
Secondaire	80,2%	73,3%	50,9%
Total	48,5%	45,8%	69,6%
<i>V de Cramer</i>	,449***	,393***	,273***
Québec			
Primaire	52,3%	35,7%	74,6%
Mixte	72,2%	50,0%	38,9%
Secondaire	85,3%	72,0%	31,2%
Total	61,1%	44,8%	62,8%
<i>V de Cramer</i>	,290***	,308***	,392***
Territoires			
Primaire	31,8%	27,3%	77,3%
Mixte	79,2%	75,0%	58,3%
Secondaire	100,0%	62,5%	50,0%
Total	63,0%	53,7%	64,8%
<i>V de Cramer</i>	,554*** NV	,447** NV	NS NV

Source : Enquête Directeurs, Teachcan, 2005

Les pourcentages représentent la proportion de directeurs, pour chaque ordre d'enseignement et chaque région, qui déclarent que leur école accorde de l'importance *dans une large ou une certaine mesure* à l'objectif concerné.
 NS : non significatif NV : Test Chi-Carré non valide (il n'y a pas suffisamment de fréquences théoriques)

Les données de l'enquête indiquent également quelques différences *selon les régions* ou *les provinces*. Ainsi, on observe que les directeurs du Québec sont moins nombreux à déclarer que leur école valorise le développement des aptitudes à l'alphabétisation de base. À l'inverse, les directeurs du Québec, ainsi que ceux de l'Ontario et de l'Alberta, disent plus souvent faire la promotion du développement des valeurs morales. Enfin, le développement du bénévolat semble davantage favorisé en Atlantique, en Colombie-Britannique et en Ontario.

Tableau 3.4 L'orientation éducative de l'école selon les régions

	Alphabétisation de base	Valeurs morales	Bénévolat chez les parents
Tous ordres confondus			
Atlantique	98,7%	83,8%	80,7%
Colombie-Britannique	100,0%	78,8%	76,3%
Ontario	98,6%	91,1%	73,4%
Prairies	98,7%	86,8%	69,6%
Québec	84,9%	95,7%	62,8%
Territoires	98,1%	77,8%	64,8%
Ensemble du Canada	96,2%	87,7%	71,9%
<i>V de Cramer</i>	<i>,291***</i>	<i>,173***</i>	<i>,130***</i>
Primaire			
Atlantique	98,9%	86,5%	88,8%
Colombie-Britannique	100,0%	80,5%	89,6%
Ontario	99,2%	93,0%	84,8%
Prairies	99,5%	86,5%	81,8%
Québec	91,9%	96,9%	74,6%
Territoires	95,5%	81,8%	77,3%
Ensemble du Canada	97,7%	89,7%	83,2%
<i>V de Cramer</i>	<i>,207*** NV</i>	<i>,186*** NV</i>	<i>,144*** NV</i>
Mixte			
Atlantique	97,8%	81,3%	85,4%
Colombie-Britannique	100,0%	92,9%	82,1%
Ontario	94,4%	88,9%	55,6%
Prairies	99,3%	87,1%	66,9%
Québec	94,4%	100,0%	38,9%
Territoires	100,0%	79,2%	58,3%
Ensemble du Canada	98,5%	86,9%	68,4%
<i>V de Cramer</i>	<i>NS NV</i>	<i>NS NV</i>	<i>,261***</i>
Secondaire			
Atlantique	98,8%	79,3%	60,5%
Colombie-Britannique	100,0%	68,9%	37,8%
Ontario	97,3%	84,7%	36,4%
Prairies	96,5%	87,1%	50,9%
Québec	61,7%	91,6%	31,2%
Territoires	100,0%	62,5%	50,0%
Ensemble du Canada	91,0%	82,9%	43,5%
<i>V de Cramer</i>	<i>,501***</i>	<i>,202*** NV</i>	<i>,211*** NV</i>

Source : Enquête Directeurs, Teachcan, 2005

Les pourcentages représentent la proportion de directeurs, pour chaque ordre d'enseignement et chaque région, qui déclarent que leur école accorde de l'importance dans une large ou une certaine mesure à l'objectif concerné.
 NS : non significatif NV : Test Chi-Carré non valide (il n'y a pas suffisamment de fréquences théoriques)

Tableau 3.5 L'orientation éducative de l'école selon les provinces

	Alphabétisation de base	Valeurs morales	Bénévolat chez les parents
Terre-Neuve et Labrador	98,7%	85,7%	75,3%
Ile du Prince Edouard	100,0%	76,2%	71,4%
Nouvelle-Écosse	100,0%	82,0%	82,0%
Nouveau-Brunswick	97,0%	86,0%	85,1%
Québec	84,9%	95,7%	62,8%
Ontario	98,6%	91,1%	73,4%
Manitoba	98,2%	85,6%	68,8%
Saskatchewan	99,2%	84,4%	67,2%
Alberta	98,7%	88,7%	71,3%
Colombie-Britannique	100,0%	78,8%	76,3%
Yukon	100,0%	78,9%	89,5%
Territoires du Nord-Ouest	100,0%	80,0%	60,0%
Nunavut	93,3%	73,3%	40,0%
Ensemble du Canada	96,2%	87,7%	71,9%
<i>V de Cramer</i>	<i>,293*** NV</i>	<i>,179*** NV</i>	<i>,154*** NV</i>

Source : Enquête Directeurs, Teachcan, 2005

Les pourcentages représentent la proportion de directeurs, pour chaque province et tous ordres d'enseignement confondus, qui déclarent que leur école accorde de l'importance dans une large ou une certaine mesure à l'objectif concerné.

NV : Test Chi-Carré non valide (il n'y a pas suffisamment de fréquences théoriques)

Les orientations éducatives de l'école semblent par ailleurs varier *selon le profil du public scolaire*. Ainsi, on observe que les objectifs centrés sur le développement de savoirs (développement d'aptitudes à l'alphabétisation de base et encouragement de l'excellence académique) sont plus fortement valorisés dans les écoles qui accueillent des élèves qui présentent moins de problèmes scolaires ou de comportement. En outre, l'encouragement de l'excellence académique semble plus importante dans les écoles dont les élèves sont socialement plus favorisés. Les objectifs centrés sur le développement du savoir-être des élèves et du bénévolat chez les parents paraissent également davantage promus dans les écoles où les élèves présentent moins de problèmes scolaires ou de comportement. On observe cependant que le développement de la connaissance multiculturelle est davantage valorisé lorsque les directeurs se disent confrontés à des problèmes de racisme entre élèves. Cet objectif est également davantage promu lorsque l'école comporte un plus grand nombre d'élèves issus de minorités ethniques. Enfin, on observe que la transition vers l'éducation post-secondaire et la formation professionnelle paraissent davantage valorisés dans des écoles où les élèves sont plus « difficiles ».

Tableau 3.6 L'orientation éducative de l'école selon le profil des élèves

	Objectifs centrés sur le développement de savoirs		Objectifs à plus long terme		Objectifs centrés sur le développement du savoir-être					Objectifs centrés sur le développement d'une « école communautaire »	
	Aptitudes à l'alphabétisation*	Excellence académique*	Transition vers l'éducation post-secondaire*	Formation professionnelle*	Bonnes habitudes de travail et autodiscipline*	Croissance personnelle*	Habiletés en relations humaines*	Valeurs morales*	Connaissance multiculturelle*	Bénévolat chez les parents*	Bénévolat chez les élèves*
Origine sociale des élèves											
Pourcentage d'élèves avec un revenu familial élevé	,048*	,081***	-,073***	/	/	/	/	/	/	/	-,053**
Pourcentage d'élèves avec un revenu familial moyen	/	,062***	/	/	/	/	/	/	/	/	/
Pourcentage d'élèves avec un revenu familial faible	/	,107***	/	/	,055**	/	/	,076***	/	,055***	,053**
Caractéristiques scolaires des élèves											
Pourcentage d'élèves absents	/	/	/	-,081***	,064***	/	,055**	,136***	/	,098***	/
Pourcentage d'élèves ne terminant pas leur année	/	,057**	,063***	/	/	/	/	,101***	/	,063***	,054**
Caractéristiques ethniques des élèves											
Pourcentage d'élèves autochtones	-,055**	/	/	/	/	/	/	,136***	/	/	/
Pourcentage d'élèves appartenant aux minorités visibles	-,056**	-,075***	/	,077***	/	-,067***	-,071***	-,068***	-,241***	-,058***	-,075***
Problèmes rencontrés avec les élèves											
Conflits entre élèves*	/	,102***	/	,069***	-,060**	-,068***	-,064**	/	,083***	-,072***	/
Intimidation entre élèves*	-,055*	-,080***	/	,105***	-,065**	-,061**	-,068***	/	-,072***	-,050*	/
Problèmes de santé des élèves*	/	-,080***	/	,073***	/	/	/	/	/	/	/
Détérioration de la situation socio-économique des élèves*	/	,129***	/	,068***	-,076***	/	/	-,063***	/	/	/
Infractions contre les biens par les élèves*	-,079***	,083***	,095***	,135***	-,102***	-,082***	/	-,055*	/	-,092***	/
Possession d'armes par les élèves*	/	/	,121***	,145***	-,070***	-,056*	/	/	/	-,086***	/
Consommation d'alcool et stupéfiants par les élèves*	-,161***	/	,285***	,334***	-,138***	-,120***	-,094***	,123***	-,050*	-,238***	,072***
Conduite insolente des élèves % enseignants*	-,062**	,129***	,074***	,113***	-,121***	,123***	-,110***	,086***	-,110***	-,117***	/
Agressions sur un membre du personnel par élèves*	-,078***	,102***	/	,107***	-,079***	-,060**	-,053*	-,067***	-,076***	-,096***	/
Absentéisme des élèves*	/	/	,091***	,162***	-,108***	-,062**	-,072***	-,108***	/	-,150***	/
Harcèlement sexuel entre élèves*	-,094***	-,057*	,166***	,215***	-,122***	-,079***	-,068***	-,073***	-,056**	-,142***	/
Racisme entre les élèves*	/	/	,060***	,081***	/	/	/	/	,111***	/	,059**
Chahut des élèves durant les cours*	/	-,057**	/	/	-,085***	-,062**	-,053*	-,083***	/	-,056**	/
Retard des élèves*	/	/	,074***	,105***	-,067***	/	/	-,052**	/	-,103***	/
Décrochage scolaire des élèves*	-,189***	,111***	,230***	,304***	-,150***	-,127***	-,090***	-,094***	-,083***	-,243***	/
Apathie des élèves*	-,088***	,121***	,125***	,181***	-,133***	,121***	-,097***	,079***	,103***	-,195***	/

Source : Enquête Directeurs, Teachcan, 2005

Les valeurs dans le tableau représentent des Tau de Kendall / : non significatif

* Le sens de l'échelle va de « dans une large mesure » à « pas du tout »

Enfin, l'analyse montre que les orientations éducatives de l'école ne diffèrent pas du tout selon *le réseau d'enseignement, selon la localisation urbaine ou rurale de l'école*, et très peu selon *le profil des directeurs*. On observe uniquement que plus les directeurs sont âgés ou ont de l'ancienneté, plus ils tendent à promouvoir l'excellence académique, le développement de la connaissance multiculturelle, le développement des aptitudes à l'alphabétisation, l'acquisition de bonnes habitudes de travail et la croissance personnelle.

Tableau 3.7 L'orientation éducative de l'école selon l'âge des directeurs

	Age	Ancienneté totale dans la carrière	Ancienneté totale dans l'école
Développement des aptitudes à l'alphabétisation*	-,060***	-,081***	/
Encouragement de l'excellence académique*	-,105***	-,116***	-,085***
Transition vers l'éducation post-secondaire*	/	/	/
Formation professionnelle et métiers*	/	/	/
Acquisition de bonnes habitudes de travail et autodiscipline*	-,069***	-,070***	-,069***
Croissance personnelle*	-,080***	-,067***	-,073***
Développement des habiletés en relations humaines*	/	/	/
Développement de valeurs morales*	/	/	/
Développement de la connaissance multiculturelle*	-,116***	-,080***	/
Développement du bénévolat chez les parents*	/	/	/
Développement du bénévolat chez les élèves*	/	/	-,064***

Source : Enquête Directeurs, Teachcan, 2005

Les valeurs dans le tableau représentent des Tau de Kendall

/ : non significatif

* Le sens de l'échelle va de « dans une large mesure » à « pas du tout »

II. LES SERVICES DE SOUTIEN OFFERTS AUX ELEVES

1. Les services spéciaux destinés aux élèves en difficulté

Lors de l'enquête, nous avons posé une série de questions qui visent à connaître l'offre de services spéciaux destinés à soutenir les élèves connaissant divers types de difficulté et la satisfaction des directeurs à l'égard de ces services. Comme on peut le voir au tableau suivant, la majorité des directeurs enquêtés déclare que leur école propose de tels services spéciaux (programmes, cheminements) pour aider les élèves en difficultés d'apprentissage (80,7%) et pour prévenir les difficultés d'adaptation sociale ou scolaire (70,1%). La plupart affirment également que leur école a établi des partenariats stratégiques avec d'autres organismes pour mieux servir les élèves économiquement défavorisés (70,5%). Lorsque leur école offre de tels services spéciaux, la majorité des directeurs (plus de 70%) déclare en être entièrement ou plutôt satisfaits, en particulier à l'égard des services spéciaux destinés aux élèves officiellement identifiés comme étant en difficulté d'apprentissage (85,30% s'en déclarent satisfaits, en cumulant les deux premières positions de l'échelle). En même temps, une partie non négligeable d'entre eux se déclare au contraire insatisfaits, en particulier à l'égard des partenariats stratégiques (23,8% s'en disent insatisfaits, en cumulant les deux dernières positions de l'échelle) et des services spéciaux destinés à la prévention précoce des difficultés d'adaptation sociale ou scolaire (28% s'en disent insatisfaits). Enfin, 35% des directeurs enquêtés estiment que la formation des enseignants est entièrement ou plutôt inadéquate pour répondre aux besoins des élèves officiellement identifiés comme étant en difficulté d'apprentissage.

Tableau 3.8 L'offre de services spéciaux

	Offre de services spéciaux			Satisfaction envers les services spéciaux (dans le cas où ceux-ci sont offerts)				
	Existant*	Non existant*	Total	Entièrement satisfaisant	Plutôt satisfaisant	Plutôt insatisfaisant	Entièrement insatisfaisant	Total
Programmes, cheminements ou services spéciaux destinés aux élèves officiellement identifiés comme étant en difficulté d'apprentissage	80,7%	19,3%	100,0% (2051)	25,8%	59,5%	12,1%	2,5%	100,0% (1656)
Adéquation de la formation des enseignants pour répondre aux besoins élèves officiellement identifiés comme étant en difficulté d'apprentissage	-	-	-	19,9%	45,1%	26,1%	8,9%	100,0% (1657)
Programmes, trajectoires ou services spéciaux destinés à la prévention précoce des difficultés d'adaptation sociale ou scolaire ²	70,1%	29,9%	100,0% (2002)	14,0%	58,0%	21,9%	6,1%	100,0% (1404)
Partenariats stratégiques établis par l'école avec d'autres organismes visant à mieux servir les élèves économiquement défavorisés	70,5%	29,5%	100,0% (2044)	15,5%	60,7%	18,9%	4,9%	100,0% (1442)

Source : Enquête Directeurs, Teachcan, 2005

* La catégorie « non existant », qui ne se retrouve pas telle quelle dans le questionnaire, regroupe tous les directeurs qui ont répondu à la question « ne s'applique pas » ; la catégorie « existant » regroupe tous les autres directeurs.

L'analyse met en évidence une association entre les différents services spéciaux offerts qui laisse supposer une *relative concentration* de ceux-ci dans certaines écoles. En particulier, l'établissement de partenariats stratégiques avec d'autres organismes visant à mieux servir les élèves économiquement défavorisés va souvent de pair avec l'offre de service de prévention précoce des difficultés d'adaptation sociale ou scolaire.

² Exemples mentionnés dans le questionnaire qui a été adressé aux directeurs : programmes de petits-déjeuners, animations passe-partout, programmes d'aide, initiatives de la petite enfance, High/Scope, programmes de promotion de compétences parentales.

Tableau 3.9 L'offre de services spéciaux - Associations

		Offre de services spéciaux pour élèves en difficulté d'apprentissage	Offre de services de prévention pour difficulté d'adaptation scolaire ou sociale	Etablissement de partenariats stratégiques pour mieux servir les élèves défavorisés
Offre de services spécialisés pour élèves en difficulté d'apprentissage	oui		73,4%	73,4%
	non		53,4%	57,0%
	Total		69,8%	70,3%
	<i>V de Cramer</i>		<i>,168***</i>	<i>,141***</i>
Offre de services de prévention pour difficulté d'adaptation scolaire ou sociale	oui	86,3%		79,9%
	non	72,3%		49,8%
	Total	82,1%		70,9%
	<i>V de Cramer</i>	<i>,168***</i>		<i>,303***</i>
Etablissement de partenariats stratégiques pour mieux servir les élèves défavorisés	oui	84,7%	79,1%	
	non	72,6%	48,6%	
	Total	81,1%	70,2%	
	<i>V de Cramer</i>	<i>,141***</i>	<i>,303***</i>	

Source : Enquête Directeurs, Teachcan, 2005

Par contre, l'analyse ne révèle pratiquement pas de relation entre l'offre de services spéciaux et l'orientation éducative de l'école. Elle montre seulement que les écoles qui valorisent l'alphabétisation de base tendent plus souvent à offrir des services spéciaux pour les élèves en difficulté d'apprentissage.

Tableau 3.10 L'offre de services spéciaux selon l'orientation éducative de l'école

		Offre de services spéciaux pour élèves en difficulté d'apprentissage		
		oui	non	Total
Promotion de l'alphabétisation de base	Dans une large ou une certaine mesure	81,6%	18,4%	100,0%
	Peu ou pas du tout	59,2%	40,8%	100,0%
	Total	80,7%	19,3%	100,0%
	<i>V de Cramer</i>		<i>0,108***</i>	

Source : Enquête Directeurs, Teachcan, 2005

L'enquête montre ensuite que l'offre de services spéciaux varie selon plusieurs facteurs contextuels, hormis la localisation urbaine ou rurale de l'école. En premier lieu, elle diffère *selon les régions*, de manière spécifique cependant selon les ordres d'enseignement. Ainsi, parmi les directeurs des écoles primaires et secondaires, ce sont ceux de l'Atlantique, de l'Ontario et des Prairies qui déclarent le plus souvent que leur école offre des services spéciaux pour les élèves en difficulté d'apprentissage. Parmi les écoles mixtes et secondaires, les services de prévention pour les difficultés d'adaptation scolaire ou sociale paraissent davantage offerts en Atlantique et dans les Territoires. Enfin, l'établissement de partenariats stratégiques paraît plus fréquent, parmi les écoles primaires, en Atlantique, au Québec et dans les Territoires. Par contre, la satisfaction des directeurs à l'égard de ces différents types de services spéciaux ne diffère pas selon les régions. On remarque cependant qu'au primaire, ce sont les directeurs de l'Atlantique et surtout ceux du Québec qui estiment le plus souvent que la formation des enseignants n'est pas adéquate pour répondre aux besoins des élèves en difficulté d'apprentissage. Au chapitre 6, nous verrons également que les directeurs québécois jugent plus négativement la préparation et les aptitudes des enseignants.

Tableau 3.11 L'offre de services spéciaux selon les régions

	Offre de services spéciaux pour élèves en difficulté d'apprentissage	Offre de services de prévention pour difficulté d'adaptation scolaire ou sociale	Etablissement de partenariats stratégiques pour mieux servir les élèves défavorisés	Satisfaction à l'égard de la formation des enseignants pour répondre aux besoins des élèves en difficulté d'apprentissage
Tous ordres confondus				
Atlantique	87,7%	76,6%	72,5%	64,0%
Colombie-Britannique	84,4%	66,0%	66,2%	69,5%
Ontario	84,0%	67,3%	67,0%	68,0%
Prairies	81,4%	69,2%	67,1%	67,6%
Québec	68,5%	70,1%	80,1%	52,9%
Territoires	72,7%	88,9%	76,4%	68,3%
Ensemble du Canada	80,7%	70,1%	70,5%	65,0%
<i>V de Cramer</i>	,166***	,100***	,115***	,117***
Primaire				
Atlantique	85,3%	78,9%	73,1%	62,4%
Colombie-Britannique	86,2%	69,7%	64,7%	68,0%
Ontario	82,6%	71,3%	67,5%	67,9%
Prairies	81,8%	76,8%	71,5%	63,5%
Québec	68,1%	76,6%	80,5%	49,0%
Territoires	86,4%	90,9%	81,8%	63,2%
Ensemble du Canada	80,2%	74,6%	71,7%	62,7%
<i>V de Cramer</i>	,169*** NV	NS	,126***	,145***
Mixte				
Atlantique	86,7%	80,9%	64,4%	61,5%
Colombie-Britannique	75,0%	53,6%	57,1%	66,7%
Ontario	72,2%	35,3%	58,8%	69,2%
Prairies	78,3%	62,4%	52,9%	68,5%
Québec	77,8%	77,8%	83,3%	50,0%
Territoires	56,0%	87,5%	64,0%	73,3%
Ensemble du Canada	76,8%	66,3%	58,6%	66,2%
<i>V de Cramer</i>	NS NV	,278***	NS	NS NV
Secondaire				
Atlantique	93,2%	69,3%	75,3%	68,3%
Colombie-Britannique	82,9%	60,6%	74,0%	74,6%
Ontario	90,9%	58,9%	66,7%	68,0%
Prairies	84,5%	63,4%	76,5%	73,5%
Québec	68,1%	47,1%	78,0%	66,1%
Territoires	87,5%	87,5%	100,0%	71,4%
Ensemble du Canada	84,3%	60,5%	74,3%	70,1%
<i>V de Cramer</i>	,235*** NV	,160* NV	NS NV	NS NV

Source : Enquête Directeurs, Teachcan, 2005

NS : non significatif

NV : Test Chi-Carré non valide (il n'y a pas suffisamment de fréquences théoriques)

Si l'on considère les différences *selon les provinces*, on observe que les services spéciaux pour les élèves en difficulté d'apprentissage paraissent davantage offerts à Terre-Neuve et Labrador, à l'Île du Prince-Édouard, en Nouvelle-Écosse, au Nouveau-Brunswick, en Ontario, en Saskatchewan, en Alberta, en Colombie-Britannique et au Yukon ; les services de prévention pour les difficultés d'adaptation scolaire ou sociale le sont plus souvent à Terre-Neuve et Labrador, à l'Île du Prince-Édouard, au Nouveau-Brunswick, au Manitoba, en Alberta, au Yukon, dans les Territoires du Nord-Ouest et au Nunavut ; enfin, l'établissement de partenariats stratégiques paraît plus fréquent à Terre-Neuve et Labrador, à l'Île du Prince-Édouard, en Nouvelle-Écosse, au Québec et au Yukon. Par ailleurs, les directeurs du Nouveau-Brunswick, du Québec, du Manitoba et du Nunavut paraissent moins souvent satisfaits de l'adéquation de la formation des enseignants pour répondre aux besoins des élèves en difficulté d'apprentissage.

Tableau 3.12 L'offre de services spéciaux selon les provinces

	Offre de services spéciaux pour élèves en difficulté d'apprentissage	Offre de services de prévention pour difficulté d'adaptation scolaire ou sociale	Etablissement de partenariats stratégiques pour mieux servir les élèves défavorisés	Satisfaction à l'égard de la formation des enseignants pour répondre aux besoins des élèves en difficulté d'apprentissage
Tous ordres confondus				
Terre-Neuve et Labrador	94,7%	85,7%	74,7%	72,2%
Île du Prince Édouard	89,5%	85,7%	80,0%	76,5%
Nouvelle-Écosse	82,9%	63,6%	72,0%	66,7%
Nouveau-Brunswick	87,9%	83,2%	70,0%	51,7%
Québec	68,5%	70,1%	80,1%	52,9%
Ontario	84,0%	67,3%	67,0%	68,0%
Manitoba	69,1%	70,5%	62,4%	63,2%
Saskatchewan	88,3%	64,4%	69,9%	71,7%
Alberta	83,7%	71,1%	67,8%	67,0%
Colombie-Britannique	84,4%	66,0%	66,2%	69,5%
Yukon	90,0%	95,0%	85,0%	72,2%
Territoires du Nord-Ouest	50,0%	85,0%	70,0%	81,8%
Nunavut	80,0%	85,7%	73,3%	50,0%
Ensemble du Canada	80,7%	70,1%	70,5%	65,0%
<i>V de Cramer</i>	<i>,206*** NV</i>	<i>,138*** NV</i>	<i>,123** NV</i>	<i>,148*** NV</i>

Source : Enquête Directeurs, Teachcan, 2005

NV : Test Chi-Carré non valide (il n'y a pas suffisamment de fréquences théoriques)

L'offre de services spéciaux varie également de manière relativement forte selon les *réseaux d'enseignement*. Ainsi, les différents types de services paraissent surtout offerts dans les écoles publiques et constituer des pratiques minoritaires dans les écoles privées.

Tableau 3.13 L'offre de services spéciaux selon le réseau d'enseignement

	Offre de services spéciaux pour élèves en difficulté d'apprentissage	Offre de services de prévention pour difficulté d'adaptation scolaire ou sociale	Établissement de partenariats stratégiques pour mieux servir les élèves défavorisés
Ensemble du Canada			
Public	84,2%	74,1%	73,1%
Privé	49,0%	31,4%	46,2%
Total	80,7%	70,1%	70,5%
<i>V de Cramer</i>	,267***	,273***	,174***
Atlantique			
Public	88,4%	78,0%	73,5%
Privé	57,1%	14,3%	28,6%
Total	87,7%	76,6%	72,5%
<i>V de Cramer</i>	,140* NV	,220*** NV	,147*** NV
Colombie-Britannique			
Public	89,6%	72,6%	71,5%
Privé	61,4%	35,8%	42,9%
Total	84,4%	66,0%	66,2%
<i>V de Cramer</i>	,302***	,298***	,236***
Ontario			
Public	89,8%	72,6%	70,6%
Privé	41,0%	22,6%	37,5%
Total	84,0%	67,3%	67,0%
<i>V de Cramer</i>	,431***	,326***	,221***
Prairies			
Public	83,8%	71,3%	67,5%
Privé	52,8%	44,1%	61,8%
Total	81,4%	69,2%	67,1%
<i>V de Cramer</i>	,214***	,156***	NS
Québec			
Public	71,8%	75,1%	83,3%
Privé	40,5%	27,5%	53,5%
Total	68,5%	70,1%	80,1%
<i>V de Cramer</i>	,208***	,318***	,232***
Territoires			
Public	74,1%	88,7%	77,8%
Privé	-	100,0%	-
Total	72,7%	88,9%	76,4%
<i>V de Cramer</i>	NS NV	NS NV	NS NV

Source : Enquête Directeurs, Teachcan, 2005

NS : non significatif

NV : Test Chi-Carré non valide (il n'y a pas suffisamment de fréquences théoriques)

Seule l'offre de services de prévention pour les difficultés d'adaptation scolaire ou sociale varie *selon les ordres d'enseignement*, et cela dans quelques régions uniquement. Ainsi, en Ontario, dans les Prairies et au Québec, ce type de service paraît davantage offert dans les écoles primaires. Au Québec, les écoles mixtes semblent également offrir plus souvent des services de prévention pour les difficultés d'adaptation scolaire ou sociale.

Tableau 3.14 L'offre de services spéciaux selon l'ordre d'enseignement

Offre de services de prévention pour difficulté d'adaptation scolaire ou sociale	
Ensemble du Canada	
Primaire	74,6%
Mixte	66,3%
Secondaire	60,5%
Total	70,1%
<i>V de Cramer</i>	,132***
Atlantique	
Primaire	78,9%
Mixte	80,9%
Secondaire	69,3%
Total	76,6%
<i>V de Cramer</i>	NS
Colombie-Britannique	
Primaire	69,7%
Mixte	53,6%
Secondaire	60,6%
Total	66,0%
<i>V de Cramer</i>	NS
Ontario	
Primaire	71,3%
Mixte	35,3%
Secondaire	58,9%
Total	67,3%
<i>V de Cramer</i>	,168***
Prairies	
Primaire	76,8%
Mixte	62,4%
Secondaire	63,4%
Total	69,2%
<i>V de Cramer</i>	,151**
Québec	
Primaire	76,6%
Mixte	77,8%
Secondaire	47,1%
Total	70,1%
<i>V de Cramer</i>	,269***
Territoires	
Primaire	90,9%
Mixte	87,5%
Secondaire	87,5%
Total	88,9%
<i>V de Cramer</i>	NS NV

Source : Enquête Directeurs, Teachcan, 2005

NS : non significatif NV : Test Chi-Carré non valide (il n'y a pas suffisamment de fréquences théoriques)

Étonnamment, l'offre des différents types de services spéciaux ne paraît pas fortement liée aux *caractéristiques des élèves*. En particulier, l'offre de services spéciaux pour les élèves en difficulté d'apprentissage apparaît relativement indépendante des caractéristiques scolaires du public de l'école (telles que décrites par les directeurs), notamment du pourcentage d'élèves déclarés comme ayant un problème d'apprentissage. Par contre, les services de prévention pour les difficultés d'adaptation scolaire ou sociale ainsi que les partenariats stratégiques pour mieux servir les élèves défavorisés semblent davantage présents dans les écoles qui accueillent des élèves socialement plus défavorisés, d'origine autochtone et qui présentent divers comportements problématiques (décrochage scolaire, conflits entre élèves, problèmes de santé, détérioration de la situation socio-économique, etc.). L'existence de ces deux mesures paraît ainsi plus souvent correspondre davantage aux caractéristiques du public scolaire.

Tableau 3.15 L'offre de services spéciaux selon le profil des élèves, des enseignants et des parents

	Offre de services spéciaux pour élèves en difficulté d'apprentissage			test statistique	Offre de services de prévention pour difficulté d'adaptation scolaire ou sociale			test statistique	Etablissement de partenariats stratégiques pour mieux servir les élèves défavorisés			test statistique
	oui	non	total		oui	non	total		oui	non	total	
Origine sociale des élèves												
Pourcentage d'élèves avec un revenu familial élevé	16,92 (*)	24,37	18,35	F = 23,894***	15,94 (*)	23,21	18,11	F = 30,563***	15,34 (*)	25,33	18,28	F = 58,244***
Pourcentage d'élèves avec un revenu familial moyen	/	/	/	NS	54,72 (*)	59,33	56,10	F = 13,198***	54,38 (*)	60,38	56,15	F = 22,428***
Pourcentage d'élèves avec un revenu familial faible	/	/	/	NS	39,66 (*)	27,83	36,13	F = 68,780***	39,16 (*)	29,23	36,24	F = 47,926***
Caractéristiques scolaires des élèves												
Pourcentage d'élèves avec un problème d'apprentissage	/	/	/	NS	/	/	/	NS	0,13 (*)	0,10	0,12	F = 6,495**
Pourcentage d'élèves absents	/	/	/	NS	/	/	/	NS	/	/	/	NS
Pourcentage d'élèves ne terminant pas leur année	/	/	/	NS	0,05 (*)	0,04	0,04	F = 9,143**	0,05 (*)	0,04	0,04	F = 9,569**
Caractéristiques ethniques des élèves												
Pourcentage d'élèves autochtones	/	/	/	NS	0,08 (*)	0,04	0,06	F = 17,944***	0,07 (*)	0,05	0,07	F = 6,454**
Pourcentage d'élèves appartenant aux minorités visibles	/	/	/	NS	/	/	/	NS	/	/	/	NS
Problèmes rencontrés avec les élèves												
Conflits entre élèves	47,8% (**)	37,4%	45,8%	V = ,082***	49,9% (**)	38,4%	46,5%	V = ,106***	50,2% (**)	36,0%	46,0%	V = ,130***
Intimidation entre élèves	/	/	/	NS	46,3% (**)	37,9%	43,8%	V = ,078***	46,4% (**)	35,7%	43,3%	V = ,098***
Problèmes de santé des élèves	/	/	/	NS	23,5% (**)	14,4%	20,8%	V = ,103***	23,4% (**)	15,2%	21,0%	V = ,091***
Détérioration de la situation socio-économique des élèves	/	/	/	NS	55,5% (**)	36,5%	49,8%	V = ,174***	57,6% (**)	32,1%	50,0%	V = ,233***
Infractions contre les biens par les élèves	/	/	/	NS	22,2% (**)	15,8%	20,3%	V = ,073***	23,3% (**)	12,9%	20,2%	V = ,118***
Possession d'armes par les élèves	/	/	/	NS	/	/	/	NS	4,7% (**)	1,7%	3,8%	V = ,072***
Consommation d'alcool et stupéfiants par les élèves	/	/	/	NS	/	/	/	NS	21,1% (**)	14,3%	19,1%	V = ,079***
Conduite isolante des élèves envers les enseignants	/	/	/	NS	/	/	/	NS	38,6% (**)	27,7%	35,3%	V = ,104***
Agressions sur un membre du personnel par les élèves	/	/	/	NS	/	/	/	NS	17,6% (**)	10,7%	15,6%	V = ,087***
Absentéisme des élèves	/	/	/	NS	/	/	/	NS	38,9% (**)	26,7%	35,3%	V = ,117***
Harèlement sexuel entre élèves	/	/	/	NS	/	/	/	NS	/	/	/	NS
Racisme entre les élèves	/	/	/	NS	/	/	/	NS	/	/	/	NS
Chahut des élèves durant les cours	33,0% (**)	23,4%	31,2%	V = ,082***	33,5% (**)	25,8%	31,2%	V = ,076***	/	/	/	NS
Retard des élèves	/	/	/	NS	/	/	/	NS	/	/	/	NS
Déroulement scolaire des élèves	/	/	/	NS	/	/	/	NS	/	/	/	NS
Apathie des élèves	/	/	/	NS	/	/	/	NS	/	/	/	NS
Problèmes rencontrés avec les enseignants												
Consommation d'alcool et stupéfiants par les enseignants	/	/	/	NS	/	/	/	NS	/	/	/	NS
Roulement du corps enseignant	/	/	/	NS	/	/	/	NS	31,3% (**)	21,5%	28,4%	V = ,098***
Absentéisme des enseignants	/	/	/	NS	/	/	/	NS	/	/	/	NS
Relations problématiques avec les parents d'élèves												
Conflits entre parents et enseignants	/	/	/	NS	/	/	/	NS	/	/	/	NS
Plaintes des parents et des élèves	/	/	/	NS	/	/	/	NS	/	/	/	NS

Source : Enquête Directeurs, Teachcan, 2005 NS : non significatif

(*) Il s'agit du pourcentage moyen d'élèves de l'école présentant la caractéristique concernée tel que déclaré par les directeurs
 (***) Il s'agit du pourcentage de directeurs qui déclarent être confrontés dans une large ou certaine mesure au problème concerné

2. Les services offerts visant l'intégration des élèves

Une série de questions plus spécifiques concernant l'influence de services offerts à l'école sur l'intégration des élèves a également été posée aux directeurs³. Comme on peut le voir au tableau suivant, la majorité des directeurs (plus de 85%) déclare que différents types de services spécifiques concernant l'intégration des élèves existent dans leur école : des services d'apprentissage de la langue de l'école et de soutien linguistique (84,9%), des activités de perfectionnement sur l'intégration des élèves offertes par la commission scolaire ou d'autres instances (87%), des formations initiales pour les enseignants ou la direction sur la question de l'intégration (89,9%), des services et activités visant les liens école-famille (94%) et des services de rattrapage et de mise à niveau des élèves en difficulté (96,3%). Lorsque ces services existent, la plupart des directeurs enquêtés (plus de 77%, en cumulant les deux premières positions de l'échelle) estiment qu'ils ont une influence plutôt ou très positive sur l'intégration des élèves. En particulier, les services suivants sont jugés par une grande majorité des directeurs comme ayant une influence positive : les services de soutien linguistique (95,1%, en cumulant les deux premières positions de l'échelle) et les services de rattrapage (90,4%). Une partie non négligeable des directeurs estime cependant que les services suivants ont une influence plutôt négative sur l'intégration des élèves : les activités visant les liens école-famille (16,4%, en cumulant les deux dernières positions de l'échelle), la formation initiale des enseignants ou de la direction sur la question de l'intégration (20,4%) et les activités de perfectionnement offertes par la commission scolaire ou d'autres instances (22,3%).

Tableau 3.16 Les services offerts visant l'intégration des élèves et leur influence

	Existence des services			Perception de leur influence (si service existant)				
	Existant*	Non existant*	Total	Très positivement	Plutôt positivement	Plutôt négativement	Très négativement	Total
Services d'apprentissage de la langue de l'école et de soutien linguistique	84,9%	15,1%	100,0% (2056)	39,5%	55,7%	4,5%	,4%	100,0% (1746)
Activités de perfectionnement offertes par la commission scolaire ou d'autres instances sur l'intégration des élèves	87,0%	13,0%	100,0% (2055)	16,4%	61,3%	19,9%	2,5%	100,0% (1787)
Formation initiale des enseignants ou de la direction sur la question de l'intégration	89,9%	10,1%	100,0% (2057)	17,1%	62,5%	18,3%	2,1%	100,0% (1850)
Services et activités visant les liens école / famille	94,0%	6,0%	100,0% (2053)	17,5%	66,1%	15,1%	1,3%	100,0% (1930)
Services de rattrapage et de mise à niveau des élèves en difficulté	96,3%	3,7%	100,0% (2058)	39,3%	51,0%	8,7%	,9%	100,0% (1981)

Source : Enquête Directeurs, Teachcan, 2005

La catégorie « non existant », qui ne se retrouve pas telle quelle dans le questionnaire, regroupe tous les directeurs qui ont répondu à la question par « ne s'applique pas » ; la catégorie « existant » regroupe tous les autres directeurs.

³ Question posée : « Dans quelle mesure les caractéristiques propres à votre école ou les services qui y sont offerts affectent-ils plus ou moins positivement l'intégration des élèves? ».

L'analyse des relations entre ces différents services laisse supposer une *relative concentration* de ceux-ci dans certaines écoles. En effet, lorsqu'un type de service est offert dans l'école, les autres le sont plus souvent également (et inversement). En particulier, les activités de perfectionnement sur l'intégration vont souvent de pair avec l'existence de formation initiale sur le sujet et d'activités visant le lien entre l'école et les familles.

Tableau 3.17 Les services offerts visant l'intégration des élèves - Associations

		Existence de services de soutien linguistique	Existence de services de rattrapage	Existence d'une formation initiale sur la question de l'intégration	Existence d'activités de perfectionnement sur l'intégration	Existence d'activités visant le lien école-famille
Existence de services de soutien linguistique	oui		98,0%	93,6%	90,2%	96,3%
	non		86,8%	70,3%	68,7%	80,8%
	Total		96,3%	90,1%	87,0%	94,0%
	<i>V de Cramer</i>		,213***	,279***	,229***	,233***
Existence de services de rattrapage	oui	86,4%		92,2%	89,1%	95,5%
	non	46,1%		35,1%	33,8%	55,3%
	Total	84,9%		90,0%	87,0%	94,0%
	<i>V de Cramer</i>	,213***		,363***	,312***	,320***
Existence d'une formation initiale sur la question de l'intégration	oui	88,2%	98,5%		94,4%	97,1%
	non	54,7%	75,5%		19,1%	66,2%
	Total	84,9%	96,2%		86,9%	94,0%
	<i>V de Cramer</i>	,279***	,363***		,669***	,389***
Existence d'activités de perfectionnement sur l'intégration	oui	88,0%	98,5%	97,8%		97,8%
	non	63,7%	80,9%	38,4%		68,9%
	Total	84,9%	96,2%	90,0%		94,0%
	<i>V de Cramer</i>	,229***	,312***	,669***		,409***
Existence d'activités visant le lien école-famille	oui	87,1%	97,8%	93,0%	90,4%	
	non	52,0%	72,4%	43,9%	32,5%	
	Total	84,9%	96,3%	90,0%	87,0%	
	<i>V de Cramer</i>	,233***	,320***	,389***	,409***	

Source : Enquête Directeurs, Teachcan, 2005

En outre, on observe que les différents services visant l'intégration des élèves sont plus souvent offerts lorsque l'école dispose également de services spéciaux pour les élèves en difficulté (services spécialisés pour élèves en difficulté d'apprentissage, services de prévention pour difficulté d'adaptation scolaire ou sociale et partenariats stratégiques pour mieux servir les élèves défavorisés). A nouveau, une *relative concentration* des différents services de soutien aux élèves semble se retrouver dans *certaines* écoles.

Tableau 3.18 Les services offerts visant l'intégration des élèves selon l'offre de services spéciaux pour les élèves en difficulté

		Existence de services de soutien linguistique	Existence de services de rattrapage	Existence d'une formation initiale sur la question de l'intégration	Existence d'activités de perfectionnement sur l'intégration	Existence d'activités visant le lien école-famille
Offre de services spécialisés pour élèves en difficulté d'apprentissage	oui	87,1%	99,0%	92,1%	89,3%	95,7%
	non	75,5%	84,8%	80,8%	76,9%	87,2%
	Total	84,9%	96,2%	89,9%	86,9%	94,0%
	<i>V de Cramer</i>	<i>,128***</i>	<i>,293***</i>	<i>,148***</i>	<i>,145***</i>	<i>,141***</i>
Offre de services de prévention pour difficulté d'adaptation scolaire ou sociale	oui	87,9%	98,5%	92,8%	91,8%	96,8%
	non	78,4%	92,2%	83,7%	77,0%	88,7%
	Total	85,1%	96,6%	90,1%	87,4%	94,4%
	<i>V de Cramer</i>	<i>,122***</i>	<i>,159***</i>	<i>,139***</i>	<i>,204***</i>	<i>,162***</i>
Etablissement de partenariats stratégiques pour mieux servir les élèves défavorisés	oui	86,4%	97,3%	92,2%	90,7%	96,2%
	non	81,6%	94,4%	85,3%	78,8%	89,7%
	Total	85,0%	96,5%	90,2%	87,1%	94,3%
	<i>V de Cramer</i>	<i>,061**</i>	<i>,071***</i>	<i>,106***</i>	<i>,162***</i>	<i>,127***</i>

Source : Enquête Directeurs, Teachcan, 2005

L'existence de services visant l'intégration des élèves est par ailleurs associée à certaines orientations éducatives de l'école, de manière relativement faible cependant. Ainsi, les écoles qui privilégient le développement du bénévolat chez les parents tendent plus souvent à offrir les différents types de services visant l'intégration des élèves. Nous pourrions alors supposer que le développement du bénévolat chez les parents est considéré comme une mesure permettant d'améliorer l'intégration des élèves. Par ailleurs, on observe que les services de soutien linguistique et de rattrapage sont plus souvent offerts dans les écoles qui valorisent le développement des aptitudes à l'alphabétisation de base et l'encouragement de l'excellence académique. Les services de soutien linguistique sont également plus souvent offerts dans les écoles qui font la promotion du développement de la connaissance et de la compréhension multiculturelles.

Tableau 3.19 Les services offerts visant l'intégration des élèves selon l'orientation éducative de l'école

		Existence de services de soutien linguistique	Existence de services de rattrapage	Existence d'une formation initiale sur la question de l'intégration	Existence d'activités de perfectionnement sur l'intégration	Existence d'activités visant le lien école-famille
Développement des aptitudes à l'alphabétisation de base	Dans une large ou une certaine mesure	85,5%	96,6%	/	/	94,5%
	Peu ou pas du tout	71,4%	89,6%	/	/	85,7%
	Total	84,9%	96,3%	/	/	94,1%
	<i>V de Cramer</i>	<i>,075***</i>	<i>,071***</i>	<i>NS</i>	<i>NS</i>	<i>,071***</i>
Encouragement de l'excellence académique	Dans une large ou une certaine mesure	85,6%	96,6%	/	/	/
	Peu ou pas du tout	69,3%	89,6%	/	/	/
	Total	85,0%	96,3%	/	/	/
	<i>V de Cramer</i>	<i>,086***</i>	<i>,070**</i>	<i>NS</i>	<i>NS</i>	<i>NS</i>
Développement de la connaissance et compréhension multiculturelles	Dans une large ou une certaine mesure	87,7%	/	/	/	/
	Peu ou pas du tout	77,3%	/	/	/	/
	Total	85,1%	/	/	/	/
	<i>V de Cramer</i>	<i>,127***</i>	<i>NS</i>	<i>NS</i>	<i>NS</i>	<i>NS</i>
Développement du bénévolat chez les parents	Dans une large ou une certaine mesure	86,8%	97,2%	92,4%	89,3%	96,1%
	Peu ou pas du tout	80,2%	94,0%	83,9%	80,9%	89,0%
	Total	85,0%	96,3%	90,0%	87,0%	94,1%
	<i>V de Cramer</i>	<i>,083***</i>	<i>,075***</i>	<i>,127***</i>	<i>,113***</i>	<i>,134***</i>

Source : Enquête Directeurs, Teachcan, 2005

NS : non significatif

Les données de l'enquête montrent que l'offre de services visant l'intégration des élèves varie peu *selon les régions*. On observe seulement que les services de soutien linguistique et les activités visant le lien école-famille sont moins souvent offerts parmi les écoles primaires et secondaires du Québec. Les activités visant le lien école-famille sont également moins fréquentes en Ontario. Par ailleurs, la perception de l'influence positive ou négative des différents services sur l'intégration des élèves ne diffère pas du tout selon les régions.

Tableau 3.20 Les services offerts visant l'intégration des élèves selon les régions

	Existence de services de soutien linguistique	Existence d'activités visant le lien école-famille
Tous ordres confondus		
Atlantique	84,6%	95,6%
Colombie-Britannique	86,9%	96,4%
Ontario	87,4%	92,0%
Prairies	88,2%	95,5%
Québec	75,2%	91,4%
Territoires	96,2%	96,3%
Ensemble du Canada	84,9%	94,0%
<i>V de Cramer</i>	,143***	,086**
Primaire		
Atlantique	87,0%	96,2%
Colombie-Britannique	88,7%	97,0%
Ontario	89,1%	93,0%
Prairies	91,9%	98,1%
Québec	75,3%	94,4%
Territoires	100,0%	100,0%
Ensemble du Canada	86,3%	95,3%
<i>V de Cramer</i>	,181*** NV	,095* NV
Mixte		
Atlantique	76,1%	91,3%
Colombie-Britannique	74,1%	100,0%
Ontario	82,4%	82,4%
Prairies	82,0%	90,6%
Québec	88,9%	94,4%
Territoires	91,3%	91,7%
Ensemble du Canada	81,5%	91,5%
<i>V de Cramer</i>	NS NV	NS NV
Secondaire		
Atlantique	84,3%	96,6%
Colombie-Britannique	86,7%	93,3%
Ontario	82,3%	90,3%
Prairies	88,8%	96,6%
Québec	72,3%	81,7%
Territoires	100,0%	100,0%
Ensemble du Canada	83,2%	91,9%
<i>V de Cramer</i>	,162** NV	,203*** NV

Source : Enquête Directeurs, Teachcan, 2005

NS : non significatif

NV : Test Chi-Carré non valide (il n'y a pas suffisamment de fréquences théoriques)

Au niveau des provinces, on observe seulement que les services de soutien linguistique sont moins souvent offerts à Terre-Neuve et Labrador, en Nouvelle-Écosse, au Nouveau-Brunswick et au Québec.

Tableau 3.21 Les services offerts visant l'intégration des élèves selon les provinces

	Existence de services de soutien linguistique
Terre-Neuve et Labrador	81,6%
Ile du Prince Edouard	100,0%
Nouvelle-Écosse	84,4%
Nouveau-Brunswick	84,0%
Québec	75,2%
Ontario	87,4%
Manitoba	90,9%
Saskatchewan	88,6%
Alberta	86,6%
Colombie-Britannique	86,9%
Yukon	90,0%
Territoires du Nord-Ouest	100,0%
Nunavut	100,0%
Ensemble du Canada	84,9%
<i>V de Cramer</i>	<i>,153*** NV</i>

Source : Enquête Directeurs, Teachcan, 2005

NV : Test Chi-Carré non valide (il n'y a pas suffisamment de fréquences théoriques)

L'existence de services visant l'intégration des élèves ainsi que la perception de leur influence ne varient pratiquement pas non plus *selon les ordres d'enseignement*. L'analyse montre seulement que dans certaines régions (Atlantique, Ontario et Prairies), les services de rattrapage sont davantage offerts dans les écoles primaires.

Tableau 3.22 Les services offerts visant l'intégration des élèves selon l'ordre d'enseignement

Existence de services de rattrapage	
Ensemble du Canada	
Primaire	97,4%
Mixte	92,6%
Secondaire	95,4%
Total	96,3%
<i>V de Cramer</i>	,087***
Atlantique	
Primaire	98,4%
Mixte	91,3%
Secondaire	100,0%
Total	97,8%
<i>V de Cramer</i>	,188*** NV
Colombie-Britannique	
Primaire	97,5%
Mixte	96,4%
Secondaire	93,3%
Total	96,4%
<i>V de Cramer</i>	NS NV
Ontario	
Primaire	97,4%
Mixte	70,6%
Secondaire	95,6%
Total	96,1%
<i>V de Cramer</i>	,247*** NV
Prairies	
Primaire	99,5%
Mixte	94,9%
Secondaire	96,6%
Total	97,4%
<i>V de Cramer</i>	,126* NV
Québec	
Primaire	95,1%
Mixte	100,0%
Secondaire	90,4%
Total	94,2%
<i>V de Cramer</i>	NS NV
Territoires	
Primaire	95,2%
Mixte	87,5%
Secondaire	100,0%
Total	92,5%
<i>V de Cramer</i>	NS NV

Source : Enquête Directeurs, Teachcan, 2005

NS : non significatif NV : Test Chi-Carré non valide (il n'y a pas suffisamment de fréquences théoriques)

Les différences entre *les réseaux d'enseignement* sont par contre plus importantes. Ainsi, dans la plupart des régions du Canada, les divers services visant l'intégration des élèves sont davantage offerts dans les écoles publiques. La perception de l'influence positive ou négative de ces services ne varie par contre pas selon les réseaux.

Tableau 3.23 Les services offerts visant l'intégration des élèves selon le réseau d'enseignement

	Existence de services de rattrapage	Existence d'une formation initiale sur la question de l'intégration	Existence d'activités de perfectionnement sur l'intégration	Existence d'activités visant le lien école-famille
Ensemble du Canada				
Public	97,8%	91,6%	90,0%	95,1%
Privé	82,2%	74,9%	59,1%	84,2%
Total	96,3%	89,9%	87,0%	94,0%
<i>V de Cramer</i>	,245***	,166***	,274***	,136***
Atlantique				
Public	98,4%	93,2%	91,7%	96,5%
Privé	66,7%	16,7%	16,7%	50,0%
Total	97,8%	91,8%	90,3%	95,6%
<i>V de Cramer</i>	,294*** NV	,380*** NV	,344*** NV	,308*** NV
Colombie-Britannique				
Public	98,8%	92,8%	88,8%	97,2%
Privé	86,0%	80,7%	64,9%	93,0%
Total	96,4%	90,5%	84,3%	96,4%
<i>V de Cramer</i>	,269*** NV	,160**	,255***	NS NV
Ontario				
Public	99,1%	91,9%	90,8%	93,6%
Privé	72,9%	62,7%	44,1%	79,7%
Total	96,1%	88,5%	85,5%	92,0%
<i>V de Cramer</i>	,433*** NV	,292***	,422***	,164*** NV
Prairies				
Public	98,6%	92,3%	87,6%	96,0%
Privé	82,9%	80,6%	83,3%	88,9%
Total	97,4%	91,4%	87,3%	95,5%
<i>V de Cramer</i>	,262*** NV	,112* NV	NS NV	,092* NV
Québec				
Public	94,4%	87,9%	91,5%	92,9%
Privé	93,2%	88,6%	59,1%	79,5%
Total	94,2%	88,0%	87,9%	91,4%
<i>V de Cramer</i>	NS NV	NS	,312***	,150** NV
Territoires				
Public	94,2%	92,5%	88,7%	96,2%
Privé	-	-	-	100,0%
Total	92,5%	90,7%	87,0%	96,3%
<i>V de Cramer</i>	,485*** NV	,430*** NV	,356** NV	NS NV

Source : Enquête Directeurs, Teachcan, 2005

NS : non significatif

NV : Test Chi-Carré non valide (il n'y a pas suffisamment de fréquences théoriques)

L'analyse montre également que dans quelques régions (Colombie-Britannique, Ontario et Prairies), les services de soutien linguistique sont plus souvent offerts dans les *écoles urbaines*.

Tableau 3.24 Les services offerts visant l'intégration des élèves selon la localisation de l'école

Existence de services de soutien linguistique	
Ensemble du Canada	
Urbain	87,2%
Rural	79,4%
Total	84,9%
<i>V de Cramer</i>	,100***
Atlantique	
Urbain	87,4%
Rural	81,6%
Total	84,6%
<i>V de Cramer</i>	NS
Colombie-Britannique	
Urbain	90,4%
Rural	73,8%
Total	86,9%
<i>V de Cramer</i>	,201***
Ontario	
Urbain	89,7%
Rural	78,9%
Total	87,4%
<i>V de Cramer</i>	,133**
Prairies	
Urbain	90,3%
Rural	84,0%
Total	88,2%
<i>V de Cramer</i>	,092*
Québec	
Urbain	77,4%
Rural	68,4%
Total	75,2%
<i>V de Cramer</i>	NS
Territoires	
Urbain	100,0%
Rural	93,9%
Total	96,2%
<i>V de Cramer</i>	NS NV

Source : Enquête Directeurs, Teachcan, 2005

NS : non significatif

NV : Test Chi-Carré non valide (il n'y a pas suffisamment de fréquences théoriques)

Enfin, les données de l'enquête montrent à nouveau, étonnamment, que l'offre des différents services visant l'intégration des élèves est pratiquement indépendante des *caractéristiques scolaires, sociales ou comportementales du public de l'école*. On peut néanmoins relever que les activités de perfectionnement sur l'intégration organisées par la commission scolaire ou d'autres instances sont davantage offertes dans les écoles où les élèves sont décrits comme ayant plus de comportements problématiques. La manière dont les directeurs perçoivent l'influence (positive ou négative) de ces services sur l'intégration des élèves est par contre un peu plus corrélée à la fréquence des problèmes rencontrés non seulement avec les élèves, mais aussi avec les enseignants ou les parents des élèves. Ainsi, de manière générale, on remarque que plus les directeurs estiment que les différents services ont une influence positive sur l'intégration des élèves, moins ils déclarent être confrontés à divers problèmes avec les élèves, les enseignants ou les parents des élèves.

Tableau 3.25 Les services offerts visant l'intégration des élèves selon le profil des élèves, des enseignants et des parents

	Existence de services de soutien linguistique			Existence de services de rattrapage			Existence d'activités de perfectionnement sur l'intégration			Existence d'activités visant le lien école-famille			
	oui	non	total	oui	non	total	oui	non	total	oui	non	total	
Origine sociale des élèves													
Pourcentage d'élèves avec un revenu familial élevé	/	/	/	17,96 (*)	29,49	18,39	17,47 (*)	25,02	18,45	17,94 (*)	26,33	18,44	
			NS			F = 13,183***			F = 17,736***			F = 10,797***	
Pourcentage d'élèves avec un revenu familial moyen	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	
			NS			NS			NS			NS	
Pourcentage d'élèves avec un revenu familial faible	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	
			NS			NS			NS			NS	
Caractéristiques scolaires des élèves													
Pourcentage d'élèves absents	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	
			NS			NS			NS			NS	
Pourcentage d'élèves ne terminant pas leur année	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	
			NS			NS			NS			NS	
Caractéristiques ethniques des élèves	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	
			NS			NS			NS			NS	
Pourcentage d'élèves appartenant aux minorités visibles	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	
			NS			NS			NS			NS	
	,19 (*)	,10	,17	F = 19,086***									
Problèmes rencontrés avec les élèves													
Conflits entre élèves	/	/	/	/	/	/	47,8% (**)	33,8%	46,0%	V = ,094***	/	/	/
			NS			NS	45,2%	30,2%	43,3%	V = ,102***	/	/	/
Intimidation entre élèves	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	
			NS			NS	/	/	/	NS	/	/	
Problèmes de santé des élèves	/	/	/	/	/	/	52,0%	35,2%	49,8%	V = ,113***	51,1%	32,5%	50,0%
			NS			NS	21,2%	12,0%	20,0%	V = ,078***	/	/	/
Détérioration de la situation socio-économique des élèves	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	
			NS			NS	/	/	/	/	/	/	
Infractions contre les biens par les élèves	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	
			NS			NS	/	/	/	/	/	/	
Possession d'armes par les élèves	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	
			NS			NS	/	/	/	/	/	/	
Consommation d'alcool et stupéfiants par les élèves	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	
			NS			NS	/	/	/	/	/	/	
Conduite insolente des élèves envers les enseignants	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	
			NS			NS	/	/	/	/	/	/	
Agressions sur un membre du personnel par les élèves	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	
			NS			NS	/	/	/	/	/	/	
Absentéisme des élèves	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	
			NS			NS	/	/	/	/	/	/	
Harcelement sexuel entre élèves	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	
			NS			NS	/	/	/	/	/	/	
Racisme entre les élèves	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	
			NS			NS	/	/	/	/	/	/	
Chahut des élèves durant les cours	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	
			NS			NS	/	/	/	/	/	/	
Retard des élèves	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	
			NS			NS	/	/	/	/	/	/	
Décrochage scolaire des élèves	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	
			NS			NS	/	/	/	/	/	/	
Apathie des élèves	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	
			NS			NS	/	/	/	/	/	/	
Problèmes rencontrés avec les enseignants													
Consommation d'alcool et stupéfiants par les enseignants	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	
			NS			NS	/	/	/	/	/	/	
Roulement du corps enseignant	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	
			NS			NS	/	/	/	/	/	/	
Absentéisme des enseignants	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	
			NS			NS	/	/	/	/	/	/	
Relations problématiques avec les parents d'élèves													
Conflits entre parents et enseignants	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	
			NS			NS	/	/	/	/	/	/	
Plaines des parents et des élèves	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	
			NS			NS	/	/	/	/	/	/	

Source : Enquête Directeurs, Teachcan, 2005 NS : non significatif

(*) Il s'agit du pourcentage moyen d'élèves de l'école présentant la caractéristique concernée tel que déclaré par les directeurs
 (**) Il s'agit du pourcentage de directeurs qui déclarent être confrontés dans une large ou certaine mesure au problème concerné

Tableau 3.26 La perception de l'influence des services visant l'intégration des élèves selon le profil des élèves, des enseignants et des parents

	Influence des services de soutien linguistique**	Influence des services de rattrapage**	Influence de la formation initiale sur les questions de l'intégration**	Influence des activités de perfectionnement sur l'intégration**	Influence des activités visant le lien école-famille**
Origine sociale des élèves					
Pourcentage d'élèves avec un revenu familial élevé	/	/	/	/	/
Pourcentage d'élèves avec un revenu familial moyen	/	/	/	/	/
Pourcentage d'élèves avec un revenu familial faible	/	/	/	/	,063***
Caractéristiques scolaires des élèves					
Pourcentage d'élèves absents	/	/	/	/	/
Pourcentage d'élèves ne terminant pas leur année	/	/	/	/	,079***
Caractéristiques ethniques des élèves					
Pourcentage d'élèves autochtones	/	/	/	/	/
Pourcentage d'élèves appartenant aux minorités visibles	/	/	/	/	/
Problèmes rencontrés avec les élèves					
Conflits entre élèves*	/	/	-,075***	/	/
Intimidation entre élèves*	/	/	/	/	/
Problèmes de santé des élèves*	/	/	/	/	/
Détérioration de la situation socio-économique des élèves*	/	/	/	/	/
Infractions contre les biens par les élèves*	/	/	/	/	/
Possession d'armes par les élèves*	/	/	/	/	/
Consommation d'alcool et stupéfiants par les élèves*	/	/	/	/	/
Conduite insolente des élèves envers les enseignants*	-,054*	-,085***	-,091***	-,092***	-,130***
Agressions sur un membre du personnel par les élèves*	/	-,069***	-,073***	-,059**	-,071***
Absentéisme des élèves*	/	/	-,067**	-,069**	-,083***
Harcèlement sexuel entre élèves*	/	/	/	/	-,080***
Racisme entre les élèves*	/	/	/	/	/
Chahut des élèves durant les cours*	-,070***	-,089***	-,134***	-,126***	-,125***
Retard des élèves*	/	/	-,066**	-,102***	-,096***
Décrochage scolaire des élèves*	-,064**	-,057**	-,054*	/	-,084***
Apathie des élèves*	-,052*	-,052*	-,108***	-,098***	-,114***
Problèmes rencontrés avec les enseignants					
Consommation d'alcool et stupéfiants par les enseignants*	/	/	/	/	/
Roulement du corps enseignant*	/	-,081***	-,087***	-,059**	-,088***
Absentéisme des enseignants*	/	/	-,082***	/	-,070***
Relations problématiques avec les parents d'élèves					
Conflits entre parents et enseignants*	/	-,101***	-,092***	-,099***	-,113***
Plaintes des parents et des élèves*	/	-,078***	-,097***	-,072***	-,092***

Source : Enquête Directeurs, Teachcan, 2005

Les valeurs dans le tableau représentent des Tau de Kendall

/ : non significatif

* Le sens de l'échelle va de « dans une large mesure » à « pas du tout »

** Le sens de l'échelle va de « très positivement » à « très négativement »

III. LES POLITIQUES ENVERS LA VIE A L'ÉCOLE ET LES ÉLÈVES

Plusieurs questions ont été posées aux directeurs concernant les politiques de leur école envers la vie à l'école et les élèves. Tout d'abord, la plupart des enquêtés (82,4%) soutiennent qu'il y a dans leur école une équipe ou un groupe qui s'intéresse activement à l'amélioration de la vie de l'école. La toute grande majorité (98,1%) affirme aussi que des réunions périodiques du personnel (mensuelles ou plus fréquentes) sont organisées dans leur école. Par ailleurs, la plupart déclarent qu'il y a dans leur école une politique écrite en matière de discipline (95,6%), d'évaluation des élèves (76%), d'absentéisme (62,7%) et de devoirs (58,5%). En même temps, une partie importante des directeurs affirme au contraire qu'il n'y a pas de politique écrite en matière d'évaluation des élèves (24%), d'absentéisme (37,3%) et surtout en matière de devoirs (41,5%).

Tableau 3.27 Les politiques envers la vie à l'école et les élèves

	Oui	Non	Total
Politique écrite en matière de discipline	95,6%	4,4%	100,0% (2077)
Politique écrite d'évaluation des élèves	76,0%	24,0%	100,0% (2071)
Politique écrite sur l'absentéisme	62,7%	37,3%	100,0% (2073)
Politique écrite sur les devoirs à faire à la maison	58,5%	41,5%	100,0% (2071)
Equipe ou groupe s'intéressant activement à l'amélioration de la vie de l'école	82,4%	17,6%	100,0% (2066)
Réunions périodiques du personnel (mensuelles ou plus fréquentes)	98,1%	1,9%	100,0% (2079)

Source : Enquête Directeurs, Teachcan, 2005

Ces différents types de politiques sont pour la plupart associés ensemble. Autrement dit, lorsque les directeurs affirment que leur école organise l'une de ces politiques, ils déclarent également plus souvent qu'elle met en oeuvre les autres types de politiques.

Tableau 3.28 Les politiques envers la vie à l'école et les élèves - Associations

		Politique écrite d'évaluation des élèves	Politique écrite en matière de discipline	Politique écrite sur l'absentéisme	Politique écrite sur les devoirs	Equipe s'intéressant à l'amélioration de la vie de l'école	Réunions périodiques du personnel
Equipe s'intéressant à l'amélioration de la vie de l'école	oui	77,2%	96,6%	64,5%	61,0%		98,7%
	non	69,5%	91,2%	53,7%	46,7%		95,1%
	Total	75,9%	95,6%	62,6%	58,5%		98,1%
	<i>V de Cramer</i>	<i>,068**</i>	<i>,100***</i>	<i>,085***</i>	<i>,111***</i>		<i>,101***</i>
Réunions périodiques du personnel	oui	/	96,1%	/	/	82,9%	
	non	/	72,5%	/	/	55,0%	
	Total	/	95,6%	/	/	82,4%	
	<i>V de Cramer</i>	<i>NS</i>	<i>,158***</i>	<i>NS</i>	<i>NS</i>	<i>,101***</i>	
Politique écrite d'évaluation des élèves	oui		97,6%	69,9%	64,7%	83,9%	/
	non		89,2%	40,1%	39,2%	77,9%	/
	Total		95,6%	62,8%	58,6%	82,5%	/
	<i>V de Cramer</i>		<i>,177***</i>	<i>,263***</i>	<i>,222***</i>	<i>,068**</i>	<i>NS</i>
Politique écrite en matière de discipline	oui	77,6%		64,9%	60,5%	83,2%	98,5%
	non	40,7%		13,2%	14,3%	64,4%	87,9%
	Total	75,9%		62,6%	58,5%	82,4%	98,1%
	<i>V de Cramer</i>	<i>,177***</i>		<i>,219***</i>	<i>,192***</i>	<i>,100***</i>	<i>,158***</i>
Politique écrite sur l'absentéisme	oui	84,6%	99,1%		70,6%	84,9%	/
	non	61,4%	89,8%		37,8%	78,2%	/
	Total	76,0%	95,6%		58,4%	82,4%	/
	<i>V de Cramer</i>	<i>,263***</i>	<i>,219***</i>		<i>,322***</i>	<i>,085***</i>	<i>NS</i>
Politique écrite sur les devoirs	oui	83,9%	98,9%	75,8%		86,0%	/
	non	64,6%	90,9%	44,2%		77,4%	/
	Total	75,9%	95,6%	62,6%		82,4%	/
	<i>V de Cramer</i>	<i>,222***</i>	<i>,192***</i>	<i>,322***</i>		<i>,111***</i>	<i>NS</i>

Source : Enquête Directeurs, Teachcan, 2005

NS : non significatif

On observe par ailleurs que les écoles qui disposent d'une équipe ou d'un groupe s'intéressant à l'amélioration de la vie de l'école offrent plus souvent divers services de soutien aux élèves en difficulté et ceux visant leur intégration. Par contre, les autres politiques ne sont pas associées aux services de soutien aux élèves.

Tableau 3.29 Les politiques envers la vie à l'école et les élèves selon les services spéciaux offerts aux élèves

		Equipe s'intéressant à l'amélioration de la vie de l'école
Offre de services spéciaux pour élèves en difficulté d'apprentissage	oui	85,7%
	non	67,0%
	Total	82,1%
	<i>V de Cramer</i>	,192***
Offre de services de prévention pour les difficultés d'adaptation scolaire ou sociale	oui	85,9%
	non	75,0%
	Total	82,7%
	<i>V de Cramer</i>	,132***
Etablissement de partenariats stratégiques pour mieux servir les élèves défavorisés	oui	86,4%
	non	74,2%
	Total	82,8%
	<i>V de Cramer</i>	,147***
Existence de services de soutien linguistique	oui	84,0%
	non	75,4%
	Total	82,7%
	<i>V de Cramer</i>	,081***
Existence de services de rattrapage	oui	83,9%
	non	46,6%
	Total	82,5%
	<i>V de Cramer</i>	,183***
Existence d'activités de perfectionnement sur l'intégration	oui	85,2%
	non	63,9%
	Total	82,5%
	<i>V de Cramer</i>	,189***
Existence d'activités visant le lien école-famille	oui	84,0%
	non	58,5%
	Total	82,6%
	<i>V de Cramer</i>	,158***

Source : Enquête Directeurs, Teachcan, 2005

L'analyse montre que les différentes politiques envers la vie à l'école et les élèves varient très peu selon les contextes. En particulier, elles ne diffèrent pas du tout selon la localisation urbaine ou rurale de l'école. Elle met cependant en évidence quelques différences relativement importantes *entre les régions*, de manière spécifique selon les ordres d'enseignement. Ainsi, de manière très schématique, on observe que les directeurs de l'Atlantique déclarent plus souvent qu'il y a dans leur école une équipe s'intéressant à l'amélioration de la vie de l'école ainsi qu'une politique écrite d'évaluation des élèves. Les politiques écrites sur les devoirs à domicile paraissent également plus fréquentes dans les écoles de l'Ontario.

Tableau 3.30 Les politiques envers la vie à l'école et les élèves selon les régions

	Politique écrite d'évaluation des élèves	Politique écrite sur les devoirs	Equipe s'intéressant à l'amélioration de la vie de l'école
Tous ordres confondus			
Atlantique	83,0%	63,0%	95,0%
Colombie-Britannique	73,3%	55,0%	86,9%
Ontario	75,2%	77,9%	84,5%
Prairies	78,4%	52,6%	71,6%
Québec	70,6%	40,3%	79,5%
Territoires	74,5%	50,9%	76,4%
Ensemble du Canada	76,0%	58,5%	82,4%
<i>V de Cramer</i>	<i>,094**</i>	<i>,267***</i>	<i>,199***</i>
Primaire			
Atlantique	81,3%	67,4%	97,3%
Colombie-Britannique	72,4%	54,2%	91,1%
Ontario	68,9%	76,9%	84,4%
Prairies	78,2%	53,3%	76,4%
Québec	68,9%	37,0%	78,1%
Territoires	59,1%	45,5%	81,8%
Ensemble du Canada	72,6%	58,7%	84,6%
<i>V de Cramer</i>	<i>,115**</i>	<i>,305***</i>	<i>,196*** NV</i>
Mixte			
Atlantique	83,0%	57,4%	82,2%
Colombie-Britannique	71,4%	53,6%	53,6%
Ontario	76,5%	94,1%	70,6%
Prairies	77,1%	49,6%	57,1%
Québec	77,8%	44,4%	72,2%
Territoires	88,0%	52,0%	64,0%
Ensemble du Canada	78,5%	54,0%	63,4%
<i>V de Cramer</i>	<i>NS NV</i>	<i>,218***</i>	<i>,204*</i>
Secondaire			
Atlantique	86,7%	56,7%	96,7%
Colombie-Britannique	76,3%	57,9%	88,0%
Ontario	96,5%	79,1%	86,7%
Prairies	80,2%	54,8%	80,3%
Québec	74,5%	50,0%	85,1%
Territoires	75,0%	62,5%	100,0%
Ensemble du Canada	83,3%	60,4%	87,1%
<i>V de Cramer</i>	<i>,220*** NV</i>	<i>,217*** NV</i>	<i>,166** NV</i>

Source : Enquête Directeurs, Teachcan, 2005

Les pourcentages représentent la proportion de directeurs, pour chaque région et chaque ordre d'enseignement, qui déclarent qu'il y a une telle politique dans leur école.

NS : non significatif

NV : Test Chi-Carré non valide (il n'y a pas suffisamment de fréquences théoriques)

Tableau 3.31 Les politiques envers la vie à l'école et les élèves selon les provinces

	Politique écrite d'évaluation des élèves	Politique écrite en matière de discipline	Politique écrite sur l'absentéisme	Politique écrite sur les devoirs	Equipe s'intéressant à l'amélioration de la vie de l'école
Terre-Neuve et Labrador	94,7%	86,8%	55,3%	57,9%	94,6%
Ile du Prince Edouard	75,0%	95,2%	80,0%	61,9%	90,5%
Nouvelle-Écosse	89,0%	99,2%	64,6%	65,9%	96,0%
Nouveau-Brunswick	68,3%	96,0%	67,3%	63,4%	95,0%
Québec	70,6%	96,8%	53,7%	40,3%	79,5%
Ontario	75,2%	97,9%	69,1%	77,9%	84,5%
Manitoba	78,2%	87,3%	57,3%	42,2%	73,4%
Saskatchewan	72,6%	91,1%	68,3%	41,1%	61,3%
Alberta	81,5%	96,1%	73,4%	63,6%	76,3%
Colombie-Britannique	73,3%	95,8%	53,9%	55,0%	86,9%
Yukon	80,0%	100,0%	75,0%	45,0%	85,0%
Territoires du Nord-Ouest	95,0%	95,0%	55,0%	70,0%	70,0%
Nunavut	40,0%	80,0%	46,7%	33,3%	73,3%
Ensemble du Canada	76,0%	95,6%	62,7%	58,5%	82,4%
<i>V de Cramer</i>	<i>,166*** NV</i>	<i>,169*** NV</i>	<i>,165***</i>	<i>,292***</i>	<i>,217*** NV</i>

Source : Enquête Directeurs, Teachcan, 2005

Les pourcentages représentent la proportion de directeurs, pour chaque province et tous ordres d'enseignement confondus, qui déclarent qu'il y a une telle politique dans leur école.

NV : Test Chi-Carré non valide (il n'y a pas suffisamment de fréquences théoriques)

Certaines politiques varient également selon *l'ordre d'enseignement*. Ainsi, dans plusieurs régions (Atlantique, Colombie-Britannique, Prairies), l'existence d'une équipe s'intéressant à l'amélioration de la vie de l'école semble plus fréquente dans les écoles primaires et secondaires. Les politiques écrites sur l'absentéisme paraissent quant à elles davantage organisées dans les écoles mixtes et secondaires.

Tableau 3.32 Les politiques envers la vie à l'école et les élèves selon l'ordre d'enseignement

	Politique écrite sur l'absentéisme	Equipe s'intéressant à l'amélioration de la vie de l'école
Ensemble du Canada		
Primaire	52,6%	84,6%
Mixte	67,5%	63,4%
Secondaire	86,2%	87,1%
Total	62,7%	82,4%
<i>V de Cramer</i>	,292***	,197***
Atlantique		
Primaire	50,8%	97,3%
Mixte	68,1%	82,2%
Secondaire	90,0%	96,7%
Total	64,2%	95,0%
<i>V de Cramer</i>	,356***	,238*** NV
Colombie-Britannique		
Primaire	41,6%	91,1%
Mixte	71,4%	53,6%
Secondaire	80,3%	88,0%
Total	53,9%	86,9%
<i>V de Cramer</i>	,348***	,316*** NV
Ontario		
Primaire	61,9%	84,4%
Mixte	94,1%	70,6%
Secondaire	89,6%	86,7%
Total	69,1%	84,5%
<i>V de Cramer</i>	,267***	NS NV
Prairies		
Primaire	60,0%	76,4%
Mixte	65,5%	57,1%
Secondaire	86,3%	80,3%
Total	68,2%	71,6%
<i>V de Cramer</i>	,230***	,213***
Québec		
Primaire	44,0%	78,1%
Mixte	66,7%	72,2%
Secondaire	81,7%	85,1%
Total	53,7%	79,5%
<i>V de Cramer</i>	,321***	NS NV
Territoires		
Primaire	50,0%	81,8%
Mixte	56,0%	64,0%
Secondaire	100,0%	100,0%
Total	60,0%	76,4%
<i>V de Cramer</i>	,342* NV	NS NV

Source : Enquête Directeurs, Teachcan, 2005

Les pourcentages représentent la proportion de directeurs, pour chaque ordre d'enseignement, qui déclarent qu'il y a une telle politique dans leur école.

NS : non significatif

NV : Test Chi-Carré non valide (il n'y a pas suffisamment de fréquences théoriques)

Dans plusieurs régions (Atlantique, Colombie-Britannique, Ontario, Prairies), l'existence d'une équipe s'intéressant à l'amélioration de la vie de l'école semble par ailleurs plus fréquente dans *les écoles publiques*.

Tableau 3.33 Les politiques envers la vie à l'école et les élèves selon le réseau d'enseignement

		Equipe s'intéressant à l'amélioration de la vie de l'école
Ensemble du Canada	Public	85,0%
	Privé	58,2%
	Total	82,4%
	<i>V de Cramer</i>	,208***
Atlantique	Public	96,5%
	Privé	28,6%
	Total	95,0%
	<i>V de Cramer</i>	,456*** NV
Colombie-Britannique	Public	93,2%
	Privé	57,4%
	Total	86,9%
	<i>V de Cramer</i>	,405***
Ontario	Public	88,6%
	Privé	51,7%
	Total	84,5%
	<i>V de Cramer</i>	,322***
Prairies	Public	73,7%
	Privé	47,2%
	Total	71,6%
	<i>V de Cramer</i>	,157***
Québec	Public	79,1%
	Privé	82,2%
	Total	79,5%
	<i>V de Cramer</i>	NS
Territoires	Public	77,8%
	Privé	-
	Total	76,4%
	<i>V de Cramer</i>	NS NV

Source : Enquête Directeurs, Teachcan, 2005

Les pourcentages représentent la proportion de directeurs, pour chaque réseau d'enseignement, qui déclarent qu'il y a une telle politique dans leur école.

NS : non significatif

NV : Test Chi-Carré non valide (il n'y a pas suffisamment de fréquences théoriques)

Enfin, les données de l'enquête montrent que les diverses politiques concernant la vie à l'école et les élèves sont très faiblement reliées aux *caractéristiques du public scolaire de l'école*. On observe seulement que les politiques écrites sur l'absentéisme sont plus fréquentes dans les écoles où les élèves présentent davantage de comportements problématiques (absentéisme, retard, décrochage, infractions contre les biens, consommation d'alcool ou stupéfiants), alors que les politiques écrites en matière de devoirs à domicile paraissent plus souvent présentes dans les écoles qui accueillent un public davantage socialement favorisé et composé d'élèves appartenant aux minorités ethniques.

Tableau 3.34 Les politiques envers la vie à l'école et les élèves selon le profil des élèves, les problèmes rencontrés avec les enseignants et les parents

	Politique écrite d'évaluation des élèves	Politique écrite en matière de discipline	Equipe s'intéressant à l'amélioration de la vie de l'école	Réunions périodiques	Politique écrite sur l'absentéisme			Politique écrite sur les devoirs						
					oui	non	total	test statistique	oui	non	total	test statistique		
Origine sociale des élèves														
Pourcentage d'élèves avec un revenu familial élevé	NS	NS	NS	NS	/	/	/	NS	19,77 (*)	16,35	18,35	F=7,849**		
Pourcentage d'élèves avec un revenu familial moyen	NS	NS	NS	NS	/	/	/	NS	/	/	/	NS		
Pourcentage d'élèves avec un revenu familial faible	NS	NS	NS	NS	/	/	/	NS	34,29 (**)	38,57	36,07	F=10,350***		
Caractéristiques scolaires des élèves														
Pourcentage d'élèves absents	NS	NS	NS	NS	/	/	/	NS	/	/	/	NS		
Pourcentage d'élèves ne terminant pas leur année	NS	NS	NS	NS	/	/	/	NS	/	/	/	NS		
Caractéristiques ethniques des élèves														
Pourcentage d'élèves autochtones	NS	NS	NS	NS	/	/	/	NS	,05 (*)	,08	,06	F=12,477***		
Pourcentage d'élèves appartenant aux minorités visibles	NS	NS	NS	NS	/	/	/	NS	,20 (*)	,14	,17	F=16,255***		
Problèmes rencontrés avec les élèves														
Conflits entre élèves	NS	NS	NS	NS	/	/	/	NS	/	/	/	NS		
Intimidation entre élèves	NS	NS	NS	NS	/	/	/	NS	/	/	/	NS		
Problèmes de santé des élèves	NS	NS	NS	NS	/	/	/	NS	/	/	/	NS		
Détérioration de la situation socio-économique des élèves	NS	NS	NS	NS	/	/	/	NS	/	/	/	NS		
Infractions contre les biens par les élèves	NS	NS	NS	NS	22,3% (**)	16,4%	20,1%	V = ,070***	/	/	/	NS		
Possession d'armes par les élèves	NS	NS	NS	NS	/	/	/	NS	/	/	/	NS		
Consommation d'alcool et stupéfiants par les élèves	NS	NS	NS	NS	24,5% (**)	9,5%	18,9%	V = ,186***	/	/	/	NS		
Conduite insolente des élèves envers les enseignants	NS	NS	NS	NS	/	/	/	NS	/	/	/	NS		
Aggressions sur un membre du personnel par les élèves	NS	NS	NS	NS	/	/	/	NS	/	/	/	NS		
Absentéisme des élèves	NS	NS	NS	NS	38,9% (**)	28,6%	35,1%	V = ,105***	/	/	/	NS		
Harçèlement sexuel entre élèves	NS	NS	NS	NS	/	/	/	NS	/	/	/	NS		
Racisme entre les élèves	NS	NS	NS	NS	/	/	/	NS	/	/	/	NS		
Chahut des élèves durant les cours	NS	NS	NS	NS	/	/	/	NS	/	/	/	NS		
Retard des élèves	NS	NS	NS	NS	33,7% (**)	25,8%	30,8%	V = ,083***	/	/	/	NS		
Décrochage scolaire des élèves	NS	NS	NS	NS	15,6% (**)	10,4%	13,7%	V = ,074***	/	/	/	NS		
Apathie des élèves	NS	NS	NS	NS	/	/	/	NS	/	/	/	NS		
Problèmes rencontrés avec les enseignants														
Consommation d'alcool et stupéfiants par les enseignants	NS	NS	NS	NS	/	/	/	NS	/	/	/	NS		
Roulement du corps enseignant	NS	NS	NS	NS	/	/	/	NS	/	/	/	NS		
Absentéisme des enseignants	NS	NS	NS	NS	/	/	/	NS	/	/	/	NS		
Relations problématiques avec les parents d'élèves														
Conflits entre parents et enseignants	NS	NS	NS	NS	/	/	/	NS	/	/	/	NS		
Plaintes des parents et des élèves	NS	NS	NS	NS	/	/	/	NS	/	/	/	NS		

Source : Enquête Directeurs, Teachcan, 2005

NS : non significatif

(*) Il s'agit du pourcentage moyen d'élèves de l'école présentant la caractéristique concernée tel que déclaré par les directeurs

(**) Il s'agit du pourcentage de directeurs qui déclarent être confrontés dans une large ou certaine mesure au problème concerné

IV. LES VOCATIONS CIBLANT UNE CLIENTELE D'ELEVES AUX CARACTERISTIQUES PARTICULIERES

Afin de cerner les projets éducatifs des écoles, les directeurs ont également été interrogés sur leur satisfaction à l'égard des vocations ciblant une clientèle d'élèves aux caractéristiques particulières (par exemple, sport-études, éducation internationale, alternance études-travail, etc.) mises éventuellement en oeuvre par leur école⁴. Tout d'abord, comme on peut le voir au tableau suivant, une très grande partie des directeurs enquêtés (plus de 50%) a répondu que de telles vocations « ne s'appliquent pas » dans leur cas, autrement dit que leur école ne s'est pas dotée de vocations ciblant une clientèle d'élèves aux caractéristiques particulières. Par ailleurs, les directeurs qui dirigent des écoles qui se sont dotées de telles vocations sont en grande majorité satisfaits de leurs répercussions sur de nombreux aspects : le climat général de l'établissement (95,7% se disent satisfaits, en cumulant les deux premières positions de l'échelle), la qualité d'apprentissage de l'ensemble des élèves (95,3%), la satisfaction des parents (95,2%), l'intégration de ce profil aux activités d'enseignement (90,8%), les répercussions sur la tâche du directeur (89,1%) et le recrutement des élèves (84%).

Tableau 3.35 L'existence des vocations ciblant une clientèle d'élèves aux caractéristiques particulières et la satisfaction des directeurs à leur égard

	Existence de vocations particulières			Satisfaction envers les vocations particulières (dans le cas où l'école s'en est dotée)				
	Existant *	Non existant *	Total	Entièrement satisfait	Plutôt satisfait	Plutôt insatisfait	Entièrement insatisfait	Total
Climat général de l'établissement	47,4%	52,6%	100,0% (2144)	45,2%	50,5%	4,1%	,1%	100,0% (1017)
Satisfaction des parents	47,1%	52,9%	100,0% (2144)	38,9%	56,3%	4,4%	,4%	100,0% (1010)
Qualité d'apprentissage de l'ensemble des élèves	47,1%	52,9%	100,0% (2144)	34,1%	61,2%	4,6%	,2%	100,0% (1010)
Intégration de ce profil aux activités d'enseignement	45,4%	54,6%	100,0% (2144)	28,7%	62,1%	8,8%	,4%	100,0% (973)
Répercussions sur la tâche de directeur	45,0%	55,0%	100,0% (2144)	27,4%	61,7%	9,2%	1,8%	100,0% (965)
Recrutement des élèves	29,2%	70,8%	100,0% (2144)	29,0%	55,0%	14,4%	1,6%	100,0% (627)

Source : Enquête Directeurs, Teachcan, 2005

* La catégorie « non existant », qui ne se retrouve pas telle quelle dans le questionnaire, regroupe tous les directeurs qui ont répondu à la question « ne s'applique pas » ; la catégorie « existant » regroupe tous les autres directeurs.

⁴ Question posée : « Au cours de la dernière décennie, votre école s'est peut-être dotée d'une vocation ciblant une clientèle d'élèves aux caractéristiques particulières (par exemple, sport-études, éducation internationale, alternance études-travail, concentration arts-études, concentration sciences, musique, bénévolat). Dans un tel cas, après évaluation des impacts de ce profil pour la dernière année, quel était votre degré de satisfaction en ce qui a trait... ? (si votre école a adopté plus d'une mission / spécialisation, veuillez ne considérer que la principale) ».

La satisfaction des directeurs à l'égard des différentes répercussions des vocations particulières de l'école est fortement corrélée ensemble. Autrement dit, plus les directeurs sont satisfaits à l'égard d'un type de répercussion, plus ils ont tendance à l'être à l'égard des autres types.

Tableau 3.36 La satisfaction à l'égard des vocations ciblant une clientèle d'élèves aux caractéristiques particulières - Corrélations

	Répercussions sur la tâche de directeur	Intégration du profil aux activités d'enseignement	Recrutement des élèves	Climat général de l'établissement	Satisfaction des parents	Qualité d'apprentissage de l'ensemble des élèves
Répercussions sur la tâche de directeur	1,000	,631***	,466***	,447***	,385***	,431***
Intégration du profil aux activités d'enseignement	,631***	1,000	,479***	,463***	,447***	,490***
Recrutement des élèves	,466***	,479***	1,000	,465***	,433***	,425***
Climat général de l'établissement	,447***	,463***	,465***	1,000	,601***	,554***
Satisfaction des parents	,385***	,447***	,433***	,601***	1,000	,547***
Qualité d'apprentissage de l'ensemble des élèves	,431***	,490***	,425***	,554***	,547***	1,000

Source : Enquête Directeurs, Teachcan, 2005

Les valeurs dans le tableau représentent des Tau de Kendall

L'analyse montre que la satisfaction des directeurs à l'égard des vocations ciblant une clientèle d'élèves aux caractéristiques particulières ne varie pas du tout selon les variables contextuelles ou institutionnelles telles que *les régions, les provinces, les ordres d'enseignement, les réseaux d'enseignement ou la localisation urbaine ou rurale de l'école*. Par contre, si l'on se base sur les réponses « ne s'applique pas » données par les directeurs, on pourrait supposer que l'existence de telles vocations varie *selon les régions*. Ainsi, parmi les écoles primaires, ces vocations semblent moins souvent offertes au Québec, alors que parmi les écoles secondaires, elles paraissent moins fréquentes en Colombie-Britannique et en Ontario.

Tableau 3.37 L'existence des vocations ciblant une clientèle d'élèves aux caractéristiques particulières selon les régions

	Répercussions sur la tâche de directeur	Intégration du profil aux activités d'enseignement	Recrutement des élèves	Climat général de l'établissement	Satisfaction des parents	Qualité d'apprentissage de l'ensemble des élèves
Primaire						
Atlantique	45,3%	46,9%	19,8%	51,0%	50,5%	50,5%
Colombie-Britannique	42,4%	41,0%	22,9%	44,4%	44,4%	43,9%
Ontario	43,1%	43,8%	24,1%	46,6%	46,1%	46,1%
Prairies	45,9%	45,5%	26,8%	47,3%	47,3%	46,8%
Québec	26,8%	27,5%	21,6%	27,5%	27,5%	27,5%
Territoires	43,5%	43,5%	34,8%	43,5%	43,5%	43,5%
Ensemble du Canada	40,1%	40,4%	23,4%	42,6%	42,4%	42,2%
<i>V de Cramer</i>	,149***	,147***	NS	,170***	,167***	,166***
Mixte						
Atlantique	50,0%	52,1%	29,2%	60,4%	56,3%	50,0%
Colombie-Britannique	64,3%	64,3%	60,7%	64,3%	64,3%	64,3%
Ontario	57,9%	63,2%	52,6%	63,2%	57,9%	63,2%
Prairies	43,8%	44,4%	25,0%	47,2%	47,2%	48,6%
Québec	36,8%	36,8%	36,8%	36,8%	36,8%	36,8%
Territoires	52,0%	52,0%	24,0%	48,0%	52,0%	52,0%
Ensemble du Canada	48,1%	49,1%	31,8%	51,6%	50,9%	50,9%
<i>V de Cramer</i>	NS	NS	,257***	NS	NS	NS
Secondaire						
Atlantique	56,7%	56,7%	27,8%	57,8%	57,8%	60,0%
Colombie-Britannique	51,3%	51,3%	39,5%	53,9%	52,6%	52,6%
Ontario	43,0%	43,8%	36,4%	45,5%	44,6%	43,8%
Prairies	61,0%	61,0%	47,5%	62,7%	62,7%	63,6%
Québec	69,8%	69,8%	66,7%	69,8%	69,8%	69,8%
Territoires	75,0%	75,0%	25,0%	75,0%	75,0%	75,0%
Ensemble du Canada	56,4%	56,6%	43,4%	58,0%	57,6%	58,0%
<i>V de Cramer</i>	,192*** NV	,187*** NV	,262*** NV	,176** NV	,184** NV	,193**

Source : Enquête Directeurs, Teachcan, 2005

Les pourcentages représentent la proportion de directeurs, pour chaque région et chaque ordre d'enseignement, qui déclarent que leur école s'est dotée d'une vocation.

NS : non significatif

NV : Test Chi-Carré non valide (il n'y a pas suffisamment de fréquences théoriques)

Tableau 3.38 L'existence des vocations ciblant une clientèle d'élèves aux caractéristiques particulières selon les provinces

	Répercussions sur la tâche de directeur	Intégration du profil aux activités d'enseignement	Recrutement des élèves	Climat général de l'établissement	Satisfaction des parents	Qualité d'apprentissage de l'ensemble des élèves
Terre-Neuve et Labrador	53,2%	50,6%	25,3%	59,5%	58,2%	54,4%
Ile du Prince Edouard	63,6%	59,1%	18,2%	63,6%	63,6%	63,6%
Nouvelle-Écosse	45,3%	49,2%	25,0%	51,6%	50,0%	51,6%
Nouveau-Brunswick	47,5%	49,5%	20,8%	51,5%	51,5%	51,5%
Québec	37,1%	37,5%	32,5%	37,5%	37,5%	37,5%
Ontario	43,6%	44,5%	27,8%	46,9%	46,2%	46,2%
Manitoba	40,9%	40,9%	27,8%	41,7%	41,7%	41,7%
Saskatchewan	47,2%	46,5%	20,5%	51,2%	51,2%	51,2%
Alberta	53,8%	54,2%	38,8%	55,4%	55,4%	56,3%
Colombie-Britannique	46,6%	45,6%	30,4%	48,5%	48,2%	47,9%
Yukon	65,0%	65,0%	40,0%	65,0%	65,0%	65,0%
Territoires du Nord-Ouest	47,6%	47,6%	19,0%	47,6%	47,6%	47,6%
Nunavut	40,0%	40,0%	26,7%	33,3%	40,0%	40,0%
Ensemble du Canada	45,0%	45,4%	29,2%	47,4%	47,1%	47,1%
V de Cramer	,116**	,111**	,112**	,132***	,128***	,127***

Source : Enquête Directeurs, Teachcan, 2005

Les pourcentages représentent la proportion de directeurs, pour chaque province et tous ordres d'enseignement confondus, qui déclarent que leur école s'est dotée d'une vocation.

NV : Test Chi-Carré non valide (il n'y a pas suffisamment de fréquences théoriques)

L'existence de telles vocations ne semble par contre pas varier selon *les ordres d'enseignement, les réseaux d'enseignement, la localisation urbaine ou rurale de l'école* ou encore *le profil des élèves de l'école*. Les données de l'enquête mettent cependant en évidence plusieurs corrélations entre la satisfaction des directeurs à l'égard des vocations et *les caractéristiques des élèves, les problèmes rencontrés avec les enseignants et les parents*. Ainsi, les directeurs tendent à se déclarer plus satisfaits des vocations ciblant une clientèle d'élèves aux caractéristiques particulières lorsqu'ils travaillent dans des contextes plus « favorables » : des écoles accueillant des élèves socialement plus favorisés et ne présentant pas de comportements problématiques, où les problèmes rencontrés avec les enseignants et les parents des élèves sont moins fréquents.

Tableau 3.39 La satisfaction à l'égard des vocations ciblant une clientèle d'élèves aux caractéristiques particulières selon le profil des élèves, les problèmes rencontrés avec les enseignants et les parents

	Répercussion sur la tâche de directeur	Intégration du profil aux activités d'enseignement	Recrutement des élèves	Climat général de l'établissement	Satisfaction des parents	Qualité d'apprentissage de l'ensemble des élèves
Origine sociale des élèves						
Pourcentage d'élèves avec un revenu familial élevé	-,071***	-,096***	-,074**	-,108***	-,116***	-,115***
Pourcentage d'élèves avec un revenu familial moyen	/	-,066**	/	-,060**	-,102***	-,112***
Pourcentage d'élèves avec un revenu familial faible	/	/	,091***	,071***	,063**	,102***
Caractéristiques scolaires des élèves						
Pourcentage d'élèves absents	/	/	,071**	/	,072***	,103***
Pourcentage d'élèves ne terminant pas leur année	/	/	,113***	/	,058**	,073***
Caractéristiques ethniques des élèves						
Pourcentage d'élèves autochtones	/	/	/	/	/	/
Pourcentage d'élèves appartenant aux minorités visibles	/	/	/	-,063**	/	-,052**
Problèmes rencontrés avec les élèves						
Conflits entre élèves	-,062**	-,091***	-,112***	-,115***	-,104***	-,133***
Intimidation entre élèves	/	-,061**	-,110***	-,120***	-,111***	-,123***
Problèmes de santé des élèves	/	/	/	/	-,062**	/
Détérioration de la situation socio-économique des élèves	/	/	-,119***	-,081***	-,086***	-,113***
Infractions contre les biens par les élèves	-,074**	-,075**	-,071**	-,133***	-,142***	-,118***
Possession d'armes par les élèves	/	/	/	/	-,070**	-,072**
Consommation d'alcool et stupéfiants par les élèves	/	/	/	/	-,064**	-,066**
Conduite insolente des élèves envers les enseignants	-,082***	-,102***	-,116***	-,185***	-,163***	-,169***
Agressions sur un membre du personnel par les élèves	-,110***	-,123***	-,143***	-,199***	-,168***	-,153***
Absentéisme des élèves	/	-,067**	/	-,077***	-,096***	-,117***
Harcèlement sexuel entre élèves	-,078***	-,069**	/	-,116***	-,124***	-,142***
Racisme entre les élèves	-,072**	-,075**	/	-,093***	-,113***	-,091***
Chahut des élèves durant les cours	-,087***	-,113***	-,121***	-,136***	-,158***	-,161***
Retard des élèves	-,065**	/	-,125***	-,081***	-,110***	-,109***
Décrochage scolaire des élèves	-,066**	-,062**	/	-,063**	-,093***	-,113***
Apathie des élèves	-,092***	-,129***	-,153***	-,175***	-,142***	-,179***
Problèmes rencontrés avec les enseignants						
Consommation d'alcool et stupéfiants par les enseignants	/	/	/	/	/	/
Roulement du corps enseignant	-,141***	-,080***	/	-,122***	-,111***	-,085***
Absentéisme des enseignants	-,118***	/	/	-,107***	-,075***	-,067**
Relations problématiques avec les parents d'élèves						
Conflits entre parents et enseignants	-,135***	-,132***	-,169***	-,183***	-,188***	-,136***
Plaintes des parents et des élèves	-,155***	-,119***	-,143***	-,179***	-,197***	-,162***

Source : Enquête Directeurs, Teachcan, 2005

Les valeurs dans le tableau représentent des Tau de Kendall

/ : non significatif

V. CONCLUSION

En définitive, les données de l'enquête mettent en évidence que la plupart des établissements scolaires au Canada, sur base des déclarations de leurs directeurs, semblent poursuivre de *multiples objectifs éducatifs* visant à la fois le développement des savoirs et du savoir-être chez les élèves (acquisition de bonnes habitudes de travail, développement des aptitudes à l'alphabétisation de base, encouragement de l'excellence académique, croissance personnelle, etc.) et offrir *plusieurs services spéciaux* (programmes, cheminements, partenariats) destinés à soutenir les élèves connaissant divers types de difficulté (d'apprentissage, d'adaptation sociale ou scolaire, d'ordre économique). Lorsque de tels services sont offerts, la majorité des directeurs déclarent en être satisfaits ou estiment qu'ils ont une influence positive. Par ailleurs, la plupart des établissements paraissent organiser *différentes politiques concernant la vie à l'école et les élèves* : équipe s'intéressant activement à l'amélioration de la vie de l'école, réunions périodiques du personnel, politiques écrites en matière de discipline, d'évaluation des élèves, d'absentéisme et de devoirs. Enfin, une partie importante des écoles (plus de 40%) met en oeuvre des vocations ciblant une clientèle d'élèves aux caractéristiques particulières (par exemple, sport-études, éducation internationale, alternance études-travail, concentration arts-études, concentration sciences, musique, bénévolat). Les directeurs qui travaillent dans des écoles qui se sont dotées de telles vocations particulières sont en grande majorité satisfaits de leurs répercussions sur de nombreux aspects : le climat général de l'établissement, la qualité d'apprentissage des élèves, la satisfaction des parents, etc.

Au-delà de ces tendances générales, notre analyse montre que le profil éducatif des écoles varie selon plusieurs caractéristiques du contexte. En particulier, elle met en évidence plusieurs différences entre *les régions* (ou *les provinces*). Ainsi, on observe que les directeurs du Québec sont moins nombreux à déclarer que leur école valorise le développement des aptitudes à l'alphabétisation de base. À l'inverse, les directeurs du Québec, ainsi que ceux de l'Ontario et de l'Alberta, disent plus souvent faire la promotion du développement des valeurs morales. Enfin, le développement du bénévolat chez les parents semble davantage favorisé en Atlantique, en Colombie-Britannique et en Ontario. Par ailleurs, de manière schématique, il apparaît que ce sont les écoles des provinces de l'Atlantique qui offrent, le plus souvent, le plus grand nombre de services de soutien aux élèves en difficulté, de services visant l'intégration des élèves ou encore de politiques concernant la vie de l'école et les élèves, à l'inverse surtout des écoles du Québec. Ces dernières paraissent seulement établir plus souvent des partenariats stratégiques pour mieux servir les élèves défavorisés.

Tableau 3.40 Synthèse : Le profil éducatif de l'école selon les régions

	Les objectifs éducatifs valorisés		L'offre de services spéciaux et la satisfaction des directeurs à leurs égards				Les services offerts visant l'intégration des élèves		Les politiques envers la vie à l'école et les élèves			
	Alphabétisation de base	Valeurs morales	Behévolat chez les parents	Offre de services spéciaux pour élèves en difficulté d'apprentissage	Offre de services de prévention pour difficulté d'adaptation scolaire ou sociale	Etablissement de partenariats stratégiques pour mieux servir les élèves défavorisés	Satisfaction à l'égard de la formation des enseignants pour répondre aux besoins des élèves en difficulté d'apprentissage	Existence de services de soutien linguistique	Existence d'activités visant le lien école-famille	Equipe s'efforçant à l'amélioration de la vie de l'école	Politique écrite d'évaluation des élèves	Politique écrite sur les devoirs
Atlantique	98,7%	83,8%	80,7%	87,7%	76,6%	72,5%	64,0%	84,6%	95,6%	95,0%	83,0%	63,0%
Colombie-Britannique	100,0%	78,8%	76,3%	84,4%	66,0%	66,2%	69,5%	86,9%	96,4%	86,9%	73,3%	55,0%
Ontario	98,6%	91,1%	73,4%	84,0%	67,3%	67,0%	68,0%	87,4%	92,0%	84,5%	75,2%	77,9%
Prairies	98,7%	86,8%	69,6%	81,4%	69,2%	67,1%	67,6%	88,2%	95,5%	71,6%	78,4%	52,6%
Québec	84,9%	95,7%	62,8%	68,5%	70,1%	80,1%	52,9%	75,2%	91,4%	79,5%	70,6%	40,3%
Territoires	98,1%	77,8%	64,8%	72,7%	88,9%	76,4%	68,3%	96,2%	96,3%	76,4%	74,5%	50,9%
Ensemble du Canada	96,2%	87,7%	71,9%	80,7%	70,1%	70,5%	65,0%	84,9%	94,0%	82,4%	76,0%	58,5%
<i>V de Cramer</i>	<i>,291***</i>	<i>,173***</i>	<i>,130***</i>	<i>,166***</i>	<i>,100***</i>	<i>,115***</i>	<i>,117***</i>	<i>,143***</i>	<i>,086**</i>	<i>,199***</i>	<i>,094**</i>	<i>,267***</i>

Source : Enquête Directeurs, Teachcan, 2005

Les pourcentages représentent la proportion de directeurs qui, dans chaque région et tous ordres d'enseignement confondus, déclarent que leur école poursuit l'objectif concerné, organise le service ou la politique concernée, ou encore qui se déclarent satisfaits du service.

Tableau 3.41 Synthèse : Le profil éducatif de l'école selon les provinces

	Les objectifs éducatifs valorisés			L'offre de services spéciaux et la satisfaction des directeurs à leurs égards					Les services offerts visant l'intégration des élèves					Les politiques envers la vie à l'école et les élèves				
	Alphabétisation de base	Valeurs morales	Bénévolat chez les parents	Offre de services spéciaux pour élèves en difficulté d'apprentissage	Offre de services de prévention scolaire ou sociale	Etablisement de partenariats stratégiques pour mieux servir les élèves défavorisés	Satisfaction à l'égard de la formation des enseignants pour répondre aux besoins des élèves en difficulté d'apprentissage	Existence de services de soutien linguistique	Equipe s'intéressant à l'amélioration de la vie de l'école	Politique écrite d'évaluation des élèves	Politique écrite en matière de discipline	Politique écrite sur l'absentéisme	Politique écrite sur les devoirs					
Terre-Neuve et Labrador	98,7%	85,7%	75,3%	94,7%	85,7%	74,7%	72,2%	81,6%	94,6%	94,7%	86,8%	55,3%	57,9%					
Ile du Prince Edouard	100,0%	76,2%	71,4%	89,5%	85,7%	80,0%	76,5%	100,0%	90,5%	75,0%	95,2%	80,0%	61,9%					
Nouvelle-Écosse	100,0%	82,0%	82,0%	82,9%	63,6%	72,0%	66,7%	84,4%	96,0%	89,0%	99,2%	64,6%	65,9%					
Nouveau-Brunswick	97,0%	86,0%	85,1%	87,9%	83,2%	70,0%	51,7%	84,0%	95,0%	68,3%	96,0%	67,3%	63,4%					
Québec	84,9%	95,7%	62,8%	68,5%	70,1%	80,1%	52,9%	75,2%	79,5%	70,6%	96,8%	53,7%	40,3%					
Ontario	98,6%	91,1%	73,4%	84,0%	67,3%	67,0%	68,0%	87,4%	84,5%	75,2%	97,9%	69,1%	77,9%					
Manitoba	98,2%	85,6%	68,8%	69,1%	70,5%	62,4%	63,2%	90,9%	73,4%	78,2%	87,3%	57,3%	42,2%					
Saskatchewan	99,2%	84,4%	67,2%	88,3%	64,4%	69,9%	71,7%	88,6%	61,3%	72,6%	91,1%	68,3%	41,1%					
Alberta	98,7%	88,7%	71,3%	83,7%	71,1%	67,8%	67,0%	86,6%	76,3%	81,5%	96,1%	73,4%	63,6%					
Colombie-Britannique	100,0%	78,8%	76,3%	84,4%	66,0%	66,2%	69,5%	86,9%	86,9%	73,3%	95,8%	53,9%	55,0%					
Yukon	100,0%	78,9%	89,5%	90,0%	95,0%	85,0%	72,2%	90,0%	85,0%	80,0%	100,0%	75,0%	45,0%					
Territoires du Nord-Ouest	100,0%	80,0%	60,0%	50,0%	85,0%	70,0%	81,8%	100,0%	70,0%	95,0%	95,0%	55,0%	70,0%					
Nunavut	93,3%	73,3%	40,0%	80,0%	85,7%	73,3%	50,0%	100,0%	73,3%	40,0%	80,0%	46,7%	33,3%					
Ensemble du Canada	96,2%	87,7%	71,9%	80,7%	70,1%	70,5%	65,0%	84,9%	82,4%	76,0%	95,6%	62,7%	58,5%					
<i>V de Cramer</i>	<i>,293*** NV</i>	<i>,179*** NV</i>	<i>,154*** NV</i>	<i>,206*** NV</i>	<i>,136*** NV</i>	<i>,123** NV</i>	<i>,148*** NV</i>	<i>,153*** NV</i>	<i>,217*** NV</i>	<i>,166*** NV</i>	<i>,169*** NV</i>	<i>,165***</i>	<i>,292***</i>					

Source : Enquête Directeurs, Teachcan, 2005

Les pourcentages représentent la proportion de directeurs qui, dans chaque province et tous ordres d'enseignement confondus, déclarent que leur école poursuit l'objectif concerné, organise le service ou la politique concernée, ou encore qui se déclarent satisfaits du service.

NV : Test Chi-Carré non valide (il n'y a pas suffisamment de fréquences théoriques)

L'analyse révèle également quelques différences relativement fortes entre *les ordres d'enseignement*. Ainsi, les écoles primaires paraissent davantage poursuivre comme objectif le développement du bénévolat chez les parents, offrir des services de prévention pour les difficultés d'adaptation scolaire ou sociale des élèves et des services de rattrapage. Les écoles secondaires et les écoles mixtes semblent quant à elles davantage promouvoir la transition vers le post-secondaire, la formation professionnelle et organiser des politiques écrites sur l'absentéisme. Enfin, ce sont les écoles mixtes qui paraissent le moins souvent organiser des équipes s'intéressant à la vie à l'école.

Tableau 3.42 Synthèse : Le profil éducatif de l'école selon l'ordre d'enseignement

	Les objectifs éducatifs valorisés			L'offre de services spéciaux	Les services offerts visant l'intégration des élèves	Les politiques envers la vie à l'école et les élèves	
	Transition vers le post-secondaire	Formation professionnelle	Bénévolat chez les parents	Offre de services de prévention pour difficulté d'adaptation scolaire ou sociale	Existence de services de rattrapage	Equipe s'intéressant à l'amélioration de la vie de l'école	Politique écrite sur l'absentéisme
Primaire	41,9%	30,3%	83,2%	74,6%	97,4%	84,6%	52,6%
Mixte	67,0%	54,2%	68,4%	66,3%	92,6%	63,4%	67,5%
Secondaire	83,5%	73,3%	43,5%	60,5%	95,4%	87,1%	86,2%
Total	55,2%	43,8%	71,9%	70,1%	96,3%	82,4%	62,7%
<i>V de Cramer</i>	<i>,361***</i>	<i>,369***</i>	<i>,368***</i>	<i>,132***</i>	<i>,087***</i>	<i>,197***</i>	<i>,292***</i>

Source : Enquête Directeurs, Teachcan, 2005

Les pourcentages représentent la proportion de directeurs qui, dans chaque ordre d'enseignement, déclarent que leur école poursuit l'objectif concerné ou organise le service ou la politique concernée.

Plusieurs différences importantes entre *les réseaux d'enseignement* apparaissent par ailleurs. Ainsi, l'enquête montre que plusieurs services sont plus souvent offerts dans *les écoles publiques*, comme les services spéciaux pour les élèves en difficulté d'apprentissage, les services de prévention pour les difficultés d'adaptation scolaire ou sociale, les partenariats stratégiques pour mieux servir les élèves défavorisés, les services de rattrapage, les activités visant le lien école-famille, etc.

Tableau 3.43 Synthèse : Le profil éducatif de l'école selon le réseau d'enseignement

	L'offre de services spéciaux			Les services offerts visant l'intégration des élèves				Les politiques envers la vie à l'école et les élèves
	Offre de services spéciaux pour élèves en difficulté d'apprentissage	Offre de services de prévention pour difficulté d'adaptation scolaire ou sociale	Etablissement de partenariats stratégiques pour mieux servir les élèves défavorisés	Existence de services de rattrapage	Existence d'une formation initiale sur la question de l'intégration	Existence d'activités de perfectionnement sur l'intégration	Existence d'activités visant le lien école-famille	Equipe s'intéressant à l'amélioration de la vie de l'école
Public	84,2%	74,1%	73,1%	97,8%	91,6%	90,0%	95,1%	85,0%
Privé	49,0%	31,4%	46,2%	82,2%	74,9%	59,1%	84,2%	58,2%
Total	80,7%	70,1%	70,5%	96,3%	89,9%	87,0%	94,0%	82,4%
<i>V de Cramer</i>	<i>,267***</i>	<i>,273***</i>	<i>,174***</i>	<i>,245***</i>	<i>,166***</i>	<i>,274***</i>	<i>,136***</i>	<i>,208***</i>

Source : Enquête Directeurs, Teachcan, 2005

Les pourcentages représentent la proportion de directeurs qui, dans chaque réseau d'enseignement, déclarent que leur école poursuit l'objectif concerné ou organise le service ou la politique concernée.

L'enquête met en évidence que le profil éducatif de l'école varie également selon *le profil du public scolaire*, moins fortement cependant que ce que l'on aurait pu supposer *a priori*. En particulier, l'offre des différents types de services spéciaux destinés à soutenir les élèves en difficulté ou à viser l'intégration des élèves est très faiblement reliée aux caractéristiques scolaires, sociales ou comportementales du public de l'école, comme si l'existence de ces services se décidait (relativement) indépendamment du profil des élèves à qui ils s'adressent. L'enquête montre néanmoins que certains services, comme les services de prévention pour les difficultés d'adaptation scolaire ou sociale, les partenariats stratégiques pour mieux servir les élèves défavorisés, les activités de perfectionnement sur l'intégration organisés par la commission scolaire ou d'autres instances ou encore les politiques écrites sur l'absentéisme, sont davantage organisés dans les écoles qui accueillent des élèves socialement plus défavorisés et qui présentent divers comportements problématiques.

Enfin, l'enquête montre que le profil éducatif de l'école ne diffère pratiquement pas *selon la localisation urbaine ou rurale de l'école*, ni *selon le profil socio-professionnel des directeurs* qui les dirigent. On observe seulement que les directeurs plus âgés ou plus anciens dans la fonction tendent à promouvoir davantage l'excellence académique, le développement de la connaissance multiculturelle, le développement des aptitudes à l'alphabétisation, l'acquisition de bonnes habitudes de travail et la croissance personnelle des élèves.

CHAPITRE 4. LA PERCEPTION DES ÉVOLUTIONS SCOLAIRES ET DE LEURS REPERCUSSIONS

Après avoir décrit les principales caractéristiques socio-professionnelles des directeurs d'écoles et les contextes scolaires dans lesquels ils travaillent, nous allons dans ce chapitre analyser la manière dont ils vivent les récentes évolutions du système éducatif, en nous appuyant sur leurs réponses à cinq questions de l'enquête qui visent à saisir leurs perceptions de l'impact de divers changements qui ont touché le champ scolaire au Canada cette dernière décennie.

Dans une première partie, nous allons considérer les évolutions qui, selon les directeurs, ont un impact important sur leur école. Ensuite, dans une deuxième partie, nous examinerons les effets que les changements scolaires ont, selon eux, sur leur propre fonction, mais aussi sur le fonctionnement de leur école.

Comme nous le verrons, la plupart des directeurs se disent confrontés à de nombreuses évolutions et ont une vision relativement nuancée de leurs effets sur le fonctionnement de leur école et sur leur fonction. Leur perception des évolutions scolaires et de leurs conséquences varie cependant selon les provinces, le réseau d'enseignement (public / privé), l'ordre d'enseignement (primaire / secondaire / mixte) et le public scolaire de l'école (tel que perçu et décrit par les directeurs). A nouveau, l'enquête montre que la province (ou la région) constitue l'un des principaux facteurs de différenciation. Par contre, la manière dont les directeurs perçoivent les évolutions scolaires ne varie pratiquement pas avec leur profil socio-professionnel. Celle-ci semble donc avant tout liée à des facteurs contextuels.

I. LES ÉVOLUTIONS TOUCHANT LES ÉCOLES

1. Les changements ayant un impact sur les écoles

Nous avons d'abord demandé aux directeurs d'évaluer l'impact de différents changements qui ont touché le champ scolaire au Canada lors de la dernière décennie¹. Comme nous pouvons le voir au tableau suivant, la majorité des directeurs enquêtés estime que de nombreuses évolutions ont eu des effets importants sur leur école. En particulier, plus de 85% des directeurs jugent *très important* ou *important* l'impact de *changements d'ordre pédagogique* (l'introduction de nouvelles approches éducatives curriculum et des technologies de l'information et des communications) et des *restrictions budgétaires* (la diminution des ressources humaines, matérielles et financières). Plusieurs *changements dans le mode de régulation scolaire* sont également mis en avant par la majorité des enquêtés, comme les nouvelles politiques d'imputabilité (79%, en cumulant les deux premières positions de l'échelle), la nouvelle répartition des pouvoirs entre les instances centrales et locales (72,2%), l'évaluation standardisée des élèves (71,7%) et l'évaluation formelle des enseignants (61,6%). Enfin, la plupart des répondants trouvent *très important* ou *important* l'impact des changements d'ordre démographique, comme les mouvements au sein du personnel scolaire (68,6%) et la variation du nombre d'élèves (67,6%), et l'impact des changements socio-économiques dans l'environnement (59,6%). La diversité culturelle et linguistique des élèves est le changement dont l'impact est le moins souvent jugé important, par 42,9% des directeurs.

¹ Question posée dans le questionnaire : « Veuillez trouver ci-dessous une liste de changements qui ont eu lieu lors de la dernière décennie. Comment évaluez-vous l'impact de ces changements sur votre école? ».

Tableau 4.1 Les évolutions scolaires ayant un impact sur leur école

	Très important	Important	Peu important	Pas important du tout	Total	N
Changements d'ordre pédagogique						
Les nouvelles approches éducatives (curriculum)	44,2%	47,4%	7,0%	1,4%	100%	2082
Les technologies de l'information et de la communication dans l'enseignement et la gestion	38,1%	50,5%	8,5%	2,9%	100%	2087
Diminutions des ressources						
La diminution des autres ressources (matérielles, financières)	51,8%	35,3%	7,4%	5,6%	100%	2079
La diminution des ressources humaines	58,2%	27,3%	6,9%	7,7%	100%	2080
Changements dans le mode de régulation scolaire						
Les nouvelles politiques d'imputabilité	33,5%	45,5%	15,5%	5,5%	100%	2081
La nouvelle répartition des responsabilités et pouvoirs entre instances centrales, locales et à l'intérieur de l'établissement	34,2%	38,0%	18,2%	9,6%	100%	2080
L'évaluation standardisée des élèves	23,3%	48,4%	19,7%	8,6%	100%	2081
L'évaluation formelle des enseignants	19,9%	41,7%	26,8%	11,6%	100%	2079
La réorganisation et fusion des conseils scolaires (commissions scolaires)	28,1%	25,4%	20,3%	26,1%	100%	2079
Changements d'ordre démographique						
Les mouvements au sein du personnel scolaire (retraite, redéploiement ou renouvellement)	24,1%	44,5%	24,9%	6,4%	100%	2072
La variation du nombre d'élèves	31,8%	35,8%	24,6%	7,9%	100%	2084
Évolutions sociales						
Les changements socio-économiques dans l'environnement	20,2%	39,4%	28,9%	11,5%	100%	2077
La diversification culturelle et linguistique	12,9%	30,0%	37,3%	19,8%	100%	2082

Source : Enquête Directeurs, Teachcan, 2005

Les perceptions de l'impact des différents changements sont pratiquement toutes corrélées ensemble positivement. Autrement dit, plus les directeurs estiment qu'un type de changement a un impact important sur leur école, plus ils ont également tendance à trouver important l'effet d'autres changements. Parmi les corrélations les plus fortes, on peut cependant souligner celles entre la diminution des ressources humaines et la diminution des ressources matérielles ou financières (Tau de Kendall = 0,529***), ainsi que celles entre les nouvelles politiques d'imputabilité, l'évaluation standardisée des élèves, l'évaluation formelle des enseignants et la nouvelle répartition des pouvoirs entre les instances centrales et locales (valeurs des Tau de Kendall supérieures à 0,300***).

Tableau 4.2 Les évolutions scolaires ayant un impact sur leur école – Corrélations

	Diminution des ressources		Changements d'ordre démographique		Évolutions sociales		Changements d'ordre pédagogique		Changements dans le mode de régulation scolaire				
	Diminution des ressources humaines	Diminution des autres ressources	Mouvements au sein du personnel scolaire	Variation du nombre d'élèves	Changements socio-économiques dans l'environnement	Diversification culturelle des élèves	TIC dans enseignement et gestion	Nouvelles approches éducatives	Nouvelle répartition des pouvoirs entre instances centrales et locales	Réorganisation des conseils scolaires	Évaluation standardisée des élèves	Nouvelles politiques d'imputabilité	Évaluation formelle des enseignants
Diminution des ressources													
Diminution des ressources humaines	1,000	,529***	,161***	,086***	,161***	,140***	,157***	,149***	,251***	,154***	,207***	,210***	,165***
Diminution des autres ressources	,529***	1,000	,167***	,126***	,191***	,153***	,178***	,164***	,246***	,148***	,161***	,194***	,169***
Changements d'ordre démographique													
Mouvements au sein du personnel scolaire	,161***	,167***	1,000	,157***	,170***	,077***	,096***	,141***	,177***	,199***	,098***	,141***	,118***
Variation du nombre d'élèves	,086***	,126***	,157***	1,000	,298***	,077***	,088***	,091***	,102***	,088***	,074***	,092***	,088***
Évolutions sociales													
Changements socio-économiques dans l'environnement	,161***	,191***	,170***	,298***	1,000	,247***	,116***	,132***	,212***	,107***	,124***	,150***	,130***
Diversification culturelle des élèves	,140***	,153***	,077***	,077***	,247***	1,000	,153***	,167***	,162***	/	,230***	,214***	,198***
Changements d'ordre pédagogique													
TIC en enseignement et gestion	,157***	,178***	,096***	,088***	,116***	,153***	1,000	,327***	,250***	,219***	,206***	,298***	,221***
Nouvelles approches éducatives	,149***	,164***	,141***	,091***	,132***	,167***	,327***	1,000	,215***	,160***	,274***	,302***	,298***
Changements dans le mode de régulation scolaire													
Nouvelle répartition des responsabilités entre instances centrales et locales	,251***	,246***	,177***	,102***	,212***	,162***	,250***	,215***	1,000	,370***	,210***	,331***	,210***
Réorganisation des conseils scolaires	,154***	,148***	,199***	,088***	,107***	/	,160***	,123***	,1000	1,000	,123***	,180***	,147***
Évaluation standardisée des élèves	,207***	,161***	,098***	,074***	,124***	,230***	,206***	,274***	,210***	,123***	1,000	,476***	,386***
Nouvelles politiques d'imputabilité	,210***	,194***	,141***	,092***	,150***	,214***	,298***	,302***	,331***	,180***	,476***	1,000	,384***
Évaluation formelle des enseignants	,165***	,169***	,118***	,088***	,130***	,198***	,221***	,298***	,210***	,147***	,386***	,384***	1,000

Source : Enquête Directeurs, Teachcan, 2005

Les valeurs dans le tableau représentent des Tau de Kendall / : non significatif

L'enquête montre que la perception de l'impact des changements varie fortement *selon les régions*, de manière spécifique cependant selon l'ordre d'enseignement. Parmi les principales différences, on peut relever que :

- l'impact des *mouvements au sein du personnel* est plus souvent jugé important, au primaire, par les directeurs de l'Atlantique, de l'Ontario, du Québec et des Territoires, et au secondaire, par les directeurs de l'Atlantique et du Québec ;
- l'impact de la *diversification culturelle* est davantage mis en avant, au primaire et au secondaire, par les directeurs de la Colombie-Britannique, de l'Ontario, des Prairies et des Territoires, alors que parmi les écoles mixtes, ce sont les directeurs du Québec et des Territoires qui jugent plus souvent son impact important ;
- l'impact des *nouvelles approches éducatives* est plus souvent jugé important, au primaire, par les directeurs de l'Atlantique, des Prairies et du Québec, et au secondaire, par les directeurs de l'Atlantique, des Prairies et de l'Ontario ;
- la *nouvelle répartition des pouvoirs entre les instances centrales et locales* est davantage éprouvée, au primaire, par les directeurs de l'Atlantique et du Québec, et parmi les directeurs des écoles mixtes, par ceux de l'Atlantique et des Prairies ;
- l'impact de la *réorganisation des conseils scolaires* est plus souvent jugé important, au primaire et au secondaire, par les directeurs de l'Atlantique, de l'Ontario, du Québec, alors que parmi les écoles mixtes, ce sont les directeurs de l'Atlantique et des Prairies qui le mettent plus fréquemment en avant ;
- enfin, l'impact de *l'évaluation standardisée des élèves* est plus souvent jugé important par les directeurs de l'Atlantique, de l'Ontario et de la Colombie-Britannique, alors que l'impact de *l'évaluation formelle des enseignants* l'est davantage en Atlantique et en Ontario.

Finalement, ce sont les directeurs de l'Atlantique et de l'Ontario qui jugent important l'impact d'un plus grand nombre de changements. Les différences mises en évidence entre les régions sont probablement liées aux politiques scolaires qui restent spécifiques à chaque province, même si l'on peut dégager des tendances communes (Lessard et Brassard, *à paraître* ; Lessard et Grimmett, 2004).

Tableau 4.3 Les évolutions scolaires ayant un impact sur leur école selon les régions

	Diminution des ressources		Changements d'ordre démographique		Évolutions sociales		Changements d'ordre pédagogique		Changements dans le mode de régulation scolaire				
	Diminution des ressources humaines	Diminution des autres ressources	Mouvements au sein du personnel scolaire	Variation du nombre d'élèves	Changements socio-économiques dans l'environnement	Diversification culturelle des élèves	TIC dans enseignement et gestion	Nouvelles approches éducatives	Nouvelle répartition des responsabilités entre instances centrales et locales	Réorganisation des conseils scolaires	Évaluation standardisée des élèves	Nouvelles politiques d'imputabilité	Évaluation formelle des enseignants
Tous ordres confondus													
Atlantique	90,0%	91,9%	74,4%	72,4%	65,3%	32,4%	92,6%	94,2%	78,9%	74,1%	84,3%	84,8%	70,8%
Colombie-Britannique	83,4%	85,1%	61,6%	65,0%	58,2%	49,8%	84,1%	85,1%	65,7%	28,4%	76,9%	83,5%	43,0%
Ontario	87,7%	88,3%	71,3%	62,5%	56,1%	46,5%	89,0%	91,4%	71,3%	55,6%	80,6%	81,2%	75,9%
Prairies	86,5%	86,9%	58,7%	73,3%	61,2%	49,5%	88,2%	92,1%	70,5%	44,4%	66,2%	73,0%	59,2%
Québec	81,6%	84,8%	76,9%	65,6%	57,3%	30,0%	89,6%	95,1%	77,6%	67,4%	53,0%	77,9%	52,6%
Territoires	67,3%	75,9%	74,1%	68,5%	70,9%	69,1%	81,8%	83,3%	52,7%	29,1%	67,3%	60,0%	60,0%
Ensemble du Canada (N)	85,4% (1777)	87,1% (1810)	68,7% (1423)	67,6% (1409)	59,6% (1238)	42,9% (893)	88,6% (1849)	91,6% (1910)	72,2% (1502)	53,5% (1113)	71,7% (1493)	79,0% (1645)	61,6% (1280)
<i>V de cramer</i>	0,117***	0,089**	0,153***	0,093**	NS	0,189***	NS	0,122*** NV	0,122***	0,305***	0,247***	0,128***	0,237***
Primaire													
Atlantique	89,8%	92,5%	70,8%	73,3%	62,0%	31,7%	91,5%	93,1%	85,6%	77,1%	86,8%	87,6%	72,7%
Colombie-Britannique	86,8%	88,2%	59,8%	64,4%	56,4%	51,2%	83,9%	88,8%	70,4%	28,4%	77,8%	88,8%	46,1%
Ontario	88,3%	90,1%	73,9%	63,1%	57,1%	49,0%	89,8%	91,1%	71,0%	55,2%	79,9%	81,4%	76,6%
Prairies	89,2%	88,6%	59,7%	73,9%	67,1%	58,0%	88,2%	94,8%	74,5%	42,2%	69,7%	76,8%	58,3%
Québec	84,7%	87,5%	76,5%	66,9%	60,1%	32,4%	90,7%	97,3%	81,9%	72,1%	58,1%	80,3%	56,7%
Territoires	81,8%	86,4%	81,8%	61,9%	77,3%	63,6%	77,3%	90,5%	54,5%	27,3%	86,4%	72,7%	68,2%
Ensemble du Canada (N)	87,5% (1143)	89,3% (1167)	69,7% (909)	67,3% (880)	60,3% (788)	44,9% (588)	88,9% (1165)	93,0% (1218)	75,7% (988)	55,3% (722)	74,2% (971)	82,3% (1075)	63,8% (833)
<i>V de cramer</i>	NS	NS	0,153***	NS	NS	0,205***	NS	0,114*** NV	0,150***	0,339***	0,226***	0,112*** NV	0,233***

Source : Enquête Directeurs, Teachcan, 2005

Les pourcentages représentent la proportion de directeurs, pour chaque ordre d'enseignement et dans chaque région, qui estiment que l'évolution a un impact très important ou important.

NS : non significatif

NV : Test Chi-carré non valide (il n'y a pas suffisamment de fréquences théoriques)

Les évolutions scolaires ayant un impact sur leur école selon les régions (suite)

	Restrictions budgétaires		Changements d'ordre démographique		Évolutions sociales		Changements d'ordre pédagogique		Changements dans le mode de régulation scolaire				
	Diminution des ressources humaines	Diminution des autres ressources	Mouvements au sein du personnel scolaire	Variation du nombre d'élèves	Changements socio-économiques dans l'environnement	Diversification culturelle des élèves	TIC dans enseignement et gestion	Nouvelles approches éducatives	Nouvelle répartition des responsabilités entre instances centrales et locales	Réorganisation des conseils scolaires	Évaluation standardisée des élèves	Nouvelles politiques d'imputabilité	Évaluation formelle des enseignants
Mixte													
Atlantique	86,4%	80,4%	79,1%	80,4%	69,6%	34,8%	89,1%	93,6%	60,9%	71,7%	80,4%	80,4%	69,6%
Colombie-Britannique	51,9%	57,1%	64,3%	71,4%	67,9%	46,4%	85,7%	85,7%	46,4%	40,7%	67,9%	57,1%	46,4%
Ontario	63,2%	52,6%	47,4%	52,6%	52,6%	23,5%	66,7%	88,9%	21,1%	21,1%	61,1%	61,1%	55,6%
Prairies	82,4%	82,9%	56,4%	72,5%	59,2%	39,4%	82,3%	89,4%	66,9%	50,7%	64,8%	69,5%	62,0%
Québec	84,2%	73,7%	47,4%	73,7%	63,2%	57,9%	100,0%	100,0%	57,9%	42,1%	50,0%	63,2%	57,9%
Territoires	56,0%	62,5%	70,8%	68,0%	56,0%	72,0%	84,0%	76,0%	48,0%	28,0%	52,0%	52,0%	56,0%
Ensemble du Canada (N)	76,4% (1211)	75,4% (208)	60,8% (166)	72,0% (201)	61,3% (171)	42,6% (118)	84,1% (233)	89,2% (248)	58,4% (163)	48,6% (135)	65,3% (181)	67,5% (187)	39,6% (110)
<i>V de cramer</i>	<i>NS NV</i>	<i>NS NV</i>	<i>NS</i>	<i>NS</i>	<i>NS</i>	<i>0,233**</i>	<i>NS NV</i>	<i>NS NV</i>	<i>0,254****</i>	<i>0,276***</i>	<i>NS</i>	<i>NS</i>	<i>NS</i>
Secondaire													
Atlantique	92,2%	96,6%	79,8%	66,7%	70,0%	32,6%	96,7%	96,7%	74,2%	68,9%	81,1%	81,1%	67,4%
Colombie-Britannique	85,5%	86,8%	65,3%	64,5%	59,5%	47,4%	84,2%	75,0%	60,0%	24,0%	77,6%	78,9%	33,3%
Ontario	89,6%	87,8%	66,7%	62,3%	53,0%	41,2%	89,6%	93,0%	80,9%	62,6%	86,0%	83,5%	76,5%
Prairies	86,8%	88,7%	59,6%	73,0%	53,0%	46,1%	95,7%	90,4%	67,5%	40,9%	61,7%	70,4%	57,4%
Québec	71,6%	78,5%	84,0%	60,0%	47,3%	17,0%	84,2%	87,4%	68,4%	58,1%	37,6%	73,4%	38,7%
Territoires	62,5%	87,5%	62,5%	87,5%	100,0%	75,0%	87,5%	87,5%	62,5%	37,5%	62,5%	50,0%	50,0%
Ensemble du Canada (N)	84,9% (423)	87,7% (435)	70,4% (348)	65,9% (328)	56,8% (281)	37,7% (187)	90,4% (451)	89,2% (444)	70,8% (351)	51,6% (256)	68,8% (341)	76,9% (383)	56,4% (279)
<i>V de cramer</i>	<i>0,212**** NV</i>	<i>NS NV</i>	<i>0,203**** NV</i>	<i>NS NV</i>	<i>0,188** NV</i>	<i>0,246**** NV</i>	<i>0,176* NV</i>	<i>0,216**** NV</i>	<i>NS NV</i>	<i>0,307**** NV</i>	<i>0,375**** NV</i>	<i>NS NV</i>	<i>0,323**** NV</i>

Source : Enquête Directeurs, Teachcan, 2005

Les pourcentages représentent la proportion de directeurs, pour chaque ordre d'enseignement et dans chaque région, qui estiment que l'évolution a un impact *très important* ou *important*.

NS : non significatif

NV : Test Chi-carré non valide (il n'y a pas suffisamment de fréquences théoriques)

Si l'on examine plus précisément les perceptions des directeurs dans *les provinces*, parmi les principales différences, on peut relever que sont plus souvent jugés importants :

- l'impact de *la réorganisation des conseils scolaires* par les directeurs de Terre-Neuve et Labrador, de la Nouvelle-Écosse, du Nouveau-Brunswick, du Québec et de l'Ontario ;
- l'impact de *l'évaluation standardisée des élèves* par ceux du Nouveau-Brunswick, de Terre-Neuve et Labrador, de la Nouvelle-Écosse, de l'Ontario, de l'Alberta, de la Colombie-Britannique et du Yukon ;
- l'impact de *l'évaluation formelle des enseignants* par ceux de l'Ontario, de Terre-Neuve et Labrador, du Nouveau-Brunswick, des Territoires du Nord-ouest et de la Nouvelle-Écosse ;
- l'impact de *la diversification culturelle et linguistique des élèves* par ceux du Nunavut, du Yukon, des Territoires du Nord-Ouest et de l'Alberta.

Tableau 4.4 Les évolutions scolaires ayant un impact sur leur école selon les provinces

	Restrictions budgétaires		Changements d'ordre démographique		Évolutions sociales		Changements d'ordre pédagogique		Changements dans le mode de régulation scolaire				
	Diminution des ressources humaines	Diminution des autres ressources	Mouvements au sein du personnel scolaire	Variation du nombre d'élèves	Changements socio-économiques dans l'environnement	Diversification culturelle des élèves	TIC dans enseignement et gestion	Nouvelles approches éducatives	Nouvelle répartition des responsabilités entre instances centrales et locales	Réorganisation des conseils scolaires	Évaluation standardisée des élèves	Nouvelles politiques d'imputabilité	Évaluation formelle des enseignants
Tous ordres confondus													
Terre-Neuve et Labrador	95,0%	93,4%	73,0%	75,3%	65,8%	18,4%	93,5%	94,9%	85,5%	92,1%	88,3%	83,1%	74,0%
Ile du Prince Edouard	71,4%	90,5%	65,0%	76,2%	70,0%	38,1%	100,0%	90,5%	66,7%	38,1%	23,8%	76,2%	66,7%
Nouvelle-Écosse	90,4%	92,0%	78,7%	75,2%	69,8%	40,5%	93,7%	93,6%	77,6%	78,6%	84,1%	84,6%	69,1%
Nouveau-Brunswick	89,0%	91,0%	72,3%	66,0%	58,4%	31,6%	89,1%	95,0%	78,0%	62,4%	94,1%	88,1%	71,3%
Québec	81,6%	84,8%	76,9%	65,6%	57,3%	30,0%	89,6%	95,1%	77,6%	67,4%	53,0%	77,9%	52,6%
Ontario	87,7%	88,3%	71,3%	62,5%	56,1%	46,5%	89,0%	91,4%	71,3%	55,6%	80,6%	81,2%	75,9%
Manitoba	84,5%	83,6%	60,9%	69,4%	55,5%	47,7%	86,5%	95,5%	63,1%	39,6%	65,8%	70,9%	57,7%
Saskatchewan	79,8%	78,2%	61,0%	79,0%	68,5%	41,1%	87,9%	88,7%	66,9%	54,8%	40,3%	57,3%	52,4%
Alberta	91,0%	93,1%	56,5%	72,1%	60,1%	54,7%	89,3%	92,3%	76,0%	41,2%	80,3%	82,4%	63,5%
Colombie-Britannique	83,4%	85,1%	61,6%	65,0%	58,2%	49,8%	84,1%	85,1%	65,7%	28,4%	76,9%	83,5%	43,0%
Yukon	65,0%	75,0%	70,0%	70,0%	70,0%	70,0%	70,0%	85,0%	50,0%	25,0%	80,0%	60,0%	60,0%
Territoires du Nord-Ouest	60,0%	63,2%	68,4%	65,0%	65,0%	60,0%	90,0%	84,2%	50,0%	15,0%	60,0%	70,0%	70,0%
Nunavut	80,0%	93,3%	86,7%	71,4%	80,0%	80,0%	86,7%	80,0%	60,0%	53,3%	60,0%	46,7%	46,7%
Ensemble du Canada (N)	85,4% (1777)	87,1% (1810)	68,7% (1423)	67,6% (1409)	59,6% (1238)	42,9% (893)	88,6% (1849)	91,6% (1910)	72,2% (1502)	53,5% (1113)	71,7% (1493)	79,0% (1645)	61,6% (1280)
<i>V de cramer</i>	0,152*** NV	0,140*** NV	0,161*** NV	NS NV	NS	0,210***	NS NV	0,130*** NV	0,142*** NV	0,335***	0,337*** NV	0,183*** NV	0,244*** NV

Source : Enquête Directeurs, Teachcan, 2005

Les pourcentages représentent la proportion de directeurs, pour chaque ordre d'enseignement et dans chaque province, qui estiment que l'évolution a un impact très important ou important.

NS : non significatif

NV : Test Chi-carré non valide (il n'y a pas suffisamment de fréquences théoriques)

Dans plusieurs régions, les données de l'enquête mettent également en évidence de fortes différences *selon les réseaux d'enseignement* qui paraissent diversement touchés par les évolutions scolaires. De manière globale, on constate que ce sont les directeurs des écoles publiques qui jugent plus souvent important l'impact de plusieurs évolutions scolaires. Plus précisément, en Colombie-Britannique, en Ontario, dans les Prairies et au Québec, les directeurs des écoles publiques estiment plus souvent important l'impact de la réorganisation des conseils scolaires et de la nouvelle répartition des responsabilités entre les instances centrales et locales. En Colombie-Britannique, en Ontario et au Québec, les directeurs des écoles publiques ressentent également davantage l'impact de la diminution des ressources et des nouvelles politiques d'imputabilité. En Ontario et au Québec, ils disent aussi plus souvent que les mouvements au sein du personnel (retraite, redéploiement ou renouvellement) ont un impact important. Enfin, en Ontario, l'effet des technologies de l'information et des communications, des nouvelles approches éducatives, de l'évaluation standardisée des élèves et de l'évaluation formelle des enseignants est davantage mis en avant par les directeurs des écoles publiques. On observe cependant une exception : en Colombie-Britannique, ce sont les directeurs des écoles privées qui jugent plus souvent important l'impact de l'évaluation formelle des enseignants. Par contre, l'enquête ne met en lumière aucune différence entre le réseau privé et public en ce qui concerne la perception de l'impact des évolutions sociales (changements socio-économiques dans l'environnement et la diversification culturelle et linguistiques).

Tableau 4.5 Les évolutions scolaires ayant un impact sur leur école selon le réseau d'enseignement

	Restrictions budgétaires		Changements d'ordre démographique	Changements d'ordre pédagogique		Changements dans le mode de régulation scolaire					
	Diminution des ressources humaines	Diminution des autres ressources		TIC dans enseignement et gestion	Nouvelles approches éducatives	Nouvelle répartition des responsabilités entre instances centrales et locales	Réorganisation des conseils scolaires	Évaluation standardisée des élèves	Nouvelles politiques d'imputabilité	Évaluation formelle des enseignants	
Ensemble du Canada	Public	89,8%	90,5%	70,4%	90,4%	92,7%	76,6%	58,1%	74,0%	82,3%	62,7%
	Privé	45,3%	55,4%	52,9%	71,6%	80,9%	31,7%	11,7%	50,5%	48,5%	51,0%
	Total	85,4%	87,1%	68,7%	88,6%	91,6%	72,2%	33,5%	71,7%	79,0%	61,6%
	<i>V de cramer</i>	0,374***	0,311***	0,112***	0,176***	0,127***	0,299***	0,277***	0,154***	0,246***	0,072***
Atlantique	Public	91,4%	93,3%	74,6%	93,1%	94,7%	80,3%	75,4%	84,9%	85,4%	71,4%
	Privé	16,7%	28,6%	66,7%	71,4%	71,4%	14,3%	14,3%	57,1%	57,1%	42,9%
	Total	90,0%	91,9%	74,4%	92,6%	94,2%	78,9%	74,1%	84,3%	84,8%	70,8%
	<i>V de cramer</i>	0,388*** NV	0,347*** NV	NS NV	NS NV	0,144** NV	0,226*** NV	0,203*** NV	NS NV	0,115* NV	NS NV
Colombie Britannique	Public	94,0%	92,8%	64,8%	85,3%	84,9%	71,1%	30,5%	78,9%	87,7%	37,6%
	Privé	35,7%	50,9%	47,4%	78,9%	86,0%	42,1%	19,3%	67,9%	64,9%	66,7%
	Total	83,4%	85,1%	61,6%	84,1%	85,1%	65,7%	28,4%	76,9%	83,5%	43,0%
	<i>V de cramer</i>	0,605***	0,457***	NS	NS	NS	0,228***	NS	NS	0,238***	0,228***
Ontario	Public	93,8%	94,2%	74,7%	94,0%	95,2%	78,4%	61,8%	85,8%	87,3%	81,2%
	Privé	42,9%	45,3%	46,9%	52,4%	63,5%	19,0%	10,9%	41,9%	36,5%	36,5%
	Total	87,7%	88,3%	71,3%	89,0%	91,4%	71,3%	55,6%	80,6%	81,2%	75,9%
	<i>V de cramer</i>	0,502***	0,495***	0,201***	0,431***	0,369***	0,426***	0,334***	0,358***	0,422***	0,339***
Prairies	Public	88,5%	87,9%	58,1%	88,9%	92,4%	73,2%	47,1%	67,3%	73,7%	59,4%
	Privé	62,9%	74,3%	65,7%	80,0%	88,6%	37,1%	11,4%	52,9%	64,7%	57,1%
	Total	86,5%	88,9%	58,7%	88,2%	92,1%	70,5%	44,4%	66,2%	73,0%	59,2%
	<i>V de cramer</i>	0,197*** NV	0,107* NV	NS	NS NV	NS	0,208***	0,189***	NS	NS	NS
Québec	Public	85,0%	86,7%	78,9%	90,1%	95,0%	82,5%	74,9%	54,7%	83,1%	53,1%
	Privé	52,4%	67,5%	58,5%	85,4%	95,2%	35,7%	2,4%	37,5%	30,0%	48,8%
	Total	81,6%	84,8%	76,9%	89,6%	95,1%	77,6%	67,4%	53,0%	77,9%	52,6%
	<i>V de cramer</i>	0,257***	0,160***	0,146**	NS NV	NS NV	0,343***	0,469***	NS	0,383***	NS
Territoires	Public	68,5%	77,4%	75,5%	83,3%	83,3%	53,7%	29,6%	68,5%	61,1%	61,1%
	Privé	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	Total	67,3%	75,9%	74,1%	81,8%	83,3%	52,7%	29,1%	67,3%	60,0%	60,0%
	<i>V de cramer</i>	NS NV	NS NV	NS NV	NS NV	NS NV	NS NV	NS NV	NS NV	NS NV	

Source : Enquête Directeurs, Teachcan, 2005

Les pourcentages représentent la proportion de directeurs, pour chaque réseau d'enseignement et dans chaque région, qui estiment que l'évolution a un impact très important ou important.

NS : non significatif

NV : Test Chi-Carré non valide (il n'y a pas suffisamment de fréquences théoriques)

Dans certaines régions, la perception de l'impact de quelques changements varie également *selon l'ordre d'enseignement*. En particulier, en Atlantique, en Colombie-Britannique et au Québec, ce sont les directeurs des écoles primaires qui jugent plus souvent important l'impact de la nouvelle répartition des pouvoirs, alors qu'en Ontario, ce sont les directeurs des écoles secondaires.

Tableau 4.6 Les évolutions scolaires ayant un impact sur leur école selon l'ordre d'enseignement

		Diminution des ressources humaines	Diminution des autres ressources	Nouvelle répartition des pouvoirs entre instances locales et centrales	Nouvelles politiques d'imputabilité
Ensemble du Canada	Primaire	87,5%	89,3%	75,7%	82,3%
	Mixte	76,4%	75,4%	58,4%	67,5%
	Secondaire	84,9%	87,7%	70,8%	76,9%
	Total	85,4%	87,1%	72,2%	79,0%
	<i>V de Cramer</i>	0,104***	0,138***	0,130***	0,124***
Atlantique	Primaire	89,8%	92,5%	85,6%	87,6%
	Mixte	86,4%	80,4%	60,9%	80,4%
	Secondaire	92,2%	96,6%	74,2%	81,1%
	Total	90,0%	91,9%	78,9%	84,8%
	<i>V de Cramer</i>	NS NV	0,184** NV	0,217***	NS
Colombie Britannique	Primaire	86,8%	88,2%	70,4%	88,8%
	Mixte	51,9%	57,1%	46,4%	57,1%
	Secondaire	85,5%	86,8%	60,0%	78,9%
	Total	83,4%	85,1%	65,7%	83,5%
	<i>V de Cramer</i>	0,263*** NV	0,248*** NV	0,159*	0,251*** NV
Ontario	Primaire	88,3%	90,1%	71,0%	81,4%
	Mixte	63,2%	52,6%	21,1%	61,1%
	Secondaire	89,6%	87,8%	80,9%	83,5%
	Total	87,7%	88,3%	71,3%	81,2%
	<i>V de Cramer</i>	0,145** NV	0,216*** NV	0,233***	NS NV
Prairies	Primaire	89,2%	88,6%	74,5%	76,8%
	Mixte	82,4%	82,9%	66,9%	69,5%
	Secondaire	86,8%	88,7%	67,5%	70,4%
	Total	86,5%	86,9%	70,5%	73,0%
	<i>V de Cramer</i>	NS	NS	NS	NS
Québec	Primaire	84,7%	87,5%	81,9%	80,3%
	Mixte	84,2%	73,7%	57,9%	63,2%
	Secondaire	71,6%	78,5%	68,4%	73,4%
	Total	81,6%	84,8%	77,6%	77,9%
	<i>V de Cramer</i>	NS NV	NS NV	0,173** NV	NS NV
Territoires	Primaire	81,8%	86,4%	54,5%	72,7%
	Mixte	56,0%	62,5%	48,0%	52,0%
	Secondaire	62,5%	87,5%	62,5%	50,0%
	Total	67,3%	75,9%	52,7%	60,0%
	<i>V de Cramer</i>	NS NV	NS NV	NS NV	NS NV

Source : Enquête Directeurs, Teachcan, 2005

Les pourcentages représentent la proportion de directeurs, pour chaque ordre d'enseignement et dans chaque région, qui estiment que l'évolution a un impact *très important* ou *important*.

NS : non significatif

NV : Test Chi-Carré non valide (il n'y a pas suffisamment de fréquences théoriques)

Dans la plupart des régions, on observe aussi que les directeurs des *écoles urbaines* ont plus souvent tendance à juger important l'impact de la diversification culturelle des élèves.

Tableau 4.7 Les évolutions scolaires ayant un impact sur leur école selon la localisation urbaine ou rurale de l'école

		Diversification culturelle des élèves
Ensemble du Canada	Rurale	28,4%
	Urbaine	49,1%
	Total	42,9%
	<i>V de Cramer</i>	0,191 ***
Atlantique	Rurale	28,1%
	Urbaine	36,3%
	Total	32,4%
	<i>V de Cramer</i>	NS
Colombie Britannique	Rurale	31,3%
	Urbaine	55,0%
	Total	49,8%
	<i>V de Cramer</i>	0,195 ***
Ontario	Rurale	18,9%
	Urbaine	53,9%
	Total	46,5%
	<i>V de Cramer</i>	0,286 ***
Prairies	Rurale	34,0%
	Urbaine	57,2%
	Total	49,5%
	<i>V de Cramer</i>	0,219 ***
Québec	Rurale	12,9%
	Urbaine	35,8%
	Total	30,0%
	<i>V de Cramer</i>	0,216 ***
Territoires	Rurale	74,3%
	Urbaine	60,0%
	Total	69,1%
	<i>V de Cramer</i>	NS

Source : Enquête Directeurs, Teachcan, 2005

Les pourcentages représentent la proportion de directeurs, pour chaque localisation, qui estiment que l'évolution a un impact *très important* ou *important*.

NS : non significatif

La perception des changements varie par ailleurs, assez faiblement, selon le *profil du public scolaire* ou du *personnel enseignant* de l'école. En particulier, on peut relever que plus les directeurs travaillent dans des écoles comportant un pourcentage élevé d'élèves dont le revenu familial est faible, plus ils jugent important l'impact de divers changements : les changements socio-économiques de l'environnement surtout, mais aussi la diminution des ressources humaines, les mouvements au sein du personnel, la variation du nombre d'élèves, la nouvelle répartition des responsabilités entre les instances locales et centrales et la réorganisation des conseils scolaires. En outre, plus les directeurs déclarent être confrontés dans une large mesure à divers comportements problématiques de la part des élèves (comme les conflits entre élèves, le chahut, le retard, etc.), plus ils jugent important l'impact des divers changements. Nous pourrions supposer que les directeurs qui travaillent avec un public plus « difficile » et « défavorisé » socialement ressentent plus vivement les effets des différentes évolutions scolaires.

Tableau 4.8 Les évolutions scolaires ayant un impact sur le profil des élèves et du personnel enseignant

	Origine sociale des élèves			Problèmes rencontrés avec les élèves													Problèmes rencontrés avec les enseignants					
	Pourcentage d'élèves avec un revenu familial élevé	Pourcentage d'élèves avec un revenu familial moyen	Pourcentage d'élèves avec un revenu familial faible	Conflits entre élèves*	Intimidation entre élèves*	Problèmes de santé des élèves*	Déterioration de la situation socio-économique des élèves*	Infractions contre les biens par les élèves*	Possession d'armes par les élèves*	Consommation d'alcool et stupéfiants par les élèves*	Conduite insolente des élèves % enseignants*	Agressions sur un membre du personnel par élèves*	Absentéisme des élèves*	Harèlement sexuel entre élèves*	Racisme entre les élèves*	Chahut des élèves durant les cours*	Retard des élèves*	Décrochage scolaire des élèves*	Apathie des élèves*	Consommation d'alcool et stupéfiants par personnel*	Rotation du corps enseignant*	Absentéisme des enseignants*
Diminution des ressources humaines**	,096**	/	-,059**	,093**	,106**	,094**	,120**	,091**	,080**	,028**	,095**	,095**	,068**	,075**	,108**	,130**	,090**	-,061**	/	/	/	/
Diminution des autres ressources**	/	/	/	,097**	,094**	,094**	,091**	,083**	,083**	/	,068**	,067**	,053**	/	,086**	,074**	,074**	/	/	/	/	/
Mouvements au sein du personnel scolaire**	/	/	-,075**	,109**	,115**	,083**	,137**	,079**	,079**	/	,106**	,118**	,076**	,103**	/	,081**	,070**	/	,088**	/	,281**	,160**
Variation du nombre d'élèves**	,087**	/	-,071**	/	/	/	,098**	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/
Changements socio-économiques de l'environnement**	,119**	,076**	-,177**	,111**	,078**	,125**	,320**	,128**	,128**	,065**	,080**	,113**	,133**	,064**	,112**	,121**	,121**	-,061**	,100**	/	,077**	/
Diversification culturelle des élèves**	/	/	/	/	/	,130**	,121**	,100**	,100**	/	/	,063**	,125**	/	,223**	/	,147**	/	/	/	/	/
Introduction des TIC**	/	/	/	/	/	/	/	,071**	,071**	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/
Nouvelles approches éducatives**	/	/	/	,076**	,093**	/	,071**	/	/	/	/	,074**	/	/	/	/	/	/	/	/	,063**	,085**
Nouvelle répartition des responsabilités entre instances locales et centrales**	,054**	/	-,062**	,095**	,103**	,075**	,133**	,070**	,070**	/	,085**	,103**	,069**	,089**	,106**	,080**	,093**	/	/	/	,076**	,111**
Réorganisation des conseils scolaires**	,079**	/	-,065**	,103**	,115**	/	,076**	/	/	/	,094**	,097**	/	,069**	/	,062**	/	/	/	/	,091**	,073**
Evaluation standardisée des élèves**	,049**	/	/	/	/	/	,087**	,070**	,070**	/	/	/	/	/	,073**	/	/	-,063**	/	/	/	/
Nouvelles politiques d'imputabilité**	/	/	/	/	,079**	,070**	,102**	/	/	/	/	/	/	/	/	/	,065**	/	/	/	/	,084**
Évaluation formelle des enseignants**	/	/	/	,085**	/	/	,060**	/	/	/	/	,064**	/	/	,068**	,062**	/	/	/	/	/	/

Source : Enquête Directeurs, Teachcan, 2005

Les valeurs dans le tableau représentent des Tau de Kendall

/ : non significatif

* Le sens de l'échelle va de « dans une large mesure » à « pas du tout »

** Le sens de l'échelle va de « très important » à « pas important du tout »

Enfin, la perception des changements ne varie pratiquement pas selon le *profil des directeurs*. On observe seulement que les directeurs plus âgés ou plus anciens tendent à trouver plus important l'impact des technologies de l'information et des communications et de la diversification culturelle des élèves, alors que les directeurs qui ont moins d'ancienneté au sein de leur école ont tendance à trouver plus important l'impact de plusieurs évolutions : la diminution des ressources, les nouvelles approches éducatives, les nouvelles politiques d'imputabilité, la nouvelle répartition des responsabilités, les mouvements au sein du personnel scolaire et la diversification culturelle. Nous pourrions supposer que ces derniers ont tendance à surestimer l'impact de différents changements parce qu'ils ont moins de points de repère temporels.

Tableau 4.9 Les évolutions scolaires ayant un impact sur leur école selon l'âge et l'ancienneté des directeurs

	Age	Ancienneté totale dans la carrière	Ancienneté totale dans l'école
Diminution des ressources humaines *	/	/	,057***
Diminution des autres ressources*	/	/	,093***
Mouvements au sein du personnel scolaire *	/	/	,074***
Variation nombre d'élèves*	/	/	/
Changements socio-économiques*	/	/	/
Nouvelle répartition des responsabilités*	/	/	,053**
Réorganisation des conseils scolaires*	/	/	/
TIC en enseignement et gestion*	-,105***	-,069***	/
Nouvelles approches éducatives*	/	/	,061***
Diversification culturelle*	-,079***	-,047**	,061***
Évaluation standardisée des élèves*	/	/	/
Nouvelles politiques d'imputabilité*	/	/	,059***
Évaluation formelle des enseignants*	/	/	/

Source : Enquête Directeurs, Teachcan, 2005

Les valeurs dans le tableau représentent des Tau de Kendall / : non significatif

* Le sens de l'échelle va de « très important » à « pas important du tout »

2. L'accroissement de la concurrence entre les écoles

Dans l'enquête, une question portait plus spécifiquement sur l'importance de la concurrence scolaire². Comme on peut le voir au tableau suivant, une partie non négligeable des directeurs enquêtés, sans être majoritaires, estime que l'accroissement de la compétition entre les écoles de leur secteur est important (39,7% en cumulant les deux premières positions de l'échelle) et a des effets importants sur le recrutement et le maintien du personnel (46%), sur le recrutement et le maintien des élèves (37,40%) et sur leur propre tâche (29,7%). La concurrence entre les écoles et la présence d'un « quasi-marché scolaire » semblent ainsi toucher une bonne partie des écoles, sans paraître cependant constituer un phénomène majoritaire.

Tableau 4.10 La compétition entre les écoles et ses effets

	Très important	Important	Peu important	Pas important du tout	Total	N
Accroissement de la compétition entre les écoles de votre secteur	16,1%	23,6%	34,1%	26,1%	100%	2077
Effet de la compétition sur votre tâche de directeur	9,7%	20,0%	41,1%	29,2%	100%	2078
Effet de la compétition sur le recrutement et le maintien des élèves	12,8%	24,6%	31,4%	31,2%	100%	2077
Effet de la compétition sur le recrutement et le maintien du personnel	13,9%	32,0%	32,8%	20,2%	100%	2073

Source : Enquête Directeurs, Teachcan, 2005

Les perceptions de l'importance et des effets de la compétition sont fortement corrélées positivement entre elles. En particulier, plus les directeurs estiment que l'accroissement de la compétition entre les écoles est important, plus ils déclarent qu'elle a des effets importants sur le recrutement et le maintien des élèves (Tau de Kendall = 0,665***). Elles sont par contre plus faiblement corrélées avec la manière dont les directeurs perçoivent l'impact d'autres changements scolaires. On observe néanmoins que plus les directeurs estiment que la compétition entre les écoles et ses effets sont importants, plus ils tendent à juger importantes différentes évolutions scolaires, en particulier les nouvelles politiques d'imputabilité. Nous pourrions ainsi supposer que ces dernières accompagnent une intensification de la concurrence entre les écoles. Par ailleurs, les effets de la compétition sur le recrutement et le maintien du personnel paraissent davantage se faire sentir lorsque les mouvements au sein du personnel sont perçus comme importants, alors que l'importance de la compétition sur le recrutement et le maintien des élèves est davantage mise en avant quand les directeurs estiment que la diversification culturelle des élèves est importante.

² Question posée : « En vous basant sur votre expérience, quelle a été l'importance de ? ».

Tableau 4.11 La compétition entre les écoles et ses effets - Corrélations

	Accroissement de la compétition entre les écoles du secteur	Effet de la compétition sur la tâche de directeur	Effet de la compétition sur le recrutement et le maintien des élèves	Effet de la compétition sur le recrutement et le maintien du personnel
Perception de la compétition entre écoles				
Accroissement de la compétition entre les écoles du secteur	1,000	,502***	,665***	,370***
Effet de la compétition sur la tâche de directeur	,502***	1,000	,519***	,371***
Effet de la compétition sur le recrutement et le maintien des élèves	,665***	,519***	1,000	,456***
Effet de la compétition sur le recrutement et le maintien du personnel	,370***	,371***	,456***	1,000
Perception des évolutions scolaires				
Diminution des ressources humaines	/	/	/	/
Diminution des autres ressources	,042**	,059***	/	,069***
Mouvements au sein du personnel scolaire	,065***	,107***	,078***	,142***
Variation du nombre d'élèves	,067***	,052**	,069***	,076***
Changements socio-économiques	,044**	,081***	,074***	,116***
Nouvelle répartition des responsabilités	,046**	,089***	,072***	,062***
Réorganisation des conseils scolaires	/	,065***	/	,047**
TIC dans l'enseignement et gestion	/	/	/	/
Nouvelles approches éducatives	/	,053***	/	,051**
Diversification culturelle des élèves	,089***	,074***	,108***	,096***
Évaluation standardisée des élèves	,072***	,088***	,064***	,060***
Nouvelles politiques d'imputabilité	,104***	,132***	,091***	,096***
Évaluation formelle des enseignants	/	,083***	/	,116***

Source : Enquête Directeurs, Teachcan, 2005

Les valeurs dans le tableau représentent des Tau de Kendall

/ : non significatif

La concurrence entre les écoles est diversement ressentie *selon les régions*. Au primaire, ce sont les directeurs de la Colombie-Britannique, des Prairies et du Québec qui trouvent plus souvent important l'accroissement de la compétition entre les écoles, alors qu'au secondaire ce sont ceux de l'Ontario, des Prairies et du Québec. Par ailleurs, les effets de la compétition sur le recrutement et le maintien des élèves sont plus souvent jugés importants, au primaire, par les directeurs de la Colombie-Britannique, des Prairies, du Québec et des Territoires, alors qu'au secondaire, ils le sont davantage par les directeurs de l'Ontario, des Prairies et du Québec. Finalement, ce sont les directeurs de l'Atlantique qui paraissent le moins ressentir l'accroissement de la compétition entre les écoles et ses effets.

Tableau 4.12 La compétition entre les écoles selon les régions

		Accroissement de la compétition entre les écoles du secteur	Effet de la compétition sur la tâche de directeur	Effet de la compétition sur le recrutement et le maintien des élèves	Effet de la compétition sur le recrutement et le maintien du personnel
Tous ordres confondus	Atlantique	20,6%	25,5%	14,8%	42,0%
	Colombie-Britannique	44,5%	29,0%	40,3%	43,5%
	Ontario	40,4%	27,8%	39,9%	49,2%
	Prairies	46,2%	27,8%	44,1%	50,4%
	Québec	45,8%	39,5%	44,3%	42,0%
	Territoires	21,8%	20,0%	22,2%	43,6%
	Ensemble du Canada	39,8%	29,7%	37,4%	46,0%
	<i>V de cramer</i>	<i>0,189***</i>	<i>0,111***</i>	<i>0,215***</i>	<i>NS</i>
Primaire	Atlantique	19,0%	25,4%	13,2%	36,0%
	Colombie-Britannique	44,1%	28,1%	37,7%	35,3%
	Ontario	34,4%	26,2%	33,6%	46,2%
	Prairies	48,1%	29,5%	43,8%	48,3%
	Québec	39,3%	36,1%	36,8%	37,7%
	Territoires	36,4%	27,3%	36,4%	50,0%
	Ensemble du Canada	37,0%	29,1%	33,7%	41,5%
	<i>V de cramer</i>	<i>0,183***</i>	<i>NS</i>	<i>0,192***</i>	<i>NS</i>
Mixte	Atlantique	28,3%	27,7%	23,9%	48,9%
	Colombie-Britannique	42,9%	39,3%	50,0%	71,4%
	Ontario	50,0%	16,7%	66,7%	66,7%
	Prairies	38,0%	23,2%	35,9%	52,1%
	Québec	26,3%	15,8%	21,1%	27,8%
	Territoires	12,0%	8,0%	12,0%	40,0%
	Ensemble du Canada	34,5%	23,3%	34,2%	51,8%
	<i>V de cramer</i>	<i>NS</i>	<i>NS NV</i>	<i>0,274***</i>	<i>NS</i>
Secondaire	Atlantique	20,0%	24,4%	13,3%	51,1%
	Colombie-Britannique	46,1%	27,6%	43,4%	55,3%
	Ontario	59,1%	35,1%	57,0%	56,5%
	Prairies	53,0%	30,4%	54,8%	52,2%
	Québec	69,5%	54,7%	72,3%	58,1%
	Territoires	12,5%	37,5%	14,3%	37,5%
	Ensemble du Canada	49,9%	34,7%	48,8%	54,3%
	<i>V de cramer</i>	<i>0,335*** NV</i>	<i>0,218*** NV</i>	<i>0,389*** NV</i>	<i>NS NV</i>

Source : Enquête Directeurs, Teachcan, 2005

Les pourcentages représentent la proportion de directeurs, pour chaque ordre d'enseignement et dans chaque région, qui estiment que l'accroissement de la compétition ou ses effets sont *très importants* ou *importants*.

NS : non significatif

NV : Test Chi-Carré non valide (il n'y a pas suffisamment de fréquences théoriques)

Si l'on considère plus précisément *les provinces*, on observe que ce sont les directeurs de l'Alberta, du Québec, de l'Ontario et de la Colombie-Britannique qui trouvent plus souvent importants l'accroissement de la compétition entre les écoles et ses effets sur le recrutement des élèves. En particulier, en Alberta, la majorité des directeurs trouvent importants l'accroissement de la compétition entre les écoles (61,6% contre 39,8% pour l'ensemble des directeurs) et les effets de la compétition sur le recrutement des élèves (56,8% contre 37,4% pour l'ensemble des directeurs).

Tableau 4.13 La compétition entre les écoles selon les provinces

	Accroissement de la compétition entre les écoles	Effet de la compétition sur tâche de directeur	Effet de la compétition sur recrutement et maintien élèves	Effet de la compétition sur recrutement et maintien du personnel
Terre-Neuve et Labrador	16,9%	23,1%	11,7%	44,9%
Ile du Prince Edouard	9,1%	18,2%	18,2%	50,0%
Nouvelle-Écosse	23,0%	23,8%	12,7%	42,1%
Nouveau-Brunswick	23,0%	31,0%	19,0%	38,0%
Québec	45,8%	39,5%	44,3%	42,0%
Ontario	40,4%	27,8%	39,9%	49,2%
Manitoba	34,2%	20,7%	28,8%	50,5%
Saskatchewan	27,9%	14,8%	33,6%	41,8%
Alberta	61,6%	38,0%	56,8%	54,9%
Colombie-Britannique	44,5%	29,0%	40,3%	43,5%
Yukon	30,0%	25,0%	20,0%	35,0%
Territoires du Nord-Ouest	25,0%	25,0%	25,0%	50,0%
Nunavut	6,7%	6,7%	21,4%	46,7%
Ensemble du Canada	39,8%	29,7%	37,4%	46,0%
<i>V de cramer</i>	<i>0,246***</i>	<i>0,162*** NV</i>	<i>0,251***</i>	<i>NS</i>

Source : Enquête Directeurs, Teachcan, 2005

Les pourcentages représentent la proportion de directeurs, pour chaque ordre d'enseignement et dans chaque province, qui estiment que l'accroissement de la compétition ou ses effets sont *très importants* ou *importants*.

NS : non significatif

NV : Test Chi-Carré non valide (il n'y a pas suffisamment de fréquences théoriques)

La perception de la compétition entre les écoles varie également selon *l'ordre d'enseignement* auquel travaillent les directeurs. Ainsi, dans la plupart des provinces, ce sont les directeurs des écoles secondaires qui trouvent plus souvent importants l'accroissement de la compétition entre les écoles ainsi que ses effets sur le recrutement des élèves et du personnel.

Tableau 4.14 La compétition entre les écoles selon l'ordre d'enseignement

		Accroissement de la compétition entre les écoles	Effet de la compétition sur la tâche de directeur	Effet de la compétition sur le recrutement et maintien élèves	Effet de la compétition sur le recrutement et maintien du personnel
Ensemble du Canada	Primaire	37,0%	29,1%	33,7%	41,5%
	Mixte	34,5%	23,3%	34,2%	51,8%
	Secondaire	49,9%	34,7%	48,8%	54,3%
	Total	39,8%	29,7%	37,4%	46,0%
	<i>V de cramer</i>	0,118***	0,075**	0,132***	0,116***
Atlantique	Primaire	19,0%	25,4%	13,2%	36,0%
	Mixte	28,3%	27,7%	23,9%	48,9%
	Secondaire	20,0%	24,4%	13,3%	51,1%
	Total	20,6%	25,5%	14,8%	42,0%
	<i>V de cramer</i>	NS	NS	NS	NS
Colombie-Britannique	Primaire	44,1%	28,1%	37,7%	35,3%
	Mixte	42,9%	39,3%	50,0%	71,4%
	Secondaire	46,1%	27,6%	43,4%	55,3%
	Total	44,5%	29,0%	40,3%	43,5%
	<i>V de cramer</i>	NS	NS	NS	0,247***
Ontario	Primaire	34,4%	26,2%	33,6%	46,2%
	Mixte	50,0%	16,7%	66,7%	66,7%
	Secondaire	59,1%	35,1%	57,0%	56,5%
	Total	40,4%	27,8%	39,9%	49,2%
	<i>V de cramer</i>	0,212***	NS	0,223***	NS
Prairies	Primaire	48,1%	29,5%	43,8%	48,3%
	Mixte	38,0%	23,2%	35,9%	52,1%
	Secondaire	53,0%	30,4%	54,8%	52,2%
	Total	46,2%	27,8%	44,1%	50,4%
	<i>V de cramer</i>	NS	NS	0,140**	NS
Québec	Primaire	39,3%	36,1%	36,8%	37,7%
	Mixte	26,3%	15,8%	21,1%	27,8%
	Secondaire	69,5%	54,7%	72,3%	58,1%
	Total	45,8%	39,5%	44,3%	42,0%
	<i>V de cramer</i>	0,269***	0,193***	0,318***	0,184***
Territoires	Primaire	36,4%	27,3%	36,4%	50,0%
	Mixte	12,0%	8,0%	12,0%	40,0%
	Secondaire	12,5%	37,5%	14,3%	37,5%
	Total	21,8%	20,0%	22,2%	43,6%
	<i>V de cramer</i>	NS NV	NS NV	NS NV	NS NV

Source : Enquête Directeurs, Teachcan, 2005

Les pourcentages représentent la proportion de directeurs, pour chaque ordre d'enseignement et dans chaque région, qui estiment que l'accroissement de la compétition ou ses effets sont *très importants* ou *importants*.

NS : non significatif

NV : Test Chi-Carré non valide (il n'y a pas suffisamment de fréquences théoriques)

Dans certaines régions, l'enquête met en évidence quelques différences selon *la localisation urbaine ou rurale des écoles*. Ainsi, dans les Prairies et au Québec, ce sont les directeurs des écoles urbaines qui trouvent plus souvent importants l'accroissement de la compétition entre les écoles et ses effets, alors que dans les autres régions les différences entre les écoles urbaines et rurales n'apparaissent pas statistiquement significatives.

Tableau 4.15 La compétition entre les écoles selon la localisation urbaine ou rurale de l'école

		Accroissement de la compétition entre les écoles	Effet de la compétition sur le recrutement et maintien des élèves
Ensemble du Canada	Rural	28,7%	25,8%
	Urbain	44,6%	42,4%
	Total	39,8%	37,4%
	<i>V de cramer</i>	<i>0,149***</i>	<i>0,157***</i>
Atlantique	Rural	19,4%	14,2%
	Urbain	21,8%	15,3%
	Total	20,6%	14,8%
	<i>V de cramer</i>	<i>NS</i>	<i>NS</i>
Colombie-Britannique	Rural	32,8%	34,3%
	Urbain	47,7%	41,9%
	Total	44,5%	40,3%
	<i>V de cramer</i>	<i>NS</i>	<i>NS</i>
Ontario	Rural	34,5%	34,5%
	Urbain	42,0%	41,4%
	Total	40,4%	39,9%
	<i>V de cramer</i>	<i>NS</i>	<i>NS</i>
Prairies	Rural	32,5%	27,4%
	Urbain	53,2%	52,6%
	Total	46,2%	44,1%
	<i>V de cramer</i>	<i>0,197***</i>	<i>0,240***</i>
Québec	Rural	32,7%	30,7%
	Urbain	50,2%	48,8%
	Total	45,8%	44,3%
	<i>V de cramer</i>	<i>0,152**</i>	<i>0,158***</i>
Territoires	Rural	14,3%	11,4%
	Urbain	35,0%	42,1%
	Total	21,8%	22,2%
	<i>V de cramer</i>	<i>NS NV</i>	<i>0,352** NV</i>

Source : Enquête Directeurs, Teachcan, 2005

Les pourcentages représentent la proportion de directeurs, pour chaque localisation et dans chaque province, qui estiment que l'accroissement de la compétition ou ses effets sont *très importants* ou *importants*.

NS : non significatif

NV : Test Chi-Carré non valide (il n'y a pas suffisamment de fréquences théoriques)

Les effets de la compétition entre les écoles sur le recrutement des élèves sont également plus fortement ressentis par les directeurs des écoles privées dans certaines régions (Colombie-Britannique, Ontario, Prairies, Québec). Par contre, l'enquête ne met en évidence aucune différence statistiquement significative entre *les réseaux d'enseignement* en ce qui concerne la perception de l'accroissement de la compétition entre les écoles et de ses effets sur la fonction de directeur ou le recrutement du personnel. Autrement dit, l'accroissement de la concurrence scolaire semble, d'après l'appréciation des directeurs, toucher aussi bien les écoles publiques que privées.

Tableau 4.16 La compétition entre les écoles selon le réseau d'enseignement

		Effet de la compétition sur le recrutement et maintien des élèves
Ensemble du Canada	Public	34,7%
	Privé	61,6%
	Total	37,4%
	<i>V de cramer</i>	0,165***
Atlantique	Public	14,4%
	Privé	33,3%
	Total	14,8%
	<i>V de cramer</i>	NS NV
Colombie-Britannique	Public	36,1%
	Privé	58,9%
	Total	40,3%
	<i>V de cramer</i>	0,179**
Ontario	Public	37,1%
	Privé	60,7%
	Total	39,9%
	<i>V de cramer</i>	0,155***
Prairies	Public	42,5%
	Privé	63,9%
	Total	44,1%
	<i>V de cramer</i>	0,115*
Québec	Public	41,3%
	Privé	69,8%
	Total	44,3%
	<i>V de cramer</i>	0,177***
Territoires	Public	22,6%
	Privé	-
	Total	22,2%
	<i>V de cramer</i>	NS NV

Source : Enquête Directeurs, Teachcan, 2005

Les pourcentages représentent la proportion de directeurs, pour chaque réseau d'enseignement et dans chaque province, qui estiment que l'accroissement de la compétition ou ses effets sont *très importants* ou *importants*.

NS : non significatif

NV : Test Chi-Carré non valide (il n'y a pas suffisamment de fréquences théoriques)

Enfin, l'enquête montre que la perception de la compétition entre écoles ne diffère pas du tout *selon le profil des directeurs* et plus ou moins fortement selon le *profil des élèves, des parents et du personnel enseignant* de l'école qu'ils dirigent. De manière générale, on observe que plus les directeurs se disent confrontés à divers problèmes avec leurs élèves, les parents d'élèves ou avec leur personnel, plus ils ont

tendance à trouver importants l'accroissement de la compétition entre les écoles et ses effets sur leur tâche, sur le recrutement des élèves et du personnel. Aussi, plus ils déclarent un pourcentage élevé d'élèves dont le revenu familial est élevé, plus ils ont tendance à estimer importants l'accroissement de la compétition entre les écoles de leur secteur et ses effets sur le recrutement des élèves. Nous pourrions alors supposer que la concurrence scolaire se fait davantage ressentir dans des écoles qui accueillent un public plus « difficile » et socialement favorisé et qu'elle s'accompagne de relations plus problématiques avec les parents (plaintes et conflits).

Tableau 4.17 La compétition entre les écoles selon le profil des élèves, du personnel enseignant et des parents d'élèves

	Accroissement de la compétition entre les écoles du secteur**	Effet de la compétition sur la tâche de directeur**	Effet de la compétition sur le recrutement et maintien des élèves**	Effet de la compétition sur le recrutement et maintien du personnel**
Origine sociale des élèves				
Pourcentage d'élèves avec un revenu familial élevé	-,075***	/	/	/
Pourcentage d'élèves avec un revenu familial moyen	/	/	/	/
Pourcentage d'élèves avec un revenu familial faible	,076***	/	,084***	/
Problèmes rencontrés avec les élèves				
Conflits entre élèves*	/	,065***	/	,061***
Intimidation entre élèves*	/	,075***	/	,093***
Problèmes de santé des élèves*	/	,067***	,069***	,100***
Détérioration de la situation socio-économique des élèves*	/	,103***	/	,100***
Infractions contre les biens par les élèves*	,059***	,112***	,072***	,105***
Possession d'armes par les élèves*	,069***	,071***	,063***	,084***
Consommation d'alcool et stupéfiants par les élèves*	,073***	/	,090***	,107***
Conduite insolente des élèves envers les enseignants*	/	,066***	/	,097***
Agressions sur un membre du personnel par les élèves*	/	,074***	/	,079***
Absentéisme des élèves*	/	/	/	/
Harcèlement sexuel entre élèves*	,063***	,070***	,069***	,107***
Racisme entre les élèves*	,077***	,075***	,087***	,077***
Chahut des élèves durant les cours*	/	/	/	,085***
Retard des élèves*	/	/	/	,091***
Décrochage scolaire des élèves*	,068***	,078***	,106***	,084***
Apathie des élèves*	/	/	/	,073***
Problèmes rencontrés avec les enseignants				
Consommation d'alcool et stupéfiants par les enseignants*	/	,077***	,076***	,070***
Roulement du corps enseignant*	/	,089***	,063***	,140***
Absentéisme des enseignants*	,072***	,125***	,093***	,109***
Relations problématiques avec les parents d'élèves				
Conflits entre parents et enseignants*	,061***	,088***	,082***	,099***
Plaintes des parents et des élèves*	,088***	,101***	,089***	,092***

Source : Enquête Directeurs, Teachcan, 2005

Les valeurs dans le tableau représentent des Tau de Kendall / : non significatif

* Le sens de l'échelle va de « dans une large mesure » à « pas du tout »

** Le sens de l'échelle va de « très important » à « pas important du tout »

II. LES EFFETS DES EVOLUTIONS SCOLAIRES

1. Les effets sur la fonction de directeur d'école

Nous avons ensuite demandé aux directeurs de préciser les effets que les changements scolaires ont sur leur fonction³. Comme on peut le voir au tableau suivant, la majorité des enquêtés estime qu'ils ont eu de nombreux impacts, parfois négatifs, sur la teneur et les conditions de leur travail. En particulier, la plupart trouvent que leur charge de travail a augmenté (96% en cumulant les deux premières positions de l'échelle), qu'ils ont dû développer de nouvelles capacités pour s'adapter aux changements (92,1%), qu'ils sont devenus plus conscients des relations de l'environnement de l'école (80,1%), qu'ils ont dû modifier leur approche de la gestion (79,6%), qu'ils ont été amenés à préciser davantage les règles de fonctionnement de leur école (76,4%), qu'ils ont dû garder le cap davantage sur l'essentiel de la mission de l'école (75,8%), qu'ils ont dû suivre une formation additionnelle (66,8%) et qu'ils ont dû apprendre à réduire davantage les coûts humains des changements (61,2%). Par contre, la majorité ne trouve pas que leur plan de carrière a été perturbé (80,7% en cumulant les deux dernières positions de l'échelle), ni que leur statut s'est amélioré (76,7%). Les directeurs sont plus partagés à l'égard de leur maîtrise de la situation (45,2% déclarent que leur maîtrise de la situation a diminué contre 54,8% qui n'estiment pas qu'elle a baissé) et de leur motivation (52,1% se disent plus motivés contre 47,9%).

Tableau 4.18 Les effets des évolutions scolaires sur la fonction de direction

	Entièrement d'accord	Plutôt d'accord	Plutôt en désaccord	Entièrement en désaccord	Total	N
Ma charge de travail a augmenté	83,6%	12,4%	1,3%	2,7%	100,0%	2078
Je développe de nouvelles capacités pour m'adapter aux changements	35,3%	56,8%	4,2%	3,7%	100,0%	2074
Je suis plus conscient des relations de l'environnement de l'école	24,3%	55,8%	12,2%	7,7%	100,0%	2066
J'ai dû modifier mon approche de la gestion	27,4%	52,1%	10,5%	10,0%	100,0%	2075
J'ai été amené à préciser davantage les règles de fonctionnement de mon école	21,2%	55,2%	15,6%	8,0%	100,0%	2069
Je garde le cap davantage sur l'essentiel de la mission de l'école	23,5%	52,3%	16,5%	7,7%	100,0%	2070
J'ai dû suivre une formation additionnelle	23,0%	43,8%	16,4%	16,8%	100,0%	2071
J'ai dû apprendre à réduire davantage les coûts humains des changements	11,5%	49,7%	21,3%	17,5%	100,0%	2048
Je suis plus motivé	12,3%	39,8%	32,2%	15,8%	100,0%	2064
Ma maîtrise de la situation a diminué	10,6%	34,6%	32,9%	21,9%	100,0%	2066
Mon statut s'est amélioré	3,7%	19,6%	50,4%	26,3%	100,0%	2063
Mon plan de carrière a été perturbé	5,8%	13,5%	35,1%	45,5%	100,0%	2074

Source : Enquête Directeurs, Teachcan, 2005

Les perceptions des effets des évolutions scolaires sur la fonction de directeur sont pour la plupart corrélées positivement entre elles. En particulier, on observe que plus les directeurs estiment que leur charge de travail a augmenté, plus ils trouvent importants tous les autres effets. Parmi les corrélations les plus fortes, on peut également souligner celles entre :

- le fait d'avoir dû modifier son approche de la gestion et le sentiment que sa maîtrise de la situation a diminué et que sa charge de travail a augmenté ;
- l'augmentation de sa motivation et le développement de nouvelles capacités d'adaptation, une amélioration du statut, le maintien du cap sur l'essentiel de la mission de l'école ;
- la conscience plus grande des relations avec l'environnement de l'école et la précision des règles de fonctionnement de l'école.

³ Question posée : « Les changements précédents ont eu un impact sur la fonction de direction d'école. La liste suivante présente des résultats découlant de ces changements. Comment évaluez-vous l'impact de chacun d'entre eux sur vous ? ».

Tableau 4.19 Les effets des évolutions scolaires sur la fonction de direction - Corrélations

	Modification de l'approche de gestion	Diminution de la maîtrise de la situation	Augmentation de la motivation	Développement de nouvelles capacités d'adaptation	Augmentation de la charge de travail	Amélioration du statut	Maintien du cap sur l'essentiel de la mission de l'école	Apprendre à réduire les coûts humains des changements	Précision des règles de fonctionnement de l'école	Conscience plus grande des relations de l'environnement de l'école	Perturbation du plan de carrière	Suivi d'une formation additionnelle
Modification de l'approche de gestion	1,000	,357***	,108***	,185***	,292***	,081***	,122***	,164***	,255***	,220***	,200***	,266***
Diminution de la maîtrise de la situation	,357***	1,000	-,098***	/	,259***	/	-,076***	,078***	,103***	,074***	,262***	,192***
Augmentation de la motivation	,108***	-,098***	1,000	,383***	,095***	,340***	,365***	,164***	,213***	,303***	/	,161***
Développement de nouvelles capacités d'adaptation	,185***	,024	,383***	1,000	,244***	,164***	,329***	,200***	,285***	,306***	/	,245***
Augmentation de la charge de travail	,292***	,259***	,095***	,244***	1,000	,077***	,132***	,115***	,152***	,182***	,133***	,262***
Amélioration du statut	,081***	/	,340***	,164***	,077***	1,000	,249***	,170***	,166***	,188***	,149***	,141***
Maintien du cap sur l'essentiel de la mission de l'école	,122***	-,076***	,365***	,329***	,132***	,249***	1,000	,237***	,332***	,338***	/	,159***
Apprendre à réduire les coûts humains des changements	,164***	,078***	,164***	,200***	,115***	,170***	,237***	1,000	,294***	,224***	,165***	,123***
Précision des règles de fonctionnement de l'école	,255***	,103***	,213***	,285***	,152***	,166***	,332***	,294***	1,000	,441***	,146***	,221***
Conscience plus grande des relations de l'environnement de l'école	,220***	,074***	,303***	,306***	,182***	,188***	,338***	,224***	,441***	1,000	,095***	,213***
Perturbation du plan de carrière	,200***	,262***	/	/	,133***	,149***	/	,165***	,146***	,095***	1,000	,188***
Suivi d'une formation additionnelle	,266***	,192***	,161***	,245***	,262***	,141***	,159***	,123***	,221***	,213***	,188***	1,000

Source : Enquête Directeurs, Teachcan, 2005

Les valeurs dans le tableau représentent des Tau de Kendall

/ : non significatif

La manière dont les directeurs décrivent les effets des évolutions scolaires sur leur fonction est également corrélée avec leur appréciation de l'impact des changements scolaires. De manière générale, on observe que plus ils estiment que les divers changements scolaires ont un impact important, plus ils déclarent que ceux-ci ont des effets sur leur fonction. En particulier, plus ils affirment que leur charge de travail a augmenté, plus ils trouvent important l'impact de la diminution des ressources (humaines, matérielles et financières), de la diversification culturelle et des nouvelles politiques d'imputabilité. On observe également que les directeurs disent davantage avoir modifié leur approche de la gestion et avoir vu leur maîtrise de la situation diminuer lorsqu'ils estiment que la diversification culturelle et les nouvelles politiques d'imputabilité ont un impact important. Nous pourrions supposer que, de toutes les évolutions scolaires, ce sont les nouvelles politiques d'imputabilité qui affectent le plus la fonction de direction dans la mesure où c'est la perception de l'importance des nouvelles politiques d'imputabilité qui est le plus fortement corrélée à un grand nombre d'effets sur la fonction de direction. La diversification culturelle et la nouvelle répartition des responsabilités entre les instances centrales et locales paraissent également avoir une influence importante sur leur fonction.

Leurs perceptions des effets des changements scolaires sur leur fonction sont par ailleurs corrélées avec la manière dont ils ressentent la concurrence entre les écoles. En particulier, on peut relever que plus ils estiment que l'accroissement de la compétition entre les écoles et les effets de celle-ci sont importants, plus ils affirment avoir dû préciser les règles de fonctionnement de l'école, être devenus plus conscients des relations entre l'école et l'environnement et avoir dû suivre une formation additionnelle.

Tableau 4.20 Perception des évolutions scolaires et de leurs effets sur la fonction de direction - Corrélations

	Modification de l'approche de gestion	Diminution de la maîtrise de la situation	Augmentation de la motivation	Développement de nouvelles capacités d'adaptation	Augmentation de la charge de travail	Amélioration du statut	Maintien du cap sur l'essentiel de la mission de l'école	Apprendre à réduire les coûts humains des changements	Précision des règles de fonctionnement de l'école	Conscience plus grande des relations de l'environnement de l'école	Perturbation du plan de carrière	Suivi d'une formation additionnelle
Perception de l'impact des évolutions scolaires												
Diminution des ressources humaines	,152***	,165***	/	,128***	,271***	/	/	,062***	/	,088***	,069***	,106***
Diminution des autres ressources	,171***	,151***	/	,144***	,228***	/	/	,056**	,054**	,092***	,055**	,108***
Mouvements au sein du personnel scolaire	,120***	,089***	/	,062**	,133***	/	/	,062***	,092***	,067***	,059**	,114***
Variation du nombre d'élèves	,068***	,050**	,058**	,070***	,088***	,045*	,055**	/	,062***	,055**	,070***	,051**
Changements socio-économiques dans l'environnement	,135***	,082***	,075***	,092***	,157***	,050**	,048*	/	,085***	,094***	,113***	,128***
Diversification culturelle des élèves	,226***	,200***	/	,093***	,237***	/	,046*	,052**	,131***	,081***	,119***	,152***
TIC dans enseignement et gestion	,127***	,110***	/	,063***	,157***	,038*	/	,067***	,094***	,051**	,133***	,147***
Nouvelles approches éducatives	,142***	,066***	,065***	,153***	,169***	/	,082***	,065***	,117***	,129***	,042*	,155***
Nouvelle répartition des responsabilités entre instances centrales et locales	,148***	,055**	,104***	,167***	,159***	/	,129***	,058**	,140***	,135***	,040*	,178***
Réorganisation des conseils scolaires	,108***	,064***	,067***	,105***	,074***	,075***	,098***	,060***	,073***	,098***	,038*	,101***
Évaluation standardisée des élèves	,124***	,145***	/	,087***	,176***	/	,066***	/	,087***	,066***	,051**	,139***
Nouvelles politiques d'imputabilité	,243***	,181***	,052**	,159***	,208***	/	,129***	,074***	,172***	,151***	,089***	,191***
Évaluation formelle des enseignants	,183***	,112***	,071***	,116***	,146***	,054**	,094***	,053**	,105***	,113***	,084***	,169***
Perception de la compétition entre les écoles												
Accroissement de la compétition entre les écoles	,052*	,040*	,044*	/	/	,045*	,041*	,066**	,083**	,083**	,049*	,051*
Effets de la compétition sur la tâche de directeur	,092**	,082**	,059**	,068**	,048*	,053*	,045*	,110**	,131**	,127**	,136**	,100**
Effets de la compétition sur le recrutement des élèves	,080**	,046*	,063**	,075**	/	,064**	,048*	,096**	,123**	,126**	,097**	,090**
Effets de la compétition sur le recrutement du personnel	,106**	,061**	,075**	,073**	,070**	,042*	,046*	,073**	,116**	,127**	,115**	,126**

Source : Enquête Directeurs, Teachcan, 2005

Les valeurs dans le tableau représentent des Tau de Kendall

/ : non significatif

Les données de l'enquête montrent que les directeurs d'écoles ressentent différemment quelques effets des changements scolaires sur leur fonction *selon les régions* où ils travaillent, au primaire du moins. Ainsi, les directeurs d'écoles primaires de la Colombie-Britannique et de l'Ontario trouvent plus souvent que leur maîtrise de la situation a diminué ; ceux de l'Atlantique, des Prairies, du Québec et des Territoires disent davantage que leur motivation a augmenté ; ceux du Québec déclarent plus souvent qu'ils ont dû apprendre à réduire les coûts humains des changements ; enfin, les directeurs de l'Atlantique, de l'Ontario et des Territoires disent davantage avoir suivi une formation additionnelle.

Tableau 4.21 Les effets des évolutions scolaires sur la fonction de direction selon les régions

		Diminution maîtrise de situation	Augmentation motivation	Apprendre à réduire coûts humains des changements	Suivi d'une formation additionnelle
Tous ordres confondus	Atlantique	46,0%	52,9%	55,8%	70,6%
	Colombie-Britannique	46,9%	49,2%	58,3%	57,7%
	Ontario	54,0%	45,6%	56,5%	72,1%
	Prairies	41,4%	56,4%	60,2%	66,2%
	Québec	36,6%	55,1%	74,1%	65,8%
	Territoires	42,6%	65,4%	70,4%	60,0%
	Ensemble du Canada	45,2%	52,0%	61,2%	66,9%
	<i>V de cramer</i>	<i>0,124 ***</i>	<i>0,095 **</i>	<i>0,139 ***</i>	<i>0,102 ***</i>
Primaire	Atlantique	45,2%	54,0%	54,8%	73,0%
	Colombie-Britannique	51,2%	47,8%	55,8%	58,4%
	Ontario	54,6%	47,8%	57,5%	72,9%
	Prairies	43,8%	52,4%	58,0%	67,1%
	Québec	38,0%	53,5%	75,2%	68,1%
	Territoires	47,6%	81,0%	59,1%	77,3%
	Ensemble du Canada	47,2%	51,2%	60,8%	68,7%
	<i>V de cramer</i>	<i>0,127 ***</i>	<i>0,094 **</i>	<i>0,158 ***</i>	<i>0,110 **</i>
Mixte	Atlantique	46,7%	58,7%	53,5%	67,4%
	Colombie-Britannique	32,1%	66,7%	67,9%	46,4%
	Ontario	38,9%	44,4%	50,0%	72,2%
	Prairies	42,6%	59,4%	55,7%	64,1%
	Québec	36,8%	68,4%	63,2%	68,4%
	Territoires	40,0%	56,0%	83,3%	52,0%
	Ensemble du Canada	41,3%	59,4%	59,2%	62,6%
	<i>V de cramer</i>	<i>NS</i>	<i>NS</i>	<i>NS</i>	<i>NS</i>
Secondaire	Atlantique	47,2%	47,8%	58,9%	67,0%
	Colombie-Britannique	40,5%	46,7%	61,6%	60,0%
	Ontario	54,4%	38,1%	53,9%	69,3%
	Prairies	35,4%	60,0%	69,6%	67,0%
	Québec	32,3%	57,0%	73,1%	58,5%
	Territoires	37,5%	50,0%	62,5%	37,5%
	Ensemble du Canada	42,2%	50,0%	63,4%	64,4%
	<i>V de cramer</i>	<i>0,168 ** NV</i>	<i>0,165 ** NV</i>	<i>NS NV</i>	<i>NS NV</i>

Source : Enquête Directeurs, Teachcan, 2005

Les pourcentages représentent la proportion de directeurs, pour chaque ordre d'enseignement et dans chaque région, qui sont *entièrement d'accord* et *plutôt d'accord* avec l'effet.

NS : non significatif

NV : Test Chi-Carré non valide (il n'y a pas suffisamment de fréquences théoriques)

Si l'on considère plus précisément les différences entre *les provinces*, on observe que le sentiment que sa maîtrise de la situation a diminué est davantage mis en avant par les directeurs des Territoires du Nord-Ouest, de la Nouvelle-Écosse et de l'Ontario, alors que l'augmentation de la motivation est plus souvent relevée par les directeurs de la Saskatchewan, du Nunavut, du Yukon, de l'Île du Prince-Édouard et des Territoires du Nord-Ouest (à l'inverse principalement des directeurs de l'Ontario et de la Colombie-Britannique). Le fait d'avoir dû apprendre à réduire les coûts humains est plus souvent signalé par les directeurs du Nunavut, des Territoires du Nord-Ouest et du Québec. Enfin, le fait d'avoir dû suivre une formation additionnelle est plus fréquemment évoqué par les directeurs de la Nouvelle-Écosse, du Nouveau-Brunswick, de l'Ontario et du Manitoba.

Tableau 4.22 Les effets des évolutions scolaires sur la fonction de direction selon les provinces

	Diminution maîtrise de situation	Augmentation motivation	Apprendre à réduire coûts humains des changements	Suivi d'une formation additionnelle
Terre-Neuve et Labrador	46,2%	53,8%	55,8%	59,0%
Île du Prince Édouard	20,0%	66,7%	52,4%	52,4%
Nouvelle-Écosse	54,8%	51,2%	53,7%	76,8%
Nouveau-Brunswick	40,0%	51,5%	59,2%	75,8%
Québec	36,6%	55,1%	74,1%	65,8%
Ontario	54,0%	45,6%	56,5%	72,1%
Manitoba	34,9%	53,6%	56,9%	70,9%
Saskatchewan	38,2%	69,6%	58,9%	64,0%
Alberta	46,1%	50,6%	62,4%	65,1%
Colombie-Britannique	46,9%	49,2%	58,3%	57,7%
Yukon	30,0%	68,4%	55,0%	55,0%
Territoires du Nord-Ouest	60,0%	60,0%	78,9%	65,0%
Nunavut	35,7%	69,2%	80,0%	60,0%
Ensemble du Canada	45,2%	52,0%	61,2%	66,9%
<i>V de Cramer</i>	<i>0,157***</i>	<i>0,126***</i>	<i>0,148***</i>	<i>0,129***</i>

Source : Enquête Directeurs, Teachcan, 2005

Les pourcentages représentent la proportion de directeurs, dans chaque province, qui sont entièrement d'accord et plutôt d'accord avec l'effet.

NS : non significatif

NV : Test Chi-Carré non valide (il n'y a pas suffisamment de fréquences théoriques)

La perception des effets des évolutions scolaires sur la fonction de directeur ne varie pratiquement pas selon le réseau d'enseignement. On observe seulement que dans certaines provinces (Colombie-Britannique, Ontario, Prairies, Québec), ce sont les directeurs d'écoles publiques qui déclarent plus souvent que leur maîtrise de la situation a diminué.

Tableau 4.23 Les effets des évolutions scolaires sur la fonction de direction selon le réseau d'enseignement

		Diminution de la maîtrise de la situation
Ensemble du Canada	Public	47,5%
	Privé	24,3%
	Total	45,2%
	<i>V de Cramer</i>	0,139***
Atlantique	Public	46,5%
	Privé	16,7%
	Total	46,0%
	<i>V de Cramer</i>	NS NV
Colombie-Britannique	Public	52,2%
	Privé	23,2%
	Total	46,9%
	<i>V de Cramer</i>	0,225***
Ontario	Public	57,6%
	Privé	27,4%
	Total	54,0%
	<i>V de Cramer</i>	0,196***
Prairies	Public	42,7%
	Privé	25,7%
	Total	41,4%
	<i>V de Cramer</i>	0,091*
Québec	Public	38,4%
	Privé	21,4%
	Total	36,6%
	<i>V de Cramer</i>	0,108*
Territoires	Public	43,4%
	Privé	-
	Total	42,6%
	<i>V de Cramer</i>	NS NV

Source : Enquête Directeurs, Teachcan, 2005

Les pourcentages représentent la proportion de directeurs, pour chaque réseau d'enseignement et dans chaque région, qui sont *entièrement d'accord* et *plutôt d'accord* avec l'effet.

NS : non significatif

NV : Test Chi-Carré non valide (il n'y a pas suffisamment de fréquences théoriques)

La perception des effets des évolutions scolaires sur la fonction de directeur varie également faiblement selon le profil des élèves, les problèmes rencontrés avec le *personnel enseignant* ou les *parents d'élèves*. On observe néanmoins que plus les directeurs disent être confrontés à divers problèmes avec les élèves de leur école, leur personnel enseignant ou les parents des élèves, plus ils ont tendance à se dire confrontés à plusieurs changements dans leur fonction, en particulier la modification de leur approche de la gestion, la diminution de leur maîtrise de la situation, l'augmentation de la charge de travail et le suivi d'une formation additionnelle.

Tableau 4.24 Les effets des évolutions scolaires sur la fonction de direction selon le profil des élèves, du personnel enseignant et des parents

	Modification approche gestion**	Diminution maîtrise de la situation**	Augmentation motivation**	Développement nouvelles capacités d'adaptation**	Augmentation de la charge de travail**	Amélioration du statut**	Maintien du cap sur l'essentiel de la mission de l'école**	Apprendre à réduire les coûts humains des changements**	Précision des règles de fonctionnement de l'école**	Conscience plus grande des relations de l'environnement**	Perturbation du plan de carrière**	Suivi d'une formation additionnelle**
Origine sociale des élèves												
Pourcentage d'élèves avec un revenu familial élevé	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/
Pourcentage d'élèves avec un revenu familial moyen	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/
Pourcentage d'élèves avec un revenu familial faible	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/
Problèmes rencontrés avec les élèves												
Conflits entre élèves*	,120***	,094***	/	/	,088***	/	/	/	,076***	/	,067***	,115***
Intimidation entre élèves*	,120***	,125***	/	,067***	,106***	/	/	/	,098***	,076***	,074***	,117***
Problèmes de santé des élèves*	,074***	,087***	/	/	,074***	/	/	/	/	/	,061***	,086***
Détérioration de la situation socio-économique des élèves*	,123***	,123***	/	,077***	,153***	/	/	,099***	,093***	,085***	,092***	,134***
Infractions contre les biens par les élèves*	,076***	,106***	/	/	,106***	/	/	/	/	/	/	,089***
Possession d'armes par les élèves*	/	,066***	/	/	,078***	/	/	/	/	/	/	,087***
Consommation d'alcool et stupéfiants par les élèves*	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/
Conduite insolente des élèves envers les enseignants*	,073***	,106***	/	/	,116***	/	/	/	,077***	/	,072***	,095***
Agressions sur un membre du personnel par les élèves*	,076***	,076***	/	/	,105***	/	/	/	,070***	/	,091***	,087***
Absentéisme des élèves*	/	,090***	/	/	,090***	/	/	/	/	/	/	,069***
Harcèlement sexuel entre élèves*	,088***	,117***	/	/	,084***	/	/	/	/	/	,099***	,086***
Racisme entre les élèves*	,072***	,105***	/	/	,068***	/	/	/	/	/	/	,090***
Chahut des élèves durant les cours*	,090***	,118***	/	/	,123***	/	/	/	/	/	/	,101***
Retard des élèves*	,068***	,093***	/	/	,086***	/	/	/	/	/	/	/
Décrochage scolaire des élèves*	/	/	/	/	/	/	/	,070***	,067***	/	,077***	/
Apathie des élèves*	,068***	,085***	/	/	,095***	/	/	/	,063***	/	,071***	,073***
Problèmes rencontrés avec les enseignants												
Consommation d'alcool et stupéfiants par les enseignants*	,067***	,076***	/	/	,068***	/	/	,058**	/	/	,077***	,083***
Roulement du corps enseignant*	,109***	,080***	/	/	,074***	/	/	,082***	,083***	,040*	,044*	,094***
Absentéisme des enseignants*	,141***	,117***	/	/	,104***	/	/	,079***	,098***	,065***	,055**	,081***
Relations problématiques avec les parents d'élèves												
Conflits entre parents et enseignants*	,142***	,135***	/	/	,113***	/	/	,064***	,100***	,090***	,114***	,089***
Plaintes des parents et des élèves*	,143***	,128***	/	/	,130***	/	/	/	,097***	,093***	,108***	,103***

Source : Enquête Directeurs, Teachcan, 2005

Les valeurs dans le tableau représentent des Tau de Kendall / : non significatif

* Le sens de l'échelle va de « dans une large mesure » à « pas du tout »

** Le sens de l'échelle va de « entièrement d'accord » à « entièrement en désaccord »

Par contre, la perception des effets des évolutions scolaires sur la fonction de directeur ne varie pas du tout, de manière statistiquement significative, selon *l'ordre d'enseignement, la localisation de l'école ou le profil des directeurs*.

2. Les effets sur les écoles

Nous avons aussi demandé aux directeurs d'évaluer l'impact des changements scolaires sur le fonctionnement des écoles⁴. La majorité des directeurs enquêtés estime que ceux-ci ont de nombreux effets importants sur les écoles : une plus forte demande de formation et d'accompagnement institutionnel (81,6% en cumulant les deux premières positions de l'échelle), le développement d'un climat de plus forte méfiance et de résistance aux changements (66,7%), une déstabilisation et une perte des points de repère habituels (62,6%), une baisse notable de la qualité des services aux élèves (60,3%) et le développement d'un sentiment d'inefficacité (58,5%). La plupart des directeurs mettent donc en avant surtout des effets négatifs et ils paraissent plus partagés à l'égard des effets positifs des évolutions scolaires : la meilleure qualification du personnel (57,6% la jugent importante, en cumulant les deux premières positions de l'échelle, contre 42,4% qui la déclarent non importante, en cumulant les deux dernières positions de l'échelle), l'amélioration de la réussite scolaire (56,2% contre 43,8%), la plus forte motivation du personnel (53,4% contre 46,6%), la meilleure insertion sociale des élèves (52,4% contre 47,6%). Par contre, la plupart trouvent *peu ou pas importants* la détérioration du milieu de vie à l'école (62% en cumulant les deux dernières positions de l'échelle), le renforcement des « cliques » et des rivalités entre groupes et secteurs (63,6%) et le renforcement de la sélection des élèves (76,4%).

Tableau 4.25 Les effets des évolutions scolaires sur les écoles

	Très important	Important	Peu important	Pas important du tout	Total	N
Plus forte demande de formation et d'accompagnement institutionnel	31,1%	50,6%	13,9%	4,5%	100%	2073
Climat de plus forte méfiance et résistance aux changements	26,9%	39,8%	24,0%	9,3%	100%	2070
Perte des points de repère habituels, déstabilisation	17,1%	45,5%	27,7%	9,7%	100%	2057
Baisse notable de la qualité des services aux élèves	23,9%	36,4%	27,6%	12,1%	100%	2076
Sentiment d'inefficacité qui se développe	16,7%	41,8%	30,7%	10,7%	100%	2072
Meilleure qualification professionnelle du personnel enseignant	12,8%	44,8%	33,0%	9,5%	100%	2075
Augmentation des coûts imputés aux parents	16,9%	40,3%	29,7%	13,1%	100%	2068
Amélioration de la réussite et de la persévérance scolaire	9,0%	47,2%	35,2%	8,6%	100%	2061
Plus forte motivation du personnel	13,7%	39,7%	31,9%	14,7%	100%	2069
Meilleure insertion sociale des élèves	8,4%	44,0%	35,4%	12,2%	100%	2063
Implication plus grande des parents dans les apprentissages et les activités éducatives	13,9%	37,9%	36,5%	11,8%	100%	2076
Détérioration du milieu de vie à l'école	12,3%	25,7%	39,4%	22,6%	100%	2063
Renforcement des « cliques » et des rivalités entre groupes et secteurs	10,9%	25,5%	38,5%	25,1%	100%	2073
Renforcement de la sélection des élèves	3,7%	20,0%	37,7%	38,6%	100%	2017

Source : Enquête Directeurs, Teachcan, 2005

⁴ Question posée : « Les énoncés ci-dessous décrivent les effets des changements (positifs ou négatifs) intervenus durant la dernière décennie sur les écoles. Veuillez indiquer l'importance de chacun de ces énoncés ».

Les perceptions des effets des évolutions scolaires sur le fonctionnement des écoles sont pour la plupart corrélées ensemble. Parmi les corrélations les plus fortes, on peut relever celles entre :

- la plus forte motivation du personnel et l'amélioration de la réussite et de la persévérance scolaires ;
- la perte de points de repère habituels, le développement d'un climat de plus forte méfiance et d'un sentiment d'inefficacité ;
- le renforcement des rivalités, le développement d'un climat de plus forte méfiance et d'un sentiment d'inefficacité, la détérioration du milieu de vie ;
- la baisse de la qualité des services aux élèves et la détérioration du milieu de vie ;
- l'amélioration de la réussite scolaire et le renforcement de la sélection des élèves, l'implication plus grande des parents, la meilleure qualification des enseignants, la meilleure insertion sociale des élèves.

Tableau 4.26 Les effets des évolutions scolaires sur les écoles - Corrélations

	Plus forte demande de formation	Plus forte motivation du personnel	Meilleure qualification du personnel	Amélioration de la réussite	Meilleure insertion sociale des élèves	Perte des points de repère habituels	Climat de plus forte méfiance	Sentiment d'inefficacité	Renforcement des rivalités	Baisse de qualité de services aux élèves	Détérioration du milieu de vie	Renforcement de la sélection des élèves	Implication plus grande des parents	Augmentation des coûts aux parents
Plus forte demande de formation	1,000	,108**	,207**	,089**	,116**	,183**	,136**	,173**	,121**	,109**	,079**	/	,081**	,109**
Plus forte motivation du personnel	,108**	1,000	,271**	,327**	,276**	/	-,097**	-,112**	-,087**	/	/	,190**	,238**	/
Meilleure qualification du personnel	,207**	,271**	1,000	,312**	,322**	/	-,054**	-,052**	/	/	/	,224**	,267**	,097**
Amélioration de la réussite	,089**	,327**	,312**	1,000	,357**	/	-,044*	-,069**	/	-,051*	-,058**	,337**	,337**	/
Meilleure insertion sociale des élèves	,116**	,276**	,322**	,357**	1,000	/	/	/	/	/	/	,258**	,351**	,062**
Perte des points de repère habituels	,183**	/	/	/	/	1,000	,400**	,380**	,256**	,225**	,267**	/	/	,122**
Climat de plus forte méfiance	,136**	-,097**	-,054**	-,044*	/	,400**	1,000	,576**	,482**	,277**	,392**	/	/	,120**
Sentiment d'inefficacité	,173**	-,112**	-,052**	-,069**	/	,380**	,576**	1,000	,430**	,299**	,396**	/	/	,122**
Renforcement des rivalités	,121**	-,087**	/	/	/	,256**	,482**	,430**	1,000	,207**	,340**	,098**	/	,114**
Baisse de qualité de services aux élèves	,109**	/	/	-,051*	/	,225**	,277**	,299**	,207**	1,000	,443**	/	/	,226**
Détérioration du milieu de vie	,079**	/	/	-,058**	/	,267**	,392**	,396**	,340**	,443**	1,000	,072**	/	,225**
Renforcement de la sélection des élèves	/	,190**	,224**	,337**	,258**	/	/	/	,098**	/	,072**	1,000	,261**	,064**
Implication plus grande des parents	,081**	,238**	,267**	,337**	,351**	/	/	/	/	/	/	,261**	1,000	,084**
Augmentation des coûts aux parents	,109**	/	,097**	/	,062**	,122**	,120**	,122**	,114**	,226**	,225**	,064**	,084**	1,000

Source : Enquête Directeurs, Teachcan, 2005

Les valeurs dans le tableau représentent des Tau de Kendall

/ : non significatif

La manière dont les directeurs perçoivent les effets des évolutions scolaires sur le fonctionnement des écoles est également corrélée, plus ou moins fortement, avec leur appréciation globale de l'impact des changements scolaires. En particulier, on observe que plusieurs évolutions scolaires sont associées à des effets négatifs, notamment :

- la diminution des ressources (humaines et autres) avec la baisse de qualité des services aux élèves, la détérioration du milieu de vie, le développement d'un climat de plus forte méfiance et d'un sentiment d'inefficacité ;
- la diversification culturelle avec la perte de points de repère, le développement d'un climat de plus forte méfiance et d'un sentiment d'inefficacité, le renforcement des rivalités, la baisse de la qualité des services, la détérioration du milieu de vie ;

On note également que la plus forte demande de formation est surtout associée aux nouvelles approches éducatives, à la nouvelle répartition des pouvoirs entre instances centrales et locales, aux nouvelles politiques d'imputabilité, à l'évaluation formelle des enseignants et à la diversification culturelle des élèves. Enfin, on remarque que la nouvelle répartition des responsabilités entre les instances centrales et locales est associée à des effets positifs comme une plus forte motivation du personnel, l'amélioration de la réussite et persévérance scolaire et la meilleure qualification du personnel.

La perception des effets des évolutions scolaires sur le fonctionnement des écoles est aussi corrélée avec celle de leurs effets sur la fonction de direction. Parmi les corrélations les plus fortes, on peut souligner celles entre :

- le fait d'avoir dû modifier son approche de la gestion et la perte de points de repère ;
- la diminution de sa maîtrise de la situation et la perte de points de repère, le climat de plus forte méfiance, le sentiment d'inefficacité, la baisse de qualité des services aux élèves, la détérioration du milieu de vie ;
- l'augmentation de sa motivation et l'amélioration de la réussite scolaire, la meilleure qualification du personnel, la plus forte motivation du personnel.

Par contre, la perception des effets des changements scolaires sur les écoles est faiblement corrélée avec celle de la concurrence entre les écoles. On peut cependant relever que plus les directeurs estiment que l'accroissement de la compétition entre les écoles et ses effets sont importants, plus ils ont tendance à avancer les effets suivants, plutôt négatifs : le renforcement des rivalités entre secteurs, le renforcement de la sélection des élèves, la détérioration du milieu de vie et l'augmentation des coûts imputés aux parents. En même temps, des effets positifs, comme l'amélioration de la réussite scolaire, l'implication plus grande des parents et la meilleure qualification du personnel, sont également associés aux effets de la concurrence scolaire.

Tableau 4.27 Les effets des évolutions scolaires sur les écoles selon la perception des évolutions scolaires - Corrélations

	Plus forte demande de formation	Plus forte motivation du personnel	Meilleure qualification du personnel	Amélioration de la réussite	Meilleure insertion sociale des élèves	Perte des points de repère habituels	Climat de plus forte méfiance	Sentiment d'inefficacité	Renforcement des rivalités	Baisse de qualité de services aux élèves	Détérioration du milieu de vie	Renforcement de la sélection des élèves	Implication plus grande des parents	Augmentation des coûts aux parents
Importance des évolutions scolaires														
Diminution des ressources humaines	,140***	,069***	,053**	/	,086***	,144***	,232***	,232***	,164***	,317***	,246***	/	,052**	,130***
Diminution des autres ressources	,159***	,066***	,062**	/	,067***	,154***	,199***	,199***	,127***	,304***	,236***	/	/	,173***
Mouvements au sein du personnel scolaire	,138***	,042*	,089***	,041*	/	,191***	,157***	,121***	,123***	,108***	,120***	/	/	,074***
Variation du nombre d'élèves	,094***	,090***	,092***	,058**	,069***	,072***	,046*	,052**	,055**	/	,060***	/	,053**	,072***
Changements socio-économiques dans l'environnement	,138***	,118***	,104***	,060**	,106***	,126***	,121***	,125***	,130***	,128***	,168***	,075***	/	,118***
Diversification culturelle des élèves	,192***	/	,049*	,045*	,070***	,236***	,225***	,228***	,193***	,185***	,181***	/	,046*	,098***
TIC dans enseignement et gestion	,159***	/	,060***	/	,052**	,167***	,152***	,150***	,126***	,157***	,123***	/	/	,094***
Nouvelles approches éducatives	,210***	,089***	,141***	,096***	,089***	,135***	,082***	,094***	,101***	,103***	,056**	,052**	,110***	,127***
Nouvelle répartition des pouvoirs entre instances centrales et locales	,279***	,139***	,154***	,142*	,115***	,152***	,111***	,106***	,059**	,133***	,080**	,113**	,089***	,059***
Réorganisation des conseils scolaires	,081***	,082***	,058**	,078***	,134***	,069***	,072***	,057**	,107***	,091***	,086**	,070**	,075***	,059***
Évaluation standardisée des élèves	,145***	,068***	,082***	,087***	,062***	,115***	,160***	,122***	,152***	,138***	,125**	/	,109***	,087***
Nouvelles politiques d'imputabilité	,213***	/	,108***	,053**	,114***	,146***	,165***	,149***	,148***	,167***	,124**	/	,116***	,102***
Évaluation formelle des enseignants	,212**	,138***	,163***	,080***	,074***	,094***	,110***	,098***	,098***	,142**	,120***	,041*	,102***	,087***
Compétition entre les écoles														
Accroissement de la compétition entre les écoles du secteur	/	,043*	/	,055**	/	,052*	,047*	/	,094**	,040*	,067**	,120**	,079**	,141**
Effet de la compétition sur la tâche de directeur	,056**	,065**	,102**	,072**	,072**	,129**	,088**	,082**	,136**	,087**	,113**	,125**	,097**	,083**
Effet de la compétition sur le recrutement et le maintien des élèves	,051*	,064**	,064**	,089**	,051*	,089**	,058**	,047*	,111**	,052*	,120**	,161**	,105**	,124**
Effet de la compétition sur le recrutement et le maintien du personnel	,140**	,094**	,141**	,090**	,069**	,083**	,065**	,087**	,119**	,082**	,137**	,142**	,098**	,149**
Effets sur la fonction de directeur														
Modification de l'approche de gestion	,196***	,061***	,108***	,052**	,085***	,225***	,195***	,199***	,172***	,151***	,136***	,057**	,059**	,082***
Diminution de la maîtrise de la situation	,112***	/	/	/	,226***	,226***	,260***	,302***	,218***	,223***	,250***	,068**	,057**	,097***
Augmentation de la motivation	,105***	,240***	,240***	,247***	,182***	,046*	,089***	,117***	,048**	,063***	,098***	,106**	,135***	/
Développement de nouvelles capacités d'adaptation	,178***	,169***	,200***	,166***	,159***	,067***	/	/	/	/	/	/	,149***	,073***
Augmentation de la charge de travail	,220***	,045*	,123**	,056**	/	,175**	,229***	,216**	,118***	,207**	,159***	/	,047*	,141**
Amélioration du statut	,066***	,124***	,164**	,139***	,160***	/	,084***	,091***	/	,048*	,040*	,097**	,131***	,039*
Maintien du cap sur l'essentiel de la mission de l'école	,132***	,197***	,212**	,233***	,188***	/	,046*	,087***	/	,045*	,074***	,086**	,174***	,045*
Apprendre à réduire les coûts humains des changements	,083***	,085***	,112***	,083**	,114***	,086**	,053**	/	,053**	,079***	,053**	,092***	/	/
Précision des règles de fonctionnement de l'école	,192***	,115**	,176***	,147***	,105***	,125***	,104**	,102***	,094**	,041*	,041*	,096***	,104***	,060**
Conscience plus grande des relations avec l'environnement de l'école	,189***	,156***	,226**	,184***	,169***	,100***	,075***	,074***	,090***	,055**	,048**	,093**	,161***	,060**
Perturbation du plan de carrière	,093***	/	,096**	/	,060***	,166**	,147***	,181***	,154***	,144**	,157**	,099**	/	,081***
Suivi d'une formation additionnelle	,290***	,088***	,166***	,099***	,085***	,170***	,142***	,173***	,134***	,111**	,089***	,052**	,074***	,080**

Source : Enquête Directeurs, Teachcan, 2005

Les valeurs dans le tableau représentent des Tau de Kendall

/ : non significatif

L'enquête met en évidence, à nouveau, plusieurs différences entre *les régions*, du moins parmi les directeurs d'écoles primaires. De manière très schématique, on observe que ce sont les directeurs des écoles primaires de l'Atlantique, de la Colombie-Britannique, des Prairies et des Territoires qui mentionnent plus souvent des effets positifs (amélioration de la réussite scolaire, meilleure insertion sociale des élèves et meilleure qualification des enseignants) et moins fréquemment des effets négatifs (perte des points de repère, développement d'un climat de plus forte méfiance, détérioration du milieu de vie à l'école, baisse de la qualité des services aux élèves), à l'inverse surtout des directeurs de l'Ontario. Les directeurs d'écoles primaires au Québec paraissent plus partagés : ils déclarent plus souvent que les évolutions scolaires ont entraîné une perte de points de repère et le développement d'un climat de plus forte méfiance, mais aussi une meilleure insertion sociale des élèves et une meilleure qualification des enseignants. On observe par ailleurs que le renforcement des rivalités est davantage ressenti par les directeurs de la Colombie-Britannique et de l'Ontario ; que les directeurs des écoles primaires de l'Ontario, des Prairies, du Québec et des Territoires estiment plus souvent que les évolutions scolaires ont comme effet une plus forte demande de formation ; et, enfin, que l'implication plus grande des parents est davantage mentionnée par les directeurs de l'Atlantique, de la Colombie-Britannique et des Prairies.

Tableau 4.28 Les effets des évolutions scolaires sur les écoles selon les régions

		Plus forte demande de formation	Meilleure qualification des enseignants	Amélioration de la réussite scolaire	Meilleure insertion sociale des élèves	Perte des points de repère	Climat de plus forte méfiance	Renforcement des rivalités	Baisse de la qualité des services	Détérioration du milieu de vie à l'école	Implication plus grande des parents
Tous ordres confondus	Atlantique	84,4%	72,0%	60,9%	59,5%	59,6%	55,9%	26,8%	64,2%	35,9%	54,6%
	Colombie-Britannique	67,1%	47,6%	60,9%	63,7%	55,8%	69,1%	42,7%	59,4%	36,8%	62,9%
	Ontario	84,9%	53,6%	49,1%	38,9%	63,7%	75,3%	45,5%	70,1%	49,6%	51,2%
	Prairies	79,6%	55,7%	59,1%	54,0%	53,5%	58,1%	29,3%	51,7%	35,0%	52,7%
	Québec	89,1%	60,0%	54,2%	54,5%	80,0%	73,4%	35,0%	57,3%	30,8%	43,2%
	Territoires	78,2%	65,5%	60,0%	46,3%	55,6%	56,6%	40,0%	44,4%	25,9%	32,7%
	Ensemble du Canada	81,6%	57,6%	56,2%	52,4%	62,6%	66,7%	36,4%	60,3%	38,0%	51,7%
<i>V de cramer</i>	0,177***	0,150***	0,095**	0,174***	0,193***	0,172***	0,151***	0,147***	0,147***	0,132***	
Primaire	Atlantique	82,8%	70,9%	58,2%	58,3%	60,9%	54,5%	29,0%	66,8%	35,1%	57,1%
	Colombie-Britannique	70,0%	46,1%	61,4%	70,9%	56,9%	73,4%	44,3%	61,8%	34,3%	70,6%
	Ontario	86,7%	55,8%	47,1%	41,7%	65,1%	75,3%	45,1%	71,0%	48,7%	51,4%
	Prairies	84,6%	58,8%	54,5%	56,2%	53,9%	53,8%	26,9%	52,1%	30,0%	58,6%
	Québec	88,9%	63,0%	52,7%	55,1%	82,7%	75,9%	33,3%	61,5%	31,6%	48,1%
	Territoires	95,5%	63,6%	68,2%	66,7%	71,4%	66,7%	31,8%	52,4%	28,6%	50,0%
	Ensemble du Canada	83,8%	58,7%	53,8%	54,4%	65,5%	68,6%	36,9%	63,5%	37,3%	55,6%
<i>V de cramer</i>	0,174*** NV	0,149***	0,108**	0,197***	0,214***	0,207***	0,156***	0,135***	0,157***	0,150***	
Mixte	Atlantique	75,6%	83,0%	82,6%	64,4%	47,8%	52,2%	25,5%	57,8%	34,0%	67,4%
	Colombie-Britannique	60,7%	60,7%	57,1%	57,1%	42,9%	39,3%	14,3%	42,9%	28,6%	57,1%
	Ontario	61,1%	55,6%	33,3%	44,4%	38,9%	44,4%	27,8%	44,4%	44,4%	66,7%
	Prairies	76,1%	52,1%	59,6%	48,9%	51,4%	62,7%	31,2%	51,4%	39,0%	49,3%
	Québec	94,7%	42,1%	47,4%	57,9%	72,2%	63,2%	42,1%	42,1%	16,7%	31,6%
	Territoires	68,0%	64,0%	56,0%	28,0%	40,0%	54,2%	48,0%	44,0%	20,0%	24,0%
	Ensemble du Canada	74,0%	58,8%	60,3%	50,7%	49,5%	56,7%	30,6%	49,8%	34,3%	50,7%
<i>V de cramer</i>	NS NV	0,244**	0,246**	NS	NS	NS	NS	NS	NS	0,251***	
Secondaire	Atlantique	92,1%	68,5%	55,2%	59,6%	63,2%	60,7%	22,7%	61,8%	38,6%	42,7%
	Colombie-Britannique	61,8%	46,7%	61,1%	46,7%	57,9%	68,4%	48,7%	59,2%	46,7%	44,0%
	Ontario	82,8%	45,6%	58,3%	28,7%	62,9%	80,2%	49,6%	71,3%	53,5%	47,8%
	Prairies	74,8%	54,4%	67,0%	56,1%	55,3%	60,2%	31,3%	51,3%	39,1%	46,1%
	Québec	88,3%	54,3%	60,2%	52,1%	73,1%	67,7%	38,7%	47,3%	30,9%	30,1%
	Territoires	62,5%	75,0%	50,0%	50,0%	62,5%	37,5%	37,5%	25,0%	37,5%	12,5%
	Ensemble du Canada	80,1%	54,0%	60,4%	48,1%	62,3%	67,3%	38,2%	57,9%	41,9%	42,0%
<i>V de cramer</i>	0,294*** NV	NS NV	NS NV	NS NV	NS NV	0,182*** NV	0,207*** NV	0,196*** NV	NS NV	NS NV	

Source : Enquête Directeurs, Teachcan, 2005

Les pourcentages représentent la proportion de directeurs, pour chaque ordre d'enseignement et dans chaque région, qui estiment que l'effet est *très important ou important*.

NS : non significatif NV : Test Chi-Carré non valide (il n'y a pas suffisamment de fréquences théoriques)

Si l'on considère plus précisément *les provinces*, on observe que, de manière très schématique, les directeurs de l'Île du Prince Édouard, du Nouveau-Brunswick, du Manitoba, de la Saskatchewan, du Yukon et des Territoires du Nord-Ouest mettent plus souvent en avant des effets positifs et moins fréquemment des effets négatifs, à l'inverse surtout des directeurs de l'Ontario et de l'Alberta. On note par ailleurs que le renforcement des rivalités est davantage ressenti par les directeurs de la Colombie-Britannique, de l'Ontario, du Yukon, des Territoires du Nord-Ouest et du Nunavut.

Tableau 4.29 Les effets des évolutions scolaires sur les écoles selon les provinces

	Plus forte demande de formation	Meilleure qualification des enseignants	Amélioration de la réussite scolaire	Meilleure insertion sociale des élèves	Perte des points de repère	Climat de plus forte méfiance	Renforcement des rivalités	Baisse de la qualité des services aux élèves	Détérioration du milieu de vie à l'école	Augmentation des coûts aux parents
Terre-Neuve et Labrador	90,3%	75,3%	71,1%	51,3%	48,6%	48,6%	25,7%	67,1%	29,9%	67,5%
Île du Prince Édouard	85,7%	90,9%	77,3%	81,8%	57,1%	28,6%	20,0%	54,5%	23,8%	40,9%
Nouvelle-Écosse	84,1%	62,4%	51,2%	57,7%	63,7%	62,2%	31,7%	60,0%	41,6%	58,7%
Nouveau-Brunswick	80,2%	77,2%	61,4%	63,0%	63,3%	59,0%	22,8%	69,3%	36,0%	35,0%
Québec	89,1%	60,0%	54,2%	54,5%	80,0%	73,4%	35,0%	57,3%	30,8%	55,8%
Ontario	84,9%	53,6%	49,1%	38,9%	63,7%	75,3%	45,5%	70,1%	49,6%	60,7%
Manitoba	78,9%	54,5%	58,6%	53,6%	47,2%	50,9%	21,1%	47,3%	21,4%	60,7%
Saskatchewan	78,4%	57,4%	68,0%	62,8%	53,2%	52,8%	24,0%	33,1%	27,6%	49,2%
Alberta	80,5%	55,4%	54,7%	49,6%	56,6%	64,2%	36,1%	63,4%	45,5%	63,5%
Colombie-Britannique	67,1%	47,6%	60,9%	63,7%	55,8%	69,1%	42,7%	59,4%	36,8%	59,8%
Yukon	80,0%	55,0%	75,0%	75,0%	60,0%	60,0%	40,0%	20,0%	15,0%	50,0%
Territoires du Nord-Ouest	75,0%	75,0%	50,0%	21,1%	50,0%	66,7%	40,0%	52,6%	31,6%	10,0%
Nunavut	80,0%	66,7%	53,3%	40,0%	57,1%	40,0%	40,0%	66,7%	33,3%	40,0%
Ensemble du Canada	81,6%	57,6%	56,2%	52,4%	62,6%	66,7%	36,4%	60,3%	38,0%	57,2%
<i>V de cramer</i>	0,182*** NV	0,167***	0,135***	0,205***	0,203***	0,201***	0,169***	0,203***	0,187***	0,167***

Source : Enquête Directeurs, Teachcan, 2005

Les pourcentages représentent la proportion de directeurs, dans chaque province, qui estiment que l'effet est *très important* ou *important*.

NV : Test Chi-Carré non valide (il n'y a pas suffisamment de fréquences théoriques)

Dans plusieurs régions, les effets des évolutions scolaires paraissent diversement ressentis selon le *réseau d'enseignement*. Ainsi, en Colombie-Britannique, en Ontario, dans les Prairies et au Québec, ce sont principalement les directeurs des écoles publiques qui mettent en avant des effets négatifs des évolutions scolaires : perte des points de repère, développement d'un climat de plus forte méfiance, développement d'un sentiment d'inefficacité, baisse de la qualité des services aux élèves. En Colombie-Britannique et en Ontario, ce sont également les directeurs des écoles publiques qui estiment plus souvent que les évolutions scolaires ont comme effets un renforcement des rivalités et une détérioration du milieu de vie. Enfin, on observe qu'en Ontario, les directeurs des écoles publiques mentionnent plus souvent que ceux du privé la plus forte demande de formation.

Tableau 4.30 Les effets des évolutions scolaires sur les écoles selon le réseau d'enseignement

		Plus forte demande de formation	Perte des points de repère	Climat de plus forte méfiance	Développement d'un sentiment d'inefficacité	Renforcement des rivalités	Baisse de la qualité des services aux élèves	Détérioration du milieu de vie
Ensemble Canada	Public	83,7%	65,3%	70,0%	61,9%	38,1%	64,1%	40,2%
	Privé	62,5%	37,0%	35,2%	26,6%	20,1%	25,2%	17,3%
	Total	81,6%	62,6%	66,7%	58,5%	36,4%	60,3%	38,0%
	<i>V de cramer</i>	0,161***	0,178***	0,218***	0,211***	0,110***	0,235***	0,140***
Atlantique	Public	85,0%	60,1%	56,6%	59,0%	27,3%	65,1%	36,3%
	Privé	50,0%	33,3%	16,7%	16,7%	-	16,7%	16,7%
	Total	84,4%	59,6%	55,9%	58,3%	26,8%	64,2%	35,9%
	<i>V de cramer</i>	NS NV	NS NV	NS NV	NS NV	NS NV	NS NV	NS NV
Colombie-Britannique	Public	69,0%	60,7%	77,0%	64,3%	48,8%	64,7%	42,3%
	Privé	58,2%	33,9%	32,7%	23,6%	14,5%	35,7%	12,5%
	Total	67,1%	55,8%	69,1%	57,0%	42,7%	59,4%	36,8%
	<i>V de cramer</i>	NS	0,208***	0,367***	0,315***	0,266***	0,228***	0,240***
Ontario	Public	90,3%	68,7%	81,8%	68,8%	50,0%	76,4%	53,6%
	Privé	44,3%	26,2%	26,2%	27,9%	11,5%	23,0%	19,7%
	Total	84,9%	63,7%	75,3%	64,1%	45,5%	70,1%	49,6%
	<i>V de cramer</i>	0,412***	0,285***	0,414***	0,274***	0,248***	0,376***	0,219***
Prairies	Public	79,8%	55,5%	59,6%	54,5%	29,6%	53,7%	36,3%
	Privé	77,1%	28,6%	40,0%	25,7%	25,7%	27,8%	19,4%
	Total	79,6%	53,5%	58,1%	52,4%	29,3%	51,7%	35,0%
	<i>V de cramer</i>	NS	0,143**	0,105*	0,152***	NS	0,138**	NS
Québec	Public	89,4%	81,6%	75,9%	63,2%	34,5%	62,3%	32,1%
	Privé	85,7%	65,9%	51,2%	31,7%	39,0%	14,3%	19,0%
	Total	89,1%	80,0%	73,4%	60,0%	35,0%	57,3%	30,8%
	<i>V de cramer</i>	NS NV	0,120*	0,169***	0,194***	NS	0,297***	NS
Territoires	Public	79,6%	56,6%	57,7%	59,3%	40,7%	45,3%	26,4%
	Privé	-	-	-	-	-	-	-
	Total	78,2%	55,6%	56,6%	58,2%	40,0%	44,4%	25,9%
	<i>V de cramer</i>	NS NV	NS NV	NS NV	NS NV	NS NV	NS NV	NS NV

Source : Enquête Directeurs, Teachcan, 2005

Les pourcentages représentent la proportion de directeurs, pour chaque réseau d'enseignement et dans chaque région, qui estiment que l'effet est *très important* ou *important*.

NS : non significatif

NV : Test Chi-Carré non valide (il n'y a pas suffisamment de fréquences théoriques)

Dans plusieurs régions, la perception de quelques effets des évolutions scolaires sur les écoles varie par ailleurs selon *l'ordre d'enseignement*. Ainsi, en Atlantique et dans les Prairies, ce sont les directeurs des écoles secondaires et mixtes qui trouvent plus souvent importante la perte de points de repère. En Atlantique, les directeurs des écoles primaires et mixtes évoquent plus souvent une implication plus grande des parents, alors qu'en Colombie-Britannique et au Québec, c'est davantage le cas des directeurs d'écoles primaires.

Tableau 4.31 Les effets des évolutions scolaires sur les écoles selon l'ordre d'enseignement

		Perte des points de repère	Implication plus grande des parents
Ensemble du Canada	Primaire	65,5%	55,6%
	Mixte	49,5%	50,7%
	Secondaire	62,3%	42,0%
	Total	62,6%	51,7%
	<i>V de cramer</i>	0,110***	0,114***
Atlantique	Primaire	11,1%	57,1%
	Mixte	28,3%	67,4%
	Secondaire	34,1%	42,7%
	Total	20,1%	54,6%
	<i>V de cramer</i>	0,263***	0,163***
Colombie-Britannique	Primaire	21,5%	70,6%
	Mixte	32,1%	57,1%
	Secondaire	25,4%	44,0%
	Total	23,5%	62,9%
	<i>V de cramer</i>	NS	0,236***
Ontario	Primaire	17,9%	51,4%
	Mixte	27,8%	66,7%
	Secondaire	31,8%	47,8%
	Total	21,3%	51,2%
	<i>V de cramer</i>	NS*	NS
Prairies	Primaire	21,3%	58,6%
	Mixte	31,9%	49,3%
	Secondaire	39,3%	46,1%
	Total	29,0%	52,7%
	<i>V de cramer</i>	0,164***	NS
Québec	Primaire	21,8%	48,1%
	Mixte	33,3%	31,6%
	Secondaire	30,9%	30,1%
	Total	24,4%	43,2%
	<i>V de cramer</i>	NS NV	0,161***
Territoires	Primaire	19,0%	50,0%
	Mixte	8,0%	24,0%
	Secondaire	37,5%	12,5%
	Total	16,7%	32,7%
	<i>V de cramer</i>	NS NV	NS NV

Source : Enquête Directeurs, Teachcan, 2005

Les pourcentages représentent la proportion de directeurs, pour chaque ordre d'enseignement et dans chaque région, qui estiment que l'effet est *très important* ou *important*.

NS : non significatif

NV : Test Chi-Carré non valide (il n'y a pas suffisamment de fréquences théoriques)

Elle varie également, plus ou moins fortement, selon le *profil des élèves*, du *personnel enseignant* et des *parents des élèves*. De manière générale, on observe que plus les directeurs se disent confrontés à divers problèmes avec leurs élèves, leurs enseignants et les parents des élèves, plus ils mettent en avant plusieurs effets négatifs des changements scolaires sur leur école. Autrement dit, il semblerait que les effets négatifs des évolutions scolaires se font davantage ressentir lorsque les directeurs travaillent dans des contextes plus « difficiles ». Par contre, leur perception des effets positifs (motivation et qualification du personnel, réussite scolaire et insertion sociale des élèves) ne paraît pas liée aux caractéristiques de leur public scolaire et de leur personnel. Par ailleurs, on observe que plus les directeurs déclarent que leur école comporte un pourcentage élevé d'élèves avec un revenu familial élevé, plus ils ont tendance à trouver importantes l'implication des parents et l'augmentation des coûts aux parents.

Tableau 4.32 Les effets des évolutions scolaires sur le profil des élèves, du personnel enseignant et des parents

	Plus forte demande de formation**	Plus forte motivation du personnel**	Meilleure qualification du personnel**	Amélioration de la réussite**	Meilleure insertion sociale des élèves**	Perte des points de repère habituels**	Climat de plus forte méfiance**	Sentiment d'inefficacité**	Renforcement des rivalités**	Baisse de qualité de services aux élèves**	Détérioration du milieu de vie**	Renforcement de la sélection des élèves**	Implication plus grande des parents**	Augmentation des coûts aux parents**
Origine sociale des élèves														
Pourcentage d'élèves avec un revenu familial élevé	/	/	/	/	/	,158***	,153***	,161***	,139***	,103***	,146***	/	/	-.072***
Pourcentage d'élèves avec un revenu familial moyen	/	/	,063***	/	/	,175***	,163***	,179***	,145***	,123***	,173***	/	/	-.082***
Pourcentage d'élèves avec un revenu familial faible	/	/	,065***	,066***	,093***	,071***	,097***	,124***	,110***	,077***	,138***	/	/	-.082***
Problèmes rencontrés avec les élèves														
Conflits entre élèves*	,089***	/	/	/	/	,176***	,150***	,172***	,152***	,138***	,170***	/	/	/
Intimidation entre élèves*	,119***	/	/	/	/	,124***	,132***	,131***	,154***	,092***	,187***	,081***	/	,072***
Problèmes de santé des élèves*	,095***	/	/	/	/	,066***	,115***	,121***	,116***	,067***	,140***	,088***	/	,073***
Détérioration de la situation socio-économique des élèves*	,139***	/	/	/	,084***	,076***	,130***	,089***	,121***	,067***	,135***	,127***	-.082***	/
Infractions contre les biens par les élèves*	,083***	/	/	/	/	,136***	,166***	,178***	,128***	,102***	,192***	/	/	/
Possession d'armes par les élèves*	/	/	/	/	/	,146***	,146***	,145***	,127***	,105***	,147***	/	/	/
Consommation d'alcool et stupéfiants par les élèves*	/	/	/	/	/	,076***	,130***	,089***	,121***	,067***	,135***	,077***	-.083***	/
Conduite insolente des élèves envers les enseignants*	,089***	/	/	/	/	,145***	,136***	,143***	,133***	,083***	,172***	,108***	-.062***	/
Agressions sur un membre du personnel par les élèves*	,092***	/	/	/	/	,123***	,153***	,155***	,164***	,108***	,156***	,077***	/	/
Absentéisme des élèves*	/	/	/	/	/	,092***	,127***	,173***	,125***	,119***	,201***	/	-.064***	/
Harcèlement sexuel entre élèves*	,080***	/	/	/	/	,094***	,124***	,123***	,119***	,112***	,170***	,062***	/	/
Facisme entre les élèves*	/	/	/	/	/	,070***	/	/	,063***	/	,087***	,147***	-.095***	/
Chahut des élèves durant les cours*	,074***	/	/	/	/	,124***	,131***	,159***	,116***	/	,162***	,062***	-.123***	/
Retard des élèves*	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/
Décrochage scolaire des élèves*	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/
Apathie des élèves*	,074***	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/
Problèmes rencontrés avec les enseignants														
Consommation d'alcool et stupéfiants par les enseignants*	/	/	/	/	/	/	,081***	,067***	,126***	/	,084***	,086***	/	/
Roulement du corps enseignant*	,123***	/	/	/	/	,134***	,121***	,106***	,107***	,076***	,066***	/	/	/
Absentéisme des enseignants*	,109***	/	/	/	/	,181***	,201***	,151***	,157***	,080***	,113***	/	/	,070***
Relations problématiques avec les parents d'élèves														
Conflits entre parents et enseignants*	,118***	/	/	/	/	,154***	,217***	,214***	,199***	,109***	,184***	,051***	/	/
Plaintes des parents et des élèves*	,119***	/	/	/	/	,159***	,193***	,181***	,162***	,080***	,136***	,051***	/	/

Source : Enquête Directeurs, Teachcan, 2005

Les valeurs dans le tableau représentent des Tau de Kendall

/ : non significatif

* Le sens de l'échelle va de « dans une large mesure » à « pas du tout » ** Le sens de l'échelle va de « très important » à « pas important du tout »

Par contre, la manière dont les directeurs perçoivent les effets des évolutions scolaires sur le fonctionnement des écoles ne varie pas du tout selon *la localisation urbaine ou rurale de l'école* et pratiquement pas selon *leur profil socio-professionnel*. On observe seulement quelques relations avec l'ancienneté des directeurs au sein de leur école. Ainsi, moins les directeurs ont de l'ancienneté au sein de leur école, plus ils trouvent important des effets négatifs comme le climat de plus forte méfiance, le renforcement des rivalités, le développement d'un sentiment d'inefficacité, la détérioration du milieu de vie, la perte de points de repère et la baisse de qualité des services aux élèves. A nouveau, nous pourrions supposer que les directeurs plus récemment entrés en fonction dans leur école ont tendance à surestimer l'impact des changements parce qu'ils ont moins de points de repère temporels.

Tableau 4.33 Les effets des évolutions scolaires sur les écoles selon l'ancienneté des directeurs au sein de leur école

	Ancienneté totale dans l'école
Plus forte motivation du personnel*	/
Perte des points de repère*	,089***
Climat de plus forte méfiance*	,136***
Développement sentiment d'inefficacité*	,100***
Renforcement des rivalités*	,114***
Plus forte demande de formation*	,077***
Baisse de qualité de services aux élèves*	,081***
Amélioration de la réussite scolaire*	/
Renforcement de la sélection des élèves*	/
Implication plus grande des parents*	/
Détérioration milieu de vie à l'école*	,097***
Meilleure qualification des enseignants*	/
Augmentation des coûts aux parents*	/
Meilleure insertion sociale des élèves*	/

Source : Enquête Directeurs, Teachcan, 2005

Les valeurs dans le tableau représentent des Tau de Kendall / : non significatif

* Le sens de l'échelle va de « très important » à « pas important du tout »

3. Les effets positifs sur les écoles dans le futur

Si, comme nous venons de le voir, les directeurs estiment que les récentes évolutions scolaires entraînent plusieurs effets négatifs sur les écoles, en même temps la plupart paraissent rester optimistes dans la mesure où ils pensent aussi qu'elles *auront*, dans le futur, de nombreux effets positifs⁵ (cf. tableau suivant) : sur l'apprentissage des élèves (81,7% en cumulant les deux premières positions de l'échelle), leur fonction de directeur (74,4%), l'intégration sociale des élèves (68,5%), les relations avec les parents (67,7%), la professionnalisation des enseignants (67,4%), la reconnaissance de la mission de l'école (67,2%) et l'efficacité du système scolaire (66,9%). Cet optimisme pourrait refléter une certaine adhésion de la part des directeurs aux évolutions en cours. Il pourrait aussi se comprendre par des motivations professionnelles particulières, distinctes notamment de celles des enseignants. Plusieurs études, dans divers contextes nationaux, ont ainsi montré que les directeurs apprécient les défis posés par les changements et se sentir « au cœur de l'action » malgré l'exigence et la complexité de la tâche (Barrère, 2006 ; Corriveau, 2004). Au chapitre suivant, nous verrons que la majorité des directeurs valorise d'ailleurs leur rôle « d'agent de changement ». On pourrait alors supposer que leur attitude face aux évolutions scolaires traduit une certaine « intériorisation » de l'injonction qui leur est faite aujourd'hui de devenir des acteurs responsables de la transformation du système éducatif.

⁵ Question posée : « Dans quelle mesure croyez-vous que les changements observés durant la dernière décennie auront des effets positifs sur les aspects suivants au sein de votre école? ».

Tableau 4.34 Les effets positifs anticipés des évolutions scolaires sur les écoles

	Dans une large mesure	Dans une certaine mesure	Peu	Pas du tout	Total	N
L'apprentissage des élèves	24,9%	56,8%	14,0%	4,4%	100%	2074
Vos fonctions de directeur d'école	32,2%	42,2%	16,8%	8,9%	100%	2075
L'intégration des élèves à la société	17,7%	50,8%	24,0%	7,5%	100%	2074
Les relations avec les parents	20,7%	47,0%	24,9%	7,4%	100%	2077
La professionnalisation des enseignants	18,9%	48,4%	22,7%	9,9%	100%	2074
La reconnaissance de la mission de l'école	20,3%	47,0%	24,0%	8,8%	100%	2073
L'efficacité du système scolaire	16,8%	50,1%	24,7%	8,4%	100%	2074

Source : Enquête Directeurs, Teachcan, 2005

Les perceptions des effets positifs des évolutions scolaires sont fortement corrélées positivement entre elles, en particulier :

- l'apprentissage des élèves et l'intégration des élèves à la société, l'efficacité du système scolaire ;
- l'efficacité du système scolaire et l'apprentissage des élèves, la fonction de directeur d'école, les relations avec les parents ;
- la reconnaissance de la mission de l'école et les relations avec les parents.

Elles sont également corrélées, positivement, avec la manière dont les directeurs perçoivent l'impact de différents changements scolaires. En particulier, on observe que plus les directeurs pensent que les nouvelles approches éducatives, la nouvelle répartition des pouvoirs entre les instances centrales et locales, la réorganisation des conseils scolaires, les nouvelles politiques d'imputabilité et l'évaluation formelle des enseignants ont un impact important, plus ils ont tendance à estimer que les changements scolaires auront des effets positifs sur les écoles. Nous pourrions donc supposer que ces évolutions scolaires, en particulier, sont perçues positivement par les directeurs. De la même manière, plus les directeurs pensent que l'accroissement de la compétition entre les écoles et ses effets sont importants, plus ils tendent à trouver que les changements scolaires auront des effets positifs sur les écoles. Par ailleurs, on peut souligner que plusieurs effets sur la fonction de direction sont associés à des effets positifs sur les écoles. Notamment, on observe que plus les directeurs déclarent que, suite aux évolutions scolaires, ils ont dû changer leur approche de la gestion, qu'ils ont dû développer de nouvelles capacités d'adaptation ou que leur charge de travail a augmenté, plus ils pensent que les évolutions scolaires auront des effets positifs sur les écoles.

Tableau 4.35 Les effets positifs anticipés des évolutions scolaires sur les écoles - Corrélations

	Apprentissage des élèves	Intégration des élèves à la société	Professionnalisation des enseignants	Fonctions de directeur d'école	Efficacité du système scolaire	Relations avec les parents	Reconnaissance de la mission de l'école
Les effets positifs							
Apprentissage des élèves	1,000	,542**	,466**	,395**	,518**	,444**	,401**
Intégration des élèves à la société	,542**	1,000	,451**	,322**	,410**	,441**	,396**
Professionnalisation des enseignants	,466**	,451**	1,000	,446**	,472**	,411**	,423**
Fonctions de directeur d'école	,395**	,322**	,446**	1,000	,550**	,436**	,369**
Efficacité du système scolaire	,518**	,410**	,472**	,550**	1,000	,532**	,446**
Relations avec les parents	,444**	,441**	,411**	,436**	,532**	1,000	,511**
Reconnaissance de la mission de l'école	,401**	,396**	,423**	,369**	,446**	,511**	1,000
Importance des évolutions scolaires							
Diminution des ressources humaines	/	/	/	/	/	/	/
Diminution des autres ressources	/	/	/	,086***	/	/	/
Mouvements au sein du personnel scolaire	/	,055**	,075**	/	/	/	,052**
Variation du nombre d'élèves	,079***	,056**	,092***	,054**	,070***	,093***	,079***
Changements socio-économiques dans l'environnement	,072***	,077***	,088***	,084***	,074***	,072***	,064***
Diversification culturelle des élèves	/	,063***	/	/	/	/	/
TIC dans enseignement et gestion	/	,050**	/	/	/	/	/
Nouvelles approches éducatives	,102***	,095***	,110***	,104***	,070***	,104***	,091***
Nouvelle répartition des pouvoirs entre instances centrales et locales	,197***	,164***	,162***	,127***	,141***	,145***	,139***
Réorganisation des conseils scolaires	,098***	,112***	,064***	,106***	,119***	,077***	,088***
Évaluation standardisée des élèves	/	/	/	/	,065***	/	/
Nouvelles politiques d'imputabilité	,117***	,099***	,080***	,070***	,076***	,112***	,107***
Évaluation formelle des enseignants	,111***	,080***	,146***	,089***	,118***	,100***	,088***
Compétition entre les écoles							
Accroissement de la compétition entre les écoles du secteur	,043*	,050*	/	,054**	,054**	,059**	,082**
Effet de la compétition sur la tâche de directeur	,071**	,097**	,086**	,096**	,092**	,116**	,115**
Effet de la compétition sur le recrutement des élèves	,069**	,060**	/	,086**	,079**	,106**	,092**
Effet de la compétition sur le recrutement du personnel	,077**	,091**	,077**	,088**	,076**	,090**	,097**
Effets sur les écoles							
Plus forte motivation du personnel	,235***	,217***	,261***	,186***	,232***	,232***	,205***
Perte des points de repère habituels	/	,063***	/	/	-,068***	/	/
Climat de plus forte méfiance	/	/	-,117**	/	-,069***	-,064***	-,072***
Sentiment d'inefficacité	-,072***	/	-,085***	-,074***	-,098***	-,071***	-,087***
Renforcement des rivalités	/	/	-,088***	/	/	/	/
Plus forte demande de formation	,154***	,112***	,180***	,116***	,118***	,096***	,141***
Baisse de qualité de services aux élèves	/	/	-,059**	/	-,055**	/	-,065***
Amélioration de la réussite	,324***	,286***	,261***	,196***	,271***	,281***	,260***
Renforcement de la sélection des élèves	,075***	,103***	,097***	,079***	,070***	,097***	,084***
Implication plus grande des parents	,237***	,218***	,183***	,158***	,228***	,346***	,228***
Détérioration du milieu de vie	-,071***	-,099***	-,122***	-,054**	-,081***	-,076***	-,116***
Meilleure qualification du personnel	,243***	,240***	,355***	,227***	,246***	,243***	,224***
Augmentation des coûts aux parents	/	/	/	/	/	/	/
Meilleure insertion sociale des élèves	,256***	,379***	,265***	,191***	,235***	,302***	,257***
Effets sur la fonction de directeur							
Modification de l'approche de gestion	,078***	,087***	,058**	,066***	/	,071***	,062***
Diminution de la maîtrise de la situation	-,064***	-,051**	-,067***	-,083***	-,095***	-,062***	-,097***
Augmentation de la motivation	,289***	,234***	,257***	,281***	,299***	,247***	,272***
Développement de nouvelles capacités d'adaptation	,203***	,183***	,169***	,192***	,198***	,216***	,192***
Augmentation de la charge de travail	,088***	/	/	,082***	,061**	,067***	/
Amélioration du statut	,137***	,172***	,166***	,175***	,182***	,176***	,186***
Maintien du cap sur l'essentiel de la mission de l'école	,273***	,234***	,255***	,256***	,266***	,259***	,263***
Apprendre à réduire les coûts humains des changements	,081***	,123***	,110***	,080***	,108***	,113***	,112***
Précision des règles de fonctionnement de l'école	,183***	,174***	,161***	,165***	,147***	,180***	,214***
Conscience plus grande des relations avec l'environnement	,210***	,198***	,200***	,219***	,216***	,247***	,222***
Perturbation du plan de carrière	/	/	/	/	/	/	/
Suivi d'une formation additionnelle	,105***	,120***	,105***	,107***	,096***	,091***	,085***

Source : Enquête Directeurs, Teachcan, 2005

Les valeurs dans le tableau représentent des Tau de Kendall

/ : non significatif

La perception de quelques effets positifs varie *selon les régions*, et cela parmi les directeurs des écoles primaires. De manière générale, on observe à nouveau que ce sont les directeurs des écoles primaires de l'Ontario qui ont une vision plus négative des évolutions scolaires, dans la mesure où ils pensent moins souvent qu'elles auront des effets positifs. A l'inverse, ce sont les directeurs des écoles primaires du Québec et de l'Atlantique qui paraissent les plus optimistes, en tout cas en ce qui concerne les effets bénéfiques qu'auront les changements scolaires sur la professionnalisation des enseignants, les relations avec les parents et la reconnaissance de la mission de l'école. En outre, les directeurs du Québec pensent plus souvent que les changements scolaires auront des effets positifs sur l'intégration des élèves à la société. Par contre, on n'observe aucune différence statistiquement significative entre les régions en ce qui concerne les effets positifs sur l'apprentissage des élèves et l'efficacité du système scolaire.

Tableau 4.36 Les effets positifs anticipés des évolutions scolaires sur les écoles selon les régions

		Intégration des élèves à la société	Professionnalisation des enseignants	Relations avec les parents	Reconnaissance de la mission
Tous ordres confondus	Atlantique	68,4%	79,3%	71,4%	70,5%
	Colombie-Britannique	69,8%	51,8%	67,9%	64,3%
	Ontario	57,1%	61,2%	58,5%	59,7%
	Prairies	67,2%	69,2%	68,8%	63,6%
	Québec	84,6%	75,4%	76,2%	81,6%
	Territoires	61,8%	67,3%	61,8%	61,1%
	Total	68,5%	67,4%	67,7%	67,2%
	<i>V de Cramer</i>	<i>0,198***</i>	<i>0,192***</i>	<i>0,133***</i>	<i>0,167***</i>
Primaire	Atlantique	66,7%	79,9%	75,1%	70,9%
	Colombie-Britannique	71,6%	56,4%	73,0%	66,7%
	Ontario	58,1%	63,0%	58,8%	59,4%
	Prairies	68,9%	71,2%	74,8%	68,1%
	Québec	85,5%	75,9%	80,4%	82,1%
	Territoires	63,6%	72,7%	81,8%	72,7%
	Total	69,4%	68,8%	71,2%	68,9%
	<i>V de Cramer</i>	<i>0,215***</i>	<i>0,173***</i>	<i>0,186***</i>	<i>0,177***</i>
Mixte	Atlantique	73,9%	80,4%	76,1%	80,4%
	Colombie-Britannique	64,3%	48,1%	53,6%	78,6%
	Ontario	55,6%	55,6%	55,6%	61,1%
	Prairies	60,6%	69,0%	62,0%	57,0%
	Québec	89,5%	68,4%	57,9%	73,7%
	Territoires	56,0%	64,0%	52,0%	60,0%
	Total	64,4%	67,5%	61,9%	64,7%
	<i>V de Cramer</i>	<i>NS</i>	<i>NS</i>	<i>NS</i>	<i>NS</i>
Secondaire	Atlantique	69,3%	77,5%	61,1%	64,4%
	Colombie-Britannique	67,1%	40,8%	59,2%	52,6%
	Ontario	54,0%	55,7%	57,9%	60,5%
	Prairies	72,4%	66,1%	66,4%	63,5%
	Québec	80,9%	75,3%	66,7%	81,9%
	Territoires	75,0%	62,5%	37,5%	28,6%
	Total	68,5%	63,5%	62,0%	64,3%
	<i>V de Cramer</i>	<i>0,195*** NV</i>	<i>0,260*** NV</i>	<i>NS NV</i>	<i>0,210*** NV</i>

Source : Enquête Directeurs, Teachcan, 2005

Les pourcentages représentent la proportion de directeurs, pour chaque ordre d'enseignement et dans chaque région, qui estiment que les évolutions scolaires auront cet effet *dans une large* ou *une certaine mesure*.

NS : non significatif

NV : Test Chi-Carré non valide (il n'y a pas suffisamment de fréquences théoriques)

L'examen des différences *selon les provinces* montre que les directeurs de l'Île du Prince-Édouard, du Nouveau-Brunswick, du Québec et de la Saskatchewan pensent plus souvent que les changements scolaires auront des effets positifs sur l'intégration des élèves à la société, la professionnalisation des enseignants, les relations avec les parents et la reconnaissance de la mission de l'école, à l'inverse surtout des directeurs de l'Ontario et de l'Alberta qui paraissent davantage pessimistes.

Tableau 4.37 Les effets positifs anticipés des évolutions scolaires sur les écoles selon les provinces

		Intégration des élèves à la société	Professionnalisation des enseignants	Relations avec les parents	Reconnaissance de la mission
Tous ordres confondus	Terre-Neuve et Labrador	67,5%	72,7%	68,8%	70,1%
	Île du Prince Édouard	77,3%	81,8%	86,4%	72,7%
	Nouvelle-Écosse	61,6%	80,8%	65,9%	65,1%
	Nouveau-Brunswick	75,8%	82,0%	77,0%	77,0%
	Québec	84,6%	75,4%	76,2%	81,6%
	Ontario	57,1%	61,2%	58,5%	59,7%
	Manitoba	68,2%	68,8%	74,8%	57,7%
	Saskatchewan	74,0%	78,0%	73,2%	74,0%
	Alberta	63,2%	64,8%	63,7%	60,9%
	Colombie-Britannique	69,8%	51,8%	67,9%	64,3%
	Yukon	70,0%	60,0%	60,0%	57,9%
	Territoires du Nord-Ouest	40,0%	75,0%	55,0%	65,0%
	Nunavut	80,0%	66,7%	73,3%	60,0%
	Total	68,5%	67,4%	67,7%	67,2%
<i>V de Cramer</i>		<i>0,218*** NV</i>	<i>0,204*** NV</i>	<i>0,154*** NV</i>	<i>0,184*** NV</i>

Source : Enquête Directeurs, Teachcan, 2005

Les pourcentages représentent la proportion de directeurs, dans chaque province, qui estiment que les évolutions scolaires auront cet effet dans une large ou une certaine mesure.

NV : Test Chi-Carré non valide (il n'y a pas suffisamment de fréquences théoriques)

La perception des effets positifs des changements scolaires ne varie par contre pas selon *l'ordre d'enseignement, la localisation urbaine ou rurale de l'école, le réseau d'enseignement, le profil des directeurs, le profil des élèves, celui du personnel enseignant* ou les relations avec les parents d'élèves. Finalement, la vision que les directeurs ont des effets positifs que les évolutions scolaires pourront avoir dans le futur semble relativement indépendante de leur profil et du contexte dans lequel ils travaillent, hormis la province. Elle pourrait davantage refléter une adhésion *a priori* aux évolutions en cours.

III. CONCLUSION

En définitive, la plupart des directeurs enquêtés estiment que les récentes évolutions scolaires ont de nombreux impacts sur les écoles et sur leur fonction. Comme nous l'avons vu, les évolutions dont l'impact est le plus souvent jugé important renvoient à des *changements d'ordre pédagogique* (nouvelles approches éducatives, TIC), à des *restrictions budgétaires* (diminution des ressources humaines, matérielles ou financières) et à des *changements dans le mode de régulation scolaire* (comme les nouvelles politiques d'imputabilité ou la nouvelle répartition des responsabilités entre les instances centrales et locales). Aux yeux des directeurs, ces évolutions ont des effets importants sur leur fonction et leur école – autant *négatifs* (augmentation de leur charge de travail, développement d'un climat de plus forte méfiance, perte des points de repère, baisse de la qualité des services aux élèves, développement d'un sentiment d'inefficacité, etc.) que *positifs* (augmentation de leur propre motivation, effets positifs futurs sur l'apprentissage des élèves, leur fonction de directeur, l'intégration des élèves à la société, etc.) ou « *neutres* » (développement de nouvelles capacités d'adaptation, modification de l'approche de la gestion, plus forte demande de formation, etc.). On pourrait donc dire que les directeurs ont une *vision plutôt nuancée et variée* des effets des évolutions scolaires sur leur école et leur fonction.

La manière dont les directeurs vivent les évolutions scolaires et ressentent leurs effets varie cependant fortement *selon les régions* (ou *les provinces*) où ils travaillent (voir les tableaux de synthèse suivants), lesquelles ont effectivement connu des évolutions spécifiques (Lessard et Brassard, à paraître ; Lessard et Grimmett, 2004).

De manière très schématique, les données de l'enquête mettent en évidence que :

- *la présence d'un « quasi-marché scolaire »* et d'une logique de concurrence entre établissements est davantage ressentie par les directeurs de l'Alberta, du Québec, de la Colombie-Britannique et de l'Ontario ;
- *le mode de gouvernance axé sur les résultats*, se traduisant par une évaluation standardisée (des élèves et des enseignants) et une politique d'imputabilité, se marque davantage en Ontario, en Colombie-Britannique, en Atlantique ainsi qu'en Alberta ;
- *la réorganisation des pouvoirs* entre les paliers centraux et locaux est davantage mise en avant au Québec et en Atlantique ;
- *la diminution des ressources* est plus vivement ressentie en Ontario et les provinces maritimes ; c'est cependant au Québec et dans les Territoires que les directeurs disent plus souvent avoir dû apprendre à *réduire les coûts humains* des changements ;
- *les mouvements au sein du personnel* sont davantage mis en avant en Ontario, en Colombie-Britannique, au Québec, dans les Territoires et en Atlantique, alors que la *variation du nombre d'élèves* est plus souvent jugée importante dans les Prairies, dans les Territoires et en Atlantique ;
- *la diversification culturelle* et linguistique du public scolaire se fait davantage ressentir en Alberta, en Ontario, en Colombie-Britannique et dans les Territoires (Yukon, Territoires du Nord-Ouest, Nunavut) ;
- *les nouvelles approches éducatives* sont plus souvent jugées importantes par les directeurs des Prairies, du Québec et de l'Atlantique ;
- enfin, la *participation accrue des parents au système éducatif* est davantage éprouvée en Colombie-Britannique, dans les Prairies et en Atlantique.

Par ailleurs, on observe que ce sont les directeurs de l'Ontario qui évoquent le plus souvent divers effets négatifs des évolutions scolaires (comme une détérioration du milieu de vie ou une baisse de la qualité des services aux élèves), à l'inverse surtout des directeurs du Québec et de l'Atlantique qui mentionnent eux plus fréquemment des effets positifs (anticipés ou présents).

Tableau 4.38 Synthèse : La perception des évolutions scolaires et de leurs effets selon les régions

	Ontario	Colombie-Britannique	Prairies	Québec	Territoires	Atlantique	Ensemble du Canada	Valeur du V de Cramer
Accroissement de la compétition entre les écoles du secteur	40,4%	44,5%	46,2%	45,8%	21,8%	20,6%	39,8%	<i>0,189***</i>
Effet de la compétition sur la tâche de directeur	27,8%	29,0%	27,8%	39,5%	20,0%	25,5%	29,7%	<i>0,111***</i>
Effet de la compétition sur le recrutement et le maintien des élèves	39,9%	40,3%	44,1%	44,3%	22,2%	14,8%	37,4%	<i>0,215***</i>
Renforcement des rivalités	45,5%	42,7%	29,3%	35,0%	40,0%	26,8%	36,4%	<i>0,151***</i>
Nouvelles politiques d'imputabilité	81,2%	83,5%	73,0%	77,9%	60,0%	84,8%	79,0%	<i>0,128***</i>
Évaluation standardisée des élèves	80,6%	76,9%	66,2%	53,0%	67,3%	84,3%	71,7%	<i>0,247***</i>
Évaluation formelle des enseignants	75,9%	43,0%	59,2%	52,6%	60,0%	70,8%	61,6%	<i>0,237***</i>
Nouvelle répartition des pouvoirs entre instances centrales et locales	71,3%	65,7%	70,5%	77,6%	52,7%	78,9%	72,2%	<i>0,122***</i>
Réorganisation des conseils scolaires	55,6%	28,4%	44,4%	67,4%	29,1%	74,1%	53,5%	<i>0,305***</i>
Diminution des ressources humaines	87,7%	83,4%	86,5%	81,6%	67,3%	90,0%	85,4%	<i>0,117***</i>
Diminution des autres ressources	88,3%	85,1%	86,9%	84,8%	75,9%	91,9%	87,1%	<i>0,089**</i>
Apprendre à réduire les coûts humains des changements	56,5%	58,3%	60,2%	74,1%	70,4%	55,8%	61,2%	<i>0,139***</i>
Mouvements au sein du personnel scolaire	71,3%	61,6%	58,7%	76,9%	74,1%	74,4%	68,7%	<i>0,153***</i>
Variation du nombre d'élèves	62,5%	65,0%	73,3%	65,6%	68,5%	72,4%	67,6%	<i>0,093**</i>
Diversification culturelle des élèves	46,5%	49,8%	49,5%	30,0%	69,1%	32,4%	42,9%	<i>0,189***</i>
Nouvelles approches éducatives	91,4%	85,1%	92,1%	95,1%	83,3%	94,2%	91,6%	<i>0,122*** NV</i>
Implication plus grande des parents	51,2%	62,9%	52,7%	43,2%	32,7%	54,6%	51,7%	<i>0,132***</i>
Suivi d'une formation additionnelle par le directeur	72,1%	57,7%	66,2%	65,8%	60,0%	70,6%	66,9%	<i>0,102***</i>
Plus forte demande de formation	84,9%	67,1%	79,6%	89,1%	78,2%	84,4%	81,6%	<i>0,177***</i>
Meilleure qualification des enseignants	53,6%	47,6%	55,7%	60,0%	65,5%	72,0%	57,6%	<i>0,150***</i>
Diminution de la maîtrise du directeur de la situation	54,0%	46,9%	41,4%	36,6%	42,6%	46,0%	45,2%	<i>0,124***</i>
Perte des points de repère	63,7%	55,8%	53,5%	80,0%	55,6%	59,6%	62,6%	<i>0,193***</i>
Climat de plus forte méfiance	75,3%	69,1%	58,1%	73,4%	56,6%	55,9%	66,7%	<i>0,172***</i>
Détérioration du milieu de vie à l'école	49,6%	36,8%	35,0%	30,8%	25,9%	35,9%	38,0%	<i>0,147***</i>
Baisse de la qualité des services aux élèves	70,1%	59,4%	51,7%	57,3%	44,4%	64,2%	60,3%	<i>0,147***</i>
Augmentation de la motivation du directeur	45,6%	49,2%	56,4%	55,1%	65,4%	52,9%	52,0%	<i>0,095**</i>
Amélioration de la réussite scolaire	49,1%	60,9%	59,1%	54,2%	60,0%	60,9%	56,2%	<i>0,095**</i>
Meilleure insertion sociale des élèves	38,9%	63,7%	54,0%	54,5%	46,3%	59,5%	52,4%	<i>0,174***</i>
Effets positifs sur l'intégration des élèves à la société	57,1%	69,8%	67,2%	84,6%	61,8%	68,4%	68,5%	<i>0,198***</i>
Effets positifs sur la professionnalisation des enseignants	61,2%	51,8%	69,2%	75,4%	67,3%	79,3%	67,4%	<i>0,192***</i>
Effets positifs sur les relations avec les parents	58,5%	67,9%	68,8%	76,2%	61,8%	71,4%	67,7%	<i>0,133***</i>
Effets positifs sur la reconnaissance de la mission de l'école	59,7%	64,3%	63,6%	81,6%	61,1%	70,5%	67,2%	<i>0,167***</i>

Source : Enquête Directeurs, Teachcan, 2005 Les pourcentages représentent la proportion de directeurs, dans chaque région et tous les ordres d'enseignement confondus, qui déclarent que l'impact de l'évolution ou son effet est *très important* ou *important*.

NV : Test Chi-Carré non valide (il n'y a pas suffisamment de fréquences théoriques)

Tableau 4.39 Tableau de synthèse. La perception des évolutions scolaires et de leurs effets selon les provinces

	Canada	Ontario	CB	Alberta	Manitoba	Saskatchewan	Québec	Yukon	TNO	Numavut	TNL	NÉ	NB	IPE	V de Cramer
Accroissement de la compétition entre les écoles du secteur	39,8%	40,4%	44,5%	61,6%	34,2%	27,9%	45,8%	30,0%	25,0%	6,7%	16,9%	23,0%	23,0%	9,1%	0,246***
Effet de la compétition sur la tâche de directeur	29,7%	27,8%	29,0%	38,0%	20,7%	14,8%	39,5%	25,0%	25,0%	6,7%	23,1%	23,8%	31,0%	18,2%	0,162*** NV
Effet de la compétition sur le recrutement et le maintien des élèves	37,4%	39,9%	40,3%	56,8%	28,8%	33,6%	44,3%	20,0%	25,0%	21,4%	11,7%	12,7%	19,0%	18,2%	0,251***
Renforcement des rivalités	36,4%	45,5%	42,7%	36,1%	21,1%	24,0%	35,0%	40,0%	40,0%	40,0%	25,7%	31,7%	22,8%	20,0%	0,169***
Évaluation et standardisée des élèves	71,7%	80,6%	76,9%	80,3%	65,8%	40,3%	53,0%	80,0%	60,0%	60,0%	88,3%	84,1%	94,1%	23,8%	0,337*** NV
Évaluation formelle des enseignants	61,6%	75,9%	43,0%	63,5%	57,7%	52,4%	53,6%	60,0%	70,0%	46,7%	74,0%	69,1%	71,3%	66,7%	0,244*** NV
Nouvelles politiques d'imputabilité	79,0%	81,2%	83,5%	82,4%	70,9%	57,3%	77,9%	60,0%	70,0%	46,7%	83,1%	84,6%	88,1%	76,2%	0,183*** NV
Réorganisation conseils scolaires	53,5%	55,6%	28,4%	41,2%	39,6%	54,8%	67,4%	25,0%	15,0%	53,3%	92,1%	78,6%	62,4%	38,1%	0,335***
Nouvelle répartition des responsabilités central / local	72,2%	71,3%	65,7%	76,0%	63,1%	66,9%	77,6%	50,0%	50,0%	60,0%	85,5%	77,6%	78,0%	66,7%	0,142*** NV
Diminution des autres ressources	87,1%	88,3%	85,1%	93,1%	83,6%	78,2%	84,8%	75,0%	63,2%	93,3%	93,4%	92,0%	91,0%	90,5%	0,140*** NV
Diminution ressources humaines	85,4%	87,7%	83,4%	91,0%	84,5%	79,8%	81,6%	65,0%	60,0%	80,0%	96,0%	90,4%	89,0%	71,4%	0,152*** NV
Dû apprendre à réduire coûts humains des changements	61,2%	56,5%	58,3%	62,4%	56,9%	58,9%	74,1%	55,0%	78,9%	80,0%	55,8%	53,7%	58,2%	52,4%	0,148***
Mouvements du personnel scolaire	68,7%	71,3%	61,6%	56,5%	60,9%	61,0%	76,9%	70,0%	68,4%	86,7%	73,0%	78,7%	72,3%	65,0%	0,161*** NV
Diversification culturelle	42,9%	46,5%	49,8%	54,7%	47,7%	41,1%	30,0%	70,0%	60,0%	80,0%	18,4%	40,5%	31,6%	38,1%	0,210***
Nouvelles approches éducatives	91,6%	91,4%	85,1%	92,3%	95,5%	88,7%	95,1%	85,0%	84,2%	80,0%	94,9%	93,6%	95,0%	90,5%	0,130*** NV
Implication plus grande parents	51,7%	51,2%	62,9%	45,9%	63,4%	55,7%	43,2%	50,0%	10,0%	40,0%	60,5%	47,2%	55,4%	72,7%	0,170***
Suivi formation additionnelle	66,9%	72,1%	57,7%	65,1%	70,9%	64,0%	65,8%	55,0%	65,0%	60,0%	59,0%	76,8%	75,8%	52,4%	0,129*** NV
Plus forte demande de formation	81,6%	84,9%	67,1%	80,5%	78,9%	78,4%	89,1%	80,0%	75,0%	80,0%	90,3%	84,1%	80,2%	85,7%	0,182*** NV
Meilleure qualification personnel	57,6%	53,6%	47,6%	55,4%	54,5%	57,4%	60,0%	55,0%	75,0%	66,7%	75,3%	62,4%	77,2%	90,9%	0,167***
Diminution maîtrise situation	45,2%	54,0%	46,9%	46,1%	34,9%	38,2%	36,6%	30,0%	60,0%	35,7%	46,2%	54,8%	40,0%	20,0%	0,157***
Perte des points de repère	62,6%	63,7%	55,8%	56,6%	47,2%	53,2%	80,0%	60,0%	50,0%	57,1%	48,6%	63,7%	63,3%	57,1%	0,203***
Climat de plus forte méfiance	66,7%	75,3%	69,1%	64,2%	50,9%	52,8%	73,4%	60,0%	66,7%	40,0%	48,6%	62,2%	59,0%	28,6%	0,201***
Augmentation coûts aux parents	57,2%	60,7%	59,8%	63,5%	60,7%	49,2%	55,8%	50,0%	10,0%	40,0%	67,5%	58,7%	35,0%	40,9%	0,167***
Détérioration du milieu de vie	38,0%	49,6%	36,8%	45,5%	21,4%	27,6%	30,8%	15,0%	31,6%	33,3%	29,9%	41,6%	36,0%	23,8%	0,187***
Sentiment d'inefficacité	58,5%	64,1%	57,0%	57,4%	45,9%	48,8%	60,0%	60,0%	70,0%	40,0%	50,0%	69,8%	55,4%	30,0%	0,136***
Baisse qualité services aux élèves	60,3%	70,1%	59,4%	63,4%	47,3%	33,1%	57,3%	20,0%	52,6%	66,7%	67,1%	60,0%	69,3%	54,5%	0,206***
Augmentation de sa motivation	52,0%	45,6%	49,2%	50,6%	53,6%	69,6%	55,1%	68,4%	60,0%	69,2%	53,8%	51,2%	51,5%	66,7%	0,126***
Effets positifs sur relations avec les parents	67,7%	58,5%	67,9%	63,7%	74,8%	73,2%	76,2%	60,0%	55,0%	73,3%	68,8%	65,9%	77,0%	86,4%	0,154*** NV
Effets positifs sur professionnalisation enseignants	67,4%	61,2%	51,8%	64,8%	68,8%	78,0%	75,4%	60,0%	75,0%	66,7%	72,7%	80,8%	82,0%	81,8%	0,204*** NV
Amélioration de réussite scolaire	56,2%	49,1%	60,9%	54,7%	58,6%	66,0%	54,2%	75,0%	50,0%	53,3%	71,1%	51,2%	61,4%	77,3%	0,135***
Meilleure insertion sociale élèves	52,4%	36,9%	63,7%	49,6%	53,6%	62,8%	54,5%	75,0%	21,1%	40,0%	51,3%	57,7%	63,0%	81,8%	0,205***
Effets positifs sur l'intégration des élèves à la société	68,5%	57,1%	69,8%	63,2%	68,2%	74,0%	84,6%	70,0%	40,0%	80,0%	67,5%	61,6%	75,8%	77,3%	0,218*** NV
Effets positifs sur la reconnaissance de la mission	67,2%	59,7%	64,3%	60,9%	57,7%	74,0%	81,6%	57,9%	65,0%	60,0%	70,1%	65,1%	77,0%	72,7%	0,184***

Source : Enquête Directeurs, Teachcan, 2005

Les pourcentages dans le tableau indiquent le pourcentage de directeurs dans chaque province qui jugent très important ou important l'impact du changement.

NV : Test Chi-Carré non valide (il n'y a pas suffisamment de fréquences théoriques)

Les directeurs apprécient donc différemment les effets des changements scolaires selon les provinces. Ces différences restent à analyser de manière plus fine en les mettant en lien notamment avec les politiques scolaires spécifiques à chaque province.

Si la province (ou la région) apparaît comme la variable la plus discriminante, l'enquête montre cependant que les perceptions que les directeurs ont des évolutions scolaires diffèrent également, moins fortement cependant, selon d'autres variables contextuelles, comme *le réseau, l'ordre d'enseignement, le profil du public scolaire* et la *localisation urbaine ou rurale* de l'école qu'ils dirigent. Ainsi, plusieurs évolutions scolaires semblent davantage toucher les écoles publiques que les écoles privées : diminution des ressources, nouvelles répartition des responsabilités entre les instances centrales et locales, les nouvelles politiques d'imputabilité, l'évaluation standardisée des élèves, l'évaluation formelle des enseignants, le renforcement des rivalités entre les écoles, les mouvements au sein du personnel, les technologies de l'information et des communications, les nouvelles approches éducatives. Seuls les effets de la compétition sur le recrutement et le maintien des élèves sont davantage jugés importants par les directeurs des écoles privées. Par ailleurs, les directeurs des écoles publiques sont plus nombreux à évoquer les effets négatifs des évolutions scolaires, que ce soit sur leur fonction (diminution de leur maîtrise de la situation) ou sur le fonctionnement de l'école (perte de points de repère, développement d'un climat de plus forte méfiance, développement d'un sentiment d'inefficacité, baisse de la qualité des services aux élèves, détérioration du milieu de vie).

Tableau 4.40 Synthèse : La perception des évolutions scolaires et de leurs effets selon le réseau d'enseignement

	Public	Privé	Total	Valeur du V de Cramer
Diminution des ressources humaines	89,8%	45,3%	85,4%	<i>0,374***</i>
Diminution des autres ressources	90,5%	55,4%	87,1%	<i>0,311***</i>
Nouvelle répartition des responsabilités entre instances centrales et locales	76,6%	31,7%	72,2%	<i>0,299***</i>
Réorganisation des conseils scolaires	58,1%	11,7%	53,5%	<i>0,277***</i>
Nouvelles politiques d'imputabilité	82,3%	48,5%	79,0%	<i>0,246***</i>
Évaluation standardisée des élèves	74,0%	50,5%	71,7%	<i>0,154***</i>
Évaluation formelle des enseignants	62,7%	51,0%	61,6%	<i>0,072***</i>
Effet de la compétition sur le recrutement et maintien des élèves	34,7%	61,6%	37,4%	<i>0,165***</i>
Renforcement des rivalités	38,1%	20,1%	36,4%	<i>0,110***</i>
Mouvements au sein du personnel	70,4%	52,9%	68,7%	<i>0,112***</i>
TIC dans enseignement et gestion	90,4%	71,6%	88,6%	<i>0,176***</i>
Nouvelles approches éducatives	92,7%	80,9%	91,6%	<i>0,127***</i>
Plus forte demande de formation	83,7%	62,5%	81,6%	<i>0,161***</i>
Diminution de la maîtrise du directeur de la situation	47,5%	24,3%	45,2%	<i>0,139***</i>
Perte des points de repère	65,3%	37,0%	62,6%	<i>0,178***</i>
Climat de plus forte méfiance	70,0%	35,2%	66,7%	<i>0,218***</i>
Développement d'un sentiment d'inefficacité	61,9%	26,6%	58,5%	<i>0,211***</i>
Baisse de la qualité des services aux élèves	64,1%	25,2%	60,3%	<i>0,235***</i>
Détérioration du milieu de vie	40,2%	17,3%	38,0%	<i>0,140***</i>

Source : Enquête Directeurs, Teachcan, 2005

Les pourcentages représentent la proportion de directeurs, dans chaque réseau et toutes provinces confondues, qui déclarent que l'impact de l'évolution ou son effet est *très important* ou *important*.

Plusieurs évolutions paraissent également toucher davantage les écoles primaires, comme la diminution des ressources, la nouvelle répartition des responsabilités entre les instances centrales et locales, les nouvelles politiques d'imputabilité, l'implication plus grande des parents. Les directeurs des écoles primaires sont également plus nombreux à penser que les évolutions scolaires entraînent une perte des points de repère. Par contre, ce sont les directeurs des écoles secondaires qui évoquent plus souvent l'accroissement de la concurrence entre les écoles et ses effets sur leur tâche et le recrutement des élèves ou des enseignants. C'est également le cas des directeurs d'écoles urbaines, qui se disent par ailleurs davantage confrontés à une diversification culturelle et linguistique de leur public scolaire .

Tableau 4.41 Synthèse : La perception des évolutions scolaires et de leurs effets selon l'ordre d'enseignement

	Primaire	Mixte	Secondaire	Total	Valeur du V de Cramer
Diminution des ressources humaines	87,5%	76,4%	84,9%	85,4%	<i>0,104***</i>
Diminution des autres ressources	89,3%	75,4%	87,7%	87,1%	<i>0,138***</i>
Nouvelle répartition des pouvoirs entre instances locales et centrales	75,7%	58,4%	70,8%	72,2%	<i>0,130***</i>
Nouvelles politiques d'imputabilité	82,3%	67,5%	76,9%	79,0%	<i>0,124***</i>
Accroissement de la compétition entre les écoles	37,0%	34,5%	49,9%	39,8%	<i>0,118***</i>
Effet de la compétition sur la tâche de directeur	29,1%	23,3%	34,7%	29,7%	<i>0,075**</i>
Effet de la compétition sur le recrutement et maintien des élèves	33,7%	34,2%	48,8%	37,4%	<i>0,132***</i>
Effet de la compétition sur le recrutement et maintien des enseignants	41,5%	51,8%	54,3%	46,0%	<i>0,116***</i>
Perte des points de repère	65,5%	49,5%	62,3%	62,6%	<i>0,110***</i>
Implication plus grande des parents	55,6%	50,7%	42,0%	51,7%	<i>0,114***</i>

Source : Enquête Directeurs, Teachcan, 2005

Les pourcentages représentent la proportion de directeur, dans chaque ordre d'enseignement et toutes provinces confondues, qui déclare que l'impact de l'évolution ou son effet est *très important* ou *important*.

Tableau 4.42 Synthèse : La perception des évolutions scolaires et de leurs effets selon la localisation urbaine ou rurale des écoles

	Rurale	Urbaine	Total	Valeur du V de Cramer
Diversification culturelle des élèves	28,4%	49,1%	42,9%	<i>0,191***</i>
Accroissement de la compétition entre les écoles	28,7%	44,6%	39,8%	<i>0,149***</i>
Effet de la compétition sur le recrutement et maintien des élèves	25,8%	42,4%	37,4%	<i>0,157***</i>

Source : Enquête Directeurs, Teachcan, 2005

Les pourcentages représentent la proportion de directeur, pour chaque localisation de l'école et toutes provinces confondues, qui déclare que l'impact de l'évolution ou son effet est *très important* ou *important*.

La manière de vivre les changements semble également influencée par le *profil des élèves* de l'école où travaillent les directeurs. Ainsi, comme nous l'avons vu, plus ils se disent confrontés à un public scolaire « difficile » (élèves qui chahutent, sont en retard, ont divers comportements problématiques, etc.), plus ils ont tendance à juger important l'impact des changements scolaires et à trouver qu'ils ont des effets négatifs sur leur fonction (comme la diminution de leur maîtrise de la situation ou l'augmentation de la charge de travail) et le fonctionnement de leur école (comme la baisse de la qualité des services offerts aux élèves ou la perte des points de repère). Les évolutions scolaires paraissent ainsi se faire plus fortement ressentir lorsque les directeurs travaillent dans des contextes plus « difficiles ». Par ailleurs, ce sont ceux qui dirigent des écoles accueillant des élèves d'origine sociale privilégiée (dont le revenu familial est élevé) qui ont le plus tendance à estimer important l'accroissement de la compétition entre les écoles de leur secteur et du renforcement de la sélection des élèves.

Par contre, la perception des effets des évolutions scolaires ne varie pratiquement pas avec le *profil socio-professionnel des directeurs* (leur genre, leur âge, leur ancienneté, leur niveau et domaine d'étude). On observe seulement quelques relations avec l'ancienneté au sein de l'école. Ainsi, moins les directeurs ont de l'ancienneté au sein de leur école, plus ils ont tendance à trouver plus important l'impact de plusieurs évolutions et à mettre en avant des effets négatifs. Peut-être ces derniers ont-ils tendance à surestimer l'impact des changements parce qu'ils ont moins de points de repère temporels ?

Finalement, l'enquête montre donc que la manière dont les directeurs vivent les récentes évolutions scolaires et ressentent leurs effets s'inscrit avant tout dans des contingences contextuelles, liées en particulier aux provinces.

CHAPITRE 5. LE RAPPORT AU TRAVAIL DES DIRECTEURS D'ÉCOLE : TACHES ASSUMÉES, CONCEPTIONS IDÉALES DU MÉTIER ET VECU PROFESSIONNEL

Dans ce chapitre, nous allons présenter les résultats de l'enquête qui ont trait à *la manière dont les directeurs d'école disent exercer leur travail, dont ils le conçoivent idéalement et le vivent*. Cette problématique est particulièrement importante à investiguer dans un contexte où, comme nous l'avons souligné dans l'introduction du rapport, les directeurs d'école doivent faire face à des évolutions importantes du mode de régulation des systèmes éducatifs qui s'accompagnent d'une redéfinition normative de leur rôle et de celui des établissements scolaires. Ainsi, au Canada comme dans d'autres pays occidentaux, la conception actuellement dominante de l'établissement est celle d'une « école communautaire » (Lessard et Brassard, *à paraître*) qui doit à la fois former une véritable « communauté éducative » en son sein et établir des liens avec la communauté qu'elle dessert, où les différents acteurs doivent se mobiliser et travailler ensemble pour produire de bons résultats et sont tenus publiquement responsables de la performance des élèves. Cette redéfinition de l'établissement scolaire va de pair avec une redéfinition normative du rôle et du travail des personnels éducatifs. En ce qui concerne les directeurs d'école, de nouvelles prescriptions institutionnelles les enjoignent en particulier à devenir des « leaders pédagogiques » qui animent l'activité éducative au sein de leur école et qui assurent le pilotage des réformes scolaires en mobilisant leur équipe éducative (Bergeron *et alii*, 2005 ; Brassard *et alii*, 2004 ; Corriveau, 2004).

Dans un tel contexte d'évolutions scolaires (cf. chapitre 4) et de redéfinition institutionnelle de leur rôle, il est important d'en saisir les effets concrets sur les conditions et la teneur du travail des directeurs d'écoles : *Comment vivent-ils, conçoivent-ils et exercent-ils aujourd'hui leur métier ?* Telles sont les questions auxquelles nous allons tâcher de répondre dans ce chapitre. Dans la première section, nous allons présenter les résultats de l'enquête qui éclairent la manière dont les directeurs conçoivent idéalement leur rôle et dont ils disent l'exercer effectivement. Dans la deuxième section, nous examinerons plus en détail les différentes responsabilités qu'ils disent assumer dans leur école et celles qu'ils souhaiteraient exercer idéalement. La troisième partie s'attachera alors à saisir les concordances et les tensions entre leur « travail réel » et leur « travail idéal ». Dans la quatrième partie, nous analyserons leur satisfaction professionnelle à l'égard des différents aspects de leur métier et leur satisfaction à l'égard de leurs rapports avec diverses catégories d'acteurs. Comme nous le verrons, du point de vue de la plupart des directeurs enquêtés, leur travail implique une multitude de responsabilités et de rôles et leur apporte une satisfaction professionnelle sous de nombreux aspects. Nous terminerons alors, dans la cinquième section, en émettant quelques hypothèses sur la manière dont l'évolution du mode de régulation scolaire engage une restructuration du métier de directeur au Canada. Nous supposerons en particulier qu'elle s'accompagne d'un accroissement de leur implication à l'égard des relations externes à l'école et de la supervision qu'ils effectuent auprès des enseignants.

À nouveau, comme dans les chapitres précédents, nous comparerons l'expérience professionnelle des directeurs selon les différentes provinces canadiennes, les ordres d'enseignement, les réseaux et la localisation urbaine ou rurale de leur école. Nous examinerons également si elle diffère selon leurs propres caractéristiques socio-professionnelles et selon le profil des élèves et enseignants de l'école qu'ils dirigent.

I. UN ROLE PLURIEL

Nous allons commencer par décrire la manière dont les directeurs qui ont participé à l'enquête définissent leur rôle. Tout d'abord, nous allons considérer les rôles qu'ils disent *effectivement* assumer dans l'exercice de leur métier. Ensuite, nous examinerons les rôles qu'ils aimeraient *idéalement* remplir.

1. Les rôles assumés

À l'instar de plusieurs études réalisées dans divers pays européens (Barrère, 2006 ; Boissinot, 2005 ; Dupriez, 2002 ; Osborn, 2002), les données de notre enquête indiquent qu'aux yeux des directeurs, leur travail implique l'exercice d'une multitude de responsabilités et rôles. En effet, en ce qui concerne les rôles qu'ils déclarent *effectivement* remplir dans le cadre de leur travail (voir tableau suivant)¹, la majorité des directeurs enquêtés (plus de 85%, en cumulant les deux premières positions de l'échelle) affirme que la dizaine de rôles qui leur ont été proposés sont *importants* ou *très importants* dans le cadre de leur travail. Nous pourrions donc dire que, selon les descriptions qu'ils en font, leur rôle apparaît avant tout comme *pluriel*. Si l'on examine plus précisément les différents rôles qu'ils disent assumer actuellement, on observe que la toute grande majorité des directeurs (plus de 96%, en cumulant les deux premières positions de l'échelle) juge surtout importants les rôles qui renvoient à *la gestion et à l'administration* : gestionnaire des urgences (97,9%), chef d'orchestre (97,9%) et administrateur général de l'école (96,2%). Arrivent ensuite des rôles davantage liés à un *travail d'ordre pédagogique* (agent de changement des politiques et des pratiques dans l'école, planificateur du projet éducatif de l'école, superviseur et évaluateur du travail des enseignants), ainsi qu'à la *gestion des relations externes* (interlocuteur des parents et médiateur, agent de liaison auprès des autorités, promoteur de l'école dans la communauté). Enfin, les rôles les moins souvent jugés importants dans l'exercice de leur travail sont ceux qui concernent *l'animation pédagogique* (rôle de leader pédagogique) et *l'éducation des élèves*. Ces derniers rôles restent néanmoins considérés comme importants par plus de 85% des directeurs. Les données de l'enquête suggèrent donc que la majorité des directeurs exerce les rôles qui sont aujourd'hui fortement valorisés par les politiques scolaires, ceux d'agent de changement (94,3%) et de leader pédagogique (85,8%), même s'il apparaît que la gestion et l'administration restent les composantes les plus importantes de leur rôle.

Tableau 5.1 Les rôles assumés

	Très important	Important	Peu important	Pas important du tout	Total	N
Gestion et administration						
(1)* Gestionnaire des urgences et des imprévus à l'école	76,1%	21,8%	1,6%	,5%	100,0%	2067
(2) Chef d'orchestre, coordonnateur, rassembleur, chef d'équipe	68,1%	29,8%	1,7%	,4%	100,0%	2062
(3) Administrateur général de l'école (par exemple, budget, équipements)	66,9%	29,3%	3,0%	,8%	100,0%	2064
Travail et animation pédagogiques						
(4) Agent de changement des politiques et pratiques de l'école	54,5%	39,8%	4,8%	,9%	100,0%	2058
(5) Planificateur et entrepreneur du projet éducatif de l'école	47,2%	46,6%	4,2%	2,1%	100,0%	2055
(6) Superviseur et évaluateur du travail des enseignants	63,2%	30,6%	4,7%	1,6%	100,0%	2060
(10) Leader pédagogique	46,8%	39,0%	11,6%	2,8%	100,0%	2059
(11) Educateur des élèves	44,4%	44,8%	10,0%	,8%	100,0%	2060
Gestion des relations externes						
(7) Interlocuteur des parents et médiateur entre eux et les enseignants	53,2%	39,3%	5,3%	2,2%	100,0%	2060
(8) Agent de liaison auprès des autorités scolaires (commissions scolaires, ministère)	60,2%	31,3%	6,2%	2,3%	100,0%	2060
(9) Promoteur de l'école dans la communauté	47,9%	41,8%	9,5%	,8%	100,0%	2064

Source : Enquête Directeurs, Teachcan, 2005

* Entre parenthèses : rang du rôle comme rôle assumé

¹ Question posée : « Actuellement, pour chacun des rôles suivants dans votre travail, indiquez leur importance ».

L'importance accordée aux différents rôles remplis est fortement corrélée positivement. Parmi les corrélations les plus fortes, on peut souligner celles entre :

- les différents rôles qui renvoient à un travail d'animation pédagogique : rôles de leader pédagogique, de planificateur du projet éducatif de l'école, d'agent de changement des politiques et pratiques de l'école et de superviseur du travail enseignant ;
- les rôles qui renvoient à l'administration et à la gestion des relations externes : rôles de gestionnaire des urgences, de chef d'orchestre, d'administrateur général de l'école, d'interlocuteur des parents et d'agent de liaison auprès des autorités ;
- le rôle de promoteur de l'école dans la communauté et les rôles qui renvoient à l'animation pédagogique (leader pédagogique, planificateur du projet éducatif, agent de changement des pratiques, superviseur du travail enseignant).

Tableau 5.2 Les rôles assumés - Corrélations

	Gestion et administration			Travail et animation pédagogiques					Gestion des relations externes		
	Gestionnaire des urgences	Chef d'orchestre	Administrateur général	Leader pédagogique	Planificateur du projet éducatif	Agent de changement des pratiques	Éducateur des élèves	Superviseur du travail des enseignants	Promoteur de l'école dans la communauté	Interlocuteur des parents	Agent de liaison auprès des autorités
Gestion et administration											
Gestionnaire des urgences	1,000	,280***	,342***	,090***	,149***	,182***	,107***	,184***	,150***	,301***	,196***
Chef d'orchestre	,280***	1,000	,340***	,238***	,292***	,281***	,188***	,287***	,248***	,287***	,214***
Administrateur général	,342***	,340***	1,000	,177***	,222***	,209***	,067***	,251***	,185***	,307***	,308***
Travail et animation pédagogiques											
Leader pédagogique	,090***	,238***	,177***	1,000	,369***	,306***	,257***	,294***	,373***	,156***	,157***
Planificateur du projet éducatif	,149***	,292***	,222***	,369***	1,000	,448***	,145***	,247***	,344***	,229***	,192***
Agent de changement des pratiques	,182***	,281***	,209***	,306***	,448***	1,000	,121***	,276***	,343***	,221***	,209***
Éducateur des élèves	,107***	,188***	,067***	,257***	,145***	,121***	1,000	,248***	,207***	,118***	,067***
Superviseur du travail des enseignants	,184***	,287***	,251***	,294***	,247***	,276***	,248***	1,000	,301***	,269***	,253***
Gestion des relations externes											
Promoteur de l'école dans la communauté	,150***	,248***	,185***	,373***	,344***	,343***	,207***	,301***	1,000	,212***	,200***
Interlocuteur des parents	,301***	,287***	,307***	,156***	,229***	,221***	,118***	,269***	,212***	1,000	,363***
Agent de liaison auprès des autorités	,196***	,214***	,308***	,157***	,192***	,209***	,067***	,253***	,200***	,363***	1,000

Source : Enquête Directeurs, Teachcan, 2005

Les valeurs dans le tableau représentent des Tau de Kendall

L'enquête montre que les rôles que les directeurs disent actuellement remplir dans l'exercice de leur métier ne diffèrent pas selon *leur profil socio-professionnel* (genre, niveau d'étude, âge, ancienneté). Ils varient par contre selon plusieurs facteurs contextuels (sauf la localisation urbaine ou rurale de l'école) et en particulier *selon les régions*. Ainsi, le rôle de leader pédagogique paraît plus souvent assumé par les directeurs de la Colombie-Britannique, de l'Ontario et des Prairies ; celui d'éducateur des élèves par les directeurs de l'Atlantique, de la Colombie-Britannique, des Prairies et des Territoires ; celui de supervision du travail des enseignants par ceux de l'Atlantique, de l'Ontario, des Prairies et des Territoires ; enfin, celui de promoteur de l'école dans la communauté l'est par les directeurs de toutes les régions sauf celle du Québec. En fait, les directeurs du Québec déclarent moins souvent remplir ces quatre rôles.

Tableau 5.3 Les rôles assumés selon les régions

	Leader pédagogique	Éducateur des élèves	Superviseur du travail des enseignants	Promoteur de l'école dans la communauté
Tous ordres confondus				
Atlantique	87,9%	90,4%	95,3%	90,4%
Colombie-Britannique	92,8%	88,5%	92,1%	90,8%
Ontario	88,1%	82,7%	98,4%	92,0%
Prairies	92,5%	91,4%	93,8%	94,8%
Québec	85,6%	75,8%	87,1%	77,9%
Territoires	83,3%	96,3%	98,1%	98,1%
Ensemble du Canada	89,1%	85,7%	93,7%	89,6%
<i>V de cramer</i>	0,093***	0,171***	0,163*** NV	0,199***
Primaire				
Atlantique	89,2%	93,6%	97,3%	90,9%
Colombie-Britannique	92,6%	91,0%	92,0%	91,6%
Ontario	91,1%	83,1%	98,4%	91,1%
Prairies	93,8%	92,3%	94,3%	96,2%
Québec	85,5%	75,6%	86,6%	75,2%
Territoires	86,4%	95,5%	95,5%	95,5%
Ensemble du Canada	90,2%	85,9%	93,9%	88,5%
<i>V de cramer</i>	0,098* NV	0,197*** NV	0,189*** NV	0,231*** NV
Mixte				
Atlantique	91,5%	93,6%	89,4%	93,6%
Colombie-Britannique	96,3%	85,2%	92,6%	88,9%
Ontario	94,4%	88,9%	94,4%	77,8%
Prairies	89,1%	92,8%	91,4%	91,4%
Québec	88,9%	94,4%	94,4%	77,8%
Territoires	91,7%	100,0%	100,0%	100,0%
Ensemble du Canada	90,8%	92,6%	92,3%	90,5%
<i>V de cramer</i>	NS NV	NS NV	NS NV	NS NV
Secondaire				
Atlantique	83,0%	81,8%	94,4%	87,5%
Colombie-Britannique	92,1%	82,9%	92,1%	89,5%
Ontario	77,2%	80,5%	99,1%	97,4%
Prairies	94,0%	87,9%	95,7%	96,6%
Québec	85,1%	72,8%	87,1%	86,2%
Territoires	50,0%	87,5%	100,0%	100,0%
Ensemble du Canada	85,5%	81,5%	94,1%	92,2%
<i>V de cramer</i>	0,222*** NV	NS NV	0,174** NV	0,180** NV

Source : Enquête Directeurs, Teachcan, 2005

Les pourcentages représentent la proportion de directeurs, pour chaque ordre d'enseignement et dans chaque région, qui estiment que le rôle (effectif) est *très important* ou *important* dans l'exercice de leur métier.

NS : non significatif

NV : Test Chi-Carré non valide (il n'y a pas suffisamment de fréquences théoriques)

Si l'on considère plus précisément les différences *selon les provinces*, on observe que le rôle de leader pédagogique est plus souvent déclaré important par les directeurs de Terre-Neuve et Labrador, du Manitoba, de la Saskatchewan, de l'Alberta, de la Colombie-Britannique et du Yukon ; celui d'éducateur des élèves l'est davantage par les directeurs de toutes les provinces sauf de l'Ontario et du Québec ; celui de superviseur du travail enseignant par les directeurs de Terre-Neuve et Labrador, de la Nouvelle-Écosse, du Nouveau-Brunswick, de l'Ontario, du Manitoba, de l'Alberta, du Yukon, des Territoires du Nord-Ouest et du Nunavut ; enfin, le rôle de promoteur de l'école dans la communauté est moins souvent valorisé par les directeurs du Nouveau-Brunswick et du Québec.

Tableau 5.4 Les rôles assumés selon les provinces

	Leader pédagogique	Éducateur des élèves	Superviseur du travail des enseignants	Promoteur de l'école dans la communauté
Tous ordres confondus				
Terre-Neuve et Labrador	92,1%	97,3%	96,0%	94,7%
Île du Prince-Édouard	77,3%	90,9%	85,7%	95,5%
Nouvelle-Écosse	86,9%	86,3%	95,2%	92,7%
Nouveau-Brunswick	88,1%	90,1%	97,0%	83,2%
Québec	85,6%	75,8%	87,1%	77,9%
Ontario	88,1%	82,7%	98,4%	92,0%
Manitoba	94,6%	92,0%	95,5%	97,3%
Saskatchewan	89,3%	90,9%	87,0%	94,3%
Alberta	93,1%	91,3%	96,5%	94,0%
Colombie-Britannique	92,8%	88,5%	92,1%	90,8%
Yukon	89,5%	100,0%	100,0%	100,0%
Territoires du Nord-Ouest	75,0%	95,0%	95,0%	95,0%
Nunavut	86,7%	93,3%	100,0%	100,0%
Ensemble du Canada	89,1%	85,7%	93,7%	89,6%
<i>V de cramer</i>	<i>0,112** NV</i>	<i>0,178*** NV</i>	<i>0,187*** NV</i>	<i>0,211*** NV</i>

Source : Enquête Directeurs, Teachcan, 2005

Les pourcentages représentent la proportion de directeurs, dans chaque province, qui estiment que le rôle (effectif) est *très important* ou *important* dans l'exercice de leur métier.

NV : Test Chi-Carré non valide (il n'y a pas suffisamment de fréquences théoriques)

L'enquête met également en évidence quelques différences *selon le réseau d'enseignement*. Ainsi, dans les différentes régions (sauf les Territoires), les directeurs des écoles publiques déclarent plus souvent remplir les rôles d'administrateur général de l'école et d'agent de liaison auprès des autorités scolaires que les directeurs écoles privées.

Tableau 5.5 Les rôles assumés selon le réseau d'enseignement

	Administrateur général de l'école	Agent de liaison
Ensemble du Canada		
Public	97,5%	92,6%
Privé	83,1%	81,6%
Total	96,1%	91,5%
<i>V de Cramer</i>	0,222***	0,117***
Atlantique		
Public	97,2%	93,0%
Privé	71,4%	57,1%
Total	96,6%	92,3%
<i>V de Cramer</i>	0,207*** NV	0,196*** NV
Colombie-Britannique		
Public	96,8%	94,3%
Privé	87,7%	93,0%
Total	95,1%	94,1%
<i>V de Cramer</i>	0,163** NV	NS NV
Ontario		
Public	98,0%	92,1%
Privé	78,0%	71,2%
Total	95,7%	89,7%
<i>V de Cramer</i>	0,316*** NV	0,219***
Prairies		
Public	97,9%	91,4%
Privé	75,0%	88,9%
Total	96,1%	91,2%
<i>V de Cramer</i>	0,317*** NV	NS NV
Québec		
Public	98,1%	92,2%
Privé	92,7%	78,0%
Total	97,5%	90,8%
<i>V de Cramer</i>	0,104* NV	0,148*** NV
Territoires		
Public	92,5%	98,1%
Privé	100,0%	100,0%
Total	92,6%	98,1%
<i>V de Cramer</i>	NS NV	NS NV

Source : Enquête Directeurs, Teachcan, 2005

Les pourcentages représentent la proportion de directeurs, pour chaque réseau d'enseignement et dans chaque région, qui estiment que le rôle (effectif) est *très important* ou *important* dans l'exercice de leur métier.
 NS : non significatif NV : Test Chi-Carré non valide (il n'y a pas suffisamment de fréquences théoriques)

L'exercice des rôles varie également peu *selon les ordres d'enseignement*. On observe seulement que les directeurs des écoles secondaires et primaires trouvent plus souvent important le rôle de chef d'orchestre et les directeurs des écoles mixtes et primaires celui d'éducateur des élèves. Ces différences ne restent cependant plus statistiquement significatives si l'on contrôle les régions, indiquant que ces différences constatées entre les ordres d'enseignement renvoient en fait probablement à une répartition différenciée des ordres d'enseignement selon les régions (cf. chapitre 1).

Tableau 5.6 Les rôles assumés selon l'ordre d'enseignement

	Chef d'orchestre	Éducateur des élèves
Primaire	98,4%	85,9%
Mixte	94,1%	92,6%
Secondaire	98,8%	81,5%
Total	97,9%	85,7%
<i>V de Cramer</i>	<i>0,104***</i>	<i>0,093***</i>

Source : Enquête Directeurs, Teachcan, 2005

Les pourcentages représentent la proportion de directeurs, pour chaque ordre d'enseignement, qui estiment que le rôle (effectif) est *très important* ou *important* dans l'exercice de leur métier.

Enfin, l'enquête montre que l'exercice des différents rôles varie très faiblement *selon le profil du public scolaire de l'école, des parents d'élèves et des enseignants*. On peut néanmoins identifier comme tendances que :

- plus les directeurs déclarent avoir des élèves dont le revenu familial est élevé, moins ils ont tendance à trouver important le rôle d'éducateur des élèves ;
- plus les directeurs déclarent un pourcentage élevé d'élèves absents et ne terminant pas leur année, plus ils ont tendance à dire qu'ils remplissent le rôle de superviseur du travail des enseignants et moins ceux de leader pédagogique et de planificateur du projet éducatif ;
- plus les directeurs déclarent un pourcentage élevé d'élèves autochtones dans leur école, moins ils disent remplir le rôle de planificateur du projet éducatif et plus celui d'éducateur des élèves ;
- moins ils se disent confrontés à différents problèmes avec leurs élèves, plus ils ont tendance à trouver important le rôle de leader pédagogique ;
- plus ils disent avoir des relations problématiques avec les parents d'élèves, plus ils déclarent remplir le rôle de gestionnaire des urgences et moins ceux de leader pédagogique et de promoteur de l'école dans la communauté.

Sur base de ces relations sommes toutes relativement faibles, nous pourrions supposer que les rôles d'éducateur des élèves et de superviseur du travail enseignant sont davantage prégnants dans des contextes scolaires accueillant des élèves « difficiles » à l'inverse des rôles de leader pédagogique et de planificateur du projet éducatif de l'école.

Tableau 5.7 Les rôles assumés selon le profil des élèves, des enseignants et des parents d'élèves

	Gestion et administration			Travail et animation pédagogiques					Gestion des relations externes			
	Gestionnaire des urgences **	Chef d'orchestre **	Administrateur général **	Leader pédagogique **	Planificateur du projet éducatif **	Agent de changement des pratiques **	Éducateur des élèves **	Superviseur du travail des enseignants **	Promoteur de l'école dans la communauté **	Interlocuteur des parents **	Agent de liaison auprès des autorités **	
Origine sociale des élèves												
Pourcentage d'élèves avec un revenu familial élevé	/	/	/	/	/	/	,068***	/	/	/	/	
Pourcentage d'élèves avec un revenu familial moyen	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	
Pourcentage d'élèves avec un revenu familial faible	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	
Caractéristiques scolaires des élèves												
Pourcentage d'élèves absents	/	/	/	,048**	,066***	/	/	-,078***	/	/	/	
Pourcentage d'élèves ne terminant pas leur année	/	/	/	,039*	,037*	/	/	/	/	/	/	
Caractéristiques ethniques des élève												
Pourcentage d'élèves autochtones	/	/	/	/	,075***	/	-,087***	/	/	/	/	
Pourcentage d'élèves appartenant aux minorités visibles	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	
Problèmes rencontrés avec les élèves												
Conflits entre élèves*	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	
Intimidation entre élèves*	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	
Problèmes de santé des élèves*	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	
Détérioration de la situation socio-économique des élèves*	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	
Infractions contre les biens par les élèves*	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	
Possession d'armes par les élèves*	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	
Consommation d'alcool et stupéfiants par les élèves*	/	/	/	-,077***	/	/	/	/	/	/	/	
Conduite insolente des élèves envers les enseignants*	/	/	/	-,073***	/	/	/	/	/	/	/	
Agressions sur un membre du personnel par les élèves*	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	
Absentéisme des élèves*	/	/	/	-,060**	/	/	/	/	/	/	/	
Harcèlement sexuel entre élèves*	/	/	/	-,084***	/	/	/	/	/	/	/	
Racisme entre les élèves*	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	
Chahut des élèves durant les cours*	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	
Retard des élèves*	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	
Décrochage scolaire des élèves*	/	/	/	-,076***	/	/	/	/	/	/	/	
Apathie des élèves*	/	/	/	-,076***	/	/	/	/	-,063***	/	/	
Problèmes rencontrés avec les enseignants												
Consommation d'alcool et stupéfiants par les enseignants*	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	
Roulement du corps enseignant*	/	/	/	/	/	/	,074***	/	/	/	/	
Absentéisme des enseignants*	/	/	/	/	/	/	-,101***	/	/	/	/	
Relations problématiques avec les parents d'élèves												
Conflits entre parents et enseignants*	,072**	/	/	-,058**	-,044*	/	/	/	-,054**	,051**	/	
Plaintes des parents et des élèves*	,069**	/	,042*	-,065***	/	/	-,059**	/	-,052**	/	/	

Source : Enquête Directeurs, Teachcan, 2005

Les valeurs dans le tableau représentent des Tau de Kendall

* Le sens de l'échelle va de « dans une large mesure » à « pas du tout »

** Le sens de l'échelle va de « très important » à « pas important du tout »

2. Les conceptions idéales du rôle de directeur

Si l'on considère à présent les rôles qu'ils *souhaiteraient* exercer, on observe que la majorité des directeurs enquêtés (plus de 88%) estime que leur travail implique aussi, *idéalement*, une grande variété de rôles². En particulier, plus de 95% des répondants (en cumulant les deux premières positions de l'échelle) valorisent les rôles qui renvoient à un *travail d'ordre pédagogique* : leader pédagogique (97,6%), agent de changement des politiques et pratiques de l'école (97,1%), superviseur du travail des enseignants (96,7%) et planificateur du projet éducatif de l'école (95,3%). La redéfinition institutionnelle du rôle des directeurs qui est promue actuellement par les politiques scolaires et qui les enjoint à devenir des animateurs pédagogiques et des agents de transformation éducative (cf. introduction du rapport) semble ainsi posée en tant qu'idéal par les directeurs eux-mêmes. Comme le souligne Barrère en France, appelés à être des « prescripteurs d'initiative et de dynamisme » pédagogiques (notamment en mobilisant leur personnel), ils semblent vivre cette injonction davantage comme un « principe fort de leur réalisation personnelle » que comme une contrainte (Barrère, 2006, 159). Le rôle de chef d'orchestre, qui renvoie davantage à un *travail de coordination*, est également fortement valorisé, par 97% des directeurs. À l'inverse, les rôles les moins souvent valorisés sont ceux d'interlocuteur des parents (valorisé néanmoins par 88,9% des directeurs), d'agent de liaison auprès des autorités (valorisé néanmoins par 90,7% des directeurs) et d'éducateur des élèves (valorisé néanmoins par 91,3% des directeurs). Finalement, de manière schématique, on pourrait dire que les rôles les plus souvent valorisés concernent, dans l'ordre, *l'animation pédagogique* (rôles de leader pédagogique, d'agent de changement des politiques et pratiques de l'école, de superviseur du travail des enseignants, de planificateur du projet éducatif de l'école), ensuite la *gestion et l'administration* (rôles de chef d'orchestre, de gestionnaire des urgences et d'administrateur général de l'école), et, enfin, la *gestion des relations externes* (promoteur de l'école dans la communauté, agent de liaison auprès des autorités, interlocuteur des parents et médiateur).

Tableau 5.8 Les rôles idéaux

	Très important	Important	Peu important	Pas important du tout	Total	N
Travail et animation pédagogiques						
(1)* Leader pédagogique <i>idéalement</i>	73,9%	23,7%	1,5%	1,0%	100,0%	1988
(2) Agent de changement des politiques et pratiques de l'école <i>idéalement</i>	58,0%	39,1%	1,6%	1,4%	100,0%	1985
(4) Superviseur du travail des enseignants <i>idéalement</i>	67,2%	29,5%	1,7%	1,7%	100,0%	1978
(5) Planificateur projet éducatif de l'école <i>idéalement</i>	51,4%	43,9%	2,4%	2,3%	100,0%	1976
(9) Educateur des élèves <i>idéalement</i>	53,6%	37,7%	6,4%	2,3%	100,0%	1974
Gestion et administration						
(3) Chef d'orchestre, coordonnateur, rassembleur, chef d'équipe <i>idéalement</i>	64,6%	32,4%	1,8%	1,3%	100,0%	1976
(7) Gestionnaire des urgences <i>idéalement</i>	59,2%	33,5%	6,0%	1,4%	100,0%	1978
(8) Administrateur général de l'école <i>idéalement</i>	50,9%	39,9%	7,6%	1,6%	100,0%	1981
Gestion des relations externes						
(6) Promoteur de l'école dans la communauté <i>idéalement</i>	55,2%	39,4%	3,9%	1,6%	100,0%	1987
(10) Agent de liaison auprès des autorités <i>idéalement</i>	52,3%	38,4%	6,8%	2,5%	100,0%	1975
(11) Interlocuteur des parents et médiateur <i>idéalement</i>	42,8%	46,1%	8,3%	2,9%	100,0%	1976

Source : Enquête Directeurs, Teachcan, 2005

* Entre parenthèses : rang du rôle comme rôle idéal

² Question posée : « Idéalement, pour chacun des rôles suivants dans votre travail, indiquez quelle importance ils devraient avoir ».

L'importance accordée aux différents rôles idéaux est fortement corrélée positivement. Parmi les corrélations les plus fortes, on peut souligner celles entre³ :

- les rôles qui renvoient à la gestion et l'administration : gestionnaire des urgences, chef d'orchestre et administrateur général de l'école ;
- les rôles qui renvoient à l'animation pédagogique et la promotion de l'école au sein de la communauté : leader pédagogique, planificateur du projet éducatif, agent de changement des politiques et pratiques dans l'école, promoteur de l'école au sein de la communauté ;
- le rôle d'interlocuteur des parents et ceux de gestionnaire des urgences, d'administrateur général de l'école et d'agent de liaison auprès des autorités.

Tableau 5.9 Les rôles idéaux - Corrélations

	Gestion et administration			Travail et animation pédagogiques				Gestion des relations externes			
	Gestionnaire des urgences <i>idéalement</i>	Chef d'orchestre <i>idéalement</i>	Administrateur général <i>idéalement</i>	Leader pédagogique <i>idéalement</i>	Planificateur du projet éducatif <i>idéalement</i>	Agent de changement <i>idéalement</i>	Éducateur des élèves <i>idéalement</i>	Superviseur du travail enseignant <i>idéalement</i>	Promoteur de l'école dans la communauté <i>idéalement</i>	Interlocuteur des parents <i>idéalement</i>	Agent de liaison auprès des autorités <i>idéalement</i>
Gestion et administration											
Gestionnaire des urgences <i>idéalement</i>	1,000	,295***	,348***	,084***	,146***	,224***	,224***	,226***	,226***	,318***	,245***
Chef d'orchestre <i>idéalement</i>	,295***	1,000	,308***	,186***	,275***	,282***	,169***	,264***	,212***	,251***	,209***
Administrateur général <i>idéalement</i>	,348***	,308***	1,000	,081***	,193***	,181***	,110***	,243***	,186***	,318***	,296***
Travail et animation pédagogiques											
Leader pédagogique <i>idéalement</i>	,084***	,186***	,081***	1,000	,306***	,266***	,166***	,278***	,246***	,138***	,115***
Planificateur du projet éducatif de l'école <i>idéalement</i>	,146***	,275***	,193***	,306***	1,000	,469***	,117***	,227***	,338***	,230***	,172***
Agent de changement <i>idéalement</i>	,224***	,282***	,181***	,266***	,469***	1,000	,116***	,288***	,311***	,222***	,198***
Éducateur des élèves <i>idéalement</i>	,224***	,169***	,110***	,166***	,117***	,116***	1,000	,204***	,164***	,170***	,077***
Superviseur du travail enseignant <i>idéalement</i>	,226***	,264***	,243***	,278***	,227***	,288***	,204***	1,000	,221***	,275***	,241***
Gestion des relations externes											
Promoteur de l'école dans la communauté <i>idéalement</i>	,226***	,212***	,186***	,246***	,338***	,311***	,164***	,221***	1,000	,225***	,208***
Interlocuteur des parents <i>idéalement</i>	,318***	,251***	,318***	,138***	,230***	,222***	,170***	,275***	,225***	1,000	,374***
Agent de liaison auprès des autorités <i>idéalement</i>	,245***	,209***	,296***	,115***	,172***	,198***	,077***	,241***	,208***	,374***	1,000

Source : Enquête Directeurs, Teachcan, 2005

Les valeurs dans le tableau représentent des Tau de Kendall

³ Soulignons que la structure des corrélations entre la valorisation des rôles idéaux est relativement similaire à celle entre l'importance accordée aux rôles assumés (cf. point I. 1).

L'enquête montre que la valorisation des différents rôles varie très faiblement selon des facteurs contextuels, comme si la conception idéale que les directeurs ont de leur fonction était – relativement – indépendante des variables institutionnelles et des conditions dans lesquelles ils travaillent. Si l'on considère les différences *selon les régions*, seule la valorisation d'un rôle diffère, celui d'éducateur des élèves, que les directeurs du Québec souhaiteraient moins souvent remplir idéalement que ceux des autres régions.

Tableau 5.10 Les rôles idéaux selon les régions

	Éducateur des élèves <i>idéalement</i>
Tous ordres confondus	
Atlantique	95,4%
Colombie-Britannique	91,5%
Ontario	92,4%
Prairies	94,9%
Québec	82,3%
Territoires	92,2%
Ensemble du Canada	91,3%
<i>V de cramer</i>	0,164 *** NV
Primaire	
Atlantique	95,5%
Colombie-Britannique	93,3%
Ontario	93,1%
Prairies	96,1%
Québec	83,0%
Territoires	94,7%
Ensemble du Canada	91,7%
<i>V de cramer</i>	0,176 *** NV
Mixte	
Atlantique	93,0%
Colombie-Britannique	88,5%
Ontario	80,0%
Prairies	94,2%
Québec	87,5%
Territoires	92,0%
Ensemble du Canada	92,0%
<i>V de cramer</i>	NS NV
Secondaire	
Atlantique	96,5%
Colombie-Britannique	87,8%
Ontario	91,8%
Prairies	93,8%
Québec	79,1%
Territoires	85,7%
Ensemble du Canada	90,1%
<i>V de cramer</i>	0,197 ** NV

Source : Enquête Directeurs, Teachcan, 2005

Les pourcentages représentent la proportion de directeurs, pour chaque ordre d'enseignement et dans chaque région, qui estiment que le rôle devrait *idéalement* être *très important* ou *important* dans l'exercice de leur métier.

NS : non significatif

NV : Test Chi-Carré non valide (il n'y a pas suffisamment de fréquences théoriques)

Il semblerait qu'il y ait davantage de différences entre *les provinces*, même si celles-ci doivent être traitées avec prudence dans la mesure où le test Chi-Carré n'est pas valide (en raison d'un nombre insuffisant de fréquences théoriques). Ainsi, le rôle de planificateur du projet éducatif de l'école est davantage valorisé par les directeurs du Québec, de l'Ontario, du Manitoba, de l'Alberta et du Nunavut ; celui d'éducateur des élèves est moins souvent idéalisé par les directeurs du Québec et des Territoires du Nord-Ouest ; celui de superviseur du travail enseignant est plus fréquemment valorisé par les directeurs du Nouveau-Brunswick, de l'Ontario, du Manitoba, de l'Alberta, de la Colombie-Britannique et des Territoires du Nord-Ouest ; enfin, le rôle de gestionnaire des urgences l'est davantage par les directeurs de l'Ontario, du Manitoba, de l'Alberta, de la Colombie-Britannique, de Terre-Neuve et Labrador, de la Nouvelle-Écosse, de Saskatchewan et du Yukon.

Tableau 5.11 Les rôles idéaux selon les provinces

	Planificateur du projet éducatif de l'école <i>idéalement</i>	Éducateur des élèves <i>idéalement</i>	Superviseur du travail enseignant <i>idéalement</i>	Gestionnaire des urgences <i>idéalement</i>
Tous ordres confondus				
Terre-Neuve et Labrador	94,4%	100,0%	95,8%	93,0%
Île du Prince-Édouard	83,3%	94,4%	88,9%	83,3%
Nouvelle-Écosse	90,8%	95,8%	96,6%	94,1%
Nouveau-Brunswick	94,9%	91,8%	96,9%	89,8%
Québec	98,2%	82,3%	96,6%	86,5%
Ontario	95,7%	92,4%	97,9%	95,5%
Manitoba	97,2%	96,3%	98,2%	95,4%
Saskatchewan	93,3%	92,6%	86,8%	96,7%
Alberta	96,0%	95,5%	97,3%	92,9%
Colombie-Britannique	94,9%	91,5%	98,3%	93,6%
Yukon	83,3%	94,7%	94,7%	94,7%
Territoires du Nord-Ouest	85,0%	90,0%	95,0%	100,0%
Nunavut	100,0%	91,7%	100,0%	91,7%
Ensemble du Canada	95,3%	91,3%	96,7%	92,7%
<i>V de cramer</i>	<i>0,128*** NV</i>	<i>0,173*** NV</i>	<i>0,154*** NV</i>	<i>0,138*** NV</i>

Source : Enquête Directeurs, Teachcan, 2005

Les pourcentages représentent la proportion de directeurs, pour chaque ordre d'enseignement et dans chaque région, qui estiment que le rôle devrait *idéalement* être *très important* ou *important* dans l'exercice de leur métier.

NV : Test Chi-Carré non valide (il n'y a pas suffisamment de fréquences théoriques)

L'enquête montre que la valorisation de quelques rôles diffère aussi *selon les réseaux d'enseignement*. Ainsi, ce sont les directeurs des écoles publiques qui disent plus souvent souhaiter remplir idéalement les rôles de leader pédagogique, d'éducateur des élèves et de superviseur du travail des enseignants.

Tableau 5.12 Les rôles idéaux selon les réseaux d'enseignement

	Leader pédagogique <i>idéalement</i>	Éducateur des élèves <i>idéalement</i>	Superviseur du travail enseignant <i>idéalement</i>
Ensemble du Canada			
Public	98,2%	92,3%	97,0%
Privé	92,7%	82,6%	93,2%
Total	97,6%	91,3%	96,7%
<i>V de cramer</i>	<i>0,106*** NV</i>	<i>0,101***</i>	<i>0,064**</i>
Atlantique			
Public	97,7%	95,7%	96,7%
Privé	85,7%	85,7%	71,4%
Total	97,4%	95,4%	96,1%
<i>V de cramer</i>	<i>0,112* NV</i>	<i>NS NV</i>	<i>0,194*** NV</i>
Colombie-Britannique			
Public	98,8%	93,7%	98,3%
Privé	96,4%	81,8%	98,2%
Total	98,3%	91,5%	98,3%
<i>V de cramer</i>	<i>NS NV</i>	<i>0,166** NV</i>	<i>NS NV</i>
Ontario			
Public	98,4%	93,5%	98,8%
Privé	89,1%	83,6%	90,9%
Total	97,4%	92,4%	97,9%
<i>V de cramer</i>	<i>0,183*** NV</i>	<i>0,118** NV</i>	<i>0,177*** NV</i>
Prairies			
Public	97,6%	95,7%	94,3%
Privé	94,4%	86,1%	100,0%
Total	97,4%	94,9%	94,7%
<i>V de cramer</i>	<i>NS NV</i>	<i>0,118** NV</i>	<i>NS NV</i>
Québec			
Public	98,9%	82,5%	97,4%
Privé	94,7%	80,6%	88,9%
Total	98,5%	82,3%	96,6%
<i>V de cramer</i>	<i>0,099* NV</i>	<i>NS</i>	<i>0,138*** NV</i>
Territoires			
Public	96,1%	94,0%	98,0%
Privé	-	-	-
Total	94,2%	92,2%	96,1%
<i>V de cramer</i>	<i>0,566*** NV</i>	<i>0,485*** NV</i>	<i>0,700*** NV</i>

Source : Enquête Directeurs, Teachcan, 2005

Les pourcentages représentent la proportion de directeurs, pour chaque réseau d'enseignement et dans chaque région, qui estiment que le rôle devrait *idéalement* être *très important* ou *important* dans l'exercice de leur métier.

NS : non significatif

NV : Test Chi-Carré non valide (il n'y a pas suffisamment de fréquences théoriques)

La valorisation de quelques rôles varie également *selon l'ordre d'enseignement* auquel travaillent les directeurs et on observe que ce sont les directeurs des écoles mixtes qui valorisent le moins souvent les rôles de planificateur du projet éducatif de l'école, d'agent de changement des politiques et pratiques, ainsi que de superviseur du travail enseignant, à l'inverse des directeurs d'écoles primaires et secondaires. Ces différences entre les ordres d'enseignement ne sont cependant plus statistiquement significatives si on les considère dans les différentes régions, indiquant qu'elles renvoient en fait probablement à une répartition différenciée des ordres d'enseignement selon les régions (cf. chapitre 1).

Tableau 5.13 Les rôles idéaux selon les ordres d'enseignement

	Planificateur du projet éducatif de l'école <i>idéalement</i>	Agent de changement <i>idéalement</i>	Superviseur du travail enseignant <i>idéalement</i>
Ensemble du Canada			
Primaire	96,5%	97,3%	97,5%
Mixte	90,0%	93,1%	91,3%
Secondaire	95,4%	98,5%	97,5%
Total	95,3%	97,1%	96,7%
<i>V de cramer</i>	<i>0,101***</i>	<i>0,096***</i>	<i>0,117***</i>

Source : Enquête Directeurs, Teachcan, 2005

Les pourcentages représentent la proportion de directeurs, pour chaque ordre d'enseignement, qui estiment que le rôle devrait *idéalement* être *très important* ou *important* dans l'exercice de leur métier.

La proportion de directeurs qui valorisent idéalement les différents rôles ne varie pas du tout *selon la localisation urbaine ou rurale de l'école*, et très faiblement *selon leur profil socio-professionnel*. On observe seulement que moins les directeurs ont de l'ancienneté, moins ils tendent à souhaiter remplir le rôle de superviseur et évaluateur du travail enseignant (Tau de Kendall = -0,062***). Par ailleurs, on remarque que parmi les directeurs des écoles secondaires, ce sont les détenteurs d'une maîtrise universitaire qui valorisent le plus souvent le rôle de superviseur du travail enseignant.

Tableau 5.14 Les rôles idéaux selon le niveau d'étude des directeurs

	Superviseur du travail enseignant <i>idéalement</i>
Tous ordres confondus	
Baccalauréat	94,0%
Diplôme universitaire supérieur au baccalauréat	96,9%
Maîtrise	98,1%
Total	96,9%
<i>V de cramer</i>	0,095***
Primaire	
Baccalauréat	96,0%
Diplôme universitaire supérieur au baccalauréat	97,9%
Maîtrise	98,3%
Total	97,7%
<i>V de cramer</i>	NS
Mixte	
Baccalauréat	90,2%
Diplôme universitaire supérieur au baccalauréat	90,5%
Maîtrise	94,7%
Total	92,3%
<i>V de cramer</i>	NS NV
Secondaire	
Baccalauréat	91,9%
Diplôme universitaire supérieur au baccalauréat	97,2%
Maîtrise	98,7%
Total	97,4%
<i>V de cramer</i>	0,155*** NV

Source : Enquête Directeurs, Teachcan, 2005

Les pourcentages représentent la proportion de directeurs, selon chaque type de diplôme possédé, qui estiment que le rôle devrait *idéalement* être *très important* ou *important* dans l'exercice de leur métier.

NS : non significatif

NV : Test Chi-Carré non valide (il n'y a pas suffisamment de fréquences théoriques)

Enfin, les représentations idéales du rôle ne varient pratiquement pas non plus *selon le profil des élèves, des enseignants ou les relations problématiques avec les parents*. On peut néanmoins relever comme légères tendances que ;

- plus les directeurs déclarent dans leur école un pourcentage élevé d'élèves absents, plus ils valorisent les rôles d'éducateur des élèves et de superviseur du travail enseignant ;
- plus ils déclarent que leur école comporte des élèves autochtones, plus ils tendent à valoriser les rôles d'éducateur des élèves, de gestionnaire des urgences et de promoteur de l'école dans la communauté ;
- plus ils se disent confrontés à différents types de problèmes avec leurs élèves (en particulier le décrochage scolaire et l'apathie des élèves), moins ils ont tendance à valoriser les rôles de gestionnaire des urgences et d'interlocuteur des parents ;
- plus ils disent être confrontés au roulement et à l'absentéisme des enseignants, moins ils ont tendance à valoriser les rôles de gestionnaire des urgences et d'éducateur des élèves ;
- enfin, plus ils se disent confrontés à des plaintes de la part des parents, plus ils souhaitent remplir le rôle de leader pédagogique et moins celui d'interlocuteur des parents.

Sur base de ces tendances, qui demeurent très faibles, nous pourrions supposer que les directeurs qui travaillent avec des élèves plus « difficiles » souhaitent davantage remplir les rôles d'éducateur des élèves et de superviseur du travail enseignant. À l'inverse, on peut noter que les rôles de gestionnaire des urgences et d'interlocuteur des parents sont davantage valorisés par ceux qui rencontrent moins de problèmes avec leurs élèves, leurs enseignants et / ou les parents des élèves.

Tableau 5.15 Les rôles assumés selon le profil des élèves, des enseignants et des parents d'élèves

	Gestion et administration			Travail et animation pédagogiques					Gestion des relations externes		
	Gestionnaire des urgences <i>idéalement**</i>	Chef d'orchestre <i>idéalement**</i>	Administrateur général <i>idéalement**</i>	Leader pédagogique <i>idéalement**</i>	Planificateur du projet éducatif <i>idéalement**</i>	Agent de changement <i>idéalement**</i>	Éducateur des élèves <i>idéalement**</i>	Superviseur du travail enseignant <i>idéalement**</i>	Promoteur de l'école dans la communauté <i>idéalement**</i>	Interlocuteur des parents <i>idéalement**</i>	Agent de liaison auprès des autorités <i>idéalement**</i>
Origine sociale des élèves											
Pourcentage d'élèves avec un revenu familial élevé	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/
Pourcentage d'élèves avec un revenu familial moyen	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/
Pourcentage d'élèves avec un revenu familial faible	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/
Caractéristiques scolaires des élèves											
Pourcentage d'élèves absents	/	/	/	/	/	/	-.061***	-.056**	/	/	/
Pourcentage d'élèves ne terminant pas leur année	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/
Caractéristiques ethniques des élèves											
Pourcentage d'élèves autochtones	-.055**	.053**	/	/	/	/	-.093***	/	-.055**	/	/
Pourcentage d'élèves appartenant aux minorités visibles	/	/	/	-.069***	/	/	/	/	/	/	/
Problèmes rencontrés avec les élèves											
Conflits entre élèves*	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/
Intimidation entre élèves*	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/
Problèmes de santé des élèves*	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/
Détérioration de la situation socio-économique des élèves*	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/
Infractions contre les biens par les élèves*	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/
Possession d'armes par les élèves*	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/
Consommation d'alcool et stupéfiants par les élèves*	-.075***	/	-.067***	/	/	/	/	/	/	-.076***	/
Conduite insolente des élèves envers les enseignants*	-.066***	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/
Agressions sur un membre du personnel par les élèves*	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/
Absentéisme des élèves*	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/
Harcèlement sexuel entre élèves*	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/
Racisme entre les élèves*	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/
Chahut des élèves durant les cours*	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/
Retard des élèves*	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/
Décrochage scolaire des élèves*	-.086***	/	/	/	/	/	-.065***	/	/	-.071***	/
Apathie des élèves*	-.079***	/	/	/	/	/	/	/	/	-.070***	/
Problèmes rencontrés avec les enseignants											
Consommation d'alcool et stupéfiants par les enseignants*	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/
Roulement du corps enseignant*	-.107***	/	/	/	/	/	-.096***	/	/	/	/
Absentéisme des enseignants*	-.088***	/	/	/	/	/	-.109***	/	/	/	/
Relations problématiques avec les parents d'élèves											
Conflits entre parents et enseignants*	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/
Plaintes des parents et des élèves*	/	/	/	.073***	/	/	/	/	/	-.055**	/

Source : Enquête Directeurs, Teachcan, 2005

Les valeurs dans le tableau représentent des Tau de Kendall / : non significatif

* Le sens de l'échelle va de « dans une large mesure » à « pas du tout »

** Le sens de l'échelle va de « très important » à « pas important du tout »

II. UNE MULTITUDE DE RESPONSABILITES

Après avoir décrit la manière dont ils définissent leur rôle, nous allons poursuivre notre analyse du travail des directeurs en examinant à présent plus en détail les différentes responsabilités qu'ils disent assumer et celles qu'ils souhaiteraient idéalement remplir.

1. Les responsabilités assumées

Si l'on considère les différentes responsabilités que les directeurs enquêtés disent assumer⁴ (cf. tableau suivant), leur travail apparaît de nouveau comme fortement varié. En effet, la majeure partie d'entre eux déclare être entièrement responsable ou jouer un rôle majeur à l'égard de la plupart des différentes responsabilités proposées et très peu de responsabilités apparaissent comme échappant totalement à leur contrôle. Aux yeux des directeurs, leur travail comporte ainsi *une multitude de responsabilités*. Les responsabilités citées par le plus grand nombre (par plus de 90% des directeurs) sont, dans l'ordre : l'élaboration des règlements de l'école (97,1% en cumulant les deux premières positions de l'échelle), l'élaboration de la mission de l'école (96,3%), la reddition de comptes (95,6%), la supervision et l'évaluation des enseignants (93,9%), la sanction disciplinaire des élèves (92,0%), l'allocation du budget (91,9%), l'affectation des tâches d'enseignement (90,7%) et la sensibilisation du milieu aux objectifs et aux réalisations de leur école (90,7%)⁵. De manière schématique, on observe que la plupart des directeurs (plus de 70%) déclarent surtout accomplir des tâches qui concernent *l'administration pédagogique* (élaboration du règlement et de la mission de l'école, affectation des tâches d'enseignement, répartition des élèves, analyse des statistiques scolaires), la *reddition de comptes*, la *supervision des enseignants*, la *gestion de l'ordre interne* (sanction disciplinaire et encadrement des élèves), la *gestion des ressources* (allocation du budget, gestion des fonds générés et des ressources matérielles) et la *gestion des relations externes* (sensibilisation du milieu, résolution des conflits avec les familles, animation de la participation des parents, développement de partenariats avec l'environnement de l'école). À l'inverse, la majorité des directeurs affirme jouer un rôle mineur ou n'être aucunement responsable du recrutement et de la sélection des élèves (74,3% en cumulant les deux dernières positions de l'échelle), du recrutement et de la sélection du personnel professionnel (70,4%) et technique (64,1%), ainsi que de l'évaluation du matériel didactique (64,9%). Aussi, une bonne partie des directeurs dit avoir peu ou pas de responsabilités à l'égard du recrutement et du développement pédagogique des enseignants, de la supervision du personnel professionnel et technique, de la formation des parents, de la définition et de l'évaluation des programmes pédagogiques, du choix du matériel didactique et de la cueillette de fonds privés. Enfin, on peut relever que 63,4% des directeurs n'ont aucune tâche d'enseignement⁶.

Cette diversité de responsabilités assumées par les directeurs paraît être une caractéristique fondamentale de leur métier, fréquemment soulignée dans la littérature (Corriveau, 2004). Une étude qualitative menée en France par Barrère (2006) met en évidence que cette multitude de tâches à effectuer peut être usante, d'autant plus qu'elles sont brèves, dispersées et fragmentées. En même temps, elle est également vécue par les directeurs d'école comme stimulante car elle favorise une « sensation grisante d'action » appréciée et renforce leur sentiment d'utilité. Comme nous le verrons plus loin, notre enquête montre d'ailleurs que les directeurs eux-mêmes souhaiteraient, *idéalement*, exercer une multitude de responsabilités.

⁴ Question posée : « Actuellement, dans votre école, dans quelle mesure assumez-vous les responsabilités suivantes à titre de directeur? ».

⁵ En particulier, la majorité des directeurs déclare être *entièrement responsable* de la supervision des enseignants (72,2%), de l'affectation des tâches d'enseignement (68,3%) et de la reddition de comptes (65,4%).

⁶ Question posée : « Vos tâches habituelles à titre de directeur d'école incluent-elles l'enseignement? ».

Tableau 5.16 Les responsabilités assumées

	Entièrement responsable	Rôle majeur	Rôle mineur	Aucunement responsable	Total	N
Travail pédagogique						
(1)* Élaboration des règlements de l'école	29,2%	67,9%	2,3%	,6%	100,0%	2056
(2) Élaboration de la mission de l'école, de son projet éducatif ou plan de développement ou plan de réussite	30,0%	66,3%	3,1%	,6%	100,0%	2058
(7) Affectation des tâches d'enseignement	68,3%	22,4%	6,2%	3,1%	100,0%	2045
(11) Répartition des élèves dans les classes ou les filières offertes à l'école	45,7%	39,7%	9,8%	4,9%	100,0%	2050
(15) Collecte et traitement / analyse des données et statistiques scolaires	30,9%	47,1%	16,0%	6,0%	100,0%	2050
(17) Évaluation des programmes et méthodes pédagogiques	25,6%	49,9%	19,0%	5,5%	100,0%	2042
(18) Définition des objectifs et des profils (ou options) des programmes pédagogiques utilisés à l'école	19,5%	55,8%	15,6%	9,1%	100,0%	2039
(26) Choix du matériel didactique	7,1%	45,4%	41,8%	5,6%	100,0%	2058
(29) Évaluation du matériel didactique	5,2%	29,9%	49,4%	15,5%	100,0%	2052
Gestion des ressources						
(6) Décision sur l'allocation du budget à l'intérieur de l'école	49,6%	42,3%	5,4%	2,7%	100,0%	2051
(10) Gestion des fonds générés par les activités et services de l'école	43,3%	42,2%	9,8%	4,6%	100,0%	2050
(12) Gestion des ressources matérielles de l'école (équipement, locaux)	39,8%	45,1%	12,7%	2,3%	100,0%	2058
(16) Élaboration du budget de l'école	44,1%	33,8%	11,2%	10,9%	100,0%	2052
(27) Cueillette de fonds privés (contributions volontaires du milieu, levée de fonds)	17,9%	33,0%	28,7%	20,4%	100,0%	2038
Gestion des relations internes						
Relations avec les enseignants						
(4) Supervision des enseignants	72,2%	21,7%	4,6%	1,5%	100,0%	2053
(20) Recrutement et sélection des enseignants	16,8%	49,1%	25,6%	8,5%	100,0%	2036
(22) Développement pédagogique des enseignants	12,0%	50,1%	33,0%	4,9%	100,0%	2043
Relations avec les élèves						
(5) Sanction disciplinaire des élèves	35,2%	56,9%	7,2%	,7%	100,0%	2054
(14) Encadrement des élèves en dehors de la classe, dans l'école	28,0%	51,6%	18,2%	2,5%	100,0%	2049
(31) Recrutement et sélection des élèves	11,8%	13,9%	14,8%	59,5%	100,0%	2010
Gestion du personnel non-enseignant						
(21) Supervision du personnel professionnel	41,6%	24,1%	17,7%	16,6%	100,0%	2032
(23) Supervision du personnel technique	37,3%	22,9%	14,6%	25,2%	100,0%	2028
(28) Recrutement et sélection du personnel technique (par ex. surveillants d'élèves, techniciens en éducation spécialisée, adjoints aux loisirs)	12,4%	23,5%	22,0%	42,1%	100,0%	2012
(30) Recrutement et sélection du personnel professionnel (par ex. bibliothécaires, infirmières, psychologues, travailleurs sociaux, orthophonistes, orienteurs, superviseurs)	8,1%	21,5%	24,0%	46,4%	100,0%	2025
Gestion des relations externes						
Relations avec la hiérarchie						
(3) Reddition de comptes auprès des instances concernées	65,4%	30,2%	2,6%	1,8%	100,0%	2044
(24) Participation à des comités de gestion du conseil ou de la commission scolaire	19,2%	36,6%	29,5%	14,6%	100,0%	2044
Relations avec l'environnement						
(8) Sensibilisation du milieu aux objectifs et aux réalisations de l'école	36,2%	54,5%	7,9%	1,4%	100,0%	2051
(19) Développement de partenariats avec les organisations communautaires	27,6%	47,3%	17,7%	7,4%	100,0%	2050
Relations avec les parents						
(9) Résolution des conflits de valeurs écoles / familles	34,4%	51,4%	9,8%	4,4%	100,0%	2046
(13) Animation de la participation des parents dans la vie de l'école	22,6%	61,0%	14,5%	2,0%	100,0%	2054
(25) Formation pédagogique et administrative des parents membres de l'instance de gouvernance de l'école	21,3%	33,8%	24,3%	20,7%	100,0%	2050

Source : Enquête Directeurs, Teachcan, 2005

* Entre parenthèses : rang de la responsabilité comme responsabilité assumée

Tableau 5.17 Tâches incluant de l'enseignement

	N	Pourcentage
Oui	770	36,6%
Non	1331	63,4%
Total	2101	100,0%

Source : Enquête Directeurs, Teachcan, 2005

On retrouve de nombreuses corrélations entre les différentes responsabilités assumées. Parmi les corrélations les plus fortes, on peut relever celles entre :

- le recrutement et la supervision des différents personnels (les enseignants, le personnel professionnel et le personnel technique) ;
- le recrutement des élèves et celui du personnel (enseignant ou non) ;
- la supervision des enseignants et l'affectation des tâches d'enseignement ;
- le développement de partenariats avec les organisations communautaires et la cueillette de fonds privés ;
- l'élaboration des règlements de l'école, l'encadrement des élèves, leur sanction disciplinaire et leur répartition dans les classes ou filières ;
- l'élaboration des règlements de l'école, la définition des objectifs et des profils des programmes pédagogiques utilisés à l'école et leur évaluation ;
- l'élaboration des règlements de l'école et la sensibilisation du milieu ;
- le choix du matériel didactique et son évaluation ;
- l'animation de la participation des parents, la résolution des conflits entre l'école et les familles, la formation des parents, la sensibilisation du milieu et le développement de partenariats ;
- la reddition de comptes et l'analyse des statistiques scolaires ;
- la reddition de comptes, la gestion des ressources matérielles et la sensibilisation du milieu ;
- l'élaboration du budget et son allocation ;
- la gestion des ressources matérielles et des fonds générés.

Tableau 5.18 Les responsabilités assumées - Corrélations

	Travail d'ordre pédagogique								Gestion des ressources					
	Affectation des tâches d'enseignement	Élaboration du règlement	Élaboration de la mission de l'école	Définition des programmes pédagogiques	Évaluation des programmes et méthodes	Choix matériel didactique	Évaluation matériel didactique	Répartition des élèves	Analyse statistiques scolaires	Cueillette de fonds privés	Gestion des ressources matérielles	Gestion des fonds générés	Élaboration du budget	Allocation du budget
Affectation des tâches d'enseignement	1,000	,116***	,069***	,150***	,235***	/	/	,267***	,154***	/	,126***	,137***	,075***	,158***
Élaboration du règlement	,116***	1,000	,448***	,276***	,215***	,160***	,124***	,264***	,158***	,082***	,254***	,251***	,167***	,269***
Élaboration de la mission de l'école	,069***	,448***	1,000	,360***	,235***	,123***	,090***	,163***	,157***	,069***	,233***	,203***	,186***	,233***
Définition des programmes pédagogiques	,150***	,276***	,360***	1,000	,456***	,197***	,210***	,190***	,166***	/	,134***	,152***	,152***	,133***
Évaluation des programmes et méthodes	,235***	,215***	,235***	,456***	1,000	,225***	,261***	,220***	,214***	/	,133***	,136***	,109***	,117***
Choix matériel didactique	/	,160***	,123***	,197***	,225***	1,000	,617***	,172***	,124***	/	,124***	,070***	/	,078***
Évaluation matériel didactique	/	,124***	,090***	,210***	,261***	,617***	1,000	,146***	,137***	,069***	,102***	/	/	/
Répartition des élèves	,267***	,264***	,163***	,190***	,220***	,172***	,146***	1,000	,153***	,132***	,184***	,192***	,088***	,176***
Analyse statistiques scolaires	,154***	,158***	,157***	,166***	,214***	,124***	,137***	,153***	1,000	,115***	,216***	,183***	,177***	,237***
Cueillette de fonds privés	/	,082***	,069***	/	/	/	,069***	,132***	,115***	1,000	,131***	,232***	,084***	,072***
Gestion des ressources matérielles	,126***	,254***	,233***	,134***	,133***	,124***	,102***	,184***	,216***	,131***	1,000	,399***	,180***	,264***
Gestion des fonds générés	,137***	,251***	,203***	,152***	,136***	,070***	/	,192***	,183***	,232***	,399***	1,000	,256***	,299***
Élaboration du budget	,075***	,167***	,186***	,152***	,109***	,055***	/	,088***	,177***	,084***	,180***	,256***	1,000	,384***
Allocation du budget	,158***	,269***	,233***	,133***	,117***	,078***	/	,176***	,237***	,072***	,264***	,299***	,384***	1,000
Recrutement d'enseignants	,300***	/	/	,150***	,218***	/	/	,064***	,081***	/	/	/	,072***	/
Supervision d'enseignants	,331***	,108***	,090***	,114***	,275***	,098***	,088***	,240***	,145***	,081***	,155***	,177***	,072***	,113***
Développement pédagogique d'enseignants	,100***	,118***	,141***	,183***	,204***	,159***	,167***	,109***	,069***	,122***	,099***	,106***	,139***	,076***
Recrutement des élèves	/	/	/	,149***	,078***	/	,092***	,063***	/	/	/	/	,062***	/
Encadrement des élèves	/	,405***	,270***	,157***	,145***	,178***	,146***	,247***	,162***	,159***	,231***	,240***	,075***	,137***
Sanction disciplinaire élèves	,100***	,438***	,271***	,172***	,178***	,188***	,142***	,266***	,156***	,127***	,250***	,233***	,115***	,192***
Recrutement du personnel professionnel	,091***	/	/	,154***	,096***	/	/	/	/	/	/	/	/	/
Recrutement personnel technique	,078***	/	/	,131***	,083***	/	,068***	/	/	/	/	/	,110***	/
Supervision du personnel professionnel	,154***	,115***	,074***	,133***	,162***	/	/	,083***	,073***	,052***	,082***	,114***	,062***	,069***
Supervision personnel technique	,055***	,097***	,107***	,114***	,074***	/	/	,072***	,066***	,084***	,098***	,118***	,148***	,073***
Participation aux comités de gestion	/	,079***	,102***	,101***	,063***	,064***	,089***	/	,109***	,094***	,116***	,137***	,171***	,095***
Reddition de comptes	,139***	,205***	,212***	,167***	,192***	,096***	,094***	,166***	,355***	,104***	,305***	,261***	,273***	,280***
Sensibilisation du milieu	,110***	,303***	,335***	,186***	,205***	,126***	,106***	,163***	,250***	,189***	,334***	,307***	,180***	,239***
Développement de partenariats	,098***	,192***	,220***	,130***	,139***	,076***	,085***	,155***	,194***	,314***	,281***	,372***	,147***	,147***
Animation participation parents	,070***	,282***	,287***	,174***	,162***	,171***	,157***	,188***	,199***	,189***	,286***	,257***	,127***	,161***
Formation des parents	/	,082***	,135***	,068***	,100***	/	,076***	,088***	,175***	,157***	,132***	,172***	,071***	,084***
Résolution des conflits avec familles	,129***	,283***	,216***	,170***	,205***	,150***	,142***	,190***	,217***	,175***	,299***	,309***	,113***	,185***

Source : Enquête Directeurs, Teachcan, 2005

Les valeurs dans le tableau représentent des Tau de Kendall

/ : non significatif

Relations avec les enseignants			Relations avec les élèves			Gestion du personnel non-enseignant				Relations avec la hiérarchie		Relations avec l'environnement		Relations avec les parents		
Recrutement d'enseignants	Supervision d'enseignants	Développement pédagogique d'enseignants	Recrutement des élèves	Encadrement des élèves	Sanction disciplinaire des élèves	Recrutement du personnel professionnel	Recrutement personnel technique	Supervision du personnel professionnel	Supervision personnel technique	Participation aux comités de gestion	Rendition de comptes	Sensibilisation du milieu	Développement partenariats	Animation participation des parents	Formation des parents	Résolution des conflits avec familles
,300***	,331***	,100***	/	/	,100***	,091***	,078***	,154***	,055***	/	,139***	,110***	,098***	,070***	/	,129***
,060	,108***	,118***	/	,405***	,438***	/	/	,115***	,097***	,079***	,205***	,303***	,192***	,282***	,082***	,283***
/	,090***	,141***	/	,270***	,271***	/	/	,074***	,107***	,102***	,212***	,335***	,220***	,287***	,135***	,216***
,150***	,114***	,183***	,149***	,157***	,172***	,154***	,131***	,133***	,114***	,101***	,167***	,186***	,130***	,174***	,068***	,170***
,218**	,275***	,204***	,078***	,145***	,178***	,096***	,083***	,162***	,074***	,063***	,192***	,205***	,139***	,162***	,100***	,205***
/	,098***	,159***	/	,178***	,188***	/	/	/	/	,064***	,096***	,126***	,076***	,171***	/	,150***
/	,088***	,167***	,092***	,146***	,142***	/	,068***	/	/	,089***	,094***	,106***	,085***	,157***	,076***	,142***
,064***	,240***	,109***	,063***	,247***	,266***	/	/	,083***	,072***	/	,166***	,163***	,155***	,188***	,088***	,190***
,081***	,145***	,069***	/	,162***	,156***	/	/	,073***	,066***	,109***	,355***	,250***	,194***	,199***	,175***	,217***
/	,081***	,122***	/	,159***	,127***	/	/	,052**	,084***	,094***	,104***	,189***	,314***	,189***	,157***	,175***
/	,155***	,099***	/	,231***	,250***	/	/	,082***	,098***	,116***	,305***	,334***	,281***	,286***	,132***	,299***
/	,177***	,106***	/	,240***	,233***	/	/	,114***	,118***	,137***	,261***	,307***	,372***	,257***	,172***	,309***
,072**	,072***	,139***	,062***	,075***	,115***	/	,110***	,062***	,148***	,171***	,273***	,180***	,147***	,127***	,071***	,113***
/	,113***	,076***	/	,137***	,192***	/	,069***	,073***	,073***	,095***	,280***	,239***	,147***	,161***	,084***	,185***
1,000	,130***	,132***	,144***	,077***	/	,340***	,261***	,127***	/	/	/	/	/	/	/	/
,130***	1,000	,144***	,065***	,132***	,157***	/	/	,281***	,170***	/	,190***	,162***	,142***	,112***	,132***	,189***
,132***	,144***	1,000	,111***	/	/	,105***	,145***	,081***	,157***	,143***	,134***	,140***	,157***	,111***	,139***	,143***
,144***	,065***	,111***	1,000	/	/	,192***	,201***	,096***	,131***	,086***	/	/	/	/	/	/
,077**	,132***	/	/	1,000	,492***	,099***	,063***	,065***	/	/	,158***	,270***	,229***	,315***	,144***	,229***
/	,157***	/	/	,492***	1,000	/	/	,063***	,094***	/	,187***	,264***	,195***	,285***	,100***	,284***
,340***	/	,105***	,192***	,099***	/	1,000	,413***	,339***	,178***	,096***	/	/	/	/	/	/
,261***	/	,145***	,201***	,063***	/	,413***	1,000	,182***	,477***	,133***	/	,063***	,079***	/	/	,083***
,127***	,281***	,081***	,096***	,065***	,063***	,339***	,182***	1,000	,325***	/	,092***	,094***	,102***	,070***	,075***	100***
/	,170***	,157***	,131***	/	,094***	,178***	,477***	,325***	1,000	,140***	,121***	,104***	,144***	,070***	,082***	,146***
/	/	,143***	/	/	/	/	/	/	/	1,000	,136***	,112***	,222***	,093***	,144***	,180***
/	,190***	,134***	/	,158***	,187***	/	/	,092***	,121***	,136***	1,000	,294***	,237***	,194***	,145***	,249***
/	,162***	,140***	/	,270***	,264***	/	,063***	,094***	,104***	,112***	,294***	1,000	,400***	,392***	,298***	,324***
/	,142***	,157***	/	,229***	,195***	/	,079***	,102***	,144***	,222***	,237***	,400***	1,000	,311***	,267***	,355***
/	,112***	,111***	,055**	,315***	,285***	/	/	,070***	,070***	,093***	,194***	,392***	,311***	1,000	,255***	,320***
/	,132***	,139***	/	,144***	,100***	/	/	,075***	,082***	,144***	,145***	,298***	,267***	,255***	1,000	,218***
/	,189***	,143***	/	,229***	,284***	/	,083***	,100***	,146***	,180***	,249***	,324***	,355***	,320***	,218***	1,000

On observe par ailleurs que les directeurs qui ont une tâche d'enseignement disent plus souvent assumer la sanction disciplinaire des élèves, alors que ceux qui n'en ont pas déclarent davantage être responsables du développement pédagogique des enseignants, de l'élaboration du budget, de l'élaboration de la mission de l'école et de la gestion des fonds générés.

Tableau 5.19 Les responsabilités assumées selon le fait d'avoir ou non une tâche d'enseignement

	A une tâche d'enseignement	N'a pas une tâche d'enseignement	Total	V de Cramer
Travail pédagogique				
Élaboration de la mission de l'école	93,9%	97,9%	96,4%	0,104***
Gestion des ressources				
Gestion des fonds générés par les activités et services de l'école	81,0%	88,1%	85,5%	0,097***
Élaboration du budget de l'école	71,9%	81,7%	78,1%	0,114***
Gestion des relations internes				
Développement pédagogique des enseignants	53,8%	66,7%	61,9%	0,127***
Sanction disciplinaire des élèves	95,6%	89,9%	92,0%	0,101***

Source : Enquête Directeurs, Teachcan, 2005

Les pourcentages représentent la proportion de directeurs, selon le fait qu'ils aient ou non une tâche d'enseignement, qui déclarent être *entièrement responsable* ou jouer un *rôle majeur*.

L'analyse met également en évidence plusieurs relations entre les responsabilités assumées et les rôles remplis. Parmi les corrélations les plus fortes, on peut relever celles entre :

- le rôle de *gestionnaire des urgences* et le fait d'assumer comme responsabilités la gestion des ressources matérielles, la sanction disciplinaire des élèves, la reddition de comptes et la résolution des conflits avec les familles. La gestion des urgences semble ainsi renvoyer à diverses réalités : gestion matérielle, maintien de l'ordre dans l'école, relations avec les parents et les autorités ;
- le rôle de *chef d'orchestre* et le fait d'assumer comme responsabilités la sanction disciplinaire des élèves, la sensibilisation du milieu et l'animation de la participation des parents. Le travail de coordination réalisé par les directeurs semble ainsi se réaliser principalement entre les élèves, les parents et l'environnement de l'école ;
- le rôle d'*administrateur général de l'école* et le fait d'assumer comme responsabilités la gestion des ressources matérielles, la gestion des fonds générés, l'élaboration du budget et l'allocation du budget. Le rôle d'administrateur semble donc renvoyer surtout à un travail de gestion matérielle et budgétaire ;
- le rôle de *leader pédagogique* et le fait d'assumer le développement pédagogique des enseignants ;
- le rôle de *planificateur du projet éducatif de l'école* et le fait d'assumer comme responsabilités l'élaboration de la mission de l'école, le développement pédagogique des enseignants et la sensibilisation du milieu. Nous pourrions supposer que l'élaboration du projet éducatif de l'école tend à s'accompagner d'un travail réalisé auprès des enseignants et de l'environnement de l'école ;
- le rôle d'*agent de changement des politiques et pratiques de l'école* et la sensibilisation du milieu. Nous pourrions supposer que la promotion de nouvelles pratiques dans l'école tend à s'accompagner d'un travail de sensibilisation auprès de l'environnement de l'école ;

- le rôle d'*éducateur des élèves* et l'encadrement des élèves et la sanction disciplinaires des élèves. On observe par ailleurs que ce sont les directeurs qui ont une tâche d'enseignement qui disent le plus souvent remplir le rôle d'éducateur ;
- le rôle de *superviseur et évaluateur du travail enseignant* et le fait d'assumer comme responsabilités l'affectation des tâches d'enseignement, la supervision des enseignants et l'évaluation des programmes et méthodes ;
- le rôle de *promoteur de l'école dans la communauté* et le fait d'assumer comme responsabilités la sensibilisation du milieu, le développement de partenariats, ainsi que l'animation de la participation des parents ;
- le rôle d'*interlocuteur des parents et médiateur* et le fait d'assumer comme responsabilités la résolution des conflits avec les familles, l'animation de la participation des parents, la sensibilisation du milieu, le développement de partenariats, mais aussi la gestion des fonds générés et la sanction disciplinaire des élèves. Il semble donc que le travail relationnel mené par les directeurs auprès des parents des élèves s'inscrit également dans la gestion de la discipline et des ressources financières ;
- le rôle d'*agent de liaison auprès des autorités* et le fait d'assumer comme responsabilités la reddition de comptes et le développement de partenariats.

Tableau 5.20 Les responsabilités assumées selon les rôles remplis – Corrélations

	Gestion et administration			Travail et animation pédagogiques					Gestion des relations externes		
	Gestionnaire des urgences	Chef d'orchestre	Administrateur général	Leader pédagogique	Planificateur du projet éducatif	Agent de changement des pratiques	Éducateur des élèves	Superviseur du travail des enseignants	Promoteur de l'école dans la communauté	Interlocuteur des parents	Agent de liaison auprès des autorités
Travail d'ordre pédagogique											
Élaboration du règlement	,097***	,125***	,148***	,135***	,173***	,116***	,109***	,114***	,110***	,146***	,094***
Élaboration de la mission de l'école	,085***	,138***	,157***	,088***	,207***	,140***	/	,114***	,127***	,115***	,070***
Affectation des tâches d'enseignement	,083***	,073***	,108***	,118***	/	,137***	,116***	,203***	,100***	/	,102***
Répartition des élèves	,101***	,115***	,117***	,098***	,099***	,096***	,082***	,146***	,074***	,116***	,084***
Définition des programmes pédagogiques	/	,129***	,109***	,134***	,157***	,151***	,080***	,145***	,145***	,060	,095***
Évaluation des programmes et méthodes	/	,089***	,105***	,172***	,145***	,146***	,115***	,251***	,136***	,083***	,090***
Choix matériel didactique	/	,093***	,093***	,163***	,151***	,076***	,128***	,097***	/	/	/
Évaluation matériel didactique	/	,098***	,082***	,168***	,148***	,088***	,137***	,104***	,105***	,076***	/
Analyse statistiques scolaires	,097***	,102***	,143***	,087***	,118***	,152***	,114***	,169***	,146***	,120***	,140***
Gestion des ressources											
Cueillette de fonds privés	,082***	,074***	,096***	/	,112***	,073***	/	/	,125***	,123***	,086***
Gestion des ressources matérielles	,184***	,123***	,251***	,075***	,173***	,120***	/	,128***	,114***	,155***	,134***
Gestion des fonds générés	,147***	,148***	,252***	,108***	,154***	,179***	/	,181***	,146***	,196***	,132***
Élaboration du budget	,078***	,109***	,261***	,065***	,133***	,154***	/	,112***	/	,104***	,111***
Allocation du budget	,113***	,095***	,302***	/	,118***	,169***	/	,141***	,103***	,115***	,122***
Gestion des relations internes											
<i>Relations avec les enseignants</i>											
Recrutement d'enseignants	/	/	/	,126***	,067***	,112***	/	,181***	,143***	/	/
Supervision d'enseignants	,101***	,096***	,088***	,138***	,117***	,110***	/	,303***	,097***	,130***	,126***
Développement pédagogique d'enseignants	/	,124***	,056	,200***	,201***	,124***	/	,158***	,079***	,071***	,089***
<i>Relations avec les élèves</i>											
Recrutement des élèves	/	/	/	/	/	/	/	/	,076***	/	/
Encadrement des élèves	,130***	,114***	,102***	/	,108***	,070***	,161***	,085***	,124***	,122***	,067***
Sanction disciplinaire des élèves	,173***	,151***	,153***	,079***	,120***	,072***	,134***	,101***	,089***	,184***	,067***
<i>Gestion du personnel non-enseignant</i>											
Recrutement du personnel professionnel	,068***	/	/	,072***	,076***	/	/	,064***	,092***	/	/
Recrutement personnel technique	/	/	/	,071***	,092***	,070***	/	/	/	/	/
Supervision du personnel professionnel	/	/	,065***	,086***	/	/	,080***	,145***	,125***	,067***	,066***
Supervision personnel technique	/	,074***	,081***	/	,090***	,080***	/	/	/	,071***	,074***
Gestion des relations externes											
<i>Relations avec les autorités</i>											
Participation aux comités de gestion	/	,085***	,076***	/	,124***	,132***	/	,071***	,072***	,094***	,138***
Rédaction de comptes	,175***	,144***	,204***	,082***	,169***	,160***	/	,175***	,128***	,136***	,190***
<i>Relations avec l'environnement</i>											
Sensibilisation du milieu	,152***	,162***	,166***	,122***	,210***	,199***	,102***	,160***	,237***	,183***	,153***
Développement partenariats	,134***	,143***	,177***	,071***	,197***	,158***	/	,129***	,185***	,198***	,180***
<i>Relations avec les parents</i>											
Animation participation des parents	,139***	,151***	,152***	,102***	,194***	,158***	,090***	,148***	,225***	,198***	,106***
Formation des parents	,075***	,078***	,065***	/	,082***	,122***	/	,114***	,126***	,155***	,121***
Résolution des conflits avec familles	,171***	,147***	,143***	,088***	,186***	,170***	,092***	,158***	,158***	,255***	,171***

Source : Enquête Directeurs, Teachcan, 2005

Les valeurs dans le tableau représentent des Tau de Kendall

/ : non significatif

Tableau 5.21 Les rôles remplis selon le fait d'avoir ou non une tâche d'enseignement

		Éducateur des élèves		Total
		Très important ou important	Peu ou pas important	
Tâches incluant de l'enseignement	Oui	95,0%	5,0%	100,0%
	Non	80,1%	19,9%	100,0%
	Total	85,6%	14,4%	100,0%

Source : Enquête Directeurs, Teachcan, 2005

V de Cramer = 0,205***

L'enquête montre que plusieurs responsabilités que les directeurs disent assumer varient *selon les régions*, de manière spécifique cependant selon l'ordre d'enseignement. En premier lieu, on observe que le fait d'avoir ou non une tâche d'enseignement diffère très fortement selon les régions. Ainsi, la majorité des directeurs de l'Atlantique (54,7%), de la Colombie-Britannique (55,2%), des Prairies (60,9%) et des Territoires (50%) ont une tâche d'enseignement contre seulement 5,5% des directeurs du Québec et 16,9% des directeurs de l'Ontario. Ensuite, de manière schématique, on peut relever que :

- plusieurs responsabilités liées à un travail d'ordre pédagogique - affectation des tâches d'enseignement, analyse des statistiques scolaires et évaluation des programmes et méthodes - sont moins souvent assumées par les directeurs des écoles primaires et secondaires du Québec ; la définition des programmes pédagogiques semble quant à elle moins fréquemment assumée par les directeurs de l'Atlantique ;
- les directeurs de l'Atlantique et du Québec déclarent plus souvent être responsables de la cueillette de fonds privés ;
- les directeurs de l'Atlantique et de la Colombie-Britannique affirment moins souvent assumer l'élaboration du budget ;
- le recrutement des enseignants semble moins souvent assumé par les directeurs du Québec et de la Colombie-Britannique ; la supervision des enseignants est également moins souvent remplie par les directeurs du Québec ; par contre, les directeurs du Québec (ainsi que ceux des Prairies) déclarent plus fréquemment assumer le développement pédagogique des enseignants ;
- le recrutement des élèves paraît moins souvent assumé par les directeurs de l'Atlantique ;
- au primaire, les directeurs des Prairies et des Territoires disent plus fréquemment être responsables du recrutement du personnel professionnel et technique, alors que dans les écoles mixtes, ce sont les directeurs de la Colombie-Britannique et des Territoires et au secondaire ceux des Prairies qui déclarent le plus souvent l'être ;
- enfin, les directeurs de l'Atlantique et des Prairies déclarent moins souvent participer aux comités de gestion.

Tableau 5.22 Les responsabilités assumées selon les régions

	Travail d'ordre pédagogique					Gestion des ressources	
	Tâche d'enseignement*	Affectation des tâches d'enseignement	Analyse des statistiques scolaires	Définition des programmes pédagogiques	Évaluation des programmes et méthodes	Cueillette de fonds privés	Élaboration du budget
Tous ordres confondus							
Atlantique	54,7%	95,3%	79,5%	55,7%	64,6%	69,1%	59,9%
Colombie-Britannique	55,2%	91,7%	89,7%	82,7%	83,9%	35,0%	73,2%
Ontario	16,9%	96,1%	81,8%	79,2%	84,7%	50,0%	78,3%
Prairies	60,9%	95,3%	82,4%	82,4%	81,6%	44,8%	82,4%
Québec	5,5%	73,4%	57,3%	71,9%	56,2%	55,3%	89,9%
Territoires	50,0%	94,5%	81,8%	74,5%	89,1%	61,8%	80,0%
Ensemble du Canada	36,6%	90,7%	78,0%	75,3%	75,4%	50,9%	77,9%
<i>V de Cramer</i>	0,477***	0,296***	0,256***	0,213***	0,270***	0,204***	0,224***
Primaire							
Atlantique	65,1%	94,1%	82,7%	52,2%	59,1%	71,4%	58,1%
Colombie-Britannique	60,5%	89,9%	90,5%	81,8%	82,2%	33,0%	71,4%
Ontario	18,1%	96,0%	83,4%	75,9%	84,7%	54,0%	76,0%
Prairies	58,5%	94,8%	79,1%	79,0%	79,7%	48,6%	82,5%
Québec	5,0%	68,9%	58,2%	66,4%	54,5%	58,4%	91,0%
Territoires	39,1%	90,9%	81,8%	68,2%	86,4%	50,0%	72,7%
Ensemble du Canada	35,0%	88,4%	78,0%	71,7%	73,1%	53,3%	77,1%
<i>V de Cramer</i>	,517***	,334*** NV	,269*** NV	,212***	,292***	,220***	,245***
Mixte							
Atlantique	70,5%	91,3%	80,0%	70,5%	72,7%	73,9%	58,7%
Colombie-Britannique	64,3%	100,0%	77,8%	85,2%	85,2%	53,6%	77,8%
Ontario	66,7%	84,2%	63,2%	88,9%	89,5%	44,4%	63,2%
Prairies	74,8%	95,0%	84,3%	84,5%	77,5%	36,9%	77,1%
Québec	15,8%	82,4%	64,7%	70,6%	62,5%	52,9%	82,4%
Territoires	72,0%	96,0%	84,0%	80,0%	88,0%	76,0%	84,0%
Ensemble du Canada	68,2%	93,5%	80,2%	81,3%	78,4%	49,8%	74,1%
<i>V de Cramer</i>	,315***	NS NV	NS NV	NS NV	NS NV	,316***	NS NV
Secondaire							
Atlantique	24,7%	100,0%	72,4%	55,8%	72,1%	61,6%	64,4%
Colombie-Britannique	38,2%	93,4%	92,1%	84,0%	88,0%	33,3%	76,3%
Ontario	5,1%	98,2%	79,6%	88,6%	84,1%	37,7%	88,6%
Prairies	47,8%	96,5%	86,2%	86,0%	90,4%	47,8%	88,8%
Québec	5,2%	85,7%	53,2%	89,1%	60,4%	46,2%	87,9%
Territoires	12,5%	100,0%	75,0%	75,0%	100,0%	50,0%	87,5%
Ensemble du Canada	23,4%	95,1%	76,7%	81,4%	79,9%	45,4%	82,3%
<i>V de Cramer</i>	,418*** NV	,228*** NV	,307*** NV	,309*** NV	,282*** NV	,185*** NV	,246*** NV

Source : Enquête Directeurs, Teachcan, 2005

NS : non significatif NV : Test Chi-Carré non valide (il n'y a pas suffisamment de fréquences théoriques)

Les pourcentages représentent la proportion de directeurs, dans chaque région et pour chaque ordre d'enseignement, qui déclarent être *entièrement responsable* ou *jouer un rôle majeur*.

* Il s'agit du pourcentage de directeurs qui ont une tâche d'enseignement

Relations avec les enseignants			Relations avec les élèves	Gestion du personnel non-enseignant			Relations avec hiérarchie
Recrutement d'enseignants	Supervision d'enseignants	Développement pédagogique d'enseignants	Recrutement des élèves	Recrutement du personnel professionnel	Recrutement du personnel technique	Supervision du personnel technique	Participation aux comités de gestion
65,8%	95,9%	55,4%	8,7%	17,6%	24,2%	46,2%	35,8%
51,5%	95,0%	47,3%	26,3%	32,0%	33,7%	67,9%	56,5%
78,5%	98,2%	61,0%	27,9%	24,6%	30,7%	49,3%	56,8%
82,0%	90,8%	63,7%	32,7%	47,3%	47,4%	60,0%	53,3%
39,1%	88,9%	79,3%	28,4%	19,8%	36,9%	79,6%	70,1%
83,3%	98,2%	53,7%	18,5%	51,9%	57,4%	59,3%	79,6%
65,9%	93,9%	62,1%	25,7%	29,6%	35,9%	60,2%	55,9%
0,350***	0,151*** NV	0,206***	0,177***	0,253***	0,176***	0,243***	0,219***
63,9%	97,3%	56,2%	6,1%	10,4%	21,7%	48,4%	38,9%
44,2%	96,0%	49,2%	18,5%	24,5%	26,8%	66,7%	50,0%
75,7%	98,9%	60,1%	22,5%	20,8%	29,3%	46,1%	54,2%
78,7%	92,5%	64,2%	26,4%	39,8%	45,7%	60,8%	50,2%
29,4%	90,6%	82,2%	20,6%	11,2%	31,9%	81,4%	71,1%
81,8%	95,5%	63,6%	40,9%	47,6%	52,4%	66,7%	66,7%
59,4%	95,3%	63,6%	20,0%	21,3%	31,5%	60,3%	54,7%
,401***	,156*** NV	,229***	,167*** NV	,257*** NV	,166***	,279***	,206***
56,5%	89,1%	57,8%	20,9%	31,1%	39,1%	47,8%	37,2%
82,1%	100,0%	60,7%	60,7%	64,3%	64,3%	71,4%	77,8%
94,7%	84,2%	72,2%	68,4%	73,7%	63,2%	63,2%	72,2%
81,7%	84,5%	57,7%	25,7%	43,3%	42,6%	50,7%	55,0%
88,2%	100,0%	70,6%	41,2%	47,1%	70,6%	82,4%	64,7%
83,3%	100,0%	48,0%	4,0%	60,0%	64,0%	60,0%	92,0%
79,0%	89,2%	58,9%	30,5%	47,3%	49,3%	56,0%	59,6%
,261*** NV	,210*** NV	NS	,371***	,240**	,223**	,199*	,311***
74,7%	96,5%	52,3%	8,2%	25,6%	21,4%	40,7%	28,4%
59,2%	90,8%	37,3%	33,8%	39,5%	40,3%	69,9%	65,8%
85,0%	98,2%	62,3%	38,9%	28,9%	29,7%	57,7%	62,6%
88,6%	95,6%	70,2%	52,6%	66,4%	56,6%	70,3%	56,9%
59,8%	81,5%	72,0%	49,5%	41,3%	46,2%	73,6%	68,1%
87,5%	100,0%	42,9%	-	37,5%	50,0%	37,5%	75,0%
75,3%	93,1%	60,1%	37,4%	41,1%	39,7%	62,1%	56,9%
,284*** NV	,238*** NV	,247*** NV	,329*** NV	,305*** NV	,258*** NV	,249*** NV	,280*** NV

Si l'on considère les différences entre *les provinces*, on observe tout d'abord que la majorité des directeurs de Terre-Neuve et Labrador, de l'Île du Prince-Édouard, du Nouveau-Brunswick, de la Saskatchewan, de l'Alberta et de la Colombie-Britannique ont une tâche d'enseignement, alors que dans les autres provinces ils sont minoritaires. De manière très schématique, on peut soulever que :

- l'affectation des tâches d'enseignement est moins souvent assumée par les directeurs du Québec et du Yukon ;
- l'analyse des statistiques scolaires est moins souvent sous la responsabilité des directeurs de l'Île du Prince-Édouard, du Québec et du Yukon ;
- la définition et l'évaluation des programmes sont plus souvent assumées par les directeurs de l'Ontario, du Manitoba, de l'Alberta, de la Colombie-Britannique et du Yukon ;
- le choix et l'évaluation du matériel didactique sont davantage assurés par les directeurs de l'Ontario, du Yukon et du Nunavut ;
- la répartition des élèves est davantage exercée par les directeurs de Terre-Neuve et Labrador, de l'Île du Prince-Édouard, de la Nouvelle-Écosse, de l'Ontario, du Manitoba, de la Saskatchewan, de l'Alberta et du Yukon ;
- la cueillette des fonds privés est surtout assumée par les directeurs de Terre-Neuve et Labrador, de l'Île du Prince-Édouard, de la Nouvelle-Écosse, du Nouveau-Brunswick, du Québec, des Territoires du Nord-Ouest et du Nunavut ;
- l'élaboration du budget est plus souvent assumée par les directeurs de l'Île du Prince-Édouard, du Québec, de l'Ontario, de la Saskatchewan, de l'Alberta et du Nunavut ;
- le recrutement et le travail réalisé auprès des enseignants (supervision et développement pédagogique) est davantage sous la responsabilité des directeurs de l'Ontario, du Manitoba et de l'Alberta ;
- le recrutement des élèves est plus souvent assumé par les directeurs du Québec, de l'Ontario, du Manitoba, de l'Alberta, de la Colombie-Britannique et du Nunavut ;
- la gestion du personnel non-enseignant (recrutement et supervision) est plus souvent sous la responsabilité des directeurs du Manitoba, de l'Alberta, des Territoires du Nord-Ouest et du Nunavut ;
- la participation aux comités de gestion est plus fréquente parmi les directeurs du Québec, de l'Ontario, de la Saskatchewan, de la Colombie-Britannique, du Yukon, des Territoires du Nord-Ouest et du Nunavut ;
- enfin, la formation des parents est davantage assurée par les directeurs de Terre-Neuve et Labrador, de la Nouvelle-Écosse, du Nouveau-Brunswick, de l'Ontario et de la Colombie-Britannique.

Tableau 5.23 Les responsabilités assumées selon les provinces

	Travail d'ordre pédagogique										Gestion des ressources		Relations avec les enseignants			Relations avec les élèves	Gestion du personnel non-enseignant				Gestion des relations externes	
	Tâche d'enseignement *	Affectation des tâches d'enseignement	Analyse statistiques scolaires	Définition des programmes pédagogiques	Évaluation des programmes et méthodes	Choix matériel didactique	Évaluation matériel didactique	Répartition des élèves	Cuillète de fonds privés	Elaboration du budget	Recrutement d'enseignants	Supervision d'enseignants	Développement pédagogique d'enseignants	Recrutement des élèves	Recrutement du personnel professionnel	Recrutement personnel technique	Supervision du personnel professionnel	Supervision personnel technique	Participation aux comités de gestion	Formation des parents		
Terre-Neuve et Labrador	69,7%	94,7%	86,7%	65,3%	72,0%	37,3%	25,3%	88,0%	84,0%	77,3%	65,3%	93,3%	54,7%	12,2%	24,0%	16,0%	67,6%	43,2%	40,0%	58,7%		
Île du Prince-Édouard	66,7%	95,2%	65,0%	60,0%	60,0%	5,0%	5,0%	85,7%	52,4%	81,0%	85,0%	95,2%	40,0%	5,3%	42,1%	31,6%	71,4%	61,9%	40,0%	40,0%		
Nouvelle-Écosse	32,8%	95,9%	78,5%	57,5%	66,4%	41,0%	21,5%	88,4%	71,5%	56,6%	65,0%	95,1%	55,7%	10,8%	13,9%	33,3%	61,7%	48,4%	27,6%	57,9%		
Nouveau-Brunswick	68,0%	94,9%	78,2%	45,5%	57,6%	27,7%	16,8%	83,7%	58,2%	46,5%	63,3%	99,0%	58,6%	4,2%	12,4%	17,7%	68,0%	42,3%	41,8%	64,4%		
Québec	5,5%	73,4%	57,3%	71,9%	56,2%	53,6%	31,5%	76,5%	89,9%	39,1%	39,1%	88,9%	79,3%	28,4%	19,8%	36,9%	55,1%	79,6%	70,1%	49,6%		
Ontario	16,9%	96,1%	81,8%	79,2%	84,7%	62,0%	42,3%	89,5%	50,0%	78,3%	78,5%	98,2%	61,0%	27,9%	24,6%	30,7%	57,9%	49,3%	56,8%	61,6%		
Manitoba	36,6%	92,9%	80,5%	88,4%	83,9%	48,7%	38,1%	85,7%	47,7%	64,6%	83,0%	95,5%	66,1%	32,7%	45,5%	42,3%	80,0%	47,7%	46,9%	48,7%		
Saskatchewan	78,0%	91,0%	80,5%	77,2%	67,5%	47,2%	30,9%	90,2%	50,8%	80,5%	65,0%	74,8%	44,7%	17,9%	30,9%	36,1%	67,5%	58,5%	65,9%	29,3%		
Alberta	63,4%	98,7%	84,4%	82,3%	88,0%	52,2%	35,8%	87,1%	40,3%	92,2%	90,5%	97,0%	72,5%	40,6%	57,0%	55,9%	83,2%	66,7%	49,8%	52,4%		
Colombie-Britannique	55,2%	91,7%	89,7%	82,7%	83,9%	59,9%	43,0%	84,8%	35,0%	73,2%	51,5%	95,0%	47,3%	26,3%	32,0%	33,7%	71,6%	67,9%	56,5%	65,8%		
Yukon	70,0%	90,0%	65,0%	80,0%	90,0%	40,0%	30,0%	95,0%	55,0%	70,0%	90,0%	100,0%	60,0%	15,0%	35,0%	45,0%	60,0%	45,0%	80,0%	45,0%		
Territoires du Nord-Ouest	38,1%	95,0%	95,0%	65,0%	80,0%	30,0%	25,0%	85,0%	65,0%	75,0%	63,2%	95,0%	45,0%	15,0%	60,0%	50,0%	75,0%	52,6%	75,0%	20,0%		
Nunavut	40,0%	100,0%	86,7%	80,0%	100,0%	73,3%	66,7%	80,0%	66,7%	100,0%	100,0%	100,0%	57,1%	28,6%	64,3%	85,7%	93,3%	86,7%	85,7%	33,3%		
Ensemble du Canada	36,6%	90,7%	78,0%	75,3%	75,4%	52,5%	35,1%	85,4%	50,9%	77,9%	65,9%	93,9%	62,1%	25,7%	29,6%	35,9%	65,7%	60,2%	55,9%	55,0%		
<i>V de Cramer</i>	0,521***	0,302***	0,267***	0,230***	0,293***	0,211***	0,181***	0,137***	0,225***	0,290***	0,372***	0,247***	0,239***	0,208***	0,289***	0,215***	0,208***	0,264***	0,237***	0,201***		
	NV	NV		NV	NV		NV	NV			NV	NV		NV	NV							

Source : Enquête Directeurs, Teachcan, 2005

Les pourcentages représentent la proportion de directeurs, dans chaque province, qui déclarent être entièrement responsable ou jouer un rôle majeur.

* Il s'agit du pourcentage de directeurs qui ont une tâche d'enseignement

NV : Test Chi-Carré non valide (il n'y a pas suffisamment de fréquences théoriques)

Plusieurs responsabilités assumées varient également *selon l'ordre d'enseignement* auquel travaillent les directeurs, de manière spécifique cependant selon les régions. Ainsi, les directeurs d'écoles mixtes, voire primaires, ont plus souvent une tâche d'enseignement. Ce sont également les directeurs des écoles primaires et mixtes qui déclarent plus fréquemment assumer le choix et l'évaluation du matériel didactique. Les directeurs des écoles primaires assument aussi plus souvent l'encadrement et la sanction disciplinaire des élèves. Enfin, les directeurs des écoles secondaires et mixtes disent davantage être responsables de la définition des programmes et du recrutement des enseignants, des élèves, du personnel professionnel et technique.

Tableau 5.24 Les responsabilités assumées selon l'ordre d'enseignement

	Travail d'ordre pédagogique				Relations avec les enseignants	Relations avec les élèves			Gestion du personnel non-enseignant	
	Tâche d'enseignement *	Définition des programmes pédagogiques	Choix matériel didactique	Évaluation matériel didactique		Recrutement des élèves	Encadrement des élèves	Sanction disciplinaire des élèves	Recrutement du personnel professionnel	Recrutement du personnel technique
Ensemble du Canada										
Primaire	35,0%	71,7%	59,8%	38,7%	59,4%	20,0%	83,0%	95,3%	21,3%	31,5%
Mixte	68,2%	81,3%	57,3%	43,8%	79,0%	30,5%	71,1%	90,6%	47,3%	49,3%
Secondaire	23,4%	81,4%	31,0%	20,8%	75,3%	37,4%	75,3%	84,3%	41,1%	39,7%
Total	36,6%	75,3%	52,5%	35,1%	65,9%	25,7%	79,6%	92,0%	29,6%	35,9%
<i>V de Cramer</i>	,274***	,109***	,243***	,172***	,177***	,172***	,115***	,170***	,237***	,132***
Atlantique										
Primaire	65,1%	52,2%	38,2%	20,0%	63,9%	6,1%	86,0%	98,9%	10,4%	21,7%
Mixte	70,5%	70,5%	42,2%	40,0%	56,5%	20,9%	76,1%	93,5%	31,1%	39,1%
Secondaire	24,7%	55,8%	19,5%	9,2%	74,7%	8,2%	83,7%	89,5%	25,6%	21,4%
Total	54,7%	55,7%	33,6%	19,9%	65,8%	8,7%	84,0%	95,6%	17,6%	24,2%
<i>V de Cramer</i>	,373***	NS	,186**	,236***	NS	,177** NV	NS	,202** NV	,225***	,146*
Colombie-Britannique										
Primaire	60,5%	81,8%	68,8%	46,7%	44,2%	18,5%	84,8%	96,0%	24,5%	26,8%
Mixte	64,3%	85,2%	66,7%	51,9%	82,1%	60,7%	57,1%	78,6%	64,3%	64,3%
Secondaire	38,2%	84,0%	34,2%	30,3%	59,2%	33,8%	82,7%	82,9%	39,5%	40,3%
Total	55,2%	82,7%	59,9%	43,0%	51,5%	26,3%	81,7%	91,1%	32,0%	33,7%
<i>V de Cramer</i>	,201***	NS NV	,305***	,152*	,235***	,293***	,205**	,240*** NV	,261***	,242***
Ontario										
Primaire	18,1%	75,9%	70,4%	47,2%	75,7%	22,5%	84,3%	95,8%	20,8%	29,3%
Mixte	66,7%	88,9%	68,4%	52,6%	94,7%	68,4%	42,1%	78,9%	73,7%	63,2%
Secondaire	5,1%	88,6%	33,0%	24,3%	85,0%	38,9%	73,5%	79,6%	28,9%	29,7%
Total	16,9%	79,2%	62,0%	42,3%	78,5%	27,9%	80,4%	91,6%	24,6%	30,7%
<i>V de Cramer</i>	,287** NV	,138** NV	,320***	,196***	,121* NV	,235***	,220*** NV	,256*** NV	,240*** NV	,140**
Prairies										
Primaire	58,5%	79,0%	55,9%	40,3%	78,7%	26,4%	78,8%	93,4%	39,8%	45,7%
Mixte	74,8%	84,5%	58,9%	41,1%	81,7%	25,7%	78,2%	94,4%	43,3%	42,6%
Secondaire	47,8%	86,0%	28,4%	18,1%	88,6%	52,6%	75,4%	91,2%	66,4%	56,6%
Total	60,9%	82,4%	50,0%	35,0%	82,0%	32,7%	77,8%	93,2%	47,3%	47,4%
<i>V de Cramer</i>	,207***	NS	,249***	,204***	NS	,243***	NS	NS	,218***	NS
Québec										
Primaire	5,0%	66,4%	57,2%	33,1%	29,4%	20,6%	81,5%	93,4%	11,2%	31,9%
Mixte	15,8%	70,6%	64,7%	52,9%	88,2%	41,2%	64,7%	94,1%	47,1%	70,6%
Secondaire	5,2%	89,1%	40,2%	22,6%	59,8%	49,5%	60,7%	77,2%	41,3%	46,2%
Total	5,5%	71,9%	53,6%	31,5%	39,1%	28,4%	76,1%	89,7%	19,8%	36,9%
<i>V de Cramer</i>	NS NV	,212*** NV	,150**	,136*	,339***	,278*** NV	,211*** NV	,226*** NV	,349*** NV	,193***
Territoires										
Primaire	39,1%	68,2%	45,5%	36,4%	81,8%	40,9%	77,3%	90,9%	47,6%	52,4%
Mixte	72,0%	80,0%	52,0%	44,0%	83,3%	4,0%	64,0%	84,0%	60,0%	64,0%
Secondaire	12,5%	75,0%	25,0%	25,0%	87,5%	-	100,0%	87,5%	37,5%	50,0%
Total	50,0%	74,5%	45,5%	38,2%	83,3%	18,5%	74,5%	87,3%	51,9%	57,4%
<i>V de Cramer</i>	,432*** NV	NS NV	NS NV	NS NV	NS NV	,479*** NV	NS NV	NS NV	NS NV	NS NV

Source : Enquête Directeurs, Teachcan, 2005

Les pourcentages représentent la proportion de directeurs, pour chaque ordre d'enseignement et dans chaque région, qui déclarent être *entièrement responsables* ou jouer un *rôle majeur*.

* Il s'agit du pourcentage de directeurs qui ont une tâche d'enseignement

NS : non significatif NV : Test Chi-Carré non valide (il n'y a pas suffisamment de fréquences théoriques)

Plusieurs responsabilités assumées varient aussi *selon le réseau de l'école*. Ainsi, les directeurs des écoles publiques déclarent plus souvent être responsables de la gestion des ressources (allocation du budget, gestion des fonds générés, gestion des ressources matérielles), de la supervision des enseignants, de l'encadrement et de la sanction disciplinaire des élèves, ainsi que des relations avec l'environnement de l'école (sensibilisation du milieu, développement de partenariats). Les directeurs des écoles privées quant à eux disent plus souvent assumer le recrutement des enseignants, des élèves, du personnel professionnel et technique.

Tableau 5.25 Les responsabilités assumées selon le réseau d'enseignement

	Gestion des ressources			Relations avec les enseignants		Relations avec les élèves			Gestion du personnel non-enseignant		Gestion des relations externes	
	Allocation du budget	Gestion des fonds générés	Gestion des ressources matérielles	Recrutement d'enseignants	Supervision d'enseignants	Recrutement des élèves	Encadrement des élèves	Sanction disciplinaire des élèves	Recrutement du personnel professionnel	Recrutement du personnel technique	Sensibilisation du milieu	Développement de partenariats
Ensemble du Canada												
Public	93,5%	88,2%	86,8%	63,2%	94,9%	20,5%	82,7%	93,5%	24,6%	32,1%	92,5%	77,6%
Privé	77,2%	61,4%	68,0%	90,1%	84,7%	71,1%	51,0%	79,1%	74,6%	69,6%	74,3%	49,5%
Total	91,9%	85,6%	85,0%	65,9%	93,9%	25,7%	79,6%	92,0%	29,6%	35,9%	90,7%	74,9%
<i>V de Cramer</i>	,178***	,227***	,157***	,170***	,127***	,349***	,237***	,0159***	,331***	,236***	,187***	,192***
Atlantique												
Public	88,8%	89,7%	87,8%	65,7%	96,8%	6,6%	84,9%	96,2%	16,7%	23,8%	92,3%	78,6%
Privé	71,4%	71,4%	57,1%	71,4%	57,1%	100,0%	42,9%	71,4%	57,1%	42,9%	28,6%	28,6%
Total	88,4%	89,3%	87,1%	65,8%	95,9%	8,7%	84,0%	95,6%	17,6%	24,2%	90,9%	77,5%
<i>V de Cramer</i>	NS NV	NS NV	,134* NV	NS NV	,294*** NV	,492*** NV	,168** NV	,177** NV	,157** NV	NS NV	,325*** NV	,175** NV
Colombie-Britannique												
Public	94,3%	88,6%	84,4%	41,8%	94,7%	15,0%	89,3%	93,5%	21,4%	24,3%	94,3%	71,8%
Privé	82,5%	57,9%	66,7%	93,0%	96,5%	73,7%	49,1%	80,7%	77,2%	74,5%	70,2%	42,1%
Total	92,1%	82,8%	81,1%	51,5%	95,0%	26,3%	81,7%	91,1%	32,0%	33,7%	89,7%	66,2%
<i>V de Cramer</i>	,171** NV	,318***	,178**	,401***	NS NV	,525***	,408***	,175**	,469***	,415***	,310***	,246***
Ontario												
Public	95,4%	91,2%	88,8%	76,5%	99,3%	21,6%	83,8%	92,2%	17,6%	25,4%	94,5%	78,5%
Privé	70,0%	56,7%	68,9%	93,4%	90,2%	72,6%	54,8%	87,1%	74,2%	67,7%	73,3%	44,1%
Total	92,4%	87,1%	86,5%	78,5%	98,2%	27,9%	80,4%	91,6%	24,6%	30,7%	92,0%	74,5%
<i>V de Cramer</i>	,307*** NV	,331***	,188***	,135**	,226*** NV	,374***	,238***	NS	,433***	,303***	,251*** NV	,253***
Prairies												
Public	95,1%	85,3%	85,6%	81,7%	91,2%	31,1%	80,1%	94,4%	45,9%	46,2%	92,3%	75,0%
Privé	75,0%	61,1%	61,1%	86,1%	86,1%	51,4%	50,0%	77,8%	63,9%	61,1%	75,0%	52,8%
Total	93,6%	83,5%	83,8%	82,0%	90,8%	32,7%	77,8%	93,2%	47,3%	47,4%	91,0%	73,3%
<i>V de Cramer</i>	,219*** NV	,174***	,177***	NS	NS NV	,114*	,193***	,176*** NV	,096*	NS	,162*** NV	,134**
Québec												
Public	93,0%	88,1%	86,0%	33,1%	91,5%	22,6%	79,4%	92,1%	11,9%	31,7%	89,0%	82,8%
Privé	85,4%	70,7%	75,6%	90,2%	65,9%	76,2%	48,8%	69,8%	85,7%	79,1%	90,2%	70,0%
Total	92,2%	86,3%	84,9%	39,1%	88,9%	28,4%	76,1%	89,7%	19,8%	36,9%	89,2%	81,5%
<i>V de Cramer</i>	NS NV	,155***	NS	,358***	,249*** NV	,370***	,224***	,228*** NV	,571***	,306***	NS NV	,100*
Territoires												
Public	92,6%	75,9%	90,7%	84,9%	100,0%	17,0%	74,1%	88,9%	52,8%	58,5%	92,6%	77,8%
Privé	-	100,0%	100,0%	-	-	100,0%	100,0%	-	-	-	-	-
Total	90,9%	76,4%	90,9%	83,3%	98,2%	18,5%	74,5%	87,3%	51,9%	57,4%	90,9%	76,4%
<i>V de Cramer</i>	NS NV	NV	NV	NV	NV	NV	NV	NV	NV	NV	NV	NV

Source : Enquête Directeurs, Teachcan, 2005

Les pourcentages représentent la proportion de directeurs, pour chaque réseau d'enseignement et dans chaque région, qui déclarent être *entièrement responsable* ou jouer un *rôle majeur*.

* Il s'agit du pourcentage de directeurs qui ont une tâche d'enseignement

NS : non significatif NV : Test Chi-Carré non valide (il n'y a pas suffisamment de fréquences théoriques)

Les responsabilités assumées par les directeurs ne diffèrent pratiquement pas *selon la localisation urbaine ou rurale* de l'école. On observe seulement que les directeurs des écoles rurales ont plus souvent une tâche d'enseignement (et cela quels que soient l'ordre d'enseignement ou la région).

Tableau 5.26 Les responsabilités assumées selon la localisation urbaine ou rurale de l'école

	Tâche d'enseignement *
Rural	56,0%
Urbain	28,3%
Total	36,6%
<i>V de Cramer</i>	0,264***

Source : Enquête Directeurs, Teachcan, 2005

* Il s'agit du pourcentage de directeurs qui ont une tâche d'enseignement

Les responsabilités assumées ne varient pratiquement pas non plus *selon le profil des directeurs*. En particulier, l'enquête ne met en évidence aucune différence statistiquement significative selon leur genre, leur âge ou leur ancienneté. Elle montre uniquement que parmi les directeurs des écoles primaires et mixtes, ce sont les détenteurs d'une maîtrise qui se disent plus souvent responsables de l'analyse des statistiques scolaires, de la supervision des enseignants, de la formation des parents et de la reddition de comptes. Au niveau secondaire, ce sont les détenteurs d'une maîtrise et d'un diplôme supérieur au baccalauréat qui déclarent plus fréquemment assumer l'analyse des statistiques scolaires et la reddition de comptes. Nous pourrions donc supposer une certaine influence de la formation reçue sur l'exercice de ces responsabilités.

Tableau 5.27 Les responsabilités assumées selon le niveau du diplôme des directeurs

	Analyse des statistiques scolaires	Supervision d'enseignants	Formation des parents	Reddition de comptes
Tous ordres confondus				
Baccalauréat	69,6%	90,0%	45,3%	91,7%
Diplôme universitaire supérieur au bac	75,5%	93,2%	55,1%	95,9%
Maîtrise	82,0%	96,1%	58,7%	97,7%
Total	78,1%	94,2%	55,1%	96,1%
<i>V de Cramer</i>	,123***	,106***	,107***	,122***
Primaire				
Baccalauréat	70,6%	92,6%	52,2%	93,7%
Diplôme universitaire supérieur au bac	72,1%	94,0%	57,6%	95,2%
Maîtrise	82,9%	96,8%	61,4%	97,9%
Total	78,2%	95,4%	58,7%	96,5%
<i>V de Cramer</i>	,137***	,086**	,075*	,098**
Mixte				
Baccalauréat	74,0%	84,5%	28,9%	88,4%
Diplôme universitaire supérieur au bac	83,7%	90,7%	41,9%	97,7%
Maîtrise	85,5%	95,0%	50,0%	97,4%
Total	80,9%	90,4%	40,6%	94,1%
<i>V de Cramer</i>	NS	,161* NV	,196**	,187* NV
Secondaire				
Baccalauréat	61,0%	88,3%	43,2%	89,5%
Diplôme universitaire supérieur au bac	82,2%	91,8%	54,2%	97,2%
Maîtrise	78,9%	94,7%	55,5%	97,2%
Total	76,5%	93,2%	53,4%	96,0%
<i>V de Cramer</i>	,163***	NS NV	NS	,145*** NV

Source : Enquête Directeurs, Teachcan, 2005

Les pourcentages représentent la proportion de directeurs, pour chaque type de diplôme et chaque ordre d'enseignement, qui déclarent être *entièrement responsable* ou jouer un *rôle majeur*.

NS : non significatif

NV : Test Chi-Carré non valide (il n'y a pas suffisamment de fréquences théoriques)

Enfin, l'enquête montre que les responsabilités assumées varient très faiblement *selon le profil des élèves, les problèmes rencontrés avec les enseignants et les parents*. Sur base des quelques corrélations – relativement faibles – révélées par l'analyse, nous pouvons néanmoins souligner les tendances suivantes :

- plus les directeurs déclarent un pourcentage élevé d'élèves dont le revenu familial est élevé et un pourcentage faible d'élèves dont le revenu familial est faible, plus ils déclarent être responsables du recrutement des enseignants, des élèves, du personnel professionnel et technique. Nous pourrions supposer que l'enjeu que représente le recrutement des élèves et du personnel est davantage prégnant dans des écoles qui accueillent un public scolaire socialement plus favorisé ;
- plus les directeurs déclarent avoir un public scolaire « difficile » (élèves absents, ne terminant pas leur année, autochtones, appartenant aux minorités visibles, ayant divers comportements problématiques), plus ils déclarent assumer l'affectation des tâches d'enseignement, la définition et l'évaluation des programmes, l'analyse des statistiques scolaires, le recrutement et la supervision des enseignants, l'encadrement des élèves, le recrutement du personnel professionnel et technique, le développement de partenariats. À l'inverse, moins ils disent être confrontés à divers problèmes avec leurs élèves, plus ils déclarent être responsables du choix et de l'évaluation du matériel didactique ;
- plus les directeurs disent être confrontés à un roulement et à l'absentéisme des enseignants, moins ils déclarent assumer l'affectation des tâches d'enseignement et le recrutement des enseignants ; par contre, ils disent davantage être responsables du développement pédagogique des enseignants ;
- enfin, plus les directeurs disent avoir des problèmes avec les parents des élèves, moins ils déclarent assumer la définition et de l'évaluation des programmes, ainsi que le choix et l'évaluation du matériel didactique.

Il est intéressant de relever que l'enquête met également en évidence quelques relations entre le fait d'avoir ou non une tâche d'enseignement et la description que les directeurs font du public scolaire de leur école. Ainsi, ce sont les directeurs qui ont une tâche d'enseignement qui disent le moins souvent être confrontés à divers problèmes avec les élèves : des conflits entre élèves, des intimidations entre élèves, des infractions contre les biens, une consommation d'alcool et de stupéfiants, des conduites insolentes à l'égard des enseignants, du harcèlement sexuel. Le fait de continuer à enseigner et par conséquent de garder des relations proches et suivies avec les élèves semblent ainsi influencer « positivement » la vision que les directeurs ont des comportements des élèves.

Tableau 5.28 Les responsabilités assumées selon le profil des élèves

	Travail d'ordre pédagogique									Gestion des ressources				
	Affectation des tâches d'enseignement **	Élaboration du règlement **	Élaboration de la mission de l'école **	Définition des programmes pédagogiques **	Évaluation des programmes et méthodes **	Choix matériel didactique **	Évaluation matériel didactique **	Répartition des élèves **	Analyse statistiques scolaires **	Cueillette de fonds privés **	Gestion des ressources matérielles **	Gestion des fonds générés **	Élaboration du budget **	Allocation du budget **
Origine sociale des élèves														
Pourcentage d'élèves avec un revenu familial élevé	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/
Pourcentage d'élèves avec un revenu familial moyen	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/
Pourcentage d'élèves avec un revenu familial faible	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/
Caractéristiques scolaires des élèves														
Pourcentage d'élèves absents	-.074***	/	/	/	-.073***	.080***	.058***	/	-.057***	/	/	/	/	/
Pourcentage d'élèves ne terminant pas leur année	-.061***	/	/	/	-.067***	/	/	/	/	/	/	/	/	/
Caractéristiques ethniques des élèves														
Pourcentage d'élèves autochtones	-.075***	/	.068***	/	-.083***	.068***	/	/	-.074***	/	/	/	/	/
Pourcentage d'élèves appartenant aux minorités visibles	/	/	/	-.059***	-.057***	/	/	/	/	.068***	/	/	/	/
Problèmes rencontrés avec les élèves														
Conflits entre élèves*	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/
Intimidation entre élèves*	/	/	/	/	/	-.075***	-.091***	/	/	/	/	/	/	/
Problèmes de santé des élèves*	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/
Détérioration de la situation socio-économique des élèves*	/	/	/	/	/	/	-.064***	/	/	.067***	.067***	.064***	/	/
Infractions contre les biens par les élèves*	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	.073***	/	/
Possession d'armes par les élèves*	/	/	/	/	/	-.078***	-.062**	/	/	/	/	/	/	/
Consommation d'alcool et stupéfiants par les élèves*	.071**	/	.067***	.076***	/	-.177***	-.129***	/	/	/	/	.070***	/	/
Conduite insolente des élèves envers les enseignants*	/	/	/	/	/	-.064***	-.083***	/	/	/	/	/	/	/
Agressions sur un membre du personnel par les élèves*	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/
Absentéisme des élèves*	/	/	/	/	/	-.088***	-.060**	/	/	/	/	/	/	/
Harcèlement sexuel entre élèves*	/	/	/	/	/	-.124***	-.097***	/	/	/	/	/	/	/
Racisme entre les élèves*	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/
Chahut des élèves durant les cours*	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/
Retard des élèves*	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/
Décrochage scolaire des élèves*	/	/	.061**	.071***	/	-.102***	/	/	/	/	/	.086***	/	/
Apathie des élèves*	/	/	/	/	/	-.098***	-.096***	/	/	/	/	/	/	/

Source : Enquête Directeurs, Teachcan, 2005

Les valeurs dans le tableau représentent des Tau de Kendall / : non significatif

* Le sens de l'échelle va de « dans une large mesure » à « pas du tout »

** Le sens de l'échelle va de « entièrement responsable » à « aucunement responsable »

Relations avec les enseignants			Relations avec les élèves			Gestion du personnel non-enseignant			Relations avec la hiérarchie		Relations avec l'environnement		Relations avec les parents			
Recrutement d'enseignants **	Supervision d'enseignants **	Développement pédagogique d'enseignants **	Recrutement des élèves **	Encadrement des élèves **	Sanction disciplinaire des élèves **	Recrutement du personnel professionnel **	Recrutement du personnel technique **	Supervision du personnel professionnel **	Supervision du personnel technique **	Participation aux comités de gestion **	Reddition de comptes **	Sensibilisation du milieu **	Développement partenariats **	Animation participation des parents **	Formation des parents **	Résolution des conflits avec familles **
-.097***	/	/	-.103***	/	/	-.087***	-.053**	/	/	/	/	/	/	/	/	/
/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/
.070***	/	/	.105***	/	/	.070***	.076***	/	/	/	/	/	/	/	/	/
-.063***	-.056**	.097***	/	/	/	/	.052**	/	/	/	/	/	/	/	/	/
-.053**	-.063***	/	/	/	/	/	.053**	/	/	/	/	/	/	/	/	/
-.072***	/	.083***	/	/	/	-.090***	/	-.071***	/	/	/	/	/	/	/	/
/	/	/	-.133***	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	-.066***	/
/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/
/	/	/	/	.065***	.065***	/	/	/	/	/	/	/	.065***	/	/	/
/	/	/	/	.062**	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/
-.073***	/	/	/	.056**	/	/	/	/	/	.071***	/	/	.127***	/	.071***	/
/	/	/	/	.063***	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/
.075***	/	/	/	/	/	.065***	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/
.119***	/	/	/	/	/	.165***	.077***	/	/	/	/	/	/	/	/	-.063***
/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/
/	/	/	/	/	.073***	/	/	/	/	/	/	/	.087***	/	/	/
/	/	/	/	/	/	.075***	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/
/	/	/	/	/	/	.064***	/	/	/	/	/	/	.074***	/	/	/
/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	.066***	/
/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/
/	.076***	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/
/	/	/	.083***	/	/	.134***	.097***	/	/	.072***	/	/	/	/	/	-.083***
/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/

Tableau 5.30 La tâche d'enseignement selon les comportements problématiques des élèves

		Conflits entre élèves	Intimidations entre élèves	Infractions contre les biens	Consommation d'alcool et stupéfiants	Insolence envers les enseignants	Harcèlement sexuel entre élèves
Tâches incluant de l'enseignement	Oui	38,6%	35,3%	15,0%	12,8%	29,0%	6,7%
	Non	50,3%	48,3%	22,6%	22,1%	38,5%	12,0%
	Total	46,0%	43,5%	19,8%	18,7%	35,0%	10,0%
<i>V de Cramer</i>		<i>,113***</i>	<i>,126***</i>	<i>,092***</i>	<i>,115***</i>	<i>,095***</i>	<i>,086***</i>

Source : Enquête Directeurs, Teachcan, 2005

Les pourcentages représentent la proportion de directeurs qui déclarent être confronté dans une large ou certaine mesure au comportement problématique

2. Les conceptions idéales des responsabilités du directeur

Si, comme nous l'avons vu au point précédent, les directeurs assument une multitude de responsabilités, notre enquête suggère qu'il s'agit d'une situation souhaitée par les directeurs eux-mêmes. En effet, la plupart des directeurs enquêtés déclarent souhaiter, *idéalement*, exercer de très nombreuses tâches (cf. tableau suivant)⁷. En particulier, les responsabilités les plus souvent idéalisées, par plus de 90% des répondants (en cumulant les deux premières positions de l'échelle), sont dans l'ordre : l'affectation des tâches d'enseignement (95,1%) l'élaboration de la mission de l'école (94,3%), l'élaboration des règlements de l'école (94,2%), la supervision de travail des enseignants (93,9%), l'allocation du budget (93,5%) et le recrutement des enseignants (93,2%). À l'inverse, la plupart des directeurs ne souhaiteraient pas assumer les responsabilités suivantes : le recrutement et la sélection des élèves (64,8% en cumulant les deux dernières positions de l'échelle), la cueillette de fonds privés (64,6%), l'évaluation du matériel didactique (53,4%) et la formation pédagogique des parents (50,4%). De manière générale, on observe que les directeurs valorisent surtout des responsabilités qui renvoient à un *travail d'ordre pédagogique* (affectation des tâches d'enseignement, élaboration de la mission de l'école et des règlements de l'école), à la *gestion du personnel enseignant* (supervision et recrutement des enseignants), et à la *gestion du budget* (allocation et élaboration du budget). À l'inverse, la plupart ne souhaitent pas assumer les responsabilités qui renvoient au recrutement et à la sélection des élèves, à la cueillette de fonds privés, l'évaluation du matériel didactique et la formation pédagogique des parents. Les tâches liées à la gestion du personnel non-enseignant (supervision et recrutement du personnel professionnel et technique) sont également peu valorisées par une partie importante des directeurs.

⁷ Question posée : « Idéalement, dans votre école, dans quelle mesure souhaiteriez-vous assumer les responsabilités suivantes à titre de directeur ? 1 = j'aimerais être entièrement responsable de cette tâche; 2 = je voudrais jouer un rôle majeur dans l'accomplissement de cette tâche; 3 = je préférerais jouer un rôle mineur dans l'accomplissement de cette tâche; 4 = je ne voudrais pas être responsable de cette tâche ».

Tableau 5.31 Les responsabilités idéales

	entièrement responsable	rôle majeur	rôle mineur	aucunement responsable	Total	N
Administration pédagogique						
(1)* Affectation des tâches d'enseignement <i>idéalement</i>	72,1%	23,0%	2,4%	2,5%	100,0%	1960
(2) Élaboration de la mission de l'école, de son projet éducatif ou plan de développement ou plan de réussite <i>idéalement</i>	25,1%	69,2%	4,1%	1,6%	100,0%	1961
(3) Élaboration des règlements de l'école <i>idéalement</i>	26,1%	68,1%	4,2%	1,6%	100,0%	1960
(10) Répartition des élèves dans les classes ou les filières offertes à l'école <i>idéalement</i>	43,3%	42,4%	8,8%	5,4%	100,0%	1959
(11) Évaluation des programmes et méthodes pédagogiques <i>idéalement</i>	22,5%	62,3%	11,7%	3,5%	100,0%	1957
(12) Définition des objectifs et des profils (ou options) des programmes pédagogiques utilisés à l'école <i>idéalement</i>	18,1%	63,9%	11,6%	6,4%	100,0%	1960
(21) Collecte et traitement / analyse des données et statistiques scolaires <i>idéalement</i>	16,4%	52,2%	23,0%	8,4%	100,0%	1966
(26) Choix du matériel didactique <i>idéalement</i>	7,2%	54,8%	33,3%	4,6%	100,0%	1974
(29) Évaluation du matériel didactique <i>idéalement</i>	5,5%	41,0%	42,9%	10,6%	100,0%	1972
Gestion des ressources						
(5) Décision sur l'allocation du budget à l'intérieur de l'école <i>idéalement</i>	44,7%	48,8%	4,4%	2,1%	100,0%	1970
(9) Élaboration du budget de l'école <i>idéalement</i>	39,7%	47,7%	7,8%	4,7%	100,0%	1970
(14) Gestion des fonds générés par les activités et services de l'école <i>idéalement</i>	34,5%	44,9%	13,9%	6,7%	100,0%	1966
(17) Gestion des ressources matérielles de l'école (équipement, locaux) <i>idéalement</i>	28,5%	45,7%	20,1%	5,8%	100,0%	1973
(30) Cueillette de fonds privés (contributions volontaires du milieu, levée de fonds) <i>idéalement</i>	11,1%	24,3%	29,6%	35,0%	100,0%	1954
Gestion des relations internes						
Relations avec les enseignants						
(4) Supervision des enseignants <i>idéalement</i>	63,7%	30,2%	3,1%	3,0%	100,0%	1962
(6) Recrutement et sélection des enseignants <i>idéalement</i>	36,5%	56,7%	4,1%	2,6%	100,0%	1976
(19) Développement pédagogique d'enseignants <i>idéalement</i>	13,7%	59,3%	22,3%	4,7%	100,0%	1967
Relations avec les élèves						
(13) Sanction disciplinaire des élèves <i>idéalement</i>	26,1%	55,0%	15,7%	3,2%	100,0%	1959
(22) Encadrement des élèves en dehors de la classe, dans l'école <i>idéalement</i>	21,7%	45,6%	26,1%	6,5%	100,0%	1950
(31) Recrutement et sélection des élèves <i>idéalement</i>	11,7%	23,5%	15,4%	49,4%	100,0%	1934
Gestion du personnel non-enseignant						
(18) Supervision du personnel professionnel <i>idéalement</i>	37,6%	36,5%	15,4%	10,6%	100,0%	1957
(23) Recrutement et sélection du personnel technique (par ex. surveillants d'élèves, techniciens en éducation spécialisée, adjoints aux loisirs) <i>idéalement</i>	22,6%	43,1%	14,4%	20,0%	100,0%	1972
(24) Recrutement et sélection du personnel professionnel (par ex. bibliothécaires, infirmières, psychologues, travailleurs sociaux, orthophonistes, orienteurs, coordinateurs, superviseurs) <i>idéalement</i>	19,6%	45,7%	20,2%	14,6%	100,0%	1989
(25) Supervision du personnel technique <i>idéalement</i>	33,6%	30,2%	15,1%	21,1%	100,0%	1945
Gestion des relations externes						
Relations avec l'environnement						
(8) Sensibilisation du milieu aux objectifs et aux réalisations de l'école <i>idéalement</i>	24,4%	63,2%	9,5%	2,9%	100,0%	1970
(20) Développement de partenariats avec les organisations communautaires <i>idéalement</i>	19,3%	53,3%	18,6%	8,8%	100,0%	1969
Relations avec la hiérarchie						
(7) Reddition de comptes auprès des instances concernées <i>idéalement</i>	46,3%	43,2%	7,3%	3,2%	100,0%	1958
(27) Participation à des comités de gestion du conseil ou de la commission scolaire <i>idéalement</i>	14,9%	42,1%	29,5%	14,4%	100,0%	1962
Relations avec les parents						
(15) Animation de la participation des parents dans la vie de l'école <i>idéalement</i>	14,9%	63,0%	18,0%	4,1%	100,0%	1970
(16) Résolution des conflits de valeurs écoles / familles <i>idéalement</i>	22,2%	53,9%	16,4%	7,5%	100,0%	1966
(28) Formation pédagogique et administrative des parents membres de l'instance de gouvernance de l'école <i>idéalement</i>	11,5%	38,1%	28,8%	21,6%	100,0%	1968

Source : Enquête Directeurs, Teachcan, 2005

* Entre parenthèses : rang de la responsabilité comme responsabilité idéale

Les différentes responsabilités idéalisées sont pour la plupart fortement corrélées positivement entre elles. Parmi les corrélations les plus fortes, on peut relever celles entre :

- l'affectation des tâches d'enseignement, la répartition des élèves et la supervision des enseignants ;
- les différentes responsabilités renvoyant à un travail d'ordre pédagogique : l'élaboration des règlements, l'élaboration de la mission de l'école, la définition et l'évaluation des programmes, le choix et l'évaluation du matériel didactique. L'élaboration des règlements est par ailleurs fortement corrélée avec l'encadrement et la sanction disciplinaire des élèves ;
- l'analyse des données scolaires et la reddition de comptes ;
- les différentes responsabilités liées à la gestion des ressources : la gestion des ressources matérielles, la gestion des fonds générés, l'allocation et l'élaboration du budget. La gestion des fonds générés est par ailleurs fortement corrélée avec la gestion des relations externes (résolution des conflits avec les familles, sensibilisation du milieu, développement de partenariats), alors que la gestion du budget est fortement associée avec la reddition de comptes et l'élaboration de la mission de l'école ;
- l'encadrement des élèves, leur sanction disciplinaire et l'animation de la participation des parents ;
- le recrutement et la supervision des enseignants, du personnel technique et du personnel professionnel ;
- les différentes responsabilités liées à la gestion des relations externes (animation de la participation des parents, formation des parents, résolution des conflits avec les familles, sensibilisation du milieu, développement de partenariats, reddition des comptes). La reddition de comptes est par ailleurs fortement corrélée avec l'élaboration du budget.

Tableau 5.32 Les responsabilités idéales – Corrélations

	Travail d'ordre pédagogique									Gestion des ressources				
	Affectation des tâches d'enseignement <i>idéalement</i>	Répartition des élèves <i>idéalement</i>	Élaboration du règlement <i>idéalement</i>	Élaboration de la mission de l'école <i>idéalement</i>	Définition des programmes pédagogiques <i>idéalement</i>	Évaluation des programmes et méthodes <i>idéalement</i>	Choix matériel didactique <i>idéalement</i>	Évaluation matériel didactique <i>idéalement</i>	Analyse statistiques scolaires <i>idéalement</i>	Cueillette de fonds privés <i>idéalement</i>	Gestion des ressources matérielles <i>idéalement</i>	Gestion des fonds générés <i>idéalement</i>	Élaboration du budget <i>idéalement</i>	Allocation du budget <i>idéalement</i>
Affectation des tâches d'enseignement <i>idéalement</i>	1,000	,317***	,193***	,165***	,172***	,233***	,099***	/	,118***	/	,133***	,156***	,145***	,211***
Répartition des élèves <i>idéalement</i>	,317***	1,000	,316***	,218***	,223***	,255***	,206***	,148***	,141***	,113***	,199***	,205***	,128***	,207***
Élaboration du règlement <i>idéalement</i>	,193***	,316***	1,000	,483***	,343***	,296***	,219***	,147***	,149***	,079***	,272***	,259***	,267***	,343***
Élaboration de la mission de l'école <i>idéalement</i>	,165***	,218***	,483***	1,000	,438***	,326***	,179***	,107***	,181***	/	,237***	,240***	,261***	,319***
Définition des programmes pédagogiques <i>idéalement</i>	,172***	,223***	,343***	,438***	1,000	,484***	,220***	,173***	,180***	,076***	,170***	,186***	,212***	,221***
Évaluation des programmes et méthodes <i>idéalement</i>	,233***	,255***	,296***	,326***	,484***	1,000	,244***	,234***	,206***	/	,185***	,187***	,185***	,202***
Choix matériel didactique <i>idéalement</i>	,099***	,206***	,219***	,179***	,220***	,244***	1,000	,645***	,172***	,138***	,214***	,144***	,114***	,151***
Évaluation matériel didactique <i>idéalement</i>	,055	,148***	,147***	,107***	,173***	,234***	,645***	1,000	,179***	,131***	,192***	,110***	,056	,081***
Analyse statistiques scolaires <i>idéalement</i>	,118***	,141***	,149***	,181***	,180***	,206***	,172***	,179***	1,000	,152***	,235***	,196***	,195***	,188***
Cueillette de fonds privés <i>idéalement</i>	/	,113***	,079***	/	,076***	/	,138***	,131***	,152***	1,000	,178***	,212***	,067***	,088***
Gestion des ressources matérielles <i>idéalement</i>	,133***	,199***	,272***	,237***	,170***	,185***	,214***	,192***	,235***	,178***	1,000	,448***	,253***	,283***
Gestion des fonds générés <i>idéalement</i>	,156***	,205***	,259***	,240***	,186***	,187***	,144***	,110***	,196***	,212***	,448***	1,000	,334***	,340***
Élaboration du budget <i>idéalement</i>	,145***	,128***	,267***	,261***	,212***	,185***	,114***	/	,195***	,067***	,253***	,334***	1,000	,460***
Allocation du budget <i>idéalement</i>	,211***	,207***	,343***	,319***	,221***	,202***	,151***	,081***	,188***	,088***	,283***	,340***	,460***	1,000
Recrutement d'enseignants <i>idéalement</i>	,212***	,097***	,125***	,147***	,184***	,228***	/	/	,072***	/	,073***	,119***	,106***	,103***
Supervision d'enseignants <i>idéalement</i>	,396***	,278***	,197***	,173***	,189***	,290***	,136***	,128***	,151***	,112***	,201***	,215***	,168***	,187***
Développement pédagogique d'enseignants <i>idéalement</i>	,101***	,123***	,188***	,202***	,218***	,274***	,197***	,183***	,134***	,134***	,125***	,144***	,157***	,104***
Recrutement des élèves <i>idéalement</i>	/	,095***	,070***	,076***	,144***	,088***	/	/	/	,082***	/	/	,076***	/
Encadrement des élèves <i>idéalement</i>	,088***	,286***	,413***	,248***	,176***	,187***	,228***	,196***	,182***	,188***	,279***	,271***	,139***	,181***
Sanction disciplinaire des élèves <i>idéalement</i>	,147***	,291***	,448***	,291***	,215***	,241***	,266***	,214***	,186***	,157***	,313***	,254***	,191***	,237***
Recrutement du personnel professionnel <i>idéalement</i>	,074***	,065***	,132***	,135***	,171***	,125***	/	,071***	/	/	/	,092***	,107***	,081***
Recrutement personnel technique <i>idéalement</i>	,084***	,082***	,105***	,110***	,147***	,132***	,084***	,089***	,072***	/	,087***	,095***	,131***	,073***
Supervision du personnel professionnel <i>idéalement</i>	,189***	,131***	,183***	,156***	,184***	,200***	,069***	,077***	,120***	,087***	,142***	,173***	,163***	,116***
Supervision du personnel technique <i>idéalement</i>	,110***	,146***	,160***	,143***	,148***	,115***	,094***	,096***	,089***	,099***	,146***	,148***	,167***	,100***
Animation participation des parents <i>idéalement</i>	,087***	,170***	,285***	,270***	,201***	,177***	,244***	,231***	,205***	,184***	,280***	,254***	,166***	,197***
Formation des parents <i>idéalement</i>	/	,102***	,114***	,146***	,107***	,137***	,127***	,144***	,176***	,198***	,177***	,202***	,105***	,079***
Résolution des conflits avec familles <i>idéalement</i>	,112***	,185***	,280***	,229***	,212***	,205***	,162***	,156***	,217***	,148***	,257***	,309***	,188***	,226***
Sensibilisation du milieu <i>idéalement</i>	,124***	,177***	,330***	,344***	,246***	,247***	,165***	,158***	,250***	,167***	,297***	,300***	,250***	,267***
Développement partenariats <i>idéalement</i>	,102***	,135***	,196***	,228***	,177***	,172***	,141***	,187***	,228***	,279***	,296***	,359***	,170***	,198***
Participation aux comités de gestion <i>idéalement</i>	/	,069***	,116***	,148***	,154***	,120***	,139***	,151***	,124***	,150***	,154***	,183***	,177***	,133***
Reddition de comptes <i>idéalement</i>	,175***	,209***	,234***	,240***	,205***	,204***	,131***	,127***	,348***	,126***	,277***	,268***	,304***	,325***

Source : Enquête Directeurs, Teachcan, 2005

Les valeurs dans le tableau représentent des Tau de Kendall

/ : non significatif

Gestion des relations avec les enseignants			Gestion des relations avec les élèves			Gestion du personnel non-enseignant				Gestion des relations avec les parents			Gestion des relations avec l'environnement		Gestion des relations avec la hiérarchie	
Recrutement d'enseignants <i>idéalement</i>	Supervision d'enseignants <i>idéalement</i>	Développement pédagogique d'enseignants	Recrutement des élèves <i>idéalement</i>	Encadrement des élèves <i>idéalement</i>	Sanction disciplinaire des élèves <i>idéalement</i>	Recrutement du personnel professionnel <i>idéalement</i>	Recrutement personnel technique <i>idéalement</i>	Supervision du personnel professionnel <i>idéalement</i>	Supervision personnel technique <i>idéalement</i>	Animation participation des parents <i>idéalement</i>	Formation des parents <i>idéalement</i>	Résolution des conflits avec familles <i>idéalement</i>	Sensibilisation du milieu <i>idéalement</i>	Développement partenariats <i>idéalement</i>	Participation aux comités de gestion <i>idéalement</i>	Reddition de comptes <i>idéalement</i>
,212***	,396***	,101***	/	,088***	,147***	,074***	,084***	,189***	,110***	,087***	,056	,112***	,124***	,102***	/	,175***
,097***	,278***	,123***	,095***	,286***	,291***	,065***	,082***	,131***	,146***	,170***	,102***	,185***	,177***	,135***	,069***	,209***
,125***	,197***	,188***	,070***	,413***	,448***	,132***	,105***	,183***	,160***	,285***	,114***	,280***	,330***	,196***	,116***	,234***
,147***	,173***	,202***	,076***	,248***	,291***	,135***	,110***	,156***	,143***	,270***	,146***	,229***	,344***	,228***	,148***	,240***
,184***	,189***	,218***	,144***	,176***	,215***	,171***	,147***	,184***	,148***	,201***	,107***	,212***	,246***	,177***	,154***	,205***
,228***	,290***	,274***	,088***	,187***	,241***	,125***	,132***	,200***	,115***	,177***	,137***	,205***	,247***	,172***	,120***	,204***
/	,136***	,197***	/	,228***	,266***	/	,084***	,069***	,094***	,244***	,127***	,162***	,165***	,141***	,139***	,131***
/	,128***	,183***	/	,196***	,214***	,071***	,089***	,077***	,096***	,231***	,144***	,156***	,158***	,187***	,151***	,127***
,072***	,151***	,134***	/	,182***	,186***	/	,072***	,120***	,089***	,205***	,176***	,217***	,250***	,228***	,124***	,348***
/	,112***	,134***	,082***	,188***	,157***	/	/	,087***	,099***	,184***	,198***	,148***	,167***	,279***	,150***	,126***
,073***	,201***	,125***	/	,279***	,313***	/	,087***	,142***	,146***	,280***	,177***	,257***	,297***	,296***	,154***	,277***
,119***	,215***	,144***	/	,271***	,254***	,092***	,095***	,173***	,148***	,254***	,202***	,309***	,300***	,359***	,183***	,268***
,106***	,168***	,157***	,076***	,139***	,191***	,107***	,131***	,163***	,167***	,166***	,105***	,188***	,250***	,170***	/	,304***
,103***	,187***	,104***	/	,181***	,237***	,081***	,073***	,116***	,100***	,197***	,079***	,226***	,267***	,198***	,133***	,325***
1,000	,229***	,130***	,131***	/	,072***	,405***	,315***	,166***	,089***	/	,081***	,095***	,105***	,094***	/	,074***
,229***	1,000	,190***	,088***	,183***	,221***	,103***	,106***	,389***	,250***	,148***	,144***	,209***	,179***	,151***	,093***	,246***
,130***	,190***	1,000	,118***	,151***	,116***	,159***	,156***	,158***	,175***	,166***	,173***	,170***	,211***	,212***	,201***	,162***
,131***	,088***	,118***	1,000	/	/	,162***	,159***	,130***	,141***	/	,070***	/	/	/	,102***	/
/	,183***	,151***	/	1,000	,480***	/	/	,129***	,131***	,308***	,170***	,260***	,249***	,222***	,110***	,196***
,072***	,221***	,116***	/	,480***	1,000	/	,076***	,152***	,163***	,306***	,125***	,299***	,262***	,220***	,123***	,228***
,405***	,103***	,159***	,162***	/	/	1,000	,462***	,339***	,224***	/	,100***	,113***	,083***	,116***	,085***	,072***
,315***	,106***	,156***	,159***	/	,076***	,462***	1,000	,239***	,512***	,076***	,109***	,122***	,118***	,147***	,116***	,101***
,166***	,389***	,158***	,130***	,129***	,152***	,339***	,239***	1,000	,383***	,089***	,117***	,174***	,144***	,146***	,103***	,142***
,089***	,250***	,175***	,141***	,131***	,163***	,224***	,512***	,383***	1,000	,120***	,145***	,192***	,162***	,175***	,157***	,144***
/	,148***	,166***	/	,308***	,306***	/	,076***	,089***	,120***	1,000	,265***	,273***	,390***	,293***	,161***	,235***
,081***	,144***	,173***	,070***	,170***	,125***	,100***	,109***	,117***	,145***	,265***	1,000	,224***	,297***	,285***	,195***	,134***
,095***	,209***	,170***	/	,260***	,299***	,113***	,122***	,174***	,192***	,273***	,224***	1,000	,305***	,344***	,241***	,257***
,105***	,179***	,211***	/	,249***	,262***	,083***	,118***	,144***	,162***	,390***	,297***	,305***	1,000	,369***	,169***	,308***
,094***	,151***	,212***	/	,222***	,220***	,116***	,147***	,146***	,175***	,293***	,285***	,344***	,369***	1,000	,254***	,250***
/	,093***	,201***	,102***	,110***	,123***	,085***	,116***	,103***	,157***	,161***	,195***	,241***	,169***	,254***	1,000	,166***
,074***	,246***	,162***	/	,196***	,228***	,072***	,101***	,142***	,144***	,235***	,134***	,257***	,308***	,250***	,166***	1,000

On observe également plusieurs corrélations entre les rôles et les responsabilités qui sont idéalisés. Parmi les corrélations les plus fortes, on peut relever celles entre :

- le rôle de *leader pédagogique* et le développement pédagogique des enseignants ;
- le rôle de *planificateur du projet éducatif de l'école* et les responsabilités d'élaboration des règlements et de la mission de l'école, d'animation de la participation des parents et de sensibilisation du milieu ;
- le rôle de *agent de changement des politiques et pratiques dans l'école* et la sensibilisation du milieu ;
- le rôle de *superviseur et évaluateur du travail des enseignants* et les responsabilités de supervision des enseignants et d'évaluation des programmes pédagogiques ;
- le rôle de *gestionnaire des urgences* et la sanction disciplinaire des élèves ;
- le rôle de *administrateur général de l'école* et les responsabilités de gestion des ressources matérielles, de gestion des fonds générés, d'élaboration et d'allocation du budget, de reddition de comptes ;
- le rôle de *promoteur de l'école dans la communauté* et les responsabilités de sensibilisation du milieu, d'animation de la participation des parents et de développement de partenariats ;
- le rôle de *interlocuteur des parents* et les responsabilités d'animation de la participation des parents, de résolution des conflits de valeurs entre les familles et l'école, de sensibilisation du milieu ;
- le rôle de *agent de liaison auprès des autorités* et la reddition de comptes.

Tableau 5.33 Les responsabilités idéales selon les rôles idéaux

	Travail et animation pédagogiques					Gestion et administration			Gestion des relations externes		
	Leader pédagogique <i>idéalement</i>	Planificateur du projet éducatif <i>idéalement</i>	Agent de changement <i>idéalement</i>	Éducateur des élèves <i>idéalement</i>	Superviseur du travail des enseignants <i>idéalement</i>	Gestionnaire des urgences <i>idéalement</i>	Chef d'orchestre <i>idéalement</i>	Administrateur général <i>idéalement</i>	Promoteur de l'école dans la communauté <i>idéalement</i>	Interlocuteur des parents <i>idéalement</i>	Agent de liaison auprès des aut orités <i>idéalement</i>
Travail d'ordre pédagogique											
Affectation des tâches d'enseignement <i>idéalement</i>	,116***	/	,137***	,104***	,168***	,115***	/	,115***	/	,070***	,087***
Répartition des élèves <i>idéalement</i>	,075***	,106***	,112***	,083***	,123***	,124***	,106***	,124***	/	,131***	,103***
Élaboration du règlement <i>idéalement</i>	,071***	,214***	,172***	/	,128***	,146***	,145***	,160***	,075***	,181***	,105***
Élaboration de la mission de l'école <i>idéalement</i>	,125***	,249***	,175***	/	,144***	/	,139***	,134***	,123***	,149***	/
Définition des programmes pédagogiques <i>idéalement</i>	,088***	,190***	,178***	,084***	,134***	,089***	,118***	,128***	,138***	,114***	,118***
Évaluation des programmes et méthodes <i>idéalement</i>	,144***	,146***	,158***	,130***	,210***	,092***	,109***	,095***	,125***	,127***	,112***
Choix matériel didactique <i>idéalement</i>	,090***	,167***	,112***	,118***	,080***	,097***	,101***	,139***	,053	,126***	,090***
Évaluation matériel didactique <i>idéalement</i>	,089***	,160***	,115***	,132***	,113***	,103***	,113***	,156***	,108***	,140***	,102***
Analyse statistiques scolaires <i>idéalement</i>	,096***	,139***	,141***	,108***	,160***	,165***	,084***	,161***	,158***	,131***	,179***
Gestion des ressources											
Cueillette de fonds privés <i>idéalement</i>	/	,077***	,075***	/	,072***	,111***	,087***	,125***	,151***	,136***	,110***
Gestion des ressources matérielles <i>idéalement</i>	/	,156***	,131***	/	,110***	,172***	,160***	,289***	,117***	,130***	,133***
Gestion des fonds générés <i>idéalement</i>	,118***	,142***	,173***	/	,157***	,153***	,133***	,239***	,120***	,197***	,145***
Élaboration du budget <i>idéalement</i>	,100***	,130***	,141***	/	,124***	,078***	,116***	,218***	,080***	,105***	,121***
Allocation du budget <i>idéalement</i>	/	,166***	,191***	/	,135***	,133***	,146***	,284***	,128***	,144***	,144***
Relations avec enseignants											
Recrutement d'enseignants <i>idéalement</i>	/	/	,097***	/	,132***	/	/	/	,089***	,073***	,085***
Supervision d'enseignants <i>idéalement</i>	,151***	,108***	,153***	/	,308***	,154***	,117***	,119***	,101***	,144***	,124***
Développement pédagogique d'enseignants <i>idéalement</i>	,200***	,169***	,147***	/	,170***	,038	,139***	/	,086***	,121***	,086***
Relations avec élèves											
Recrutement des élèves <i>idéalement</i>	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/
Encadrement des élèves <i>idéalement</i>	/	,112***	,097***	,136***	,116***	,163***	,124***	,156***	/	,146***	,113***
Sanction disciplinaire des élèves <i>idéalement</i>	/	,105***	,099***	,114***	,117***	,211***	,152***	,198***	/	,182***	,128***
Gestion du personnel non-enseignant											
Recrutement du personnel professionnel <i>idéalement</i>	/	/	,062	/	,075***	/	/	/	,074***	/	,073***
Recrutement personnel technique <i>idéalement</i>	,079***	,102***	,077***	/	,071***	/	/	/	,094***	,066***	,072***
Supervision du personnel professionnel <i>idéalement</i>	,083***	,094***	,112***	/	,160***	/	,079***	,072***	,114***	,081***	,095***
Supervision du personnel technique <i>idéalement</i>	,078***	,098***	,098***	/	,097***	/	,090***	/	,050	,085***	,073***
Gestion des relations externes											
Animation participation des parents <i>idéalement</i>	,075***	,212***	,181***	,088***	,145***	,148***	,180***	,186***	,205***	,220***	,132***
Formation des parents <i>idéalement</i>	,102***	,112***	,141***	/	,101***	,090***	,100***	,071***	,141***	,159***	,099***
Résolution des conflits avec familles <i>idéalement</i>	,087***	,178***	,178***	,067***	,137***	,181***	,144***	,152***	,138***	,256***	,153***
Sensibilisation du milieu <i>idéalement</i>	,121***	,234***	,226***	/	,161***	,160***	,179***	,189***	,240***	,204***	,173***
Développement partenariats <i>idéalement</i>	,093***	,184***	,173***	/	,105***	,108***	,144***	,150***	,200***	,177***	,181***
Participation aux comités de gestion <i>idéalement</i>	,108***	,140***	,133***	/	,073***	,068***	,093***	,098***	,077***	,133***	,160***
Reddition de comptes <i>idéalement</i>	,101***	,197***	,186***	/	,198***	,171***	,160***	,220***	,165***	,145***	,240***

Source : Enquête Directeurs, Teachcan, 2005

Les valeurs dans le tableau représentent des Tau de Kendall

/ : non significatif

L'enquête met à nouveau en évidence plusieurs différences importantes *entre les régions*, de manière spécifique selon les ordres d'enseignement. De manière schématique, on observe que :

- les directeurs du Québec souhaiteraient moins souvent que ceux des autres régions être responsables de l'affectation des tâches d'enseignement, de l'analyse des statistiques scolaires et du recrutement des enseignants ;
- la définition des programmes pédagogiques est moins souvent idéalisée par les directeurs de l'Atlantique et de l'Ontario ;
- le recrutement des élèves est plus souvent valorisé par les directeurs de l'Ontario, des Prairies et du Québec ;
- le recrutement et la supervision du personnel non-enseignant sont moins souvent souhaités par les directeurs de l'Atlantique et de l'Ontario ;
- enfin, la participation aux comités de gestion est davantage valorisée par les directeurs de la Colombie-Britannique, du Québec et des Territoires.

Tableau 5.34 Les responsabilités idéales selon les régions

	Travail d'ordre pédagogique			Relations avec les enseignants	Relations avec élèves	Gestion du personnel non-enseignant				Gestion des relations externes
	Affectation des tâches d'enseignement <i>idéalement</i>	Analyse statistiques scolaires <i>idéalement</i>	Définition des programmes pédagogiques <i>idéalement</i>	Recrutement d'enseignants <i>idéalement</i>	Recrutement des élèves <i>idéalement</i>	Recrutement du personnel professionnel <i>idéalement</i>	Recrutement personnel technique <i>idéalement</i>	Supervision du personnel professionnel <i>idéalement</i>	Supervision du personnel technique <i>idéalement</i>	Participation aux comités de gestion <i>idéalement</i>
Tous ordres confondus										
Atlantique	95,7%	74,8%	68,4%	94,2%	19,9%	61,2%	57,4%	67,9%	49,0%	41,5%
Colombie-Britannique	96,5%	76,5%	89,3%	94,8%	34,6%	73,2%	78,4%	81,0%	75,9%	60,1%
Ontario	95,8%	69,2%	81,9%	94,2%	37,8%	56,3%	50,4%	62,8%	49,8%	54,6%
Prairies	96,9%	70,5%	86,0%	95,2%	38,2%	67,6%	63,4%	81,9%	63,3%	51,0%
Québec	90,6%	53,6%	82,4%	87,1%	42,5%	70,6%	84,5%	78,8%	85,2%	75,5%
Territoires	93,9%	75,0%	83,7%	97,9%	23,9%	70,0%	67,3%	73,5%	57,4%	70,8%
Ensemble du Canada	95,1%	68,6%	82,0%	93,2%	35,2%	65,3%	65,7%	74,1%	63,8%	57,0%
<i>V de Cramer</i>	0,106*** NV	0,168***	0,165***	0,122*** NV	0,154***	0,132***	0,268***	0,180***	0,290***	0,221***
Primaire										
Atlantique	96,6%	73,7%	65,9%	96,2%	16,6%	55,8%	54,4%	66,5%	49,7%	42,0%
Colombie-Britannique	97,4%	76,8%	88,5%	96,4%	28,2%	71,5%	80,5%	80,6%	77,0%	55,2%
Ontario	96,1%	70,6%	81,7%	94,2%	33,1%	53,4%	50,3%	60,2%	48,7%	54,3%
Prairies	97,5%	70,4%	84,9%	94,6%	33,5%	62,8%	60,3%	87,3%	61,6%	49,3%
Québec	90,3%	52,5%	79,3%	86,8%	36,1%	66,3%	85,7%	75,3%	87,8%	77,6%
Territoires	94,7%	83,3%	78,9%	100,0%	35,3%	80,0%	73,7%	89,5%	76,5%	61,1%
Ensemble du Canada	95,3%	68,1%	80,4%	93,3%	30,6%	61,4%	65,6%	72,7%	64,7%	57,2%
<i>V de Cramer</i>	,130*** NV	,189***	,169*** NV	,146*** NV	,138***	,146***	,311**	,227***	,334***	,240***
Mixte										
Atlantique	85,7%	72,1%	71,4%	83,7%	30,0%	60,5%	62,8%	69,8%	47,6%	53,7%
Colombie-Britannique	92,3%	69,2%	88,5%	76,0%	65,4%	61,5%	65,4%	69,2%	69,2%	80,8%
Ontario	66,7%	37,5%	75,0%	80,0%	53,3%	60,0%	53,3%	53,3%	46,7%	47,1%
Prairies	95,7%	65,7%	87,9%	92,8%	32,8%	66,4%	57,6%	70,6%	56,8%	53,3%
Québec	87,5%	62,5%	87,5%	93,8%	43,8%	75,0%	75,0%	81,3%	68,8%	75,0%
Territoires	91,3%	78,3%	87,0%	95,7%	13,0%	65,2%	65,2%	56,5%	52,2%	73,9%
Ensemble du Canada	91,2%	66,3%	84,4%	89,3%	35,8%	65,0%	60,7%	68,7%	56,3%	58,8%
<i>V de Cramer</i>	,252*** NV	NS	NS NV	NS NV	,269***	NS	NS	NS NV	NS	,232**
Secondaire										
Atlantique	98,8%	78,6%	72,3%	95,2%	22,2%	72,9%	61,0%	70,0%	48,2%	34,5%
Colombie-Britannique	95,8%	78,1%	91,5%	97,2%	40,6%	81,9%	77,5%	86,1%	75,4%	65,8%
Ontario	99,1%	69,4%	83,5%	96,4%	50,9%	65,2%	50,5%	72,7%	53,8%	56,9%
Prairies	97,3%	76,5%	85,8%	99,1%	53,1%	77,9%	76,6%	85,7%	75,0%	51,3%
Québec	92,1%	55,6%	90,9%	87,0%	61,8%	83,3%	82,4%	89,0%	80,0%	69,0%
Territoires	100,0%	42,9%	85,7%	100,0%	33,3%	57,1%	57,1%	85,7%	28,6%	85,7%
Ensemble du Canada	96,8%	71,1%	84,7%	95,2%	46,8%	75,4%	68,8%	80,7%	65,7%	55,6%
<i>V de Cramer</i>	NS NV	,200** NV	,180** NV	,198*** NV	,260*** NV	,164*** NV	,266*** NV	,194*** NV	,284*** NV	,243*** NV

Source : Enquête Directeurs, Teachcan, 2005

Les pourcentages représentent la proportion des directeurs, dans chaque région et pour chaque ordre d'enseignement, qui déclarent souhaiter *idéalement* être *entièrement responsables* ou jouer un *rôle majeur*.

NS : non significatif

NV : Test Chi-Carré non valide (il n'y a pas suffisamment de fréquences théoriques)

Si l'on considère à présent les différences *entre les provinces*, on peut relever – de manière schématique – que :

- l'analyse des statistiques scolaires est moins souvent idéalisée par les directeurs de l'Île du Prince-Édouard, du Québec, du Manitoba et du Yukon ;
- la définition et l'évaluation des programmes pédagogiques sont davantage valorisées par les directeurs du Manitoba, de l'Alberta, de la Colombie-Britannique, du Yukon et du Nunavut ;
- la cueillette de fonds privés est plus fréquemment souhaitée par les directeurs de Terre-Neuve et Labrador, de la Nouvelle-Écosse, du Nouveau-Brunswick, du Québec, de l'Ontario, de la Saskatchewan et du Nunavut ;
- l'élaboration du budget est plus souvent idéalisée par les directeurs de l'Île du Prince-Édouard, du Québec, de l'Alberta et de la Colombie-Britannique ;
- le recrutement et la supervision des enseignants sont davantage valorisés par les directeurs de l'Île du Prince-Édouard, de la Nouvelle-Écosse, de l'Ontario, du Manitoba, de l'Alberta, de la Colombie-Britannique, du Yukon et du Nunavut, alors que leur développement pédagogique l'est plus souvent par les directeurs du Québec, de la Colombie-Britannique et du Yukon ;
- le recrutement des élèves est plus souvent valorisé par les directeurs de l'Ontario, du Manitoba, de l'Alberta et du Québec ;
- le recrutement et la supervision du personnel non-enseignant sont plus souvent souhaités par les directeurs du Québec, de l'Alberta, de la Colombie-Britannique et du Nunavut ;
- la participation aux comités de gestion est davantage valorisée par les directeurs du Québec, de la Saskatchewan, de la Colombie-Britannique, du Yukon, des Territoires du Nord-Ouest et du Nunavut ;
- le développement de partenariats est plus souvent idéalisé par les directeurs de Terre-Neuve et Labrador, du Québec, du Manitoba, du Yukon et du Nunavut ;
- enfin, la formation des parents est davantage souhaitée par les directeurs du Nouveau-Brunswick, du Québec, de l'Ontario et de la Colombie-Britannique.

Tableau 5.35 Les responsabilités idéales selon les provinces

	Travail d'ordre pédagogique			Gestion des ressources		Relations avec les enseignants				Relations avec les élèves	Gestion du personnel non-enseignant				Gestion des relations externes		
	Analyse statistiques scolaires <i>idéalment</i>	Définition des programmes <i>idéalment</i>	Évaluation des programmes et méthodes <i>idéalment</i>	Cuillère de fonds privés <i>idéalment</i>	Elaboration du budget <i>idéalment</i>	Recrutement d'enseignants <i>idéalment</i>	Supervision des enseignants <i>idéalment</i>	Développement pédagogique <i>idéalment</i>	Recrutement des élèves <i>idéalment</i>	Recrutement du personnel professionnel <i>idéalment</i>	Recrutement personnel technique <i>idéalment</i>	Supervision du personnel professionnel <i>idéalment</i>	Supervision du personnel technique <i>idéalment</i>	Supervision du personnel <i>idéalment</i>	Participation aux comités de gestion <i>idéalment</i>	Développement partenariats <i>idéalment</i>	Formation des parents <i>idéalment</i>
Terre-Neuve et Labrador	81,9%	76,4%	86,3%	54,8%	84,7%	95,9%	91,8%	64,4%	22,2%	58,9%	56,2%	73,2%	52,1%	52,8%	77,8%	45,8%	
Île du Prince-Édouard	57,9%	68,4%	73,7%	22,2%	88,9%	94,7%	94,4%	52,6%	5,6%	70,0%	73,7%	55,6%	50,0%	47,4%	72,2%	47,4%	
Nouvelle-Écosse	72,2%	69,0%	81,2%	42,7%	82,9%	96,6%	94,0%	66,4%	21,7%	58,5%	60,9%	64,7%	53,8%	34,5%	69,2%	47,4%	
Nouveau-Brunswick	76,0%	61,9%	76,3%	35,4%	72,9%	89,8%	93,3%	66,3%	18,6%	64,3%	51,0%	70,1%	40,6%	40,2%	70,1%	51,5%	
Québec	53,6%	82,4%	76,1%	41,3%	92,9%	87,1%	94,6%	89,3%	42,5%	70,6%	84,5%	78,8%	85,2%	75,5%	82,3%	51,2%	
Ontario	69,2%	81,9%	88,1%	36,7%	86,2%	94,2%	96,0%	71,6%	37,8%	56,3%	50,4%	62,8%	49,8%	54,6%	69,4%	52,0%	
Manitoba	66,4%	90,8%	92,6%	30,6%	80,2%	98,2%	96,3%	69,7%	40,2%	62,4%	58,3%	83,2%	48,6%	46,8%	75,5%	41,8%	
Saskatchewan	69,2%	80,2%	78,5%	36,4%	83,5%	90,0%	74,4%	53,7%	22,5%	63,3%	60,2%	75,0%	66,1%	60,0%	72,5%	29,8%	
Alberta	73,3%	86,8%	87,7%	23,0%	93,4%	96,5%	95,6%	69,7%	45,7%	72,4%	67,5%	84,9%	68,9%	48,2%	65,6%	45,1%	
Colombie-Britannique	76,5%	89,3%	92,4%	28,3%	90,4%	94,8%	95,8%	74,3%	34,6%	73,2%	78,4%	81,0%	75,9%	60,1%	69,1%	61,6%	
Yukon	68,4%	89,5%	89,5%	31,6%	78,9%	94,7%	94,7%	73,7%	31,6%	57,9%	57,9%	68,4%	52,6%	68,4%	84,2%	42,1%	
Territoires du Nord-Ouest	76,5%	76,5%	76,5%	35,3%	82,4%	100,0%	88,2%	64,7%	17,6%	70,6%	58,8%	70,6%	43,8%	58,8%	70,6%	29,4%	
Nunavut	83,3%	84,6%	100,0%	66,7%	84,6%	100,0%	100,0%	71,4%	20,0%	85,7%	92,3%	84,6%	83,3%	91,7%	84,6%	38,5%	
Ensemble du Canada	68,6%	82,0%	84,8%	35,4%	87,5%	93,2%	93,9%	73,0%	35,2%	65,3%	65,7%	74,1%	63,8%	57,0%	72,6%	49,6%	
V de Cramer	0,179*** NV	0,182***	0,177***	0,160***	0,161***	0,146*** NV	0,215*** NV	0,212*** NV	0,187***	0,148*** * NV	0,281*** NV	0,192*** NV	0,310*** NV	0,237***	0,129***	0,164***	

Source : Enquête Directeurs, Teachcan, 2005

Les pourcentages représentent la proportion des directeurs, dans chaque province, qui déclarent souhaiter *idéalment* être *entièrement responsables* ou jouer un *rôle majeur*.

NV : Test Chi-Carré non valide (il n'y a pas suffisamment de fréquences théoriques)

Les directeurs des *différents réseaux* paraissent également avoir quelques conceptions idéales distinctes de leurs tâches. Ainsi, dans pratiquement toutes les régions (hormis les Territoires), les directeurs des écoles publiques souhaitent plus souvent être responsables de l'affectation des tâches d'enseignement, de la répartition des élèves, de l'élaboration des règlements, de l'allocation du budget, de la gestion des ressources matérielles, de l'encadrement et de la sanction disciplinaire des élèves, ainsi que de la sensibilisation du milieu, alors que les directeurs des écoles privées valorisent davantage le recrutement des élèves.

Tableau 5.36 Les responsabilités idéales selon les réseaux d'enseignement

	Travail d'ordre pédagogique			Gestion des ressources		Relations avec les élèves			Gestion des relations externes
	Affectation des tâches d'enseignement <i>idéalement</i>	Répartition des élèves <i>idéalement</i>	Élaboration des règlements <i>idéalement</i>	Allocation du budget <i>idéalement</i>	Gestion des ressources matérielles <i>idéalement</i>	Recrutement des élèves <i>idéalement</i>	Encadrement des élèves <i>idéalement</i>	Sanction disciplinaire des élèves <i>idéalement</i>	Sensibilisation du milieu <i>idéalement</i>
Ensemble du Canada									
Public	96,3%	87,3%	95,1%	94,5%	76,2%	31,7%	70,4%	82,6%	88,8%
Privé	84,1%	71,1%	85,8%	84,5%	56,0%	67,9%	39,5%	66,8%	76,6%
Total	95,1%	85,8%	94,2%	93,5%	74,2%	35,2%	67,4%	81,1%	87,6%
<i>V de Cramer</i>	,166***	,138***	,118***	,120***	,136***	,226***	,196***	,119***	,109***
Atlantique									
Public	96,6%	86,5%	95,0%	92,9%	74,1%	18,6%	67,2%	78,5%	88,6%
Privé	57,1%	42,9%	85,7%	71,4%	42,9%	71,4%	28,6%	71,4%	42,9%
Total	95,7%	85,5%	94,8%	92,4%	73,4%	19,9%	66,3%	78,3%	87,5%
<i>V de Cramer</i>	,293*** NV	,186*** NV	NS NV	,122* NV	NS NV	,199*** NV	,123* NV	NS NV	,207*** NV
Colombie-Britannique									
Public	97,0%	89,0%	94,5%	95,8%	77,2%	24,3%	74,0%	86,1%	90,3%
Privé	94,3%	79,2%	90,6%	92,7%	46,3%	79,2%	41,5%	71,7%	75,9%
Total	96,5%	87,2%	93,8%	95,2%	71,5%	34,6%	68,1%	83,4%	87,7%
<i>V de Cramer</i>	NS NV	,113*	NS NV	NS NV	,266***	,450**	,270***	,150*	,170**
Ontario									
Public	98,1%	90,3%	96,9%	94,8%	78,6%	34,8%	73,4%	83,4%	89,5%
Privé	78,6%	73,2%	87,5%	77,6%	58,9%	60,7%	35,7%	64,3%	74,5%
Total	95,8%	88,3%	95,8%	92,8%	76,3%	37,8%	69,0%	81,2%	87,8%
<i>V de Cramer</i>	,314*** NV	,171***	,151*** NV	,216*** NV	,147***	,172***	,262***	,157***	,145***
Prairies									
Public	97,6%	86,9%	95,0%	93,8%	73,5%	36,9%	66,0%	84,8%	87,1%
Privé	88,6%	75,0%	83,3%	80,6%	44,4%	54,3%	41,7%	77,8%	69,4%
Total	96,9%	86,0%	94,1%	92,6%	71,2%	38,2%	64,0%	84,3%	85,7%
<i>V de Cramer</i>	,140** NV	,093*	,133** NV	,138** NV	,172***	,096*	,136**	NS	,137**
Québec									
Public	91,9%	83,8%	95,6%	95,6%	77,7%	38,8%	73,3%	80,5%	89,7%
Privé	78,9%	57,9%	78,9%	89,5%	78,9%	74,4%	42,1%	52,6%	94,4%
Total	90,6%	81,2%	94,0%	95,0%	77,8%	42,5%	70,2%	77,7%	90,1%
<i>V de Cramer</i>	,133** NV	,198***	,210*** NV	NS NV	NS	,220***	,205***	,200***	NS
Territoires									
Public	93,9%	87,5%	79,2%	91,8%	75,0%	23,9%	63,8%	81,3%	83,7%
Privé	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Total	93,9%	87,5%	79,2%	91,8%	75,0%	23,9%	63,8%	81,3%	83,7%
<i>V de Cramer</i>	NV	NV	NV	NV	NV	NV	NV	NV	NV

Source : Enquête Directeurs, Teachcan, 2005

Les pourcentages représentent la proportion des directeurs, dans chaque réseau et chaque région, qui déclarent souhaiter *idéalement* être *entièrement responsables* ou jouer un *rôle majeur*.

NS : non significatif

NV : Test Chi-Carré non valide (il n'y a pas suffisamment de fréquences théoriques)

L'enquête met aussi en évidence des différences *selon l'ordre d'enseignement* dans la valorisation de plusieurs responsabilités, du moins dans certaines régions. Ainsi, on observe que les directeurs des écoles primaires souhaitent plus souvent être responsables de la gestion des fonds générés, de l'encadrement et de la sanction disciplinaire des élèves. Les directeurs des écoles primaires, ainsi que ceux des écoles mixtes, valorisent également plus souvent le choix et l'évaluation du matériel didactique. Les directeurs des écoles secondaires et mixtes désirent davantage assumer le recrutement des élèves, alors que les directeurs des écoles secondaires et primaires valorisent plus souvent la supervision du travail des enseignants.

Tableau 5.37 Les responsabilités idéales selon l'ordre d'enseignement

	Travail d'ordre pédagogique		Gestion des ressources	Relations avec les enseignants	Relations avec les élèves		
	Choix du matériel didactique <i>idéalement</i>	Évaluation du matériel didactique <i>idéalement</i>	Gestion des fonds générés <i>idéalement</i>	Supervision du travail des enseignants <i>idéalement</i>	Recrutement des élèves <i>idéalement</i>	Encadrement des élèves <i>idéalement</i>	Sanction disciplinaire des élèves <i>idéalement</i>
Ensemble du Canada							
Primaire	69,0%	51,6%	83,2%	95,1%	30,6%	72,2%	84,8%
Mixte	66,4%	53,0%	66,3%	85,1%	35,8%	60,5%	79,5%
Secondaire	41,7%	30,1%	77,1%	95,6%	46,8%	58,8%	72,6%
Total	62,1%	46,6%	79,5%	93,9%	35,2%	67,4%	81,1%
<i>V de Cramer</i>	,237***	,187***	,143***	,144***	,142***	,133***	,131***
Atlantique							
Primaire	62,5%	50,0%	83,6%	95,5%	16,6%	67,6%	84,7%
Mixte	55,6%	57,8%	74,4%	81,4%	30,0%	62,8%	74,4%
Secondaire	43,5%	28,2%	76,2%	95,2%	22,2%	65,5%	66,7%
Total	56,2%	45,1%	80,3%	93,4%	19,9%	66,3%	78,3%
<i>V de Cramer</i>	,166**	,217***	NS	,197** NV	NS	NS	,194**
Colombie-Britannique							
Primaire	69,1%	52,6%	82,9%	96,3%	28,2%	75,4%	88,0%
Mixte	76,9%	61,5%	53,8%	92,3%	65,4%	65,4%	76,9%
Secondaire	45,2%	38,4%	82,2%	95,8%	40,6%	49,3%	73,6%
Total	63,8%	49,8%	80,1%	95,8%	34,6%	68,1%	83,4%
<i>V de Cramer</i>	,228***	NS	,206***	NS NV	,233***	,238***	,174** NV
Ontario							
Primaire	76,0%	57,4%	81,1%	96,3%	33,1%	72,8%	85,0%
Mixte	53,3%	60,0%	35,3%	73,3%	53,3%	40,0%	60,0%
Secondaire	37,3%	25,2%	78,2%	98,2%	50,9%	60,6%	71,6%
Total	66,5%	50,1%	78,9%	96,0%	37,8%	69,0%	81,2%
<i>V de Cramer</i>	,345***	,271***	,205*** NV	,213*** NV	,165***	,158** NV	,174*** NV
Prairies							
Primaire	64,2%	44,1%	79,2%	90,7%	33,5%	68,6%	83,9%
Mixte	67,6%	47,1%	67,6%	84,2%	32,8%	60,7%	84,3%
Secondaire	30,4%	19,1%	77,4%	96,4%	53,1%	59,8%	85,0%
Total	56,8%	38,7%	75,2%	90,1%	38,2%	64,0%	84,3%
<i>V de Cramer</i>	,309***	,235***	,118*	,153**	,177***	NS	NS
Québec							
Primaire	68,0%	49,3%	88,8%	95,7%	36,1%	74,9%	82,6%
Mixte	81,3%	62,5%	81,3%	93,8%	43,8%	62,5%	75,0%
Secondaire	56,3%	43,2%	74,4%	91,2%	61,8%	56,8%	62,9%
Total	65,9%	48,4%	85,3%	94,6%	42,5%	70,2%	77,7%
<i>V de Cramer</i>	NS	NS	,171** NV	NS NV	,220***	,170*** NV	,199*** NV
Territoires							
Primaire	61,1%	61,1%	82,4%	94,7%	35,3%	70,6%	88,9%
Mixte	66,7%	58,3%	69,6%	91,3%	13,0%	60,9%	78,3%
Secondaire	57,1%	57,1%	42,9%	100,0%	33,3%	57,1%	71,4%
Total	63,3%	59,2%	70,2%	93,9%	23,9%	63,8%	81,3%
<i>V de Cramer</i>	NS NV	NS NV	NS NV	NS NV	NS NV	NS NV	NS NV

Source : Enquête Directeurs, Teachcan, 2005

Les pourcentages représentent la proportion des directeurs, pour chaque ordre et chaque région, qui déclarent souhaiter *idéalement* être *entièrement responsables* ou jouer un *rôle majeur*.

NS : non significatif

NV : Test Chi-Carré non valide (il n'y a pas suffisamment de fréquences théoriques)

Les conceptions idéales des tâches ne varient par contre pratiquement pas *selon la localisation urbaine ou rurale de l'école*. On observe seulement que dans certaines régions (Atlantique, Prairies, Québec), les directeurs des écoles urbaines souhaitent plus souvent être responsables du recrutement des élèves.

Tableau 5.38 Les responsabilités idéales selon la localisation urbaine ou rurale de l'école

	Recrutement des élèves <i>idéalement</i>
Ensemble du Canada	
Rural	23,8%
Urbain	40,2%
Total	35,2%
<i>V de Cramer</i>	,158***
Atlantique	
Rural	14,0%
Urbain	25,2%
Total	19,9%
<i>V de Cramer</i>	,140**
Colombie-Britannique	
Rural	31,3%
Urbain	35,6%
Total	34,6%
<i>V de Cramer</i>	NS
Ontario	
Rural	29,8%
Urbain	40,0%
Total	37,8%
<i>V de Cramer</i>	NS
Prairies	
Rural	21,3%
Urbain	46,7%
Total	38,2%
<i>V de Cramer</i>	,246***
Québec	
Rural	33,0%
Urbain	45,8%
Total	42,5%
<i>V de Cramer</i>	,114*
Territoires	
Rural	16,7%
Urbain	37,5%
Total	23,9%
<i>V de Cramer</i>	NS NV

Source : Enquête Directeurs, Teachcan, 2005

Les pourcentages représentent la proportion des directeurs, pour chaque localisation de l'école et chaque région, qui déclarent souhaiter *idéalement* être *entièrement responsables* ou jouer un *rôle majeur*.
 NS : non significatif NV : Test Chi-Carré non valide (il n'y a pas suffisamment de fréquences théoriques)

Les conceptions idéales des tâches varient également très peu selon *le profil des directeurs*. On observe néanmoins que les hommes tendent à valoriser plus souvent que les femmes la gestion du personnel professionnel (recrutement et supervision) ainsi que la gestion des ressources matérielles et l'allocation du budget. Par ailleurs, on note que plus les directeurs sont âgés, plus ils ont tendance à valoriser l'élaboration de la mission de l'école, l'évaluation des programmes, la supervision des enseignants, l'animation de la participation des parents et la reddition de comptes. Par contre, moins ils ont de l'ancienneté dans l'école, plus ils tendent à souhaiter assumer le développement pédagogique des enseignants et la participation à des comités de gestion. Ces relations entre la valorisation idéale des responsabilités et l'âge ou l'ancienneté des directeurs sont cependant relativement faibles. Précisons que l'enquête ne met en évidence aucune différence selon le niveau et le domaine d'étude des directeurs.

Tableau 5.39 Les responsabilités idéales selon le genre des directeurs

	Gestion du personnel non-enseignant		Gestion des ressources	
	Recrutement du personnel professionnel <i>idéalement</i>	Supervision du personnel professionnel <i>idéalement</i>	Gestion des ressources matérielles <i>idéalement</i>	Allocation du budget <i>idéalement</i>
Tous ordres confondus				
Hommes	70,4%	79,4%	78,4%	95,2%
Femmes	58,9%	67,5%	69,0%	91,3%
Total	65,3%	74,1%	74,2%	93,5%
<i>V de Cramer</i>	,121***	,134***	,107***	,079***
Primaire				
Hommes	66,2%	77,7%	83,1%	95,6%
Femmes	57,0%	68,0%	70,4%	91,6%
Total	61,4%	72,7%	76,6%	93,6%
<i>V de Cramer</i>	,094***	,109***	,149***	,082**
Mixte				
Hommes	68,9%	75,9%	68,6%	93,8%
Femmes	58,6%	57,4%	68,0%	86,4%
Total	65,0%	68,7%	68,3%	90,9%
<i>V de Cramer</i>	NS	,195***	NS	,124*
Secondaire				
Hommes	78,7%	84,0%	74,7%	95,2%
Femmes	67,4%	72,9%	63,4%	93,6%
Total	75,4%	80,7%	71,3%	94,7%
<i>V de Cramer</i>	,120**	,129***	,114**	NS

Source : Enquête Directeurs, Teachcan, 2005

Les pourcentages représentent la proportion des directeurs, pour chaque ordre et chaque genre, qui déclarent souhaiter *idéalement* être *entièrement responsables* ou jouer un *rôle majeur*.

NS : non significatif

Tableau 5.40 Les responsabilités idéales selon l'âge et l'ancienneté des directeurs

	Age	Ancienneté totale dans la carrière	Ancienneté totale dans l'école
Travail d'ordre pédagogique			
Affectation des tâches d'enseignement <i>idéalement</i> *	/	/	/
Répartition des élèves <i>idéalement</i> * ^t	/	/	/
Élaboration du règlement <i>idéalement</i> *	/	/	/
Élaboration de la mission de l'école <i>idéalement</i> *	-,069***	/	/
Définition des programmes pédagogiques <i>idéalement</i> *	/	/	/
Évaluation des programmes et méthodes <i>idéalement</i> *	-,066***	/	/
Choix matériel didactique <i>idéalement</i> *	/	/	/
Évaluation matériel didactique <i>idéalement</i> *	/	/	/
Analyse statistiques scolaires <i>idéalement</i> *	/	/	/
Gestion			
Cueillette de fonds privés <i>idéalement</i> *	,056***	/	/
Gestion des ressources matérielles <i>idéalement</i> *	/	/	/
Gestion des fonds générés <i>idéalement</i> *	/	/	/
Élaboration du budget <i>idéalement</i> *	/	/	/
Allocation du budget <i>idéalement</i> *	/	/	/
Gestion des enseignants			
Recrutement d'enseignants <i>idéalement</i> *	/	/	/
Supervision d'enseignants <i>idéalement</i> *	-,072***	/	/
Développement pédagogique d'enseignants <i>idéalement</i> *	/	/	,090***
Gestion des élèves			
Recrutement des élèves <i>idéalement</i> *	/	/	/
Sanction disciplinaire des élèves <i>idéalement</i> *	/	/	/
Encadrement des élèves <i>idéalement</i> *	/	/	/
Gestion du personnel non-enseignant			
Recrutement du personnel professionnel <i>idéalement</i> *	/	/	/
Recrutement du personnel technique <i>idéalement</i> *	/	/	/
Supervision du personnel professionnel <i>idéalement</i> *	/	/	/
Supervision du personnel technique <i>idéalement</i> *	/	/	,061***
Gestion des relations avec parents			
Animation participation des parents <i>idéalement</i> *	-,060***	/	/
Formation des parents <i>idéalement</i> *	/	/	/
Résolution des conflits avec famille <i>idéalement</i> *	/	/	/
Gestion des relations avec l'environnement			
Sensibilisation du milieu <i>idéalement</i> *	-,074***	/	/
Développement partenariats <i>idéalement</i> *	/	/	,058***
Gestion des relations avec la hiérarchie			
Participation aux comités de gestion <i>idéalement</i> *	/	,062***	,095***
Reddition de comptes <i>idéalement</i> *	-,061***	/	/

Source : Enquête Directeurs, Teachcan, 2005

Les valeurs dans le tableau représentent des Tau de Kendall

/ : non significatif

* Le sens de l'échelle va de « entièrement responsable » à « aucunement responsable »

Enfin, l'enquête met en évidence quelques corrélations, relativement faibles, entre la valorisation de différentes responsabilités et *le profil des élèves, des enseignants et des parents* de l'école dirigée par les directeurs. Comme principales tendances, on peut souligner que :

- plus les directeurs déclarent un pourcentage élevé d'élèves dont le revenu familial est élevé et un pourcentage faible d'élèves dont le revenu est faible, plus ils ont tendance à valoriser le recrutement des élèves. À nouveau, comme pour les responsabilités assumées (cf. point précédent), le recrutement des élèves semble ainsi associé à un public socialement plus favorisé ;
- plus les directeurs disent être confrontés à des élèves « difficiles » (absents, ne terminant pas leur année, ayant divers comportements problématiques, etc.), plus ils ont tendance à valoriser l'affectation des tâches d'enseignement, l'évaluation des programmes et méthodes, le recrutement, la supervision et le développement pédagogique des enseignants, le recrutement des élèves, le recrutement et la supervision du personnel professionnel. En particulier, on peut noter que le recrutement des élèves et celui des enseignants sont davantage souhaités lorsque les directeurs dirigent des écoles comportant des élèves issus des minorités ethniques. À l'inverse, moins les directeurs disent être confrontés à des élèves « difficiles », plus ils souhaitent être responsables du choix du matériel didactique ;
- plus les directeurs disent être confrontés à un roulement et un absentéisme des enseignants, plus ils ont tendance à valoriser le développement pédagogique des enseignants ;
- enfin, plus ils se déclarent confrontés à des relations problématiques avec les parents (plaintes, conflits), plus ils souhaitent être responsables de la formation des parents, et moins de la reddition de comptes.

Tableau 5.41 Les responsabilités idéales selon le profil des élèves

	Travail d'ordre pédagogique								Gestion des ressources					
	Affectation des tâches d'enseignement idéalment***	Elaboration du règlement idéalment**	Elaboration de la mission de l'école idéalment**	Définition des programmes pédagogiques idéalment***	Evaluation des programmes et méthodes idéalment**	Choix matériel didactique idéalment***	Evaluation matériel didactique idéalment**	Répartition des élèves idéalment**	Analyse statistiques scolaires idéalment**	Cueillette de fonds privés idéalment***	Gestion des ressources matérielles idéalment***	Gestion des fonds générés idéalment**	Elaboration du budget idéalment**	Allocation du budget idéalment***
Origine sociale des élèves														
Pourcentage d'élèves avec un revenu familial élevé	/	/	/	/	/	,071***	/	/	/	/	/	/	/	/
Pourcentage d'élèves avec un revenu familial moyen	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/
Pourcentage d'élèves avec un revenu familial faible	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/
Caractéristiques scolaires des élèves														
Pourcentage d'élèves absents	/	/	/	/	,074***	/	/	/	/	/	/	/	/	/
Pourcentage d'élèves ne terminant pas leur année	,068***	/	/	/	,090***	,063***	/	/	/	/	/	/	/	/
Caractéristiques ethniques des élèves														
Pourcentage d'élèves autochtones	,071***	/	/	/	,095***	/	/	/	/	/	/	/	/	/
Pourcentage d'élèves appartenant aux minorités visibles	/	/	/	/	,051**	,059**	/	/	/	/	/	/	/	/
Problèmes rencontrés avec les élèves														
Conflits entre élèves*	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/
Intimidation entre élèves*	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/
Problèmes de santé des élèves*	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/
Détérioration de la situation socio-économique des élèves*	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/
Infractions contre les biens par les élèves*	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	,077***	/	/
Possession d'armes par les élèves*	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/
Consommation d'alcool et stupéfiants par les élèves*	/	/	/	,082***	/	,133***	,108***	/	/	/	/	/	/	/
Conduite insolente des élèves envers les enseignants*	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/
Agressions sur un membre du personnel par les élèves*	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/
Absentéisme des élèves*	/	/	/	/	/	,067***	/	/	/	/	/	/	/	/
Harcèlement sexuel entre élèves*	/	/	/	/	/	,088***	/	/	/	/	/	/	/	/
Racisme entre les élèves*	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/
Chahut des élèves durant les cours*	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/
Retard des élèves*	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/
Décrochage scolaire des élèves*	/	/	/	/	/	,079***	/	/	/	/	/	/	/	/
Apathie des élèves*	/	/	/	/	/	,064***	/	/	/	/	/	/	/	/

Source : Enquête Directeurs, Teachcan, 2005

Les valeurs dans le tableau représentent des Tau de Kendall

/ : non significatif

* Le sens de l'échelle va de « dans une large mesure » à « pas du tout »

** Le sens de l'échelle va de « entièrement responsable » à « aucunement responsable »

Relations avec les enseignants			Relations avec les élèves			Gestion du personnel non-enseignant				Relations avec la hiérarchie		Relations avec l'environnement		Relations avec les parents		
Recrutement d'enseignants <i>idéalement**</i>	Supervision d'enseignants <i>idéalement**</i>	Developpement pédagogique d'enseignants <i>idéalement**</i>	Recrutement des élèves <i>idéalement**</i>	Encadrement des élèves <i>idéalement**</i>	Sanction disciplinaire des élèves <i>idéalement**</i>	Recrutement du personnel professionnel <i>idéalement**</i>	Recrutement personnel technique <i>idéalement**</i>	Supervision du personnel professionnel <i>idéalement**</i>	Supervision du personnel technique <i>idéalement**</i>	Participation aux comités de gestion <i>idéalement**</i>	Reddition de comptes <i>idéalement**</i>	Sensibilisation du milieu <i>idéalement**</i>	Developpement partenariats <i>idéalement**</i>	Animation participation des parents <i>idéalement**</i>	Formation des parents <i>idéalement**</i>	Résolution des conflits avec familles <i>idéalement**</i>
/	/	/	,087***	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/
/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/
,060**	/	/	,078**	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/
,056***	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/
,060***	,068***	/	/	/	,058***	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/
,050**	,056**	/	/	/	/	,080***	/	/	,083***	/	/	/	/	/	/	/
,111***	,068***	,066***	,113***	/	/	,069***	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/
/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/
/	/	/	/	/	/	,080***	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/
/	/	,081***	/	/	/	/	,080***	/	,061***	,082***	/	/	,090***	/	/	/
/	/	/	/	/	/	,063***	,069***	/	/	,069***	/	/	/	/	/	/
,081***	/	/	/	/	/	,083***	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/
/	/	/	,070***	/	/	,110***	/	,070***	/	/	/	/	/	/	/	/
/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/
/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/
/	/	/	/	/	/	,092***	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/
/	/	/	,062***	/	/	,094***	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/
,079***	/	/	/	/	/	,069***	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/
/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/
/	/	/	/	/	/	,080***	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/
/	/	,072***	,090***	/	/	,080***	,073***	,065***	/	,069***	/	/	/	/	/	/
/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	,096***	/	/

Tableau 5.42 Les responsabilités idéales selon le profil des enseignants et des parents des élèves

	Travail d'ordre pédagogique							Gestion des ressources						
	Affectation des tâches d'enseignement <i>idéalement**</i>	Élaboration du règlement <i>idéalement**</i>	Élaboration de la mission de l'école <i>idéalement**</i>	Définition des programmes pédagogiques <i>idéalement**</i>	Évaluation des programmes et méthodes <i>idéalement**</i>	Choix matériel didactique <i>idéalement**</i>	Évaluation matériel didactique <i>idéalement**</i>	Répartition des élèves <i>idéalement**</i>	Analyse statistiques scolaires <i>idéalement**</i>	Cueillette de fonds privés <i>idéalement**</i>	Gestion des ressources matérielles <i>idéalement**</i>	Gestion des fonds générés <i>idéalement**</i>	Élaboration du budget <i>idéalement**</i>	Allocation du budget <i>idéalement**</i>
Problèmes rencontrés avec les enseignants														
Consommation d'alcool et stupéfiants par les enseignants*	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/
Roulement du corps enseignant*	/	/	/	/	/	/	/	/	/	,062***	/	/	/	/
Absentéisme des enseignants*	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	,091***	/	/
Relations problématiques avec les parents d'élèves														
Conflits entre parents et enseignants*	/	/	/	/	/	/	/	/	-,062**	/	/	/	/	/
Plaintes des parents et des élèves*	/	/	/	/	/	/	/	/	-,060**	/	/	/	/	/

Source : Enquête Directeurs, Teachcan, 2005

Les valeurs dans le tableau représentent des Tau de Kendall / : non significatif

* Le sens de l'échelle va de « dans une large mesure » à « pas du tout »

** Le sens de l'échelle va de « entièrement responsable » à « aucunement responsable »

Relations avec les enseignants			Relations avec les élèves			Gestion du personnel non-enseignant			Relations avec la hiérarchie		Relations avec l'environnement		Relations avec les parents			
Recrutement d'enseignants <i>idéallement**</i>	Supervision d'enseignants <i>idéallement**</i>	Développement pédagogique d'enseignants <i>idéallement**</i>	Recrutement des élèves <i>idéallement**</i>	Encadrement des élèves <i>idéallement**</i>	Sanction disciplinaire des élèves <i>idéallement**</i>	Recrutement du personnel professionnel <i>idéallement**</i>	Recrutement personnel technique <i>idéallement**</i>	Supervision du personnel professionnel <i>idéallement**</i>	Supervision du personnel technique <i>idéallement**</i>	Participation aux comités de gestion <i>idéallement**</i>	Rendition de comptes <i>idéallement**</i>	Sensibilisation du milieu <i>idéallement**</i>	Développement partenariats <i>idéallement**</i>	Animation participation des parents <i>idéallement**</i>	Formation des parents <i>idéallement**</i>	Résolution des conflits avec familles <i>idéallement**</i>
/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	,106***	/
/	/	,088***	/	/	/	/	,070***	/	,075***	/	/	/	/	/	/	/
/	/	,070***	,077***	/	/	,079***	,067***	/	,076***	/	/	/	/	/	/	/
/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	-,062**	/	/	/	,063***	/
/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	-,064**	/	/	/	,049**	/

III. CONCORDANCES ET TENSIONS ENTRE LE « TRAVAIL REEL » ET LE « TRAVAIL IDEAL »

Nous allons à présent confronter les réponses des directeurs aux questions portant, d'une part, sur les responsabilités et les rôles qu'ils disent *effectivement* assumer aujourd'hui dans l'exercice de leur métier et, d'autre part, sur ceux qu'ils souhaiteraient *idéalement* accomplir. Cette analyse permettra de saisir la distance ou la proximité entre le « travail réel » et le « travail idéal », autrement dit entre le travail réalisé concrètement (tel qu'ils le déclarent) et les attentes des directeurs (leurs conceptions idéales du métier).

Pour ce faire, nous avons créé deux nouvelles variables - l'une concernant les rôles, l'autre concernant les responsabilités – en soustrayant le rang obtenu par chaque rôle ou responsabilité en tant que travail *assumé* au rang obtenu en tant que travail *idéalisé*. Ces deux nouvelles variables, présentées dans les deux tableaux suivants, comportent trois modalités :

- une modalité « concordance » qui représente les cas où les directeurs ont répondu exactement de la même manière aux questions sur les rôles et responsabilités qu'ils assument effectivement et à celles sur les rôles et responsabilités qu'ils valorisent idéalement (par exemple, quand ils ont répondu être et souhaiter être entièrement responsable de la tâche, ou à l'inverse, être et souhaiter être aucunement responsable de la tâche) ;
- une modalité « moins rempli que souhaité » qui correspond aux cas où les directeurs ont déclaré être effectivement moins responsable de la tâche que ce qu'ils souhaitent idéalement (par exemple, quand ils ont répondu n'être aucunement responsable de la tâche alors qu'ils aimeraient jouer un rôle majeur) ;
- enfin, une modalité « davantage rempli que souhaité » qui concerne les cas où les directeurs ont déclaré être effectivement davantage responsable de la tâche que ce qu'ils souhaitent idéalement (par exemple, quand ils ont répondu jouer un rôle majeur dans l'accomplissement de la tâche alors qu'ils préféreraient ne jouer qu'un rôle mineur).

Comme on peut le voir dans les deux tableaux suivants, pour pratiquement tous les rôles et responsabilités (hormis le recrutement du personnel professionnel), on retrouve *une large concordance entre le degré de responsabilité effectif dans l'accomplissement des tâches et les attentes des directeurs à leur égard*. Autrement dit, la plupart des directeurs ont classé exactement de la même manière les rôles ou responsabilités qu'ils disent assumer et ceux qu'ils souhaitent idéalement remplir. Nous pouvons alors supposer soit que la plupart des directeurs font ce qu'ils ont idéalement envie de faire, soit qu'ils idéalisent *a posteriori* les tâches qu'ils sont de fait amenés à réaliser.

Cette concordance n'est cependant pas totale et l'analyse révèle également *des écarts relatifs entre le « travail idéal » et le « travail réel » pour une bonne partie de directeurs*. On observe ainsi qu'entre 11% et 31% des directeurs déclarent remplir davantage qu'ils ne le souhaitent les rôles et responsabilités suivants : rôles de gestionnaire des urgences, de chef d'orchestre, d'administrateur général, d'interlocuteur des parents, d'agent de liaison, responsabilités de gestion des fonds générés et des ressources matérielles, cueillette de fonds privés, analyse des données scolaires, encadrement et sanction disciplinaire des élèves, résolution de conflits avec les familles, animation de la participation des parents, formation des parents, sensibilisation du milieu, développement de partenariats avec l'environnement, reddition de comptes. A l'inverse, une bonne partie des directeurs (entre 12% et 55%) déclare remplir de manière moins importante qu'ils ne le souhaitent les rôles et responsabilités suivants : rôles d'agent de changement, de planificateur du projet éducatif, de superviseur du travail enseignant, de leader pédagogique, d'éducateur des élèves, de promoteur de l'école dans la communauté, les responsabilités d'élaboration du budget, affectation des tâches d'enseignement, définition et d'évaluation des programmes, choix et d'évaluation du matériel didactique, recrutement des élèves, recrutement et développement pédagogique des enseignants, recrutement et supervision du personnel professionnel et technique. Un *certain clivage* semble ainsi se dessiner entre, d'une part, les rôles et les responsabilités qui renvoient à la gestion des ressources, à l'administration, à l'encadrement et la sanction disciplinaire des élèves, à la gestion des

relations externes (avec les parents et l'environnement de l'école) et à la reddition de comptes qu'une bonne partie des directeurs disent assumer plus qu'ils ne le souhaitent, et, d'autre part, les tâches qui concernent le travail d'ordre pédagogique, le recrutement des élèves, le recrutement et le développement pédagogique des enseignants, l'élaboration du budget et la gestion du personnel non-enseignant qu'une bonne partie des directeurs assument moins qu'ils ne le désirent.

Tableau 5.43 Distance entre les rôles idéalisés et assumés

	Rôle <i>moins rempli</i> que souhaité	Concordance	Rôle <i>davantage rempli</i> que souhaité	Total	N
Gestion et administration					
Gestionnaire des urgences	2,8%	75,0%	22,2%	100,0%	1977
Chef d'orchestre, coordonnateur, rassembleur, chef d'équipe	7,5%	81,2%	11,4%	100,0%	1973
Administrateur général de l'école (budget, équipements)	4,4%	73,2%	22,4%	100,0%	1977
Travail d'ordre pédagogique					
Agent de changement des politiques et pratiques de l'école	15,3%	75,7%	9,0%	100,0%	1978
Planificateur du projet éducatif de l'école	14,4%	77,6%	8,0%	100,0%	1971
Superviseur et évaluateur du travail des enseignants	14,3%	77,3%	8,4%	100,0%	1974
Leader pédagogique	37,4%	58,7%	3,9%	100,0%	1983
Éducateur des élèves	17,0%	78,7%	4,3%	100,0%	1970
Gestion des relations externes					
Interlocuteur des parents et médiateur	3,7%	80,3%	16,1%	100,0%	1971
Agent de liaison auprès des autorités	5,1%	82,3%	12,6%	100,0%	1970
Promoteur de l'école dans la communauté	20,4%	71,2%	8,4%	100,0%	1984

Source : Enquête Directeurs, Teachcan, 2005

Tableau 5.44 Distance entre les responsabilités idéalisées et assumées

	Responsabilité <i>moins assumée</i> que souhaité	Concordance	Responsabilité <i>davantage assumée</i> que souhaité	Total	N
Gestion des ressources					
Décision sur l'allocation du budget	8,0%	82,1%	10,0%	100,0%	1967
Gestion des fonds générés	5,6%	77,1%	17,4%	100,0%	1963
Gestion des ressources matérielles	5,4%	70,6%	24,0%	100,0%	1971
Élaboration du budget	17,1%	72,3%	10,6%	100,0%	1967
Cueillette de fonds privés	8,5%	60,4%	31,2%	100,0%	1948
Travail pédagogique					
Élaboration des règlements de l'école	2,1%	91,2%	6,7%	100,0%	1959
Élaboration de la mission de l'école	3,1%	88,0%	8,9%	100,0%	1959
Affectation des tâches d'enseignement	12,9%	81,7%	5,4%	100,0%	1953
Répartition des élèves dans les classes	5,1%	88,7%	6,2%	100,0%	1958
Analyse des données scolaires	6,1%	67,8%	26,1%	100,0%	1963
Évaluation programmes pédagogiques	15,8%	76,1%	8,1%	100,0%	1969
Définition des objectifs et des profils	14,0%	79,8%	6,2%	100,0%	1951
Choix du matériel didactique	16,4%	77,7%	5,9%	100,0%	1967
Évaluation du matériel didactique	21,1%	72,8%	6,1%	100,0%	1968
Gestion des relations internes					
Relations avec les élèves					
Sanction disciplinaire des élèves	1,0%	80,3%	18,7%	100,0%	1959
Encadrement des élèves	2,4%	78,4%	19,2%	100,0%	1948
Recrutement et la sélection des élèves	19,2%	75,0%	5,8%	100,0%	1918
Relations avec les enseignants					
Supervision des enseignants	6,0%	81,3%	12,7%	100,0%	1959
Recrutement et sélection enseignants	42,2%	53,8%	4,0%	100,0%	1958
Développement pédagogique d'enseignants	21,5%	69,6%	8,9%	100,0%	1957
Gestion du personnel non-enseignant					
Supervision du personnel professionnel	21,4%	67,9%	10,7%	100,0%	1945
Supervision du personnel technique	15,7%	73,6%	10,8%	100,0%	1936
Recrutement du personnel technique	44,7%	51,1%	4,2%	100,0%	1943
Recrutement du personnel professionnel	54,7%	41,9%	3,4%	100,0%	1959
Gestion des relations externes					
Relations avec les parents					
Résolution des conflits avec famille	2,8%	75,1%	22,1%	100,0%	1960
Animation participation des parents	6,2%	76,9%	16,9%	100,0%	1969
Formation pédagogique des parents	8,9%	70,8%	20,3%	100,0%	1392
Relations avec l'environnement					
Sensibilisation du milieu aux objectifs	5,9%	75,9%	18,2%	100,0%	1967
Partenariats avec les organisations	8,4%	75,2%	16,4%	100,0%	1966
Relations avec la hiérarchie					
Reddition de comptes	1,4%	75,8%	22,8%	100,0%	1955
Participation à des comités	11,8%	75,0%	13,2%	100,0%	1957

Source : Enquête Directeurs, Teachcan, 2005

Si l'on examine plus en détail le pourcentage de directeurs qui déclarent (ne pas) assumer un rôle ou une responsabilité tout en souhaitant en même temps (ne pas) l'accomplir idéalement (voir les deux tableaux suivants), à nouveau, l'analyse révèle avant tout *une grande concordance entre les conceptions idéales que les directeurs ont de leur métier et les tâches qu'ils déclarent effectivement exercer*. En effet, la plupart des directeurs qui disent assumer une responsabilité ou un rôle déclarent également souhaiter le remplir idéalement, tout comme la plupart des directeurs qui disent ne pas assumer une responsabilité ou un rôle déclarent aussi ne pas souhaiter idéalement le remplir. En même temps, cette analyse confirme que la concordance n'est pas totale et qu'il y a *plusieurs écarts entre le « travail idéal » et le « travail réel »*. En particulier, on remarque que la majorité des directeurs qui n'assument pas les responsabilités ou rôles suivants souhaite idéalement les remplir : le rôle de leader pédagogique (90,9%) le recrutement des enseignants (86,3%), le rôle de superviseur du travail enseignant (76,8%), le rôle d'agent de changement des pratiques (76,5%), le rôle de promoteur de l'école dans la communauté (70,5%), l'affectation des tâches d'enseignement (68%), l'élaboration du budget (57%), le rôle de planificateur du projet éducatif de l'école (56,1%), le rôle d'éducateur des élèves (53,5%), l'allocation du budget (53,2%), le recrutement du personnel professionnel (52,7%), la supervision du travail des enseignants (52,5%), le recrutement du personnel technique (50,1%). Autrement dit, davantage de directeurs souhaitent avoir des responsabilités qui renvoient à la *gestion du personnel enseignant et non-enseignant* (recrutement et supervision des enseignants, recrutement du personnel professionnel et technique), à un *travail d'animation pédagogique* (rôles de leader pédagogique, d'agent de changement des pratiques, de planificateur du projet éducatif de l'école), à la *gestion du budget* (allocation et élaboration), à *l'éducation des élèves* et à la *promotion de l'école dans la communauté*. Par ailleurs, on observe qu'une partie non négligeable des directeurs qui assument les responsabilités suivantes ne souhaite pas les remplir : cueillette des fonds privés (39,9%), formation pédagogique des parents (20,7%), analyse des données scolaires (18,4%), gestion des ressources matérielles (16,6%) et encadrement des élèves (17,0%).

Tableau 5.45 Les rôles remplis et rôles idéaux

	% qui assument et souhaiteraient assumer	% qui assument et ne souhaiteraient pas assumer	% qui n'assument pas et souhaiteraient assumer	% qui n'assument pas et ne souhaiteraient pas assumer	V de Cramer
Gestion et administration					
Gestionnaire des urgences	94,1%	5,9%	26,8%	73,2%	0,369***
Chef d'orchestre, coordonnateur, rassembleur, chef d'équipe	98,0%	2,0%	51,2%	48,8%	0,402***
Administrateur général de l'école (budget, équipements)	93,2%	6,8%	33,8%	66,2%	0,398***
Travail d'ordre pédagogique					
Agent de changement des politiques et pratiques de l'école	98,4%	1,6%	76,5%	23,5%	0,306***
Planificateur du projet éducatif de l'école	98,0%	2,0%	56,1%	43,9%	0,483***
Superviseur et évaluateur du travail des enseignants	98,1%	1,9%	76,8%	23,2%	0,290***
Leader pédagogique	98,5%	1,5%	90,9%	9,1%	0,156***
Éducateur des élèves	97,8%	2,2%	53,5%	46,5%	0,556***
Gestion des relations externes					
Interlocuteur des parents et médiateur	95,0%	5,0%	12,9%	87,1%	0,686***
Agent de liaison auprès des autorités	96,0%	4,0%	35,1%	64,9%	0,589***
Promoteur de l'école dans la communauté	97,5%	2,5%	70,5%	29,5%	0,368***

Source : Enquête Directeurs, Teachcan, 2005

Tableau 5.46 Les responsabilités assumées et responsabilités idéalisées

	% qui assument et souhaiteraient assumer	% qui assument et ne souhaiteraient pas assumer	% qui n'assument pas et souhaiteraient assumer	% qui n'assument pas et ne souhaiteraient pas assumer	V de Cramer
Gestion des ressources					
Décision sur l'allocation du budget	97,1%	2,9%	53,2%	46,8%	0,486***
Gestion des fonds générés	89,5%	10,5%	20,7%	79,3%	0,601***
Gestion des ressources matérielles	83,4%	16,6%	21,0%	79,0%	0,506***
Élaboration du budget	96,1%	3,9%	57,0%	43,0%	0,489***
Cueillette de fonds privés	60,1%	39,9%	10,0%	90,0%	0,524***
Travail pédagogique					
Élaboration des règlements de l'école	96,4%	3,6%	23,7%	76,3%	0,530***
Élaboration de la mission de l'école	96,4%	3,6%	38,9%	61,1%	0,468***
Affectation des tâches d'enseignement	97,9%	2,1%	68,0%	32,0%	0,401***
Analyse des données scolaires	81,6%	18,4%	22,6%	77,4%	0,526***
Évaluation programmes pédagogiques	96,7%	3,3%	49,4%	50,6%	0,572***
Définition des objectifs et des profils	95,6%	4,4%	40,9%	59,1%	0,616***
Choix du matériel didactique	93,2%	6,8%	28,5%	71,5%	0,666***
Évaluation du matériel didactique	90,8%	9,2%	23,4%	76,6%	0,642***
Gestion des relations internes					
<i>Relations avec les élèves</i>					
Sanction disciplinaire des élèves	87,5%	12,5%	6,5%	93,5%	0,557***
Répartition des élèves dans les classes	96,8%	3,2%	22,4%	77,6%	0,757***
Encadrement des élèves	83,0%	17,0%	7,2%	92,8%	0,654***
Recrutement et la sélection des élèves	91,0%	9,0%	16,3%	83,7%	0,678***
<i>Relations avec les enseignants</i>					
Supervision des enseignants	96,6%	3,4%	52,5%	47,5%	0,443***
Recrutement et sélection enseignants	96,9%	3,1%	86,3%	13,7%	0,200***
Développement pédagogique d'enseignants	91,2%	8,8%	43,4%	56,6%	0,523***
Gestion du personnel non-enseignant					
Supervision du personnel professionnel	94,2%	5,8%	37,1%	62,9%	0,622***
Supervision du personnel technique	91,8%	8,2%	22,5%	77,5%	0,708***
Recrutement du personnel technique	94,3%	5,7%	50,1%	49,9%	0,444***
Recrutement du personnel profes.	95,4%	4,6%	52,7%	47,3%	0,405***
Gestion des relations externes					
<i>Relations avec les parents</i>					
Résolution des conflits avec famille	87,1%	12,9%	10,8%	89,2%	0,626***
Animation participation des parents	87,5%	12,5%	29,4%	70,6%	0,519***
Formation pédagogique des parents	79,3%	20,7%	13,2%	86,8%	0,657***
<i>Relations avec l'environnement</i>					
Sensibilisation du milieu aux objectifs	92,4%	7,6%	42,5%	57,5%	0,444***
Partenariats avec les organisations	87,9%	12,1%	27,3%	72,7%	0,590***
<i>Relations avec la hiérarchie</i>					
Reddition de comptes	92,7%	7,3%	17,9%	82,1%	0,496***
Participation à des comités	85,6%	14,4%	20,5%	79,5%	0,653***

Source : Enquête Directeurs, Teachcan, 2005

Enfin, sur base des deux analyses précédentes, nous pouvons avancer, de manière schématique, que les directeurs disent surtout assumer des tâches liées à la *gestion et à l'administration de l'école* (rôles de gestion des urgences, d'administrateur de l'école), à l'*administration pédagogique* (élaboration des règlements et de la mission de l'école, affectation des tâches d'enseignement...), à la *gestion de l'ordre interne* (rôle de chef d'orchestre, sanction disciplinaire des élèves...), à la *gestion des relations externes* (rôles d'interlocuteur des parents, d'agent de liaison auprès des autorités et de promoteur de l'école dans la communauté) et à la *reddition de comptes*, alors qu'ils souhaitent avant tout exercer des tâches liées au *travail et à l'animation pédagogique* (rôles de leader pédagogique et d'agent de changement des pratiques de l'école, définition des programmes pédagogiques...), au *recrutement du personnel* (enseignant, professionnel et technique) et à la *gestion du budget* (élaboration et allocation). Les données de notre enquête tendent ainsi à confirmer les résultats d'autres études, menées dans divers contextes nationaux, qui mettent également en évidence une certaine *tension entre*, d'une part, *le travail administratif et la gestion des relations externes* que les directeurs se doivent d'assumer et qu'ils considèrent souvent comme ingrates ou moins nobles *et*, d'autre part, *le travail d'animation pédagogique* qu'ils valorisent mais auquel ils ne peuvent consacrer tout le temps souhaité (Barrère, 2006 ; Dupriez, 2002 ; Leclercq, 2005). Les données de notre enquête suggèrent aussi que certaines tâches prescrites par l'évolution du mode de régulation scolaire sont posées comme idéal par les directeurs eux-mêmes, en particulier celles qui renvoient à l'animation pédagogique (comme les rôles de leader pédagogique ou d'agent de changement des pratiques), alors que d'autres semblent au contraire « rejetées » par une partie des directeurs (comme l'analyse des données scolaires et la reddition de comptes).

IV. LE VECU PROFESSIONNEL

Nous allons poursuivre notre exploration du rapport que les directeurs ont à leur travail en examinant leur vécu professionnel, saisi à travers leur satisfaction professionnelle à l'égard des différents aspects de leur métier et leur satisfaction à l'égard de leurs rapports avec diverses catégories d'acteurs.

1. Une satisfaction professionnelle globale à l'égard des conditions d'emploi et de travail

Malgré la complexité de leur tâche, notre enquête montre que la majorité des directeurs se déclare *entièrement* ou *plutôt satisfaits* à l'égard de nombreux aspects de leur métier⁸. En particulier, plus de 80% se disent satisfaits de leur développement professionnel (87,9% en cumulant les deux premières positions de l'échelle), de l'appui de leurs supérieurs (84,6%), de leur imputabilité (82,3%) et de leur autonomie professionnelle (81,0%). Ils sont par contre plus partagés à l'égard de leur rémunération (52,6% se disent satisfaits contre 47,4% insatisfaits) et la plupart sont insatisfaits (entièrement ou plutôt) à l'égard de leur charge de travail (53,3%) et de son incidence sur leur vie familiale (63,9%).

Tableau 5.47 La satisfaction professionnelle

	Entièrement satisfait	Plutôt satisfait	Plutôt insatisfait	Entièrement insatisfait	Total	N
Mon développement professionnel	29,6%	58,6%	10,0%	1,8%	100,0%	2082
L'appui de mes supérieurs	43,3%	42,7%	10,5%	3,5%	100,0%	2073
Mon imputabilité	19,2%	63,7%	14,3%	2,8%	100,0%	2074
Mon autonomie professionnelle	23,5%	58,0%	15,3%	3,2%	100,0%	2077
La reconnaissance de ma fonction	15,4%	44,8%	29,1%	10,7%	100,0%	2075
L'encadrement de mon travail par des normes juridiques	7,0%	54,6%	30,9%	7,5%	100,0%	2063
La rémunération	11,9%	41,0%	32,8%	14,4%	100,0%	2074
Ma charge de travail	9,5%	37,3%	36,8%	16,3%	100,0%	2080
L'incidence sur ma vie familiale	6,2%	30,5%	45,5%	17,8%	100,0%	2072

Source : Enquête Directeurs, Teachcan, 2005

À partir de ces différentes questions visant à saisir leur satisfaction à l'égard de divers aspects de leur métier, nous avons construit un indice de « satisfaction professionnelle globale » (alpha de Cronbach = 0,8251)⁹. Cet indice mesure principalement la satisfaction globale des directeurs à l'égard de leurs *conditions d'emploi et de travail*, dans la mesure où aucune question posée ne porte véritablement sur leur satisfaction à l'égard du *contenu* de leur travail. Nous pouvons alors voir que 71,2% des directeurs sont globalement satisfaits à l'égard de leurs conditions de travail et d'emploi contre 28,8% d'insatisfaits.

Tableau 5.48 Indice de satisfaction professionnelle globale

	Globalement satisfait	Globalement insatisfait	Total	N
Indice de satisfaction professionnelle globale	71,2%	28,8%	100,0%	1875

Source : Enquête Directeurs, Teachcan, 2005

⁸ Question posée : « Veuillez indiquer votre niveau de satisfaction à propos des points suivants ».

⁹ L'alpha de Cronbach est un test de consistance interne qui permet d'apprécier jusqu'à quel point chacun des items (ou questions posées) constitue une mesure équivalente d'un même concept (ici la satisfaction professionnelle globale). Pour être considéré comme valable, l'alpha de Cronbach doit avoir une valeur supérieure à 0,70, ce qui est le cas ici (il vaut 0,8251). Nous avons alors construit un indice de « satisfaction professionnelle globale » en sommant les réponses des directeurs aux neuf questions initiales. Ensuite, nous avons regroupé les scores de cet indice (variant de 0 à 27) en deux catégories : une catégorie « globalement satisfait » (scores de 0 à 13) et une catégorie « globalement insatisfait » (scores de 14 à 27).

Comme on peut le voir au tableau suivant, c'est la satisfaction à l'égard de la charge de travail et celle envers la reconnaissance de la fonction qui contribuent le plus au degré de satisfaction professionnelle globale. Par ailleurs, on observe que les degrés de satisfaction à l'égard des différents aspects du métier sont fortement corrélés positivement ensemble. Ceci signifie que plus les directeurs se déclarent satisfaits envers un aspect du métier, plus ils tendent à se déclarer satisfaits envers les autres aspects (et inversement). Parmi les corrélations les plus fortes, on peut soulever celles entre :

- la satisfaction à l'égard de la charge de travail et celle à l'égard de l'incidence sur la vie familiale ;
- la satisfaction à l'égard de la rémunération et celle à l'égard de la reconnaissance de la fonction et de la charge de travail ;
- la satisfaction à l'égard de l'imputabilité et celle à l'égard de l'encadrement du travail par des normes juridiques, du développement professionnel et de l'autonomie professionnelle.

Tableau 5.49 La satisfaction professionnelle- Corrélations

	Appui des supérieurs	Charge de travail	Rémunération	Reconnaissance de la fonction	Incidence sur vie familiale	Encadrement du travail par des normes juridiques	Imputabilité	Développement professionnel	Autonomie professionnelle	Indice de satisfaction professionnelle globale
Appui des supérieurs	1,000	,255***	,229***	,271***	,190***	,182***	,223***	,263***	,279***	,465***
Charge de travail	,255***	1,000	,361***	,329***	,513***	,279***	,310***	,212***	,324***	,585***
Rémunération	,229***	,361***	1,000	,435***	,287***	,204***	,215***	,188***	,221***	,517***
Reconnaissance de la fonction	,271***	,329***	,435***	1,000	,337***	,270***	,300***	,200***	,327***	,580***
Incidence sur vie familiale	,190***	,513***	,287***	,337***	1,000	,329***	,303***	,219***	,307***	,567***
Encadrement du travail par des normes juridiques	,182***	,279***	,204***	,270***	,329***	1,000	,414***	,248***	,302***	,507***
Imputabilité	,223***	,310***	,215***	,300***	,303***	,414***	1,000	,431***	,424***	,523***
Développement professionnel	,263***	,212***	,188***	,200***	,219***	,248***	,431***	1,000	,456***	,449***
Autonomie professionnelle	,279***	,324***	,221***	,327***	,307***	,302***	,424***	,456***	1,000	,542***

Source : Enquête Directeurs, Teachcan, 2005

Les valeurs dans le tableau représentent des Tau de Kendall

La surcharge de travail chez les directeurs et la relation problématique entre leur vie privée et professionnelle sont fréquemment relevées dans la littérature sur le métier de directeur (Barrère, 2006 ; Bouchamma, 2004 ; Corriveau, 2004 ; King et Peart, 1992 ; Leclercq, 2005 ; Osborn, 2002) et elles peuvent aisément se comprendre si l'on considère la multitude de tâches qu'ils ont à remplir comme nous l'avons vu précédemment. La satisfaction professionnelle globale qu'ils affichent néanmoins peut paraître plus étonnante à première vue si on l'a comparé à l'insatisfaction professionnelle exprimée en général par les enseignants. La satisfaction professionnelle se comprend cependant au regard des attentes à l'égard du métier et des motivations professionnelles qui interviennent dans le choix de la carrière (Michel, 1998). En nous appuyant sur d'autres études qui ont analysé les raisons qui guident le choix de quitter l'enseignement pour embrasser la carrière de directeur, on pourrait supposer que leur satisfaction professionnelle globale est liée à l'exercice de responsabilités et à la variété de leurs tâches, aspects du métier souvent évoqués parmi les motivations professionnelles les plus importantes chez les directeurs (Barrère, 2006 ; Cacouault-Bitaud, 1998). Ainsi, selon Barrère, « l'optimisme professionnel des chefs d'établissement peut se comprendre à la croisée d'un travail diversifié et multiple - où chaque journée peut amener son lot de résolutions de problèmes ou d'interventions relationnelles - et de la représentation d'une amélioration possible de l'établissement qui leur doit beaucoup » (Barrère, 2006, 158).

Notre étude montre par ailleurs que la satisfaction professionnelle des directeurs à l'égard des différents aspects du métier est faiblement associée aux rôles et responsabilités qu'ils disent assumer et pas du tout avec le fait d'avoir ou non une tâche d'enseignement. Autrement dit, *leur satisfaction professionnelle ne semble pas fortement liée au travail qu'ils réalisent*, ce qui est en partie compréhensible dans la mesure où les questions qui leur ont été posées ne portaient pas sur leur satisfaction à l'égard du contenu de leur travail (mais sur les conditions d'emploi et de travail). On peut cependant soulever que plus les directeurs disent assumer le rôle de leader pédagogique, plus ils ont tendance à se déclarer satisfaits à l'égard de pratiquement tous les aspects de leur métier, en particulier à l'égard de leur autonomie professionnelle, de leur développement professionnel, de l'encadrement de leur travail par des normes juridiques et de leur imputabilité. Aussi, plus ils disent assumer les autres rôles liés à un travail d'ordre pédagogique (planificateur du projet éducatif de l'école, agent de changement des politiques et pratiques de l'école, éducateur des élèves et superviseur du travail enseignant) ainsi que celui de promoteur de l'école dans la communauté, plus ils ont tendance à se déclarer satisfaits à l'égard de leur imputabilité, de leur développement professionnel et de leur autonomie professionnelle. Par contre, on observe que plus ils déclarent assumer le rôle de gestionnaire des urgences, plus ils ont tendance à être insatisfaits de leur charge de travail et de l'incidence de leur travail sur leur vie familiale. Enfin, plus ils disent être responsables du recrutement du personnel (enseignant, professionnel, technique), plus ils ont tendance à se déclarer satisfaits à l'égard de l'autonomie professionnelle et de leur charge de travail. *Les tâches liées au travail pédagogique et au recrutement du personnel* sont ainsi non seulement fortement idéalisées par les directeurs (comme nous l'avons vu précédemment au point III), mais elles paraissent aussi constituer des sources d'une satisfaction professionnelle globale.

Tableau 5.50 La satisfaction professionnelle selon les rôles assumés

	Appui des supérieurs**	Charge de travail**	Rémunération**	Reconnaissance de la fonction**	Incidence sur vie familiale**	Encadrement du travail par des normes juridiques**	Imputabilité**	Développement professionnel**	Autonomie professionnelle**	Indice de satisfaction professionnelle globale**
Gestion et administration										
Gestionnaire des urgences*	/	,094***	/	/	-,079***	/	/	/	/	-,046*
Chef d'orchestre, coordonnateur, rassembleur, chef d'équipe *	/	/	/	/	/	/	/	,069***	,076***	,040*
Administrateur général de l'école (budget, équipements) *	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/
Travail et animation pédagogiques										
Leader pédagogique*	,097***	,085***	/	,094***	,095***	,115***	,113***	,160***	,176***	,147***
Éducateur des élèves *	/	/	/	/	/	/	,075***	,095***	,088***	,057**
Superviseur et évaluateur du travail des enseignants *	,076***	/	/	/	/	/	,099***	,116***	,068***	,063***
Planificateur du projet éducatif de l'école*	/	/	/	/	/	/	,092***	,122***	,115***	,067***
Agent de changement des politiques et pratiques de l'école *	,068***	/	/	/	/	/	,072***	,113***	,091***	,056**
Gestion des relations externes										
Promoteur de l'école dans la communauté*	,090***	/	/	,083***	/	/	,110***	,135***	,112***	,098***
Interlocuteur des parents et médiateur *	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/
Agent de liaison auprès des autorités *	/	/	/	/	/	/	/	/	,065***	,051**

Source : Enquête Directeurs, Teachcan, 2005

Les valeurs dans le tableau représentent des Tau de Kendall / : non significatif

* Le sens de l'échelle va de « très important » à « pas important du tout »

** Le sens de l'échelle va de « entièrement satisfait » à « entièrement insatisfait »

Tableau 5.51 La satisfaction professionnelle selon les responsabilités assumées

	Appui des supérieurs **	Charge de travail**	Rémunération**	Reconnaissance de la fonction**	Incidence sur vie familiale**	Encadrement du travail par normes juridiques**	Imputabilité**	Développement professionnel**	Autonomie professionnelle**	Indice de satisfaction professionnelle globale**
Travail d'ordre pédagogique										
Affectation des tâches d'enseignement *	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/
Répartition des élèves *	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/
Élaboration du règlement *	/	/	/	/	/	/	/	/	,074***	/
Élaboration de la mission de l'école *	/	/	,065***	/	/	/	/	/	/	/
Définition des programmes pédagogiques *	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/
Évaluation des programmes et méthodes *	/	/	/	/	/	/	/	,073***	/	,043*
Choix matériel didactique *	/	/	/	/	/	/	/	/	/	,052**
Évaluation matériel didactique *	/	/	/	,067***	/	,063***	,084***	,072***	,070***	,067***
Analyse statistiques scolaires *	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/
Gestion matérielle										
Cueillette de fonds privés *	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/
Gestion des ressources matérielles	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/
Gestion des fonds générés *	/	/	,083***	/	/	/	/	/	/	/
Élaboration du budget *	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/
Allocation du budget *	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/
Gestion des enseignants										
Recrutement d'enseignants *	,087***	/	/	,101***	/	/	,079***	,066***	,136***	,077***
Supervision d'enseignants *	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/
Développement pédagogique d'enseignants *	/	/	/	/	/	/	/	,076***	,089***	,044*
Gestion des élèves										
Recrutement des élèves *	/	,078***	/	/	/	/	/	/	,072***	,056**
Encadrement des élèves *	/	/	,071***	/	/	/	/	/	/	/
Sanction disciplinaire des élèves *	/	/	,075***	/	/	/	/	/	/	-,044*
Gestion du personnel non-enseignant										
Recrutement du personnel professionnel *	/	,101***	,063***	,098***	/	/	,074***	/	,121***	,084***
Recrutement du personnel technique*	/	,064***	/	/	/	,064***	,068***	/	,113***	,065***
Supervision du personnel professionnel *	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/
Supervision du personnel technique*	/	/	/	/	/	/	/	/	,068***	/
Gestion des relations avec les parents										
Animation participation des parents*	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/
Formation des parents *	/	-,077***	/	/	/	/	/	/	/	/
Résolution des conflits avec familles*	/	/	/	/	-,069***	/	/	/	/	/
Gestion des relations avec l'environnement										
Sensibilisation du milieu *	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/
Développement partenariats *	/	/	/	-,088***	/	/	/	/	/	/
Gestion des relations avec la hiérarchie										
Participation aux comités de gestion*	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/
Reddition de comptes *	/	/	/	/	/	/	/	,075***	/	/

Source : Enquête Directeurs, Teachcan, 2005

Les valeurs dans le tableau représentent des Tau de Kendall / : non significatif

* Le sens de l'échelle va de « entièrement responsable » à « aucunement responsable »

** Le sens de l'échelle va de « entièrement satisfait » à « entièrement insatisfait »

Si la satisfaction professionnelle des directeurs à l'égard des divers aspects de leur métier semble faiblement associée aux tâches qu'ils effectuent, elle paraît par contre plus fortement liée à l'écart ou à la proximité entre leurs conceptions idéales du métier et son exercice effectif. En effet, comme on peut le voir dans les tableaux suivants, les directeurs qui paraissent les plus satisfaits à l'égard des différents aspects du métier sont ceux chez qui il y a une concordance entre les rôles ou responsabilités qu'ils déclarent assumer et ceux qu'ils souhaitent idéalement remplir. À l'inverse, les directeurs qui vivent un écart entre les rôles et responsabilités qu'ils exercent et ceux qu'ils idéalisent paraissent davantage insatisfaits. *Plus que les tâches qu'ils exercent, il semble donc que ce soit l'écart entre leurs attentes à l'égard du métier (leurs conceptions idéales du métier) et le travail qu'ils sont amenés à remplir qui affecte leur satisfaction professionnelle.*

Tableau 5.52 La satisfaction professionnelle selon l'écart entre les rôles assumés et idéalisés

		Appui des supérieurs	Charge de travail	Rémunération	Reconnaissance de la fonction	Incidence sur vie familiale	Encadrement du travail par des normes juridiques	Imputabilité	Développement professionnel	Autonomie professionnelle	Indice de satisfaction professionnelle globale
Gestion et administration											
Gestionnaire des urgences	rôle <i>moins rempli</i> que souhaité	77,8%	48,2%	60,7%	57,1%	39,3%	68,5%	85,7%	85,7%	71,4%	74,5%
	concordance	85,9%	51,3%	54,3%	63,4%	39,6%	61,9%	84,5%	89,3%	82,7%	74,6%
	rôle <i>d'avantage rempli</i> que souhaité	80,5%	29,6%	45,3%	47,3%	22,1%	48,1%	74,0%	84,5%	75,4%	57,5%
	Total	84,5%	46,4%	52,5%	59,6%	35,7%	59,0%	82,2%	88,1%	80,8%	70,8%
	<i>V de Cramer</i>	,069*	,180***	,079***	,136***	,152***	,122***	,115***	,062*	,087***	,156***
Chef d'orchestre, coordonnateur, rassembleur, chef d'équipe	rôle <i>moins rempli</i> que souhaité	NS	35,4%	49,7%	52,4%	24,7%	58,2%	76,7%	85,0%	NS	63,1%
	concordance	NS	49,3%	54,0%	61,9%	38,2%	60,8%	84,1%	89,4%	NS	73,1%
	rôle <i>d'avantage rempli</i> que souhaité	NS	31,7%	43,7%	48,0%	24,1%	46,2%	72,8%	80,4%	NS	59,7%
	Total	NS	46,3%	52,5%	59,6%	35,6%	59,0%	82,2%	88,0%	NS	70,8%
	<i>V de Cramer</i>	NS	,128***	,067*	,099***	,113***	,094***	,102***	,092***	NS	,104***
Administrateur général de l'école (budget, équipements)	rôle <i>moins rempli</i> que souhaité	NS	42,5%	48,3%	64,4%	39,1%	62,1%	75,9%	85,1%	77,0%	67,5%
	concordance	NS	50,6%	55,1%	63,7%	39,2%	62,3%	84,7%	89,6%	82,8%	75,2%
	rôle <i>d'avantage rempli</i> que souhaité	NS	33,4%	45,0%	45,9%	23,4%	47,7%	75,8%	83,4%	74,9%	57,1%
	Total	NS	46,4%	52,5%	59,7%	35,7%	59,0%	82,3%	88,1%	80,8%	70,9%
	<i>V de Cramer</i>	NS	,143***	,085***	,151***	,137***	,123***	,103***	,081***	,086***	,166***
Travail et animation pédagogiques											
Leader pédagogique	rôle <i>moins rempli</i> que souhaité	81,0%	38,1%	46,1%	52,6%	25,7%	51,4%	77,3%	83,5%	74,1%	62,4%
	concordance	86,6%	52,1%	57,3%	64,8%	42,6%	64,1%	85,8%	91,4%	85,4%	76,9%
	rôle <i>d'avantage rempli</i> que souhaité	87,0%	38,5%	41,0%	51,3%	28,6%	55,8%	78,2%	83,3%	79,5%	63,2%
	Total	84,5%	46,3%	52,5%	59,7%	35,8%	59,0%	82,3%	88,1%	80,9%	70,9%
	<i>V de Cramer</i>	,075**	,137***	,117***	,124***	,172***	,125***	,108***	,120***	,138***	,156***
Éducateur des élèves	rôle <i>moins rempli</i> que souhaité	NS	36,7%	47,3%	51,5%	25,3%	48,9%	73,4%	84,5%	72,8%	61,1%
	concordance	NS	49,4%	54,6%	62,3%	38,3%	61,4%	84,5%	89,3%	82,8%	74,2%
	rôle <i>d'avantage rempli</i> que souhaité	NS	27,1%	34,1%	42,4%	28,6%	53,6%	75,3%	80,0%	76,5%	47,4%
	Total	NS	46,3%	52,5%	59,6%	35,7%	58,9%	82,2%	88,1%	80,8%	70,8%
	<i>V de Cramer</i>	NS	,126***	,095***	,111***	,106***	,097***	,116***	,077**	,098***	,154***
Superviseur et évaluateur du travail des enseignants	rôle <i>moins rempli</i> que souhaité	78,4%	35,3%	45,6%	46,3%	25,5%	54,8%	76,6%	81,6%	79,2%	60,7%
	concordance	85,6%	49,5%	54,6%	63,0%	38,8%	61,1%	83,7%	89,8%	82,2%	74,1%
	rôle <i>d'avantage rempli</i> que souhaité	84,8%	33,7%	44,6%	50,0%	23,5%	46,6%	78,2%	83,6%	70,9%	58,1%
	Total	84,5%	46,2%	52,4%	59,5%	35,6%	59,0%	82,2%	88,1%	80,8%	70,8%
	<i>V de Cramer</i>	,068**	,125***	,079**	,132***	,123***	,087***	,072**	,097***	,080***	,133***
Planificateur du projet éducatif de l'école	rôle <i>moins rempli</i> que souhaité	NS	36,7%	47,3%	52,1%	27,4%	51,1%	71,4%	81,3%	71,4%	58,6%
	concordance	NS	49,6%	54,7%	62,1%	38,3%	60,8%	84,7%	89,5%	82,3%	73,9%
	rôle <i>d'avantage rempli</i> que souhaité	NS	30,4%	38,5%	50,3%	23,4%	55,8%	77,1%	86,7%	80,6%	62,3%
	Total	NS	46,2%	52,4%	59,7%	35,6%	59,0%	82,2%	88,1%	80,6%	70,7%
	<i>V de Cramer</i>	NS	,134***	,097***	,090***	,109***	,071**	,128***	,089***	,096***	,130***
Agent de changement des politiques et pratiques de l'école	rôle <i>moins rempli</i> que souhaité	NS	42,2%	47,7%	51,3%	26,2%	50,8%	74,0%	82,8%	73,8%	60,1%
	concordance	NS	48,2%	54,3%	62,2%	39,0%	61,5%	84,1%	89,2%	82,5%	73,7%
	rôle <i>d'avantage rempli</i> que souhaité	NS	36,9%	45,5%	52,0%	23,5%	51,1%	79,9%	87,6%	77,1%	64,2%
	Total	NS	46,3%	52,5%	59,6%	35,7%	58,9%	82,2%	88,1%	80,7%	70,8%
	<i>V de Cramer</i>	NS	,074***	,065*	,093***	,125***	,092***	,096***	,070**	,084***	,117***
Gestion des relations externes											
Promoteur de l'école dans la communauté	rôle <i>moins rempli</i> que souhaité	80,9%	37,6%	51,5%	54,6%	27,1%	55,3%	78,6%	82,9%	NS	62,2%
	concordance	86,1%	50,5%	54,4%	63,5%	39,5%	61,5%	84,9%	89,4%	NS	75,2%
	rôle <i>d'avantage rempli</i> que souhaité	80,6%	32,3%	39,5%	40,7%	24,6%	47,9%	69,5%	89,2%	NS	55,8%
	Total	84,5%	46,3%	52,5%	59,8%	35,7%	59,1%	82,3%	88,1%	NS	70,9%
	<i>V de Cramer</i>	,066*	,134***	,082***	,138***	,125***	,085***	,122***	,081**	NS	,152***
Interlocuteur des parents et médiateur	rôle <i>moins rempli</i> que souhaité	78,9%	43,1%	55,6%	55,6%	33,3%	51,4%	76,4%	80,6%	80,6%	68,8%
	concordance	85,8%	49,5%	54,1%	62,9%	38,8%	61,5%	84,3%	89,3%	82,0%	73,7%
	rôle <i>d'avantage rempli</i> que souhaité	79,4%	30,9%	43,5%	43,5%	20,1%	47,1%	72,9%	83,6%	74,4%	56,1%
	Total	84,5%	46,3%	52,5%	59,5%	35,6%	58,9%	82,2%	88,1%	80,8%	70,8%
	<i>V de Cramer</i>	,071**	,137***	,079**	,145***	,143***	,111***	,114***	,079**	,071**	,114***
Agent de liaison auprès des autorités	rôle <i>moins rempli</i> que souhaité	65,3%	38,0%	37,0%	51,0%	21,2%	57,9%	78,0%	80,0%	72,0%	51,7%
	concordance	86,1%	49,4%	54,6%	62,4%	38,8%	61,1%	84,1%	89,1%	82,9%	74,6%
	rôle <i>d'avantage rempli</i> que souhaité	81,4%	29,4%	44,5%	44,4%	21,1%	44,8%	71,4%	84,7%	70,6%	54,3%
	Total	84,4%	46,3%	52,4%	59,6%	35,6%	58,9%	82,2%	88,1%	80,8%	70,8%
	<i>V de Cramer</i>	,128***	,138***	,098***	,128***	,141***	,110***	,114***	,074**	,116***	,177***

Source : Enquête Directeurs, Teachcan, 2005

Les pourcentages représentent la proportion des directeurs qui déclarent être *satisfaits* (entièrement ou plutôt). NS : non significatif

Tableau 5.53 La satisfaction professionnelle globale selon l'écart entre les responsabilités assumées et idéalisées

		Indice de satisfaction professionnelle globale
Travail d'ordre pédagogique Affectation des tâches d'enseignement	responsabilité <i>moins remplie</i> que souhaité	NS
	concordance	NS
	responsabilité <i>davantage remplie</i> que souhaité	NS
	Total	NS
	<i>V de Cramer</i>	NS
Répartition des élèves	responsabilité <i>moins remplie</i> que souhaité	56,7%
	concordance	72,0%
	responsabilité <i>davantage remplie</i> que souhaité	65,4%
	Total	70,8%
	<i>V de Cramer</i>	,080**
Élaboration du règlement	responsabilité <i>moins remplie</i> que souhaité	45,9%
	concordance	71,2%
	responsabilité <i>davantage remplie</i> que souhaité	74,1%
	Total	70,8%
	<i>V de Cramer</i>	,082**
Élaboration de la mission de l'école	responsabilité <i>moins remplie</i> que souhaité	58,0%
	concordance	71,7%
	responsabilité <i>davantage remplie</i> que souhaité	65,1%
	Total	70,8%
	<i>V de Cramer</i>	,062*
Définition des programmes pédagogiques	responsabilité <i>moins remplie</i> que souhaité	63,7%
	concordance	72,2%
	responsabilité <i>davantage remplie</i> que souhaité	67,3%
	Total	70,7%
	<i>V de Cramer</i>	,067*
Évaluation des programmes et méthodes	responsabilité <i>moins remplie</i> que souhaité	60,1%
	concordance	73,7%
	responsabilité <i>davantage remplie</i> que souhaité	62,5%
	Total	70,7%
	<i>V de Cramer</i>	,121***
Choix matériel didactique	responsabilité <i>moins remplie</i> que souhaité	58,9%
	concordance	73,7%
	responsabilité <i>davantage remplie</i> que souhaité	67,7%
	Total	70,9%
	<i>V de Cramer</i>	,123***
Évaluation matériel didactique	responsabilité <i>moins remplie</i> que souhaité	62,9%
	concordance	73,6%
	responsabilité <i>davantage remplie</i> que souhaité	67,0%
	Total	70,9%
	<i>V de Cramer</i>	,099***
Analyse statistiques scolaires	responsabilité <i>moins remplie</i> que souhaité	60,2%
	concordance	74,1%
	responsabilité <i>davantage remplie</i> que souhaité	64,3%
	Total	70,7%
	<i>V de Cramer</i>	,111***

Source : Enquête Directeurs, Teachcan, 2005

Les pourcentages représentent la proportion des directeurs qui déclarent être *satisfaits* (entièrement ou plutôt). NS : non significatif

La satisfaction professionnelle globale selon l'écart entre les responsabilités assumées et idéalisées (suite)

		Indice de satisfaction professionnelle globale
Gestion matérielle Cueillette de fonds privés	responsabilité <i>moins remplie</i> que souhaité	61,0%
	concordance	75,5%
	responsabilité <i>davantage remplie</i> que souhaité	65,0%
	Total	71,0%
	<i>V de Cramer</i>	,125***
Gestion des ressources matérielles	responsabilité <i>moins remplie</i> que souhaité	63,2%
	concordance	75,4%
	responsabilité <i>davantage remplie</i> que souhaité	59,1%
	Total	71,0%
	<i>V de Cramer</i>	,156***
Gestion des fonds générés	responsabilité <i>moins remplie</i> que souhaité	60,4%
	concordance	74,7%
	responsabilité <i>davantage remplie</i> que souhaité	56,9%
	Total	70,9%
	<i>V de Cramer</i>	,157***
Elaboration du budget	responsabilité <i>moins remplie</i> que souhaité	66,2%
	concordance	73,3%
	responsabilité <i>davantage remplie</i> que souhaité	60,8%
	Total	70,8%
	<i>V de Cramer</i>	,094***
Allocation du budget	responsabilité <i>moins remplie</i> que souhaité	55,9%
	concordance	73,0%
	responsabilité <i>davantage remplie</i> que souhaité	63,5%
	Total	70,8%
	<i>V de Cramer</i>	,112***
Gestion des enseignants Recrutement d'enseignants	responsabilité <i>moins remplie</i> que souhaité	66,1%
	concordance	74,8%
	responsabilité <i>davantage remplie</i> que souhaité	68,9%
	Total	70,8%
	<i>V de Cramer</i>	,094***
Supervision d'enseignants	responsabilité <i>moins remplie</i> que souhaité	67,6%
	concordance	72,8%
	responsabilité <i>davantage remplie</i> que souhaité	59,7%
	Total	70,9%
	<i>V de Cramer</i>	,094***
Développement pédagogique d'enseignants	responsabilité <i>moins remplie</i> que souhaité	63,1%
	concordance	73,8%
	responsabilité <i>davantage remplie</i> que souhaité	66,7%
	Total	70,9%
	<i>V de Cramer</i>	,125***
Gestion des élèves Recrutement des élèves	responsabilité <i>moins remplie</i> que souhaité	58,1%
	concordance	73,8%
	responsabilité <i>davantage remplie</i> que souhaité	78,7%
	Total	70,9%
	<i>V de Cramer</i>	,142***
Encadrement des élèves	responsabilité <i>moins remplie</i> que souhaité	56,4%
	concordance	73,7%
	responsabilité <i>davantage remplie</i> que souhaité	60,7%
	Total	70,9%
	<i>V de Cramer</i>	,122***
Sanction disciplinaire des élèves	responsabilité <i>moins remplie</i> que souhaité	38,9%
	concordance	74,2%
	responsabilité <i>davantage remplie</i> que souhaité	57,7%
	Total	70,8%
	<i>V de Cramer</i>	,157***

Source : Enquête Directeurs, Teachcan, 2005

Les pourcentages représentent la proportion des directeurs qui déclarent être *satisfaits* (entièrement ou plutôt).

La satisfaction professionnelle globale selon l'écart entre les responsabilités assumées et idéalisées (suite)

		Indice de satisfaction professionnelle globale
Gestion du personnel non-enseignant Recrutement du personnel professionnel	responsabilité <i>moins remplie</i> que souhaité	66,7%
	concordance	76,1%
	responsabilité <i>davantage remplie</i> que souhaité	73,2%
	Total	70,8%
	<i>V de Cramer</i>	,101***
Recrutement du personnel technique	responsabilité <i>moins remplie</i> que souhaité	67,0%
	concordance	74,4%
	responsabilité <i>davantage remplie</i> que souhaité	69,6%
	Total	70,8%
	<i>V de Cramer</i>	,079**
Supervision du personnel professionnel	responsabilité <i>moins remplie</i> que souhaité	67,5%
	concordance	73,1%
	responsabilité <i>davantage remplie</i> que souhaité	64,2%
	Total	71,0%
	<i>V de Cramer</i>	,071**
Supervision du personnel technique	responsabilité <i>moins remplie</i> que souhaité	70,3%
	concordance	71,9%
	responsabilité <i>davantage remplie</i> que souhaité	63,0%
	Total	70,7%
	<i>V de Cramer</i>	,060*
Gestion des relations avec les parents Animation participation des parents	responsabilité <i>moins remplie</i> que souhaité	65,8%
	concordance	74,1%
	responsabilité <i>davantage remplie</i> que souhaité	59,3%
	Total	71,1%
	<i>V de Cramer</i>	,125***
Formation des parents	responsabilité <i>moins remplie</i> que souhaité	64,6%
	concordance	74,9%
	responsabilité <i>davantage remplie</i> que souhaité	60,4%
	Total	71,0%
	<i>V de Cramer</i>	,135***
Résolution des conflits avec familles	responsabilité <i>moins remplie</i> que souhaité	49,0%
	concordance	75,5%
	responsabilité <i>davantage remplie</i> que souhaité	58,5%
	Total	71,0%
	<i>V de Cramer</i>	,176***
Gestion des relations avec l'environnement Sensibilisation du milieu	responsabilité <i>moins remplie</i> que souhaité	59,6%
	concordance	74,4%
	responsabilité <i>davantage remplie</i> que souhaité	59,8%
	Total	70,9%
	<i>V de Cramer</i>	,137***
Développement partenariats	responsabilité <i>moins remplie</i> que souhaité	69,7%
	concordance	74,0%
	responsabilité <i>davantage remplie</i> que souhaité	58,0%
	Total	71,0%
	<i>V de Cramer</i>	,130***
Gestion des relations avec la hiérarchie Participation aux comités de gestion	responsabilité <i>moins remplie</i> que souhaité	56,7%
	concordance	74,8%
	responsabilité <i>davantage remplie</i> que souhaité	60,9%
	Total	70,8%
	<i>V de Cramer</i>	,154***
Reddition de comptes	responsabilité <i>moins remplie</i> que souhaité	50,0%
	concordance	74,5%
	responsabilité <i>davantage remplie</i> que souhaité	59,9%
	Total	70,9%
	<i>V de Cramer</i>	,145***

Source : Enquête Directeurs, Teachcan, 2005

Les pourcentages représentent la proportion des directeurs qui déclarent être *satisfaits* (entièrement ou plutôt).

Les données de notre enquête montrent que la satisfaction professionnelle des directeurs à l'égard de plusieurs aspects de leur métier varie également selon plusieurs facteurs contextuels, et en particulier *selon les régions*. Ainsi, on observe que les directeurs des écoles primaires et secondaires de la Colombie-Britannique, des Territoires et des Prairies se déclarent le plus souvent satisfaits à l'égard de leur charge de travail. En particulier, la majorité des directeurs des Prairies et des Territoires se disent satisfaits de leur charge de travail, alors qu'ils sont minoritaires dans les autres régions. En ce qui concerne leur rémunération, parmi les directeurs des écoles primaires et mixtes, ce sont ceux qui travaillent en Colombie-Britannique, dans les Territoires et en Ontario qui se déclarent le plus souvent satisfaits. Au secondaire, ce sont les directeurs de l'Atlantique qui se disent les plus insatisfaits de leur revenu. En ce qui concerne l'encadrement de leur travail par des normes juridiques, parmi les directeurs des écoles primaires, ce sont les directeurs de la Colombie-Britannique, des Prairies et du Québec qui se déclarent le plus souvent satisfaits, alors qu'au secondaire, ce sont les directeurs de la Colombie-Britannique, du Québec et des Territoires. Enfin, en ce qui concerne leur imputabilité, ce sont les directeurs de la Colombie-Britannique qui se déclarent le plus souvent satisfaits. De manière générale, on observe que les directeurs de la Colombie-Britannique se déclarent le plus souvent satisfaits à l'égard du plus grand nombre d'aspects du métier à l'inverse des directeurs de l'Atlantique.

Tableau 5.54 La satisfaction professionnelle selon les régions

	Charge de travail	Rémunération	Encadrement du travail par des normes juridiques	Imputabilité
Tous ordres confondus				
Atlantique	42,5%	39,6%	49,8%	77,2%
Colombie-Britannique	49,3%	62,0%	65,6%	87,6%
Ontario	41,5%	58,5%	55,7%	79,0%
Prairies	54,8%	51,7%	59,7%	85,9%
Québec	44,0%	45,8%	67,8%	83,0%
Territoires	58,2%	78,2%	54,5%	78,2%
Ensemble du Canada	46,7%	52,6%	59,4%	82,3%
<i>V de Cramer</i>	,110***	,173***	,125***	,100***
Primaire				
Atlantique	45,5%	43,4%	50,0%	78,5%
Colombie-Britannique	48,8%	60,4%	64,9%	87,2%
Ontario	40,8%	59,1%	58,4%	79,5%
Prairies	55,5%	47,6%	60,5%	88,2%
Québec	41,7%	41,4%	67,1%	78,8%
Territoires	59,1%	81,8%	68,2%	90,9%
Ensemble du Canada	45,6%	51,6%	60,6%	82,0%
<i>V de Cramer</i>	,111**	,179***	,113**	,109**
Mixte				
Atlantique	47,9%	44,7%	62,5%	81,3%
Colombie-Britannique	63,0%	74,1%	77,8%	100,0%
Ontario	63,2%	57,9%	57,9%	73,7%
Prairies	49,6%	56,1%	62,1%	87,9%
Québec	72,2%	44,4%	66,7%	100,0%
Territoires	60,0%	76,0%	48,0%	64,0%
Ensemble du Canada	54,0%	57,1%	62,5%	85,6%
<i>V de Cramer</i>	NS	,200**	NS	,271***
Secondaire				
Atlantique	33,3%	28,9%	42,7%	72,2%
Colombie-Britannique	46,1%	61,8%	63,2%	84,2%
Ontario	40,0%	56,5%	46,1%	78,3%
Prairies	59,8%	53,8%	55,2%	79,5%
Québec	45,7%	59,6%	70,2%	92,6%
Territoires	50,0%	75,0%	37,5%	87,5%
Ensemble du Canada	45,6%	52,6%	54,6%	81,2%
<i>V de Cramer</i>	,182** NV	,233*** NV	,205*** NV	,170**

Source : Enquête Directeurs, Teachcan, 2005

Les pourcentages représentent la proportion des directeurs, dans chaque région et pour chaque ordre d'enseignement, qui déclarent être *entièrement* ou *plutôt satisfaits*.

NS : non significatif

NV : Test Chi-Carré non valide (il n'y a pas suffisamment de fréquences théoriques)

Si l'on considère le degré de satisfaction professionnelle *dans les différentes provinces*, on observe, de manière générale, que les directeurs du Manitoba, de la Colombie-Britannique et du Yukon se déclarent le plus souvent satisfaits à l'égard d'un grand nombre d'aspects du métier (charge de travail, rémunération, reconnaissance de la fonction, encadrement du travail par des normes juridiques, développement professionnel), à l'inverse surtout des directeurs de Terre-Neuve et Labrador. Par ailleurs, on remarque que les directeurs du Québec, du Manitoba, de la Saskatchewan, de la Colombie-Britannique, du Yukon et du Nunavut se déclarent *globalement* plus satisfaits de divers aspects de leur métier. En ce qui concerne leur charge de travail, ce sont les directeurs du Manitoba, de la Colombie-Britannique, du Yukon, du Nunavut, de l'Île du Prince-Édouard, de l'Alberta et de la Saskatchewan qui se déclarent le plus souvent satisfaits. En ce qui concerne leur rémunération, ce sont ceux du Manitoba, de la Colombie-Britannique, du Yukon, du Nunavut, de l'Île du Prince-Édouard, de l'Alberta, de l'Ontario et des Territoires du Nord-Ouest qui se déclarent le plus souvent satisfaits. En ce qui concerne la reconnaissance de leur fonction, ce sont les directeurs du Manitoba, de la Colombie-Britannique, du Yukon, du Nunavut, de l'Île du Prince-Édouard, de l'Ontario, des Territoires du Nord-Ouest, de la Nouvelle-Écosse qui se disent davantage satisfaits. En ce qui concerne l'encadrement de leur travail par des normes juridiques, ce sont les directeurs du Manitoba, de la Colombie-Britannique, du Yukon, du Nunavut, de la Saskatchewan et du Québec qui se déclarent le plus souvent satisfaits. Enfin, en ce qui concerne leur développement professionnel, ce sont les directeurs du Manitoba, de la Colombie-Britannique, du Yukon, de l'Alberta, de la Nouvelle-Écosse, du Québec et du Nouveau-Brunswick qui se déclarent le plus fréquemment satisfaits.

Tableau 5.55 La satisfaction professionnelle selon les provinces

	Charge de travail	Rémunération	Reconnaissance de la fonction	Encadrement du travail par des normes juridiques	Développement professionnel	Indice de satisfaction professionnelle globale
Terre-Neuve et Labrador	34,6%	29,9%	50,6%	46,8%	73,1%	50,0%
Île du Prince-Édouard	68,2%	61,9%	63,6%	25,0%	81,0%	68,4%
Nouvelle-Écosse	43,3%	37,0%	59,8%	48,8%	88,2%	65,0%
Nouveau-Brunswick	42,0%	45,5%	50,5%	58,6%	89,1%	68,1%
Québec	44,0%	45,8%	52,9%	67,8%	90,6%	71,9%
Ontario	41,5%	58,5%	64,5%	55,7%	86,0%	70,8%
Manitoba	60,2%	58,4%	62,5%	61,9%	93,8%	85,1%
Saskatchewan	55,3%	43,4%	57,4%	64,5%	87,0%	74,1%
Alberta	51,9%	52,8%	54,1%	56,0%	89,3%	67,9%
Colombie-Britannique	49,3%	62,0%	69,2%	65,6%	89,9%	75,8%
Yukon	70,0%	90,0%	60,0%	65,0%	90,0%	84,2%
Territoires du Nord-Ouest	40,0%	65,0%	60,0%	35,0%	70,0%	55,6%
Nunavut	66,7%	80,0%	73,3%	66,7%	86,7%	78,6%
Ensemble du Canada	46,7%	52,6%	59,7%	59,4%	87,9%	71,2%
<i>V de Cramer</i>	<i>0,138***</i>	<i>0,195***</i>	<i>0,131***</i>	<i>0,153***</i>	<i>0,126***</i>	<i>0,137*** NV</i>

Source : Enquête Directeurs, Teachcan, 2005

Les pourcentages représentent la proportion des directeurs, dans chaque province, qui déclarent être *entièrement* ou *plutôt satisfaits*.

NV : Test Chi-Carré non valide (il n'y a pas suffisamment de fréquences théoriques)

La satisfaction professionnelle des directeurs à l'égard de plusieurs aspects de leur métier varie également *selon le réseau d'enseignement* dans lequel ils travaillent. Ainsi, on observe que dans plusieurs régions les directeurs des écoles publiques se déclarent plus souvent satisfaits de l'appui qu'ils reçoivent de leurs supérieurs, alors que les directeurs des écoles privées se disent davantage satisfaits de leur charge de travail, de la reconnaissance de leur fonction et de l'incidence de leur travail sur leur vie familiale.

Tableau 5.56 La satisfaction professionnelle selon les réseaux d'enseignement

	Appui des supérieurs	Charge de travail	Reconnaissance de sa fonction	Incidence sur sa vie familiale
Ensemble du Canada				
Public	85,7%	44,3%	57,5%	34,3%
Privé	74,3%	68,9%	79,5%	53,2%
Total	84,6%	46,7%	59,7%	36,1%
<i>V de Cramer</i>	,095***	,148***	,134***	,117***
Atlantique				
Public	85,8%	42,5%	54,7%	34,2%
Privé	57,1%	42,9%	71,4%	57,1%
Total	85,2%	42,5%	55,0%	34,7%
<i>V de Cramer</i>	,117* NV	NS NV	NS NV	NS NV
Colombie-Britannique				
Public	80,6%	44,6%	66,7%	34,3%
Privé	84,2%	70,2%	80,4%	56,4%
Total	81,3%	49,3%	69,2%	38,3%
<i>V de Cramer</i>	NS	,199***	,115*	,175**
Ontario				
Public	89,5%	38,3%	61,8%	33,4%
Privé	66,1%	64,5%	83,9%	50,0%
Total	86,7%	41,5%	64,5%	35,4%
<i>V de Cramer</i>	,223***	,172***	,149***	,112**
Prairies				
Public	85,0%	53,8%	55,9%	32,9%
Privé	68,6%	66,7%	69,4%	55,6%
Total	83,7%	54,8%	57,0%	34,6%
<i>V de Cramer</i>	,117*	NS	NS	,127***
Québec				
Public	85,0%	39,8%	49,4%	36,5%
Privé	79,5%	79,1%	81,4%	50,0%
Total	84,4%	44,0%	52,9%	38,0%
<i>V de Cramer</i>	NS	,244***	,198***	NS
Territoires				
Public	87,0%	57,4%	63,0%	38,9%
Privé	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
Total	87,3%	58,2%	63,6%	40,0%
<i>V de Cramer</i>	NS NV	NS NV	NS NV	NS NV

Source : Enquête Directeurs, Teachcan, 2005

Les pourcentages représentent la proportion des directeurs, dans chaque région et pour chaque ordre d'enseignement, qui déclarent être *entièrement* ou *plutôt satisfaits*.

NS : non significatif

NV : Test Chi-Carré non valide (il n'y a pas suffisamment de fréquences théoriques)

Notre analyse ne révèle aucune relation statistiquement significative entre le degré de satisfaction professionnelle des directeurs et *l'ordre d'enseignement* auquel ils travaillent, *la localisation urbaine ou rurale de leur école* et *leurs caractéristiques socio-professionnelles* (genre, âge, ancienneté et niveau d'étude des directeurs). Elle montre par contre que leur satisfaction à l'égard de plusieurs aspects du métier varie, quoique faiblement, *selon le profil des élèves* de leur école, *les problèmes rencontrés avec leur personnel enseignant et les parents des élèves*. De manière générale, on observe que plus les directeurs disent être confrontés à divers problèmes avec leurs élèves, leurs enseignants et les parents des élèves, plus ils ont tendance à se déclarer insatisfaits à l'égard de plusieurs aspects de leur métier, comme leur charge de travail, la reconnaissance de leur fonction et l'incidence de leur travail sur leur vie familiale. En particulier, la détérioration de la situation socio-économique des élèves, leurs conduites insolentes envers les enseignants, leurs comportements en classe (chahut, retard, apathie), le roulement et l'absentéisme des enseignants, ainsi que les conflits avec les parents et leurs plaintes paraissent jouer sur le sentiment de satisfaction professionnelle des directeurs. On remarque aussi que les directeurs qui dirigent des écoles accueillant un public socialement plus favorisé (dont le revenu familial est élevé) ont davantage tendance à se déclarer satisfaits à l'égard de leur charge de travail, de la reconnaissance de leur fonction et de leur imputabilité.

Tableau 5.57 La satisfaction professionnelle selon le profil des élèves, des enseignants et des parents d'élèves

	Appui des supérieurs**	Charge de travail**	Rémunération**	Reconnaissance de la fonction**	Incidence sur vie familiale**	Encadrement du travail par des normes juridiques**	Imputabilité**	Développement professionnel**	Autonomie professionnelle**	Indice de satisfaction professionnelle globale**
Origine sociale des élèves										
Pourcentage d'élèves avec un revenu familial élevé	/	,053**	/	-,079***	/	/	,076***	/	/	-,056***
Pourcentage d'élèves avec un revenu familial moyen	/	/	/	/	/	/	/	/	/	-,048**
Pourcentage d'élèves avec un revenu familial faible	/	/	/	,050**	/	/	/	/	/	,049**
Caractéristiques scolaires des élèves										
Pourcentage d'élèves absents	/	,063***	/	/	/	,044**	,047**	,041**	,060***	,043**
Pourcentage d'élèves ne terminant pas leur année	/	,042**	/	/	/	/	/	/	/	,032*
Caractéristiques ethniques des élèves										
Pourcentage d'élèves autochtones	/	-,043**	-,062***	/	/	/	/	-,053**	/	-,058**
Pourcentage d'élèves appartenant aux minorités visibles	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/
Problèmes rencontrés avec les élèves										
Conflits entre élèves*	/	-,097***	/	-,093***	-,094***	/	-,070***	/	/	-,092***
Intimidation entre élèves*	/	-,086***	-,058**	-,106***	-,102***	/	-,061**	/	-,068***	-,096***
Problèmes de santé des élèves*	/	/	/	-,066***	/	/	/	/	-,056**	-,058**
Détérioration de la situation socio-économique des élèves*	/	-,122***	/	-,120***	-,103***	-,073***	-,091***	/	-,062***	-,121***
Infractions contre les biens par les élèves*	/	-,096***	/	-,070***	-,062***	/	/	/	/	-,064***
Possession d'armes par les élèves*	/	-,056**	/	-,061**	/	/	-,057**	/	/	-,061***
Consommation d'alcool et stupéfiants par les élèves*	/	/	/	/	-,061***	/	/	/	/	-,057***
Conduite insolente des élèves envers les enseignants*	/	-,112***	-,082***	-,124***	-,095***	/	-,062***	/	-,086***	-,121***
Agressions sur un membre du personnel par les élèves*	/	-,077***	-,061***	-,099***	-,071***	/	-,075***	/	-,084***	-,085***
Absentéisme des élèves*	/	-,093***	/	-,068***	-,071***	/	/	/	-,062**	-,074***
Harcèlement sexuel entre élèves*	/	-,086***	/	-,063***	-,065***	/	-,069***	/	-,083***	-,082***
Racisme entre les élèves*	/	-,079***	/	-,069***	-,065***	/	/	/	-,062**	-,065***
Chahut des élèves durant les cours*	/	-,146***	-,077***	-,123***	-,141***	/	-,059**	/	-,088***	-,122***
Retard des élèves*	/	-,135***	-,054**	-,112***	-,111***	-,073***	-,059**	/	-,089***	-,121***
Décrochage scolaire des élèves*	-,061**	/	/	/	/	/	-,067***	-,073***	/	-,060***
Apathie des élèves*	-,047	-,120***	/	-,122***	-,120***	/	-,098***	-,066***	-,100***	-,117***
Problèmes rencontrés avec les enseignants										
Consommation d'alcool et stupéfiants par les enseignants*	/	/	/	/	/	/	/	/	/	-,051**
Roulement du corps enseignant*	-,084***	-,105***	/	-,096***	-,092***	/	-,086***	-,067***	-,096***	-,114***
Absentéisme des enseignants*	-,055**	-,120***	-,078***	-,127***	-,110***	/	-,063***	/	-,094***	-,127***
Relations problématiques avec les parents d'élèves										
Conflits entre parents et enseignants*	-,037*	-,143***	-,068***	-,168***	-,148***	-,079***	-,127***	-,065**	-,115***	-,151***
Plaintes des parents et des élèves*	/	-,133***	-,067***	-,135***	-,150***	-,083***	-,119***	-,074***	-,111***	-,144***

Source : Enquête Directeurs, Teachcan, 2005

Les valeurs dans le tableau représentent des Tau de Kendall

* Le sens de l'échelle va de « dans une large mesure » à « pas du tout »

** Le sens de l'échelle va de « entièrement satisfait » à « entièrement insatisfait »

2. Une satisfaction générale à l'égard des rapports sociaux dans l'école

La majorité des directeurs (plus de 85%) se déclare également entièrement ou plutôt satisfaits à l'égard des rapports qu'ils ont avec diverses catégories d'acteurs¹⁰. En particulier, plus de 94% sont satisfaits à l'égard de leurs relations avec les élèves (99,0% en cumulant les deux premières positions de l'échelle), avec les enseignants (96,4%), les autres gestionnaires de l'école (95,0%), les employés professionnels (94,8%), les aide-enseignants (94,7%) et les parents (94,0%). Les relations à l'égard desquelles ils paraissent le moins souvent comblés (tout en se déclarant très majoritairement satisfaits) sont celles avec les cadres scolaires (85,2% se déclarent satisfaits), les agents sociaux intervenant dans l'école (88,0%) et les représentants de la collectivité (89,8%).

Tableau 5.58 La satisfaction relationnelle

	Entièrement satisfait	Plutôt satisfait	Plutôt insatisfait	Entièrement insatisfait	Total	N
Élèves	70,5%	28,4%	,8%	,2%	100,0%	2047
Personnel enseignant	54,6%	41,8%	3,4%	,2%	100,0%	2070
Autres gestionnaires de l'école	57,3%	37,7%	4,4%	,6%	100,0%	2074
Parents	40,2%	53,8%	5,5%	,6%	100,0%	2079
Autres employés professionnels (par exemple, bibliothécaires, infirmières, psychologues, travailleurs sociaux, orthophonistes, orienteurs, coordinateurs, superviseurs, conseillers pédagogiques)	45,1%	49,7%	4,7%	,5%	100,0%	2073
Aide-enseignants (par exemple, surveillants, techniciens en éducation spécialisée)	44,4%	43,2%	4,4%	,5%	100,0%	2072
Représentants de la collectivité	33,0%	56,8%	9,9%	,3%	100,0%	2062
Agents sociaux intervenant dans l'école (par exemple, services de santé, services de police, organismes culturels)	33,4%	54,6%	10,6%	1,4%	100,0%	2069
Cadres scolaires	32,4%	52,8%	12,5%	2,3%	100,0%	2073

Source : Enquête Directeurs, Teachcan, 2005

Les degrés de satisfaction à l'égard des rapports avec les différentes catégories d'acteurs sont fortement corrélés positivement ensemble. Autrement dit, plus les directeurs sont satisfaits à l'égard des relations qu'ils ont avec une catégorie d'acteurs, plus ils ont tendance à être satisfaits à l'égard des rapports qu'ils ont avec d'autres acteurs. Parmi les corrélations les plus fortes, on peut souligner celles entre :

- la satisfaction à l'égard des autres gestionnaires de l'école et des cadres scolaires ;
- la satisfaction à l'égard du personnel enseignant, des autres employés professionnels et des aide-enseignants ;
- la satisfaction à l'égard des parents, des représentants de la collectivité et des élèves ;
- la satisfaction à l'égard des représentants de la collectivité et des agents sociaux intervenant dans l'école.

¹⁰ Question posée : « Veuillez préciser dans quelle mesure vous êtes satisfait de vos rapports avec les personnes suivantes ».

Tableau 5.59 La satisfaction relationnelle - Corrélations

	Autres gestionnaires de l'école	Personnel enseignant	Autres employés professionnels	Aide-enseignants	Cadres scolaires	Parents	Représentants de la collectivité	Agents sociaux intervenant dans l'école	Élèves
Autres gestionnaires de l'école	1,000	,279***	,331***	,325***	,361***	,215***	,217***	,255***	,226***
Personnel enseignant	,279***	1,000	,459***	,479***	,222***	,321***	,239***	,238***	,340***
Autres employés professionnels	,331***	,459***	1,000	,586***	,351***	,298***	,328***	,381***	,264***
Aide-enseignants	,325***	,479***	,586***	1,000	,348***	,346***	,329***	,363***	,330***
Cadres scolaires	,361***	,222***	,351***	,348***	1,000	,267***	,290***	,289***	,190***
Parents	,215***	,321***	,298***	,346***	,267***	1,000	,538***	,357***	,401***
Représentants de la collectivité	,217***	,239***	,328***	,329***	,290***	,538***	1,000	,471***	,295***
Agents sociaux intervenant dans l'école	,255***	,238***	,381***	,363***	,289***	,357***	,471***	1,000	,237***
Élèves	,226***	,340***	,264***	,330***	,190***	,401***	,295***	,237***	1,000

Source : Enquête Directeurs, Teachcan, 2005

Les valeurs dans le tableau représentent des Tau de Kendall

La satisfaction relationnelle des directeurs est également fortement corrélée avec leur satisfaction à l'égard des différents aspects de leur métier. De manière générale, on observe que plus les directeurs se disent satisfaits de leurs relations avec les différentes catégories d'acteurs, plus ils se déclarent satisfaits à l'égard des différents aspects de leur métier. En particulier, plus ils se disent satisfaits de leurs relations avec les cadres scolaires, plus ils se déclarent satisfaits à l'égard de toutes les dimensions qui caractérisent leurs conditions d'emploi et de travail. Nous pourrions supposer que leur satisfaction à l'égard des conditions d'emploi et de travail colore positivement la manière dont ils perçoivent les cadres scolaires. Aussi, on observe que leur satisfaction à l'égard de l'appui qu'ils reçoivent de leurs supérieurs est fortement corrélée avec leur satisfaction à l'égard de leurs relations avec les autres gestionnaires de l'école, ainsi que leur satisfaction à l'égard de la reconnaissance de leur fonction et des relations avec les parents.

Tableau 5.60 La satisfaction relationnelle et la satisfaction professionnelle - Corrélations

	Autres gestionnaires de l'école	Personnel enseignant	Autres employés professionnels	Aide-enseignants	Cadres scolaires	Parents	Représentants de la collectivité	Agents sociaux intervenant dans l'école	Élèves
Appui des supérieurs	,263***	,137***	,184***	,171***	,479***	,129***	,104***	,112***	,080***
Charge de travail	,109***	,139***	,143***	,136***	,205***	,133***	,120***	,072***	,072***
Rémunération	,098***	,093***	,095***	,110***	,177***	,082***	,077***	,085***	,065***
Reconnaissance de la fonction	,164***	,157***	,144***	,166***	,229***	,208***	,174***	,143***	,115***
Incidence sur vie familiale	,120***	,125***	,128***	,144***	,204***	,145***	,143***	,113***	,065**
Encadrement du travail par des normes juridiques	,116***	,082***	,130***	,156***	,194***	,145***	,145***	,130***	,082***
Imputabilité	,149***	,168***	,184***	,177***	,225***	,184***	,160***	,158***	,156***
Développement professionnel	,172***	,146***	,145***	,169***	,241***	,192***	,184***	,149***	,156***
Autonomie professionnelle	,163***	,161***	,159***	,158***	,293***	,173***	,169***	,125***	,094***
Indice global de satisfaction professionnelle	,189***	,180***	,198***	,208***	,343***	,190***	,179***	,157***	,125***

Source : Enquête Directeurs, Teachcan, 2005

Les valeurs dans le tableau représentent des Tau de Kendall

La satisfaction relationnelle des directeurs est très faiblement corrélée avec les responsabilités ou les rôles qu'ils disent assumer et pas du tout avec le fait d'avoir ou non une tâche d'enseignement. On peut néanmoins relever que plus ils disent assumer les rôles liés à un travail d'ordre pédagogique (leader pédagogique, agent de changement des politiques et pratiques de l'école, éducateur des élèves et superviseur du travail enseignant) ainsi que celui de promoteur de l'école dans la communauté, plus ils ont tendance à se déclarer satisfaits de leurs relations avec la plupart des différentes catégories d'acteurs. L'accomplissement de ces rôles paraît ainsi, à nouveau, constituer une source de satisfaction pour les directeurs. Par ailleurs, on observe que plus les directeurs assument des responsabilités liées à un travail d'ordre pédagogique (affectation des tâches d'enseignement, évaluation des programmes, choix et évaluation du matériel didactique, etc.), plus ils se disent satisfaits à l'égard de leurs relations avec les aide-enseignants et les élèves. Le recrutement et la supervision des enseignants sont par ailleurs associés à une satisfaction à l'égard des relations avec le personnel enseignant, alors que l'accomplissement de responsabilités liées à la gestion des relations avec les parents (animation de la participation des parents, formation des parents, résolutions des conflits avec les familles) tend à aller de pair avec une satisfaction à l'égard des relations avec les élèves.

Tableau 5.61 La satisfaction relationnelle selon les rôles remplis

	Autres gestionnaires de l'école**	Personnel enseignant**	Autres employés professionnels**	Aide-enseignants**	Cadres scolaires**	Parents**	Représentants de la collectivité**	Agents sociaux intervenant dans l'école**	Élèves**
Gestion et administration									
Gestionnaire des urgences*	/	/	/	/	/	/	/	,063**	,078***
Chef d'orchestre, coordonnateur, rassembleur, chef d'équipe*	/	,077***	/	,066**	/	/	/	/	/
Administrateur général de l'école (budget, équipements)*	/	/	/	/	/	/	/	,065**	/
Travail et animation pédagogiques									
Leader pédagogique*	,080***	,090***	,086***	,097***	,113***	/	,064**	,080***	,064**
Planificateur du projet éducatif de l'école*	/	/	,072***	/	,076***	/	/	/	/
Agent de changement des politiques et pratiques de l'école*	/	/	,093***	,083***	,095***	,066**	,068**	,066**	,072***
Éducateur des élèves*	/	,112***	,110***	,106***	/	,107***	,111***	/	,164***
Superviseur et évaluateur du travail des enseignants*	,098***	,114***	,091***	,096***	/	,092***	,080***	,106***	,114***
Gestion des relations externes									
Promoteur de l'école dans la communauté*	,085***	,097***	,086***	,077***	,071***	,121***	,128***	,112***	,111***
Interlocuteur des parents et médiateur*	/	/	/	/	/	/	,066**	/	/
Agent de liaison auprès des autorités*	,081***	/	/	,076***	,075***	/	,062**	,062**	/

Source : Enquête Directeurs, Teachcan, 2005

Les valeurs dans le tableau représentent des Tau de Kendall / : non significatif

* Le sens de l'échelle va de « très important » à « pas important du tout »

** Le sens de l'échelle va de « entièrement satisfait » à « entièrement insatisfait »

Tableau 5.62 La satisfaction relationnelle selon les responsabilités assumées

	Autres gestionnaires de l'école**	Personnel enseignant**	Autres employés professionnels**	Aide-enseignants**	Cadres scolaires**	Parents**	Représentants de la collectivité**	Agents sociaux intervenant dans l'école**	Élèves**
Travail d'ordre pédagogique									
Affectation des tâches d'enseignement *	/	,084***	/	,091***	/	/	/	/	,063**
Répartition des élèves *	/	/	/	,079***	/	/	/	/	,084***
Élaboration du règlement *	/	/	,073***	,085***	/	/	/	/	/
Élaboration de la mission de l'école *	/	/	/	/	/	/	/	,077***	/
Définition des programmes pédagogiques *	/	/	,071***	,089***	/	/	/	/	,075***
Évaluation des programmes et méthodes*	/	,105***	,093***	,100***	/	,071***	/	,087***	,116***
Choix matériel didactique *	/	/	/	,107***	/	/	/	,067***	/
Évaluation matériel didactique *	/	,080***	/	,090***	/	/	/	,071***	/
Analyse statistiques scolaires *	/	/	/	/	/	/	/	/	,103***
Gestion matérielle									
Cueillette de fonds privés *	/	/	/	/	/	/	/	/	/
Gestion des ressources matérielles *	/	/	/	/	/	/	/	/	/
Gestion des fonds générés *	/	/	/	/	/	/	/	/	/
Élaboration du budget *	/	,090***	/	/	/	/	/	/	/
Allocation du budget *	/	/	/	/	/	/	/	/	/
Gestion des enseignants									
Recrutement d'enseignants *	,075***	,083***	/	/	/	/	/	/	/
Supervision d'enseignants *	/	,066**	/	/	/	/	/	/	/
Développement pédagogique d'enseignants *	/	/	/	/	/	/	/	/	/
Gestion des élèves									
Recrutement des élèves *	/	/	/	/	/	/	/	/	/
Encadrement des élèves *	/	/	/	,069***	/	/	/	/	,075***
Sanction disciplinaire des élèves *	/	/	/	/	/	/	/	/	/
Gestion du personnel non-enseignant									
Recrutement du personnel professionnel*	/	/	,065***	/	/	/	/	/	/
Recrutement personnel technique *	/	/	/	/	,066***	/	/	/	/
Supervision du personnel professionnel*	/	/	,078***	/	/	/	/	/	/
Supervision personnel technique *	/	/	/	/	/	/	/	/	/
Gestion des relations avec les parents									
Animation participation des parents *	/	/	/	/	/	,084***	,068***	/	,070***
Formation des parents *	/	/	/	/	/	/	/	/	,063**
Résolution des conflits avec familles *	/	/	/	/	/	/	/	/	,059**
Gestion des relations avec l'environnement									
Sensibilisation du milieu *	/	/	/	/	/	,063**	/	/	,061**
Développement partenariats *	/	/	/	/	/	/	,091***	,064**	/
Gestion des relations avec la hiérarchie									
Participation aux comités de gestion*	/	/	/	/	,075***	/	/	/	/
Reddition de comptes *	/	/	/	/	/	/	/	/	/

Source : Enquête Directeurs, Teachcan, 2005

Les valeurs dans le tableau représentent des Tau de Kendall / : non significatif

* Le sens de l'échelle va de « entièrement responsable » à « aucunement responsable »

** Le sens de l'échelle va de « entièrement satisfait » à « entièrement insatisfait »

La satisfaction des directeurs à l'égard des relations qu'ils ont avec les différentes catégories d'acteurs ne diffère pas selon des facteurs contextuels, comme *les régions ou les provinces, l'ordre d'enseignement, le réseau d'enseignement ou la localisation urbaine ou rural de l'école*. Elle ne varie pratiquement pas non plus *selon le profil des directeurs*. On observe seulement que plus les directeurs sont âgés, plus ils ont tendance à se déclarer satisfaits à l'égard du personnel enseignant, des autres employés professionnels, des aide-enseignants, des parents, des représentants de la collectivité et des agents sociaux intervenant dans l'école.

Tableau 5.63 La satisfaction relationnelle selon l'âge et l'ancienneté des directeurs

	Autres gestionnaires de l'école*	Personnel enseignant*	Autres employés professionnels*	Aide-enseignants*	Cadres scolaires*	Parents*	Représentants de la collectivité*	Agents sociaux intervenant dans l'école*	Élèves*
Age	/	-,052**	-,082***	-,065***	/	-,079***	-,064***	-,079***	/
Ancienneté totale dans la carrière	/	/	-,059***	/	/	/	/	/	/
Ancienneté totale dans l'école	/	-,070***	-,070***	/	/	/	/	/	/

Source : Enquête Directeurs, Teachcan, 2005

Les valeurs dans le tableau représentent des Tau de Kendall / : non significatif

* Le sens de l'échelle va de « entièrement satisfait » à « entièrement insatisfait »

La satisfaction relationnelle varie par contre plus fortement *selon le profil des élèves, les problèmes rencontrés avec les enseignants et les parents des élèves*. Ainsi, plus les directeurs disent être confrontés à divers types de problèmes avec leurs élèves, leurs enseignants et les parents des élèves, plus ils se déclarent insatisfaits à l'égard de leurs relations avec les différentes catégories d'acteurs et en particulier à l'égard de leurs relations avec les élèves, les parents et le personnel enseignant. À nouveau, la conduite insolente des élèves envers les enseignants, leurs comportements en classe (chahut, retard, décrochage, apathie), le roulement et l'absentéisme des enseignants ainsi que les conflits avec les parents et leurs plaintes paraissent en particulier affecter la satisfaction relationnelle des directeurs. Par ailleurs, on observe que les directeurs qui dirigent des écoles accueillant des élèves d'origine sociale favorisée (dont le revenu familial est élevé) ont tendance à se déclarer plus satisfaits à l'égard de leurs relations avec les parents et les autres gestionnaires de l'école.

Tableau 5.64 La satisfaction relationnelle selon le profil des élèves, des enseignants et des parents d'élèves

	Autres gestionnaires de l'école**	Personnel enseignant**	Autres employés professionnels**	Aide-enseignants**	Cadres scolaires**	Parents**	Représentants de la collectivité**	Agents sociaux intervenant dans l'école**	Élèves**
Origine sociale des élèves									
Pourcentage d'élèves avec un revenu familial élevé	,089***	/	/	/	/	,076***	/	/	/
Pourcentage d'élèves avec un revenu familial moyen	/	/	/	-,056**	-,053**	/	/	/	/
Pourcentage d'élèves avec un revenu familial faible	,086***	/	/	/	/	,064***	/	/	,077***
Caractéristiques scolaires des élèves									
Pourcentage d'élèves absents	/	/	/	,062***	,049**	,047**	/	/	/
Pourcentage d'élèves ne terminant pas leur année	/	/	/	/	,062***	,055***	,050**	/	/
Caractéristiques ethniques des élèves									
Pourcentage d'élèves autochtones	/	/	/	/	/	/	/	/	-,045*
Pourcentage d'élèves appartenant aux minorités visibles	-,048**	/	/	-,041**	/	,064***	/	/	-,064***
Problèmes rencontrés avec les élèves									
Conflits entre élèves*	/	-,114***	/	-,074***	/	-,182***	-,088***	-,065***	-,174***
Intimidation entre élèves*	/	-,115***	/	-,075***	/	-,163***	-,095***	-,060**	-,158***
Problèmes de santé des élèves*	/	/	/	/	/	-,105***	/	-,064**	-,058**
Détérioration de la situation socio-économique des élèves*	-,102***	-,077***	/	-,078***	/	-,137***	-,081***	-,062**	-,098***
Infractions contre les biens par les élèves*	/	-,116***	-,076***	-,078***	/	-,153***	-,105***	-,072***	-,150***
Possession d'armes par les élèves*	/	-,059**	/	-,080***	/	-,056***	/	/	/
Consommation d'alcool et stupéfiants par les élèves*	/	-,065***	/	-,074***	-,062**	-,080***	-,061**	/	-,122***
Conduite insolente des élèves envers les enseignants*	-,060**	-,167***	-,100***	-,136***	-,102***	-,193***	-,127***	-,081***	-,178***
Agressions sur un membre du personnel par les élèves*	/	-,131***	-,062**	-,095***	-,060**	-,154***	-,080***	-,060**	-,171***
Absentéisme des élèves*	/	-,095***	-,064**	-,084***	-,056**	-,150***	-,101***	-,072***	-,083***
Harcèlement sexuel entre élèves*	/	-,096***	/	-,076***	-,068***	-,094***	-,101***	-,074***	-,127***
Racisme entre les élèves*	/	-,061**	/	/	/	-,057**	-,070***	/	/
Chahut des élèves durant les cours*	-,076***	-,127***	-,125***	-,124***	-,100***	-,167***	-,133***	-,077***	-,138***
Retard des élèves*	-,071***	-,118***	-,099***	-,120***	-,102***	-,160***	-,124***	-,079***	-,122***
Décrochage scolaire des élèves*	-,088***	-,123***	-,069***	-,094***	-,077***	-,135***	-,083***	-,077***	-,197***
Apathie des élèves*	-,110***	-,153***	-,119***	-,148***	-,088***	-,214***	-,133***	-,120***	-,208***
Problèmes rencontrés avec les enseignants									
Consommation d'alcool et stupéfiants par les enseignants*	/	/	/	-,077***	-,058**	/	-,069***	/	/
Roulement du corps enseignant*	-,080***	-,153***	-,115***	-,120***	-,054*	-,119***	-,085***	-,064***	-,121***
Absentéisme des enseignants*	-,077***	-,255***	-,129***	-,123***	-,073***	-,109***	-,108***	/	-,112***
Relations problématiques avec les parents d'élèves									
Conflits entre parents et enseignants*	-,063**	-,192***	-,118***	-,126***	-,089***	-,224***	-,152***	-,122***	-,120***
Plaintes des parents et des élèves*	-,072***	-,187***	-,109***	-,133***	-,084***	-,229***	-,151***	-,098***	-,132***

Source : Enquête Directeurs, Teachcan, 2005

Les valeurs dans le tableau représentent des Tau de Kendall / : non significatif

* Le sens de l'échelle va de « dans une large mesure » à « pas du tout »

** Le sens de l'échelle va de « entièrement satisfait » à « entièrement insatisfait »

V. LES ÉVOLUTIONS SCOLAIRES ET LE RAPPORT AU TRAVAIL DES DIRECTEURS : QUELLE RESTRUCTURATION DU MÉTIER DE DIRECTEUR ?

Nous allons terminer notre exploration du rapport que les directeurs ont à leur travail en examinant le lien entre la manière dont ils disent exercer, concevoir et vivre leur métier et celle dont ils perçoivent les évolutions scolaires. Cette analyse permettra d'avancer quelques hypothèses sur la manière dont les récentes évolutions du mode de régulation scolaire engagent une restructuration du métier de directeur au Canada.

Au chapitre 4, nous avons vu que lorsque l'on pose directement la question aux directeurs, la plupart affirment que les évolutions scolaires ont eu des *impacts sur la charge et la teneur de leur travail* (accroissement de la charge de travail, modification de leur approche de la gestion, plus grand intérêt porté aux relations avec l'environnement de l'école) et *le développement de leurs compétences* (exigence de nouvelles capacités d'adaptation). Par ailleurs, nous pouvons supposer, au vu des nombreuses responsabilités qu'ils disent exercer, qu'elles s'accompagnent d'une *complexification de leur rôle et de leurs tâches*.

Une autre manière - approximative - de saisir les effets que peuvent avoir les récentes évolutions scolaires sur le métier de directeur est d'examiner les relations statistiques entre les réponses des directeurs aux questions portant sur leurs perceptions des changements scolaires (présentées au chapitre 4) et à celles portant sur leur rapport au travail (présentées aux points I à IV de ce chapitre). Le tableau de synthèse suivant présente les principales relations mises en évidence par l'analyse¹¹.

D'une manière générale, on constate avant tout que les associations entre le travail réalisé ou idéalisé par les directeurs (responsabilités assumées et souhaitées, rôles remplis et souhaités, tâche d'enseignement) et leurs perceptions des changements scolaires (leur importance, leurs effets sur leur fonction et le fonctionnement des écoles) sont peu nombreuses et souvent faibles. Ce faible lien observé entre la manière dont les directeurs perçoivent les changements scolaires et celle dont ils disent pratiquer et concevoir leur métier pourrait laisser supposer *une assez faible restructuration du métier par les récentes évolutions scolaires*. Par contre, on observe des corrélations plus fréquentes et plus fortes avec la satisfaction professionnelle. On pourrait alors faire l'hypothèse que les évolutions scolaires, du moins telles qu'elles sont perçues par les directeurs, ont *une certaine influence sur la satisfaction qu'ils ont à l'égard de leur métier*. En particulier, on remarque que de nombreuses évolutions scolaires (renforcement des rivalités, diminution des ressources humaines et autres ressources, mouvements au sein du personnel scolaire, nouvelle répartition des responsabilités entre les instances centrales et locales, nouvelles politiques d'imputabilité) sont associées à une insatisfaction professionnelle plus forte, surtout à l'égard de la charge de travail, de leur rémunération, de la reconnaissance de leur fonction, de l'incidence du travail sur leur vie familiale, de leurs relations avec le personnel enseignant et les cadres scolaires. D'autres évolutions sont par contre corrélées avec une satisfaction professionnelle, comme la plus forte motivation du personnel, l'amélioration de la réussite scolaire ou l'implication plus grande des parents. Si l'on peut supposer que les évolutions scolaires agissent sur le vécu des directeurs, on peut également faire l'hypothèse que c'est la satisfaction professionnelle des directeurs qui colore la manière dont ils lisent les évolutions et politiques scolaires. On peut présumer que les deux phénomènes jouent conjointement.

¹¹ L'ensemble des tableaux complets à partir desquels nous avons construit ce tableau de synthèse se situe à la fin de la section.

Si l'on examine de manière un peu plus détaillée certaines des corrélations les plus fortes entre la perception des évolutions scolaires et le rapport au métier, on peut soulever que :

- les corrélations entre la perception des évolutions scolaires et le travail réalisé ou idéalisé par les directeurs concernent fréquemment la responsabilité de supervision des enseignants et le rôle de superviseur et évaluateur du travail enseignant¹². On peut alors faire l'hypothèse qu'un des effets des récentes évolutions scolaires porte sur *l'accroissement de la supervision des enseignants par les directeurs* ;
- elles concernent également fréquemment les responsabilités de formation des parents, de médiation entre les parents et les enseignants, de sensibilisation du milieu et de développement de partenariats avec l'environnement de l'école et le rôle de promoteur de l'école dans la communauté¹³. On peut alors faire l'hypothèse qu'un des effets des récentes évolutions scolaires porte sur *l'accroissement de l'implication des directeurs à l'égard des relations externes à l'école*. L'implication envers les parents et le développement de partenariats sont en outre souvent associés à des évolutions « négatives » (perte des points de repère, climat de plus forte méfiance, baisse de la qualité de services aux élèves) ;
- le fait d'exercer ou de souhaiter assumer la responsabilité du développement pédagogique des enseignants et les rôles de leader pédagogique et de planificateur du projet éducatif est toujours relativement fortement associé à des évolutions positives (comme l'augmentation de la motivation des directeurs et du personnel, la meilleure qualification des enseignants, les effets positifs sur l'apprentissage des élèves, leur intégration à la société, la professionnalisation des enseignants, la fonction de directeur, l'efficacité du système scolaire, etc.). On pourrait faire l'hypothèse que *l'accomplissement d'un rôle plus pédagogique est vécu comme un effet positif des évolutions scolaires*. On pourrait cependant aussi supposer que l'accomplissement d'un rôle pédagogique influence positivement la vision que les directeurs ont des évolutions scolaires.

Plus précisément, si l'on considère les relations entre chaque type spécifique d'évolution et le rapport au travail des directeurs, on peut également émettre à titre d'hypothèses *les tendances* suivantes :

- *l'accroissement de la concurrence entre les écoles* et la tendance du système éducatif à fonctionner comme un « quasi-marché scolaire » ont des impacts relativement négatifs sur le vécu professionnel des directeurs (insatisfaction professionnelle) et s'accompagnent de pratiques orientées vers le recrutement de leur public et de leur personnel, la gestion financière autonome de l'école (élaboration du budget) et la gestion des relations avec les parents (formation des parents) ;
- *les changements d'ordre pédagogique* (introduction des technologies de l'information et des communications, nouvelles approches éducatives) vont de pair avec le fait d'assumer ou de souhaiter remplir les rôles d'ordre pédagogique (agent de changement des pratiques de l'école, superviseur du travail enseignant) ainsi que celui d'interlocuteur des parents ;

¹² En particulier, plus les directeurs trouvent important l'impact de la diminution des ressources humaines et des autres ressources, des technologies de l'information et des communications, des nouvelles approches éducatives, de la diversification culturelle et des nouvelles politiques d'imputabilité, plus ils déclarent être et souhaiter être responsables de la supervision des enseignants et / ou assumer le rôle de superviseur du travail enseignant.

¹³ En particulier, plus les directeurs trouvent importantes la diversification culturelle, la plus forte motivation du personnel, l'amélioration de la réussite scolaire, l'implication plus grande des parents, plus ils déclarent assumer le rôle de promoteur de l'école dans la communauté. Plus ils trouvent importantes la perte des points de repères, la plus forte demande de formation, la baisse de la qualité de services aux élèves, la nouvelle répartition des responsabilités entre les instances centrales et locales, l'effet positif sur l'intégration des élèves à la société, plus ils déclarent être et souhaiter être responsables du développements de partenariats. Enfin, plus ils trouvent importants le climat de plus forte méfiance, le renforcement des rivalités, la baisse de la qualité de services aux élèves, l'implication plus grande des parents, la nouvelle répartition des responsabilités entre les instances centrales et locales, plus ils déclarent être et souhaiter être responsables de la formation des parents.

- *les changements liés au nouveau mode de régulation scolaire* (nouvelle répartition des pouvoirs et responsabilités, évaluation standardisée des élèves et évaluation formelle des enseignants, politique d'imputabilité, etc.) s'accompagnent de pratiques orientées à la fois vers la supervision du travail enseignant et la gestion des relations externes (développement de partenariats avec les organisations communautaires, formation des parents, médiation entre les parents et les enseignants) ainsi que d'une insatisfaction professionnelle ;
- *la diversification culturelle des élèves* tend à aller de pair avec le fait d'assumer et de souhaiter remplir les rôles de promoteur de l'école dans la communauté et de leader pédagogique ;
- *la diminution des ressources* tend à aller de pair avec le fait d'assumer et de souhaiter remplir la supervision du travail enseignant ainsi qu'avec une insatisfaction professionnelle.

Enfin, on peut souligner que si la modification de l'approche de la gestion chez les directeurs (comme effet des évolutions scolaires) est corrélée avec une insatisfaction professionnelle plus grande, par contre, le fait qu'ils doivent développer de nouvelles capacités d'adaptation va de pair avec une satisfaction professionnelle accrue. Autrement dit, on peut supposer que lorsque les changements dans la teneur de leur travail engendrés par les évolutions scolaires s'accompagnent d'un développement professionnel, la situation est vécue plus positivement par les directeurs.

En définitive, notre analyse invite à faire l'hypothèse que les récentes évolutions scolaires tendent, de manière générale, à s'accompagner d'un *accroissement de la supervision des enseignants par les directeurs et de leur implication à l'égard des relations externes à l'école*. Elle met également en lumière d'autres tendances dans la restructuration du métier de directeur liées à des évolutions scolaires spécifiques, comme l'orientation des pratiques vers le recrutement des élèves et du personnel en lien avec l'accroissement de la concurrence entre les écoles, ou l'exercice de rôles d'ordre pédagogique en lien avec des changements d'ordre pédagogique. Toutes ces hypothèses méritent cependant d'être étayées plus sérieusement, notamment en comparant nos données avec celles provenant d'études plus anciennes.

Tableau 5.65 Les évolutions scolaires et le rapport au métier des directeurs - Synthèse

Évolutions scolaires	Rapport au travail				
	Responsabilités assumées	Responsabilités idéalisées	Rôles assumés	Rôles idéalisés	Satisfaction professionnelle
Concurrence entre les écoles					
accroissement de la compétition	+ recrutement des élèves (0,276***), élaboration du budget (0,110***)	+ recrutement des élèves (0,271***)			
effet de la compétition sur la tâche de directeur	+ recrutement des élèves (0,164***), élaboration du budget (0,093***)	+ recrutement des élèves (0,204***), recrutement du personnel professionnel (0,105***), recrutement du personnel technique (0,110***)			
effet de la compétition, sur le recrutement et le maintien des élèves	+ recrutement des élèves (0,335***), élaboration du budget (0,111***), recrutement du personnel professionnel (0,128***), recrutement du personnel technique (0,121***)	+ recrutement des élèves (0,325***), recrutement du personnel technique (0,102***)			
effet de la compétition, sur le recrutement et le maintien du personnel	+ recrutement des élèves (0,177***), élaboration du budget (0,074***), recrutement du personnel professionnel (0,136***), recrutement des enseignants (0,111***)	+ recrutement des élèves (0,166***), recrutement du personnel professionnel (0,102***)			
renforcement des rivalités	+ formation des parents (0,140***)	+ recrutement des enseignants (0,105***), formation des parents (0,121***)			+ insatisfaits de charge de travail (-0,150***), reconnaissance (-0,122***), incidence sur vie familiale (-0,117***), imputabilité (-0,111***), autonomie profes. (-0,128***), relations avec enseignants (-0,203***)
renforcement de la sélection des élèves	+ recrutement des élèves (0,190***), recrutement du personnel professionnel (0,132***)	+ recrutement des élèves (0,182***)			
Changements d'ordre pédagogique					
introduction des TIC dans l'enseignement et la gestion			+ agent de changement (0,107***), superviseur du travail enseignant (0,101***)	+ agent de changement (0,112***), superviseur du travail enseignant (0,115***), interlocuteur parents (0,105***)	
nouvelles approches éducatives (curriculum)			+ agent de changement (0,112***), superviseur du travail enseignant (0,107***)	+ leader pédagogique (0,138***), planificateur du projet éducatif (0,103***), interlocuteur des parents (0,101***), superviseur du travail enseignant (0,112***)	

Source : Enquête Directeurs, Teachcan, 2005

Les valeurs dans le tableau représentent des Tau de Kendall

Les évolutions scolaires et le rapport au métier des directeurs – Synthèse (suite)

Évolutions scolaires	Rapport au travail				
	Responsabilités assumées	Responsabilités idéalisées	Rôles assumés	Rôles idéalisés	Satisfaction professionnelle
Nouvelle régulation scolaire					
nouvelle répartition des responsabilités entre les instances centrales et locales	+ développements de partenariats (0,135***), encadrement des élèves (0,101***), formation des parents (0,114***), gestion des fonds générés (0,120***)	+ formation des parents (0,114***)	+ administrateur général de l'école (0,117***)		+ insatisfaits de charge de travail (-0,204***), rémunération (-0,107***), reconnaissance (-0,152***), incidence sur vie familiale (-0,141***), autonomie professionnelle (-0,144***)
réorganisation des conseils scolaires	+ cueillette de fonds privés (0,121***), développements de partenariats (0,127***) - recrutement du personnel professionnel (-0,104***).	+ cueillette de fonds privés (0,112***).			
nouvelles politiques d'imputabilité	+ supervision des enseignants (0,164***), formation des parents (0,107***), reddition comptes (0,110***)		+ interlocuteur des parents (0,104***), superviseur travail enseignant (0,101***)	+ interlocuteur des parents (0,101***), leader pédagogique (0,106***)	+ insatisfaits de leur charge de travail (-0,159***), incidence sur vie familiale (-0,106***)
évaluation standardisée des élèves	+ supervision des enseignants (0,164***), formation des parents (0,107***)	+ supervision des enseignants (0,101***)	+ superviseur du travail enseignant (0,155***)	+ éducateur des élèves (0,101***), superviseur du travail enseignant (0,119***)	
évaluation formelle des enseignants			+ gestionnaire des urgences (0,107***), interlocuteur des parents (0,103***), superviseur du travail enseignant (0,180***)	+ gestionnaire des urgences (0,116***), interlocuteur des parents (0,111***), superviseur du travail enseignant (0,134***)	
implication plus grande des parents	+ animation de la formation des parents (0,102***)	+ animation de la participation des parents (0,102***)	+ promoteur de l'école dans la communauté (0,114***)		+ satisfaits de leurs relations avec les parents (0,122***) et les élèves (0,103***)
Changements dans la formation du personnel					
plus forte demande de formation	+ développements de partenariats (0,100***)		+ administrateur général (0,113***), interlocuteur des parents (0,115***)	+ interlocuteur des parents (0,101***)	+ insatisfaits de charge de travail (-0,102***), incidence sur vie familiale (-0,102***)
Changements dans l'environnement					
changements socio-économiques		+ développement de partenariats (0,104***)			
diversification culturelle			+ leader pédagogique (0,112***), promoteur de l'école dans la communauté (0,137***), superviseur du travail enseignant (0,114***)	+ promoteur de l'école dans la communauté (0,100***), leader pédagogique (0,109***)	
Changements d'ordre démographique					
Mouvements au sein du personnel scolaire					+ insatisfaits de leur charge de travail (-0,113***), de leurs relations avec le personnel enseignant (-0,104***)

Source : Enquête Directeurs, Teachcan, 2005

Les valeurs dans le tableau représentent des Tau de Kendall

Les évolutions scolaires et le rapport au métier des directeurs – Synthèse (suite)

Évolutions scolaires	Rapport au travail				
	Responsabilités assumées	Responsabilités idéalisées	Rôles assumés	Rôles idéalisés	Satisfaction professionnelle
Diminution des ressources					
diminution des ressources humaines	+ supervision des enseignants (0,105***), encadrement des élèves (0,107***) - recrutement des élèves (-0,116***)	+ recrutement des enseignants (0,113***), supervision des enseignants (0,108***)	+ gestionnaire des urgences (0,111***), supervision du travail enseignant (0,113***)	+ superviseur du travail enseignant (0,115***), leader pédagogique (0,125***), éducateur des élèves (0,115***)	+ insatisfaits de leur charge de travail (-0,176***), rémunération (-0,103***), reconnaissance (-0,114***), incidence sur vie familiale (-0,137***), autonomie professionnelle (-0,103***)
diminution des autres ressources	+ supervision des enseignants (0,113***), reddition de comptes (0,105***)	+ recrutement des enseignants (0,104***)	+ gestionnaire des urgences (0,100***), superviseur du travail enseignant (0,113***).	+ superviseur du travail enseignant (0,100***).	+ insatisfaits de leur charge de travail (-0,136***), rémunération (-0,133***), reconnaissance (-0,136***), incidence sur leur vie familiale (-0,116***)
Modification de la teneur du travail des directeurs					
modification de l'approche de la gestion					+ insatisfaits de leur charge de travail (0,156***), de la reconnaissance de leur fonction (-0,147***), de l'incidence sur leur vie familiale (-0,127***), de leur autonomie professionnelle (-0,116***).
développement de nouvelles capacités d'adaptation		+ sensibilisation du milieu (0,102***)	+ rôle de leader pédagogique (0,100***), planificateur du projet éducatif (0,101***), agent de changement des politiques (0,123***)	+ rôle de leader pédagogique (0,108***), planificateur du projet éducatif (0,109***), agent de changement des politiques (0,143***)	+ satisfaits de leur imputabilité (0,133***), leur développement professionnel (0,163***), de leur autonomie professionnelle (0,109***)
maintien du cap sur l'essentiel de la mission de l'école	+ rôle de leader pédagogique (0,139***), de planificateur du projet éducatif (0,120***), d'agent de changement des politiques (0,119***) et de superviseur du travail enseignant (0,102***)	+ développement pédagogique des enseignants (0,105***), sensibilisation du milieu (0,102***) et de la reddition de comptes (0,101***)		+ promoteur de l'école dans la communauté (0,112***), de planificateur du projet éducatif de l'école (0,131***), d'agent de changement des politiques (0,112***) et de chef d'orchestre (0,114***)	+ satisfaits de l'appui de leurs supérieurs (0,107***), charge de travail (0,134***), l'encadrement de leur travail par les normes juridiques (0,134***), leur imputabilité (0,144***), leur développement professionnel (0,131***), de leur autonomie professionnelle (0,136***), leurs relations avec les cadres scolaires (0,124***)
précision des règles de fonctionnement de l'école	+ supervision du personnel technique (0,102***), développement pédagogique d'enseignants (0,106***)		+ planificateur du projet éducatif (0,110***), administrateur général de l'école (0,109***), interlocuteur des parents (0,102***)	+ planificateur du projet éducatif de l'école (0,107***)	
conscience plus grande des relations de l'environnement de l'école			+ planificateur du projet éducatif de l'école (0,102***)	+ planificateur du projet éducatif de l'école (0,109***)	

Source : Enquête Directeurs, Teachcan, 2005

Les valeurs dans le tableau représentent des Tau de Kendall

Les évolutions scolaires et le rapport au métier des directeurs – Synthèse (suite)

Effets négatifs des évolutions scolaires	Rapport au travail				
	Responsabilités assumées	Responsabilités idéalisées	Rôles assumés	Rôles idéalisés	Satisfaction professionnelle
perte des points de repère	+ développements de partenariats (0,128***), élaboration du budget (0,108***)	+ élaboration du budget (0,103***)			+ insatisfaits de charge de travail (-0,157***), rémunération (-0,100***), reconnaissance (-0,156***), incidence sur vie familiale (-0,104***), imputabilité (-0,111***), autonomie professionnelle (-0,126***), relations avec enseignants (-0,119***)
baisse de la qualité de services aux élèves	+ développements de partenariats (0,118***), formation parents (0,117***), supervision des enseignants (0,123***), sanction disciplinaire des élèves (0,104***), résolution des conflits avec les familles (0,115***)	+ recrutement des enseignants (0,125***), supervision des enseignants (0,114***)			+ insatisfaits de charge de travail (-0,203***), rémunération (-0,149***), reconnaissance (-0,159***), incidence sur vie familiale (-0,142***), imputabilité (-0,129***), autonomie professionnelle (-0,132***)
climat de plus forte méfiance	+ formation des parents (0,114***), élaboration du budget (0,117***)	+ recrutement des enseignants (0,139***), élaboration du budget (0,115***)	+ gestionnaire des urgences(0,121***)		+ insatisfaits de charge de travail (-0,198***), rémunération (-0,117***), reconnaissance (-0,189***), incidence sur vie familiale (-0,145***), encadrement par normes juridiques (-0,113***), imputabilité (-0,145***), autonomie profes. (-0,169***), relations avec enseignant, (-0,195***)
détérioration du milieu de vie à l'école	+ recrutement des enseignants (0,123***)				+ insatisfaits de charge de travail (-0,197***), rémunération (-0,109***), reconnaissance (-0,154***), incidence vie familiale (-0,146***), encadrement normes juridiques (-0,117***), imputabilité (-0,129***), autonomie profes. (-0,155***), relations avec cadres scolaires (-0,109***)
développement d'un sentiment d'inefficacité					+ insatisfaits de charge de travail (-0,241***), rémunération (-0,119***), reconnaissance (-0,123***), incidence sur vie fam. (-0,171***), encadrement par normes juridiques (-0,126***), imputabilité (-0,151***), autonomie profes. (-0,182***), relations avec enseignants (-0,165***), professionnels (-0,165***), aide-enseignants (-0,126***), cadres scolaires (-0,132***), représentants de la collectivité (-0,115***)
diminution de la maîtrise de la situation chez les directeurs			- leader pédagogique (-0,123***).		+ insatisfaits de l'appui de leurs supérieurs (-0,103***), charge de travail (-0,266***), reconnaissance de leur fonction (-0,164***), incidence sur leur vie familiale (-0,193***), encadrement de leur travail par les normes juridiques (-0,143***), imputabilité (-0,193***), développement professionnel (-0,141***), autonomie professionnelle (-0,216***), de leurs relations avec le personnel enseignant (-0,122***), cadres scolaires (-0,132***), représentants de la collectivité (-0,106***).
augmentation de la charge de travail des directeurs	+ supervision des enseignants (0,116***), la reddition de comptes (0,134***)		+ gestionnaire des urgences (0,154***), administrateur général de l'école (0,134***)		+ insatisfaits de leur charge de travail (-0,274***), leur rémunération (-0,146***), reconnaissance de leur fonction (-0,164***), l'incidence sur leur vie familiale (-0,222***), autonomie professionnelle (-0,134***)
perturbation de leur plan de carrière					+ insatisfaits de l'appui de leurs supérieurs (-0,115***), charge de travail (-0,110***), reconnaissance de leur fonction (-0,119***), imputabilité (-0,124***), développement professionnel (-0,113***), autonomie professionnelle (-0,136***), relations avec les cadres scolaires (-0,106***) et parents (-0,106***)

Source : Enquête Directeurs, Teachcan, 2005

Les valeurs dans le tableau représentent des Tau de Kendall

Les évolutions scolaires et le rapport au métier des directeurs – Synthèse (suite)

Effets positifs des évolutions scolaires	Rapport au travail				
	Responsabilités assumées	Responsabilités idéalisées	Rôles assumés	Rôles idéalisés	Satisfaction professionnelle
plus forte motivation du personnel			+ promoteur de l'école dans communauté (0,101***), leader pédagogique (0,107***), éducateur des élèves (0,101***), superviseur du travail enseignant (0,105***)		+ satisfaits de leur imputabilité (0,101***), autonomie professionnelle (0,104***), relations avec enseignants (0,100***)
augmentation de leur propre motivation			+ leader pédagogique (0,101***).		+ satisfaits de l'appui de leurs supérieurs (0,132***), charge de travail (0,192***), l'incidence sur leur vie familiale (0,118***), de l'encadrement de leur travail par les normes juridiques (0,120***), leur imputabilité (0,143***), leur développement professionnel (0,114***), leur autonomie professionnelle (0,131***), leurs relations avec les cadres scolaires (0,116***).
amélioration de la réussite scolaire			+ promoteur de l'école dans la communauté (0,123***)	+ promoteur de l'école dans la communauté (0,121***), planificateur projet éducatif (0,115***)	+ satisfaits de leur imputabilité (0,100***)
meilleure qualification des enseignants	+ développement pédagogique des enseignants (0,105***)			+ interlocuteur des parents (0,105***)	
amélioration du statut du directeur					+ satisfaits de leur charge de travail (0,127***), reconnaissance de leur fonction (0,145***), l'incidence sur leur vie familiale (0,116***), l'encadrement de leur travail par les normes juridiques (0,108***)
effets positifs sur l'apprentissage des élèves	+ développement pédagogique des enseignants (0,132***)	+ développement pédagogique des enseignants (0,115***)	+ leader pédagogique (0,111***), planificateur du projet éducatif (0,097***)	+ promoteur de l'école dans la communauté (0,108***), planificateur du projet éducatif (0,111***), interlocuteur des parents (0,102***)	+ satisfaits de l'appui des supérieurs (0,103***), encadrement par normes juridiques (0,116***), imputabilité (0,143***), développement professionnel (0,123***), autonomie professionnelle (0,124***), relations avec cadres scolaires (0,110***)
effets positifs sur l'intégration des élèves à la société	+ développement pédagogique des enseignants (0,129***)	+ développement pédagogique des enseignants (0,109***), développement de partenariats (0,114***)	+ leader pédagogique (0,092***), planificateur du projet éducatif (0,113***)	+ promoteur de l'école dans la communauté (0,103***), planificateur du projet éducatif (0,131***), interlocuteur des parents (0,091***), agent de liaison auprès des autorités (0,106***)	+ satisfaits des relations avec cadres scolaires (0,116***)
effets positifs sur la fonction de directeur	+ développement pédagogique des enseignants (0,111***)	+ développement pédagogique des enseignants (0,072***)	+ leader pédagogique (0,128***), planificateur du projet éducatif (0,116***), chef d'orchestre (0,108***)	+ promoteur de l'école dans la communauté (0,082***), interlocuteur des parents (0,078***)	+ satisfaits de leur charge de travail (0,108***), encadrement par normes juridiques (0,111***), imputabilité (0,124***), développement professionnel (0,106***), autonomie professionnelle (0,142***), relations avec cadres scolaires (0,115***)
effets positifs sur l'efficacité du système scolaire	+ développement pédagogique des enseignants (0,105***), affectation des tâches d'enseignement (0,101***).	+ développement pédagogique des enseignants (0,080***)	+ leader pédagogique (0,122***), planificateur du projet éducatif (0,097***)	+ promoteur de l'école dans la communauté (0,079***), planificateur du projet éducatif (0,100***), interlocuteur des parents (0,100***)	+ satisfaits de l'appui des supérieurs (0,106***), reconnaissance (0,107***), encadrement par normes juridiques (0,121***), imputabilité (0,148***), développement professionnel (0,102***), autonomie professionnelle (0,131***), relations avec cadres scolaires (0,154***)

Source : Enquête Directeurs, Teachcan, 2005

Les valeurs dans le tableau représentent des Tau de Kendall

Les évolutions scolaires et le rapport au métier des directeurs – Synthèse (suite)

Effets positifs des évolutions scolaires	Rapport au travail				
	Responsabilités assumées	Responsabilités idéalisées	Rôles assumés	Rôles idéalisés	Satisfaction professionnelle
effets positifs sur la reconnaissance de la mission de l'école	+ développement pédagogique des enseignants (0,143***), participation à des comités de gestion des conseils scolaires (0,104***)	+ développement pédagogique des enseignants (0,111***)	+ leader pédagogique (0,120***), planificateur du projet éducatif (0,112***)	+ promoteur de l'école dans la communauté (0,098***), planificateur du projet éducatif (0,138***), interlocuteur des parents (0,113***), agent de changement des politiques et pratiques (0,105***)	+ satisfaits de la reconnaissance (0,132***), encadrement par normes juridiques (0,124***), imputabilité (0,137***), développement professionnel (0,118***), autonomie professionnelle (0,143***), relations avec cadres scolaires (0,136***)
effets positifs sur les relations avec les parents	+ développement pédagogique des enseignants (0,093***)		+ leader pédagogique (0,112***), planificateur du projet éducatif (0,118***)	+ promoteur de l'école dans la communauté (0,104***), planificateur du projet éducatif (0,123***), interlocuteur des parents (0,111***)	+ satisfaits des relations avec cadres scolaires (0,122***) et parents (0,126***)
effets positifs sur la professionnalisation des enseignants	+ développement pédagogique des enseignants (0,155***)	+ développement pédagogique des enseignants (0,080***)	+ leader pédagogique (0,122***), planificateur du projet éducatif (0,097***)	+ promoteur de l'école dans la communauté (0,079***), planificateur du projet éducatif (0,100***), interlocuteur des parents (0,100***)	+ satisfaits de la reconnaissance (0,117***), imputabilité (0,114***), développement professionnel (0,101***), autonomie professionnelle (0,117***)

Source : Enquête Directeurs, Teachcan, 2005

Les valeurs dans le tableau représentent des Tau de Kendall

Tableau 5.66 Les changements scolaires et les responsabilités et rôles assumés - Corrélations

	Diminution des ressources humaines*	Diminution des autres ressources*	Mouvements au sein du personnel scolaire*	Variation nombre d'élèves*	Changements socio-économiques*	Diversification culturelle*	TIC dans enseignement et gestion*	Nouvelles approches éducatives*	Nouvelle répartition des responsabilités*	Réorganisation des conseils scolaires*	Nouvelles politiques d'imputabilité*	Évaluation standardisée des élèves*	Évaluation formelle des enseignants*
Responsabilités assumées**													
Affectation des tâches d'enseignement	,085***	,060**	/	/	/	,054**	,082***	/	,057**	/	/	,086***	,082***
Répartition des élèves	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/
Elaboration du règlement	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/
Elaboration de la mission de l'école	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/
Analyse des statistiques scolaires	,070***	/	/	/	/	/	/	/	/	/	,092***	,073***	,070***
Définition des programmes pédago	/	/	/	/	/	/	/	/	/	,060***	/	/	/
Évaluation des programmes et méthodes	/	/	/	/	/	,074***	/	/	/	/	/	,074***	,070***
Choix du matériel didactique	/	/	/	/	/	,067***	/	/	/	/	/	/	/
Évaluation du matériel didactique	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/
Cueillette de fonds privés	,060**	,073***	,071***	/	/	/	,082***	,091***	,090***	,121***	,060***	/	/
Gestion des ressources matérielles	/	/	/	/	/	/	/	,074***	,077***	,064***	/	,058**	,064***
Gestion des fonds générés	,074***	,079***	/	/	/	/	,090***	/	,120***	,084***	,089***	,082***	/
Élaboration du budget	/	/	/	/	/	/	/	/	,093***	/	/	/	/
Allocation du budget	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/
Recrutement d'enseignants	/	/	,070***	/	/	,061***	/	/	/	,059**	/	/	,080***
Supervision d'enseignants	,105***	,113***	/	/	/	,080***	,096***	,090***	,069***	/	,106***	,164***	,113***
Développement pédagogique d'enseignants	/	/	/	/	/	/	/	,094***	/	/	/	/	,074***
Recrutement des élèves	,116***	,093***	/	/	/	/	/	/	,068***	,091***	/	/	/
Encadrement des élèves	,107***	,064***	/	/	/	/	,062**	,066***	,101***	/	,092***	,089***	,069***
Sanction disciplinaire des élèves	,093***	,074***	/	/	/	/	/	/	,068***	/	/	/	/
Recrutement du personnel professionnel	,078***	,067***	,060**	/	/	/	/	,072***	,070***	,104***	,064***	,060***	/
Recrutement du personnel technique	,083***	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/
Supervision du personnel professionnel	/	/	/	/	/	,058**	,055**	/	/	/	/	,055**	/
Supervision du personnel technique	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/
Animation participation des parents	,064***	/	/	/	/	/	/	/	/	/	,061**	,068***	/
Formation des parents	,081***	/	/	/	/	,059***	,070***	,062***	,114***	,082***	,111***	,107***	/
Résolution des conflits avec familles	/	/	/	/	/	,072***	/	/	,098***	/	,068***	/	/
Sensibilisation du milieu	,093***	,067***	/	/	/	,060**	,069***	,079***	,082***	/	,064**	/	/
Développement partenariats	,056**	,076***	,084***	/	,092***	/	,082***	,078***	,135***	,127***	,081***	/	/
Participation aux comités de gestion	/	/	/	/	,062***	/	/	/	/	/	/	/	/
Reddition de comptes	,086***	,105***	/	/	/	/	,070***	/	,098***	/	,110***	/	/
Rôles assumés***													
Gestionnaire des urgences	,111***	,100***	/	/	/	/	,090***	,096***	,084***	/	,084***	,071***	,107***
Chef d'orchestre	/	/	/	/	/	/	/	,084***	,089***	/	,070***	/	/
Administrateur général	,080***	,091***	,071***	,085***	/	/	/	,070***	,117***	,078***	,065***	/	/
Leader pédagogique	/	/	/	/	/	,112***	/	,093***	/	/	/	/	,084***
Éducateur des élèves	,085***	/	/	/	/	,074***	/	/	/	/	,078***	,094***	,071***
Superviseur du travail enseignant	,113***	,099***	/	/	/	,114***	,101***	,107***	/	/	,101***	,155***	,180***
Planificateur du projet éducatif	/	/	/	/	/	,070***	/	,095***	,075***	/	,070***	/	/
Agent de changement	,086***	,073***	/	/	,068***	/	,107***	,112***	,072***	/	,073***	/	/
Promoteur de l'école dans la communauté	,092***	/	/	/	,072***	,137***	,091***	/	/	/	,073***	,097***	,085***
Interlocuteur des parents	,084***	,084***	/	/	/	/	,066***	,081***	,090***	,071***	,104***	,072***	,103***
Agent de liaison auprès des autorités	,057**	/	,075***	/	/	,069***	/	,077***	,079***	/	,087***	,065***	,074***
Tâche incluant de l'enseignement	/	/	/	Très important, important V = ,085***	/	/	Pas ou Peu important V = ,094***	/	/	/	/	/	/

Source : Enquête Directeurs, Teachcan, 2005

Sauf mention contraire, les valeurs dans le tableau représentent des Tau de Kendall

/ : non significatif

* Le sens de l'échelle va de « très important » à « pas important du tout » ** Le sens de l'échelle va de « entièrement responsable » à « aucunement responsable »

*** Le sens de l'échelle va de « très important » à « pas important du tout »

Tableau 5.67 Les effets des changements sur la fonction de direction et les responsabilités et rôles assumés - Corrélations

	Modification approche gestion*	Diminution maîtrise de la situation*	Augmentation motivation*	Développement nouvelles capacités d'adaptation*	Augmentation de la charge de travail*	Amélioration du statut*	Maintien du cap sur l'essentiel de la mission de l'école*	Apprendre à réduire les coûts humains des changements*	Précision des règles de fonctionnement de l'école*	Conscience plus grande des relations de l'environnement	Perturbation du plan de carrière*	Suivi d'une formation additionnelle*
Responsabilités assumées**												
Affectation des tâches d'enseignement	/	/	/	,068***	,090***	/	/	/	/	/	/	/
Répartition des élèves	/	/	/	,069***	,075***	/	/	/	/	/	/	/
Elaboration du règlement	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/
Elaboration de la mission de l'école	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/
Définition des programmes pédagogiques	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/
Évaluation des programmes et méthodes	/	/	/	/	/	/	,073***	/	/	/	/	/
Choix du matériel didactique	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/
Évaluation du matériel didactique	/	-,063***	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/
Analyse des statistiques scolaires	/	/	/	/	,083***	/	/	/	/	/	/	/
Cueillette de fonds privés	/	/	/	,071***	/	/	/	,075***	/	/	,062***	,094***
Gestion des ressources matérielles	/	/	/	/	,091***	/	/	/	/	/	/	/
Gestion des fonds générés	/	/	/	/	,085***	/	/	/	/	/	/	/
Élaboration du budget	,095***	/	/	/	/	/	/	,075***	/	/	/	,066***
Allocation du budget	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/
Recrutement d'enseignants	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/
Supervision d'enseignants	/	/	/	/	,116***	/	/	/	/	/	/	/
Développement pédagogique d'enseignants	/	-,088***	,072***	/	/	/	,099***	,106***	/	/	/	,071***
Recrutement des élèves	/	/	/	/	-,082***	,062***	/	/	,069***	/	/	/
Sanction disciplinaire des élèves	/	/	/	/	,082***	/	/	/	/	/	/	/
Encadrement des élèves	,063***	/	/	/	,073***	/	/	/	/	/	/	/
Recrutement du personnel professionnel	/	/	,066***	/	/	,082***	/	/	,077***	,063***	/	/
Recrutement du personnel technique	/	/	/	/	/	/	/	/	,084***	/	/	/
Supervision du personnel professionnel	/	/	/	/	/	/	,075***	/	,074***	/	/	/
Supervision du personnel technique	/	/	/	/	/	/	/	,068***	,102***	/	/	/
Animation participation des parents	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/
Formation des parents	/	,079***	/	/	,088***	/	/	/	/	/	/	/
Sensibilisation du milieu	/	/	/	/	,081***	/	/	/	/	/	/	/
Développement partenariats	,069***	/	/	,068***	,065***	/	/	/	,076***	,065***	,068***	,081***
Résolution des conflits avec familles	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/
Participation aux comités de gestion	/	/	,068***	/	/	/	,080***	/	,092***	/	,060***	,065***
Reddition de comptes	/	/	/	,075***	,134***	/	/	/	/	/	/	,085***
Rôles assumés**												
Gestionnaire des urgences	,067***	/	/	/	,154***	/	/	/	/	/	/	,091***
Chef d'orchestre	/	/	/	/	,082***	,076***	/	,079***	/	/	/	/
Administrateur général	/	/	/	,080***	,132***	,065***	,070***	,109***	,066***	/	/	/
Leader pédagogique	/	,123***	,101***	,100***	/	,139***	/	,071***	,071***	/	/	/
Educateur des élèves	/	/	/	/	/	,069***	/	/	/	/	/	/
Superviseur du travail enseignant	/	/	/	,078***	,072***	,102***	/	/	/	/	/	/
Planificateur du projet éducatif	,071***	/	/	,101***	,087***	,120***	,070***	,110***	,102***	/	/	/
Agent de changement	/	/	/	,123***	,091***	,119***	/	,087***	,071***	/	/	/
Promoteur de l'école dans la communauté	/	/	,063***	/	/	,080***	/	/	/	/	/	/
Interlocuteur des parents	/	/	/	/	,093***	/	/	,102***	/	/	/	/
Agent de liaison auprès des autorités	/	/	/	/	,068***	/	/	,082***	,088***	/	/	/
Tâche incluant de l'enseignement	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/

Source : Enquête Directeurs, Teachcan, 2005

Les valeurs dans le tableau représentent des Tau de Kendall / : non significatif

* Le sens de l'échelle va de « entièrement d'accord » à « entièrement en désaccord »

** Le sens de l'échelle va de « entièrement responsable » à « aucunement responsable »

*** Le sens de l'échelle va de « très important » à « pas important du tout »

Tableau 5.68 Les effets des changements sur les écoles et les responsabilités et rôles assumés - Corrélations

	Plus forte motivation du personnel*	Perte des points de repère*	Climat de plus forte confiance*	Développement sentiment d'efficacité*	Renforcement des rivalités*	Plus forte demande de formation*	Baisse de qualité de services aux élèves*	Amélioration de la réussite scolaire*	Renforcement de la sélection des élèves*	Implication plus grande des parents*	Détérioration milieu de vie à l'école*	Meilleure qualification des enseignants*	Augmentation des coûts aux parents*	Meilleure insertion sociale des élèves*
Responsabilités assumées**														
Affectation des tâches d'enseignement	/	/	/	/	/	,075***	/	,081***	/	/	/	,074***	/	/
Répartition des élèves	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/
Élaboration du règlement	/	/	/	/	/	/	,072***	/	,066***	/	/	/	/	/
Élaboration de la mission de l'école	/	/	/	/	/	/	/	/	,083***	/	/	/	/	/
Définition des programmes pédagogiques	/	/	/	/	/	/	/	/	,084***	/	/	/	/	/
Évaluation des programmes et méthodes	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	,010***	/	/
Choix du matériel didactique	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/
Évaluation du matériel didactique	/	-,077***	-,069***	/	/	/	/	/	/	/	,075***	/	/	/
Analyse des statistiques scolaires	/	/	/	,062***	/	/	/	/	/	/	,077***	/	/	/
Cuvellette de fonds privés	/	/	/	/	/	,082***	/	/	/	/	/	,097***	,070***	/
Gestion des ressources matérielles	/	/	,071***	/	/	/	,073***	/	/	/	/	/	/	/
Gestion des fonds générés	/	,064***	,095***	,082***	/	,081***	,098***	/	/	/	/	/	/	/
Élaboration du budget	/	,108***	,117***	,062***	,065***	,084***	,061***	/	/	/	,072***	/	,061***	/
Allocation du budget	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/
Recrutement d'enseignants	/	-,072***	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/
Supervision d'enseignants	/	/	,085***	/	/	,094***	,123***	/	/	/	,092***	/	/	/
Développement pédagogique d'enseignants	/	/	/	/	/	,077***	/	,081***	/	/	/	,105***	/	/
Recrutement des élèves	/	/	/	/	/	/	/	/	/	,190***	/	/	,068***	/
Sanction disciplinaire des élèves	/	/	,080***	,087***	/	/	,104***	/	/	/	,079***	/	/	/
Encadrement des élèves	/	/	,090***	,073***	/	/	,086***	/	,069***	/	,080***	/	/	/
Recrutement du personnel professionnel	/	/	-,061***	,070***	/	/	,084***	,082***	,132***	/	/	/	/	/
Recrutement du personnel technique	/	/	/	/	/	/	/	/	,082***	/	/	/	/	,068***
Supervision du personnel professionnel	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	,062***	/	,067***
Supervision du personnel technique	/	,094***	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/
Animation participation des parents	/	/	/	/	/	/	,077***	/	/	,102***	/	,068***	/	,064***
Formation des parents	/	,088***	,114***	,093***	,140***	,099***	,117***	/	/	/	,069***	/	,067***	,076***
Sensibilisation du milieu	/	/	,077***	/	/	,089***	,077***	/	/	/	,067***	/	/	/
Résolution des conflits avec familles	/	/	,087***	,074***	/	,081***	,115***	/	/	/	,084***	,072***	/	/
Développement partenariats	/	,128***	,093***	,080***	,085***	,100***	,118***	/	,064***	/	,075***	,084***	/	,070***
Participation aux comités de gestion	/	/	/	/	/	,077***	/	/	/	/	/	/	/	/
Reddition de comptes	/	/	/	/	/	,070***	,088***	/	/	/	/	/	/	/
Rôles assumés***														
Gestionnaire des urgences	,107***	,073***	,121***	,090***	,064***	,092***	,082***	/	/	/	/	/	/	/
Chef d'orchestre	,101***	/	/	/	/	,072***	/	/	/	/	/	/	/	/
Administrateur général	,105***	,098***	,067***	,075***	/	,113***	,069***	/	/	/	/	,082***	/	/
Leader pédagogique	,071***	/	/	,063***	/	/	,095***	/	,067***	,064***	,086***	/	/	/
Éducateur des élèves	,064***	/	/	/	/	/	,077***	/	,064***	/	,063***	/	/	/
Superviseur du travail enseignant	,101***	/	/	/	/	,088***	/	,067***	/	/	,075***	/	/	/
Planificateur du projet éducatif	/	/	/	/	/	,086***	/	,097***	/	/	,071***	/	/	/
Agent de changement	/	/	/	/	/	,089***	/	,082***	/	/	/	/	/	/
Promoteur de l'école dans la communauté	/	/	/	/	/	/	,123***	,094***	,114***	/	,073***	,065***	/	/
Interlocuteur des parents	/	,093***	,071***	/	/	,115***	,086***	/	/	/	,089***	,093***	,073***	/
Agent de liaison auprès des autorités	,064***	/	/	/	/	,084***	/	/	/	/	/	/	,083***	/
Tâche incluant de l'enseignement	/	Pas ou peu important V = ,103***	Pas ou peu important V = ,126***	/	/	Important-très important V = ,079***	/	/	/	/	/	/	/	/

Source : Enquête Directeurs, Teachcan, 2005

Sauf mention contraire, les valeurs dans le tableau représentent des Tau de Kendall

/ : non significatif

* Le sens de l'échelle va de « très important » à « pas important du tout » ** Le sens de l'échelle va de « entièrement responsable » à « aucunement responsable » *** Le sens de l'échelle va de « très important » à « pas important du tout »

Tableau 5.69 Les effets positifs des évolutions scolaires sur les écoles et les responsabilités et rôles assumés - Corrélations

	Apprentissage des élèves*	Intégration des élèves à la société*	Professionalisation des enseignants*	Fonctions de directeur*	Efficacité du système scolaire*	Relations avec les parents*	Reconnaissance de la mission de l'école*
Responsabilités assumées**							
Affectation des tâches d'enseignement	,066***	/	/	/	,101***	/	/
Répartition des élèves	/	/	/	/	/	/	/
Élaboration du règlement	/	/	/	/	/	/	/
Élaboration de la mission de l'école	/	/	/	/	/	/	/
Définition des programmes pédagogiques	/	/	/	,066***	/	/	/
Évaluation des programmes et méthodes	/	/	/	/	,076***	/	/
Choix du matériel didactique	/	/	,066***	/	/	/	/
Évaluation du matériel didactique	/	/	,072***	/	,068***	/	/
Analyse des statistiques scolaires	/	/	/	/	/	/	/
Cueillette de fonds privés	/	/	,074***	/	/	/	/
Gestion des ressources matérielles	/	/	/	/	/	/	/
Gestion des fonds générés	/	,068***	/	/	/	/	/
Élaboration du budget	/	/	/	/	/	/	/
Allocation du budget	/	/	/	/	/	/	/
Recrutement d'enseignants	/	/	,067***	/	/	/	/
Supervision d'enseignants	/	/	/	/	,070***	/	/
Développement pédagogique d'enseignants	,135***	,129***	,155***	,111***	,105***	,093***	,143***
Recrutement des élèves	/	/	/	/	/	/	/
Encadrement des élèves	/	/	/	/	/	/	/
Sanction disciplinaire des élèves	/	/	/	/	/	/	/
Recrutement du personnel professionnel	/	/	/	,066***	/	,063***	,073***
Recrutement du personnel technique	/	/	/	,060***	/	/	,074***
Supervision du personnel professionnel	/	/	/	/	/	,062***	/
Supervision du personnel technique	/	,061***	/	/	/	,074***	,077***
Animation participation des parents	/	/	/	/	/	,063***	/
Résolution des conflits avec familles	/	/	/	/	/	/	/
Formation des parents	/	/	/	/	/	/	/
Sensibilisation du milieu	/	/	/	/	/	/	/
Développement partenariats	/	,079***	/	/	/	,071***	/
Participation aux comités de gestion	/	,073***	,067***	,081***	,065***	,064***	,104***
Reddition de comptes	/	/	/	/	/	/	/
Rôles assumés***							
Gestionnaire des urgences	/	/	/	/	,069***	/	/
Chef d'orchestre	/	/	,081***	,108***	/	/	/
Administrateur général	/	/	/	/	/	/	/
Leader pédagogique	,111***	,092***	,122***	,128***	,113***	,112***	,120***
Éducateur des élèves	/	/	/	/	,068***	/	/
Superviseur du travail enseignant	,099***	/	,091***	,091***	,086***	/	/
Planificateur du projet éducatif	,081***	/	,064***	,068***	/	,088***	/
Agent de changement	,097***	,113***	,097***	,116***	,087***	,118***	,112***
Promoteur de l'école dans la communauté	/	/	,068***	,073***	/	/	,072***
Interlocuteur des parents	/	,070***	/	,066***	/	,087***	,065***
Agent de liaison auprès des autorités	/	,091***	,078***	,082***	,068***	,072***	,077***
Tâche incluant de l'enseignement	/	/	/	/	/	/	/

Source : Enquête Directeurs, Teachcan, 2005

Les valeurs dans le tableau représentent des Tau de Kendall / : non significatif

* Le sens de l'échelle va de « dans une large mesure » à « pas du tout »

** Le sens de l'échelle va de « entièrement responsable » à « aucunement responsable »

*** Le sens de l'échelle va de « très important » à « pas important du tout »

Tableau 5.70 L'importance de la compétition et les responsabilités et rôles assumés - Corrélations

	Accroissement de la compétition entre les écoles du secteur*	Effet de la compétition sur tâche de directeur*	Effet de la compétition sur recrutement et maintien des élèves*	Effet de la compétition sur recrutement et maintien du personnel*
Responsabilités assumées**				
Affectation des tâches d'enseignement	/	/	/	,067***
Répartition des élèves	/	/	/	/
Élaboration du règlement	/	/	/	/
Élaboration de la mission de l'école	/	/	/	/
Définition des programmes pédagogiques	,092***	/	,076***	/
Évaluation des programmes et méthodes	/	/	/	/
Choix du matériel didactique	/	/	/	/
Évaluation du matériel didactique	/	/	/	/
Analyse des statistiques scolaires	/	/	/	/
Cueillette de fonds privés	/	,085***	/	,079***
Gestion des ressources matérielles	/	/	/	/
Gestion des fonds générés	/	,077***	/	/
Élaboration du budget	,110***	,093***	,111***	,074***
Allocation du budget	/	/	/	/
Recrutement d'enseignants	/	/	,076***	,111***
Supervision d'enseignants	/	/	/	/
Développement pédagogique d'enseignants	,066***	/	,081***	/
Recrutement des élèves	,276***	,164***	,335***	,177***
Encadrement des élèves	/	,069***	/	/
Sanction disciplinaire des élèves	/	/	/	/
Recrutement du personnel professionnel	,094***	,066***	,128***	,136***
Recrutement du personnel technique	,081***	,082***	,121***	,094***
Supervision du personnel professionnel	/	/	/	,066***
Supervision du personnel technique	,060***	,084***	,084***	/
Animation participation des parents	/	/	/	/
Formation des parents	/	,091***	/	/
Résolution des conflits avec familles	/	,061***	/	/
Sensibilisation du milieu	/	/	/	/
Développement partenariats	/	,092***	/	/
Participation aux comités de gestion	/	/	/	/
Reddition de comptes	/	/	/	/
Rôles assumés***				
Gestionnaire des urgences	/	/	/	/
Chef d'orchestre	/	/	/	/
Administrateur général	/	/	/	/
Leader pédagogique	/	/	/	/
Éducateur des élèves	/	/	/	/
Superviseur du travail enseignant	/	/	/	/
Planificateur du projet éducatif	,062***	,083***	,070***	,065***
Agent de changement	/	/	/	/
Promoteur de l'école dans la communauté	,067***	,072***	,065***	,091***
Interlocuteur des parents	,053*	,085***	,059**	,084***
Agent de liaison auprès des autorités	/	/	/	/
Tâche incluant de l'enseignement	/	/	/	/

Source : Enquête Directeurs, Teachcan, 2005

Les valeurs dans le tableau représentent des Tau de Kendall /: non significatif

* Le sens de l'échelle va de « très important » à « pas important du tout »

** Le sens de l'échelle va de « entièrement responsable » à « aucunement responsable »

*** Le sens de l'échelle va de « très important » à « pas important du tout »

Tableau 5.71 Les changements scolaires et les responsabilités et rôles idéalisés - Corrélations

	Diminution des ressources humaines*	Diminution des autres ressources*	Mouvements au sein du personnel scolaire*	Variation nombre d'élèves*	Changements socio-économiques*	Diversification culturelle*	TIC dans enseignement et gestion*	Nouvelles approches éducatives*	Nouvelle répartition des responsabilités*	Réorganisation des conseils scolaires*	Nouvelles politiques d'imputabilité*	Évaluation standardisée des élèves*	Évaluation formelle des enseignants*
Responsabilités idéales**													
Affectation des tâches d'enseignement <i>idéal</i>	,130***	,085***					,078***		,098***	,066***			
Répartition des élèves <i>idéal</i>													
Élaboration du règlement <i>idéal</i>													
Élaboration mission de l'école <i>idéal</i>													
Définition des programmes pédagogiques <i>idéal</i>													
Évaluation des programmes <i>idéal</i>													
Choix matériel didactique <i>idéal</i>						,077***							
Évaluation matériel didactique <i>idéal</i>													
Analyse statistiques scolaires <i>idéal</i>												,069***	
Cueillette de fonds privés <i>idéal</i>								,064***	,068***	,112***			
Gestion des ressources matérielles <i>idéal</i>													
Gestion des fonds générés <i>idéal</i>	,076***						,089***		,095***	,071***			
Élaboration du budget <i>idéal</i>									,093***				
Allocation du budget <i>idéal</i>													
Recrutement d'enseignants <i>idéal</i>	,113***	,104***		-,086***		,075***			,080***		,079***	,082***	
Supervision d'enseignants <i>idéal</i>	,108***	,087***					,082***		,066***			,101***	
Développement pédagogique d'enseignants <i>idéal</i>			,068***		,077***								
Recrutement des élèves <i>idéal</i>	-,064***					,064***							
Encadrement des élèves <i>idéal</i>	,075***								,075***				,062***
Sanction disciplinaire des élèves <i>idéal</i>													
Recrutement du personnel professionnel <i>idéal</i>													
Recrutement du personnel technique <i>idéal</i>													-,062***
Supervision du personnel professionne <i>idéal</i>													
Supervision du personnel technique <i>idéal</i>									,063***				

Les changements scolaires et les responsabilités et rôles idéalisés – Corrélations (suite)

	Diminution des ressources humaines*	Diminution des autres ressources*	Mouvements au sein du personnel scolaire*	Variation nombre d'élèves*	Changements socio-économiques*	Diversification culturelle*	TIC dans enseignement et gestion*	Nouvelles approches éducatives*	Nouvelle répartition des responsabilités*	Réorganisation des conseils scolaires*	Nouvelles politiques d'imputabilité*	Évaluation standardisée des élèves*	Évaluation formelle des enseignants*
Animation participation parents <i>idéal</i>	/	/	/	/	/	/	,072***	,070***	/	/	/	/	/
Formation des parents <i>idéal</i>	/	/	/	/	,063***	/	,064***	,066***	,114***	,074***	,089***	,077***	/
Résolution des conflits avec familles <i>idéal</i>	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/
Sensibilisation du milieu <i>idéal</i>	/	/	/	/	/	,069***	/	,079***	,064***	/	/	/	/
Développement partenariats <i>idéal</i>	/	/	/	/	,104***	/	,075***	,075***	,065***	,081***	/	/	/
Participation aux comités de gestion <i>idéal</i>	/	/	,080***	,076***	,097***	/	/	/	,074***	/	/	/	/
Reddition de comptes <i>idéal</i>	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/
Rôles idéaux***													
Gestionnaire des urgences <i>idéal</i>	,091***	/	/	/	/	,076***	,077***	/	/	/	/	,093***	,116***
Chef d'orchestre <i>idéal</i>	/	/	/	/	/	/	/	,082***	/	/	/	/	/
Administrateur général <i>idéal</i>	/	/	/	/	/	/	,069***	,075***	/	/	/	/	/
Leader pédagogique <i>idéal</i>	,125***	,096***	/	/	,074***	,109***	,086***	,138***	/	/	,106***	,079***	,068***
Éducateur des élèves <i>idéal</i>	,126***	,075***	/	/	/	,081***	/	/	/	/	/	,101***	,087***
Superviseur du travail enseignant <i>idéal</i>	,115***	,100***	/	/	/	,089***	,115***	,112***	/	/	,098***	,119***	,134***
Planificateur du projet éducatif <i>idéal</i>	/	/	/	/	,083***	,070***	/	,103***	/	/	,073***	/	/
Agent de changement <i>idéal</i>	,091***	,080***	/	/	,086***	,068***	,112***	,091***	,089***	/	,093***	,068***	,083***
Promoteur de l'école dans la communauté <i>idéal</i>	,093***	,076***	/	,069***	,091***	,100***	,076***	/	/	/	/	,099***	,083***
Interlocuteur des parents <i>idéal</i>	/	/	/	/	/	/	,105***	,101***	/	/	,101***	,094***	,111***
Agent de liaison auprès des autorités <i>idéal</i>	/	/	/	/	/	,065***	/	,095***	/	/	/	,066***	,083***

Source : Enquête Directeurs, Teachcan, 2005

Les valeurs dans le tableau représentent des Tau de Kendall / : non significatif

* Le sens de l'échelle va de « très important » à « pas important du tout »

** Le sens de l'échelle va de « entièrement responsable » à « aucunement responsable »

*** Le sens de l'échelle va de « très important » à « pas important du tout »

Tableau 5.72 Les effets des changements sur la fonction de direction et les responsabilités et rôles idéalisés- Corrélations

	Modification approche gestion*	Diminution maîtrise de la situation*	Augmentation motivation*	Développement nouvelles capacités d'adaptation*	Augmentation de la charge de travail*	Amélioration du statut*	Maintien du cap sur l'essentiel de la mission de l'école*	Apprendre à réduire les coûts humains des changements*	Précision des règles de fonctionnement de l'école*	Conscience plus grande des relations de l'environnement*	Perturbation du plan de carrière*	Suivi d'une formation additionnelle*
Responsabilités idéales**												
Affectation des tâches d'enseignement idéal	/	/	/	/	,113***	/	/	/	/	/	/	/
Répartition des élèves idéal	/	/	/	/	,070***	/	/	/	/	/	/	/
Élaboration du règlement idéal	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/
Élaboration de la mission de l'école idéal	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/
Définition des programmes pédagogiques idéal	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/
Évaluation des programmes et méthodes idéal	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/
Choix matériel didactique idéal	/	/	/	/	/	,066***	/	/	/	/	/	/
Évaluation matériel didactique idéal	/	/	/	/	/	/	,071***	/	/	/	/	/
Analyse statistiques scolaires idéal	/	/	,075***	/	/	,069***	,082***	/	/	/	/	/
Cueillette de fonds privés idéal	/	/	,079***	,069***	/	/	/	,094***	/	/	/	/
Élaboration du budget idéal	,092***	/	/	/	/	/	/	/	,065***	/	/	/
Allocation du budget idéal	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/
Gestion des ressources matérielles idéal	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/
Gestion des fonds générés idéal	/	/	/	,077***	/	/	/	/	/	/	/	/
Recrutement d'enseignants idéal	/	,068***	/	/	,095***	/	/	/	/	/	/	/
Supervision d'enseignants idéal	/	/	/	/	,103***	/	/	/	/	/	/	/
Développement pédagogique d'enseignants idéal	/	/	,068***	/	/	/	,105***	,068***	,070***	/	/	/
Recrutement des élèves idéal	/	/	/	/	/	/	/	/	,079***	/	,072***	/
Encadrement des élèves idéal	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/
Sanction disciplinaire des élèves idéal	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/
Recrutement du personnel professionnel idéal	/	/	/	/	/	/	/	,111***	,086***	/	/	/
Recrutement du personnel technique idéal	/	/	/	,064***	/	/	/	,085***	,073***	/	/	/
Supervision du personnel professionnel idéal	/	/	/	/	/	/	/	,068***	/	/	/	/
Supervision du personnel technique idéal	/	/	/	,069***	/	/	/	,078***	,068***	/	/	/
Animation participation des parents idéal	/	/	,074***	,098***	/	/	,070***	/	/	/	/	/
Formation des parents idéal	,065**	/	/	,086***	,072***	/	,081***	,071***	,066***	,063***	/	/
Résolution des conflits avec familles idéal	/	/	/	/	/	/	,070***	/	/	/	/	/
Sensibilisation du milieu idéal	/	/	/	,102***	/	/	,102***	/	/	/	/	/
Développement partenariats idéal	/	/	,063***	/	/	/	,071***	,077***	,069***	,083***	/	,073***
Participation aux comités de gestion idéal	/	/	,063***	,069***	/	,063***	,087***	,067***	,068***	/	,064***	,063***
Reddition de comptes idéal	/	/	,093***	,098***	/	/	,101***	/	/	/	/	/
Rôles idéaux**												
Gestionnaire des urgences idéal	/	/	/	/	,070***	/	/	/	/	/	/	/
Chef d'orchestre idéal	/	/	/	/	/	/	,114***	/	,067***	,070***	/	/
Administrateur général idéal	/	/	/	,071***	,075***	/	,096***	/	,066***	/	/	/
Leader pédagogique idéal	/	/	/	,108***	,093***	/	,073***	/	,067***	,095***	/	,072***
Éducateur des élèves idéal	/	/	/	,078***	/	/	/	/	/	/	/	/
Superviseur du travail enseignant idéal	/	/	/	,081***	,080***	/	,094***	/	/	,067***	/	/
Planificateur du projet éducatif idéal	,087***	/	,066***	,109***	,082***	/	,131***	,074***	,107***	,109***	/	/
Agent de changement idéal	/	/	/	,143***	,081***	/	,112***	/	/	,096***	/	/
Promoteur de l'école dans la communauté idéal	/	/	,068***	,090***	/	/	,112***	/	/	,083***	/	/
Interlocuteur des parents idéal	/	/	/	,089***	/	/	,081***	/	,070***	,079***	/	,064***
Agent de liaison auprès des autorités idéal	/	/	/	,073***	/	/	,089***	/	,087***	,087***	/	/

Source : Enquête Directeurs, Teachcan, 2005

Les valeurs dans le tableau représentent des Tau de Kendall

/ : non significatif

* Le sens de l'échelle va de « entièrement d'accord » à « entièrement en désaccord »

** Le sens de l'échelle va de « entièrement responsable » à « aucunement responsable »

*** Le sens de l'échelle va de « très important » à « pas important du tout »

Tableau 5.73 Les effets des changements sur les écoles et les responsabilités et rôles idéalisés- Corrélations

	Plus forte motivation du personnel*	Perte des points de repère*	Climat de plus forte méfiance*	Développement sentiment d'efficacité*	Renforcement des rivalités*	Plus forte demande de formation*	Baisse de qualité de services aux élèves*	Amélioration de la réussite scolaire*	Renforcement de la sélection des élèves*	Implication plus grande des parents*	Détérioration milieu de vie à l'école*	Meilleure qualification des enseignants*	Augmentation des coûts aux parents*	Meilleure insertion sociale des élèves*
Responsabilités idéales**														
Affectation des tâches d'enseignement idéal	/	/	,076***	,077***	,065***	,088***	,075***	/	/	/	,071***	/	/	/
Répartition des élèves idéal	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/
Élaboration du règlement idéal	/	/	,068***	/	/	/	,084***	/	/	/	/	/	/	/
Élaboration de la mission de l'école idéal	/	/	/	/	/	/	/	/	,096***	/	/	/	/	/
Définition programmes pédagogique idéal	/	/	/	/	/	/	/	/	,084***	/	/	/	/	/
Évaluation programmes et méthodes idéal	/	/	,068***	/	/	/	/	/	/	/	,073***	/	/	/
Choix matériel didactique idéal	,065***	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/
Évaluation matériel didactique idéal	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/
Analyse statistiques scolaires idéal	/	-,066***	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/
Cueillette de fonds privés idéal	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	,081***	/	/
Gestion des ressources matérielles idéal	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/
Gestion des fonds générés idéal	/	,066***	,074***	/	/	/	,079***	/	/	/	/	/	/	/
Élaboration du budget idéal	/	,103***	,115***	/	/	/	,063***	/	/	/	,070***	/	/	/
Allocation du budget idéal	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/
Recrutement d'enseignants idéal	/	/	,139***	,094***	,105***	/	,125***	/	/	/	,123***	/	,072***	/
Supervision d'enseignants idéal	/	/	,098***	/	/	/	,114***	/	/	/	,092***	/	/	/
Développement pédagogique d'enseignants idéal	/	/	/	/	/	/	/	,079***	/	/	/	/	/	/
Recrutement des élèves idéal	/	/	/	/	/	/	/	/	,182***	/	,065***	/	,070***	/
Encadrement des élèves idéal	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/
Sanction disciplinaire élèves idéal	/	/	/	/	/	/	,078***	/	/	/	/	/	/	/
Recrutement du personnel professionnel idéal	/	/	,064***	/	/	/	/	,096***	,086***	/	/	/	/	,081***
Recrutement du personnel technique idéal	/	,073***	,065***	/	,074***	/	/	,072***	,068***	/	/	/	/	,081***
Supervision du personnel professionnel idéal	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	,072***	/
Supervision du personnel technique idéal	/	,085***	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	,065***
Animation participation parents idéal	,077***	/	/	/	/	/	/	/	/	,102***	/	,069***	/	,067***
Formation des parents idéal	/	,075***	,085***	/	,121***	,088***	,072***	/	/	,069***	/	,061***	/	,088***
Résolution des conflits avec familles idéal	/	/	/	/	/	/	,066***	/	/	/	/	/	/	/
Sensibilisation du milieu idéal	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/
Développement partenariats idéal	,075***	,081***	/	/	/	,064***	,067***	,078***	,064***	/	/	,091***	/	,085***
Participation aux comités de gestion idéal	/	,075***	/	/	/	,083***	/	/	/	/	/	/	/	/
Reddition de comptes idéal	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/
Rôles idéaux**														
Gestionnaire des urgences idéal	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/
Chef d'orchestre idéal	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/
Administrateur général idéal	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/
Leader pédagogique idéal	/	,080***	,084***	/	/	,096***	,091***	/	/	/	/	/	/	,081***
Éducateur des élèves idéal	,089***	/	/	/	/	/	,082***	/	/	/	/	/	/	,066***
Superviseur du travail enseignant idéal	,066***	/	/	/	/	,086***	,072***	/	/	/	/	/	/	,070***
Planificateur du projet éducatif idéal	,095***	/	/	/	/	,094***	/	,115***	/	/	/	/	/	,091***
Agent de changement idéal	,076***	,071***	/	/	/	,083***	/	,092***	/	/	/	,076***	/	,072***
Promoteur de l'école dans la communauté idéal	,089***	/	/	/	/	/	/	,121***	,071***	,088***	/	,097***	/	,067***
Interlocuteur des parents idéal	,076***	/	/	/	/	,101***	/	,071***	/	/	/	,105***	/	,076***
Agent de liaison auprès des autorités idéal	/	/	/	/	/	,067***	/	/	/	/	/	,078***	/	/

Source : Enquête Directeurs, Teachcan, 2005

Les valeurs dans le tableau représentent des Tau de Kendall / : non significatif

* Le sens de l'échelle va de « très important » à « pas important du tout »

** Le sens de l'échelle va de « entièrement responsable » à « aucunement responsable »

*** Le sens de l'échelle va de « très important » à « pas important du tout »

Tableau 5.74 Les effets positifs des évolutions scolaires sur les écoles et les responsabilités et rôles idéalisés- Corrélations

	Apprentissage des élèves*	Intégration des élèves à la société*	Professionalisation des enseignants*	Fonctions de directeur*	Efficacité du système scolaire*	Relations avec les parents*	Reconnaissance de la mission de l'école*
Responsabilités idéales**							
Affectation des tâches d'enseignement <i>idéalement</i>	/	/	/	/	/	/	/
Répartition des élèves <i>idéalement</i>	/	/	/	/	/	/	/
Élaboration du règlement <i>idéalement</i>	/	/	/	/	/	/	/
Élaboration de la mission de l'école <i>idéalement</i>	/	/	/	/	/	/	/
Définition des programmes pédagogiques <i>idéalement</i>	/	/	/	/	/	/	/
Évaluation des programmes et méthodes <i>idéalement</i>	/	/	/	/	/	/	/
Choix matériel didactique <i>idéalement</i>	/	/	,077***	/	/	/	/
Évaluation matériel didactique <i>idéalement</i>	/	/	,076***	/	/	/	,064***
Analyse statistiques scolaires <i>idéalement</i>	,077***	/	/	/	,071***	/	,079***
Cueillette de fonds privés <i>idéalement</i>	/	,093***	,072***	,065***	,068***	,079***	,090***
Gestion des ressources matérielles <i>idéalement</i>	/	/	/	/	/	/	/
Gestion des fonds générés <i>idéalement</i>	/	/	/	/	/	/	/
Élaboration du budget <i>idéalement</i>	/	/	/	/	/	/	/
Allocation du budget <i>idéalement</i>	/	/	/	/	/	/	/
Recrutement d'enseignants <i>idéalement</i>	/	/	/	/	/	/	/
Supervision d'enseignants <i>idéalement</i>	/	/	/	/	/	/	/
Développement pédagogique d'enseignants <i>idéalement</i>	,115***	,109***	,080***	,072***	,070***	,060**	,111***
Recrutement des élèves <i>idéalement</i>	/	/	/	/	/	/	/
Encadrement des élèves <i>idéalement</i>	/	/	/	/	/	/	/
Sanction disciplinaire des élèves <i>idéalement</i>	/	/	/	/	/	/	/
Recrutement du personnel professionnel <i>idéalement</i>	/	/	/	/	/	/	,064***
Recrutement du personnel technique <i>idéalement</i>	/	,070***	/	/	/	/	,069***
Supervision du personnel professionnel <i>idéalement</i>	/	/	/	/	/	/	/
Supervision du personnel technique <i>idéalement</i>	/	,077***	/	/	/	,070***	,068***
Animation participation des parents <i>idéalement</i>	/	/	,078***	/	/	,096***	,074***
Formation des parents <i>idéalement</i>	/	,080***	/	/	/	/	,091***
Résolution des conflits avec familles <i>idéalement</i>	/	,064***	/	/	/	,063***	/
Sensibilisation du milieu <i>idéalement</i>	,076***	/	/	,067***	,079***	,082***	,095***
Développement partenariats <i>idéalement</i>	,064***	,114***	/	/	,063***	,087***	,093***
Participation aux comités de gestion <i>idéalement</i>	/	,099***	,064***	,089***	,068***	,077***	,108***
Reddition de comptes <i>idéalement</i>	/	/	/	/	,065***	,065***	,074***
Rôles idéaux***							
Gestionnaire des urgences <i>idéal</i>	/	/	/	/	/	/	/
Chef d'orchestre <i>idéal</i>	,086***	,094***	,078***	,093***	,075***	/	,081***
Administrateur général <i>idéal</i>	,076***	,073***	/	/	,075***	,068***	,080***
Leader pédagogique <i>idéal</i>	,081***	,078***	/	/	,094***	,081***	,078***
Éducateur des élèves <i>idéal</i>	/	/	/	/	/	/	/
Superviseur du travail enseignant <i>idéal</i>	,069***	,075***	/	,076***	,081***	/	/
Planificateur du projet éducatif <i>idéal</i>	,111***	,131***	,100***	,082***	,109***	,123***	,138***
Agent de changement <i>idéal</i>	,075***	,082***	,071***	,071***	,062**	,073***	,105***
Promoteur de l'école dans la communauté <i>idéal</i>	,108***	,103***	,079***	/	,112***	,104***	,098***
Interlocuteur des parents <i>idéal</i>	,102***	,091***	,100***	,078***	,090***	,111***	,113***
Agent de liaison auprès des autorités <i>idéal</i>	,079***	,106***	,079***	,092***	,087***	,072***	,099***

Source : Enquête Directeurs, Teachcan, 2005

Les valeurs dans le tableau représentent des Tau de Kendall / : non significatif

* Le sens de l'échelle va de « dans une large mesure » à « pas du tout »

** Le sens de l'échelle va de « entièrement responsable » à « aucunement responsable »

*** Le sens de l'échelle va de « très important » à « pas important du tout »

Tableau 5.75 L'importance de la compétition et les responsabilités et rôles idéalisés- Corrélations

	Accroissement de la compétition entre les écoles du secteur*	Effet de la compétition sur tâche de directeur*	Effet de la compétition sur recrutement et maintien des élèves*	Effet de la compétition sur recrutement et maintien du personnel*
Responsabilités idéales**				
Affectation des tâches d'enseignement <i>idéalement</i>	/	/	/	,072***
Répartition des élèves <i>idéalement</i>	/	/	/	/
Élaboration du règlement <i>idéalement</i>	/	,066***	/	/
Élaboration de la mission de l'école <i>idéalement</i>	/	/	/	/
Définition des programmes pédagogiques <i>idéalement</i>	,070***	,062***	,077***	,063***
Évaluation des programmes et méthodes <i>idéalement</i>	/	/	/	/
Choix matériel didactique <i>idéalement</i>	/	/	/	/
Évaluation matériel didactique <i>idéalement</i>	/	/	/	/
Analyse statistiques scolaires <i>idéalement</i>	/	/	/	/
Cueillette de fonds privés <i>idéalement</i>	/	/	/	/
Gestion des ressources matérielles <i>idéalement</i>	/	/	/	/
Gestion des fonds générés <i>idéalement</i>	/	,065***	/	/
Élaboration du budget <i>idéalement</i>	,081***	,084***	,084***	/
Allocation du budget <i>idéalement</i>	/	/	/	/
Recrutement d'enseignants <i>idéalement</i>	,068***	,078***	,059**	,056**
Supervision d'enseignants <i>idéalement</i>	/	/	/	/
Développement pédagogique d'enseignants <i>idéalement</i>	,071***	,095***	,074***	,050*
Recrutement des élèves <i>idéalement</i>	/	/	/	/
Encadrement des élèves <i>idéalement</i>	/	,062***	/	/
Sanction disciplinaire des élèves <i>idéalement</i>	,271***	,204***	,325***	,166***
Recrutement du personnel professionnel <i>idéalement</i>	,078***	,105***	,094***	,102***
Recrutement du personnel technique <i>idéalement</i>	,097***	,110***	,102***	,064***
Supervision du personnel professionnel <i>idéalement</i>	/	,066***	/	/
Supervision du personnel technique <i>idéalement</i>	/	,095***	,077***	/
Animation participation des parents <i>idéalement</i>	/	/	/	/
Formation des parents <i>idéalement</i>	/	,090***	,061***	/
Résolution des conflits avec familles <i>idéalement</i>	/	/	/	/
Sensibilisation du milieu <i>idéalement</i>	/	/	/	/
Développement partenariats <i>idéalement</i>	/	/	/	/
Participation aux comités de gestion <i>idéalement</i>	/	,075***	/	/
Reddition de comptes <i>idéalement</i>	/	/	/	/
Rôles idéaux***				
Gestionnaire des urgences <i>idéal</i>	/	/	/	/
Chef d'orchestre <i>idéal</i>	/	/	/	/
Administrateur général <i>idéal</i>	/	/	/	/
Leader pédagogique <i>idéal</i>	/	/	/	/
Éducateur des élèves <i>idéal</i>	/	/	/	/
Superviseur du travail enseignant <i>idéal</i>	,069***	/	/	,082***
Planificateur du projet éducatif <i>idéal</i>	/	,075***	,067***	/
Agent de changement <i>idéal</i>	/	/	/	/
Promoteur de l'école dans la communauté <i>idéal</i>	,073***	/	/	,091***
Interlocuteur des parents <i>idéal</i>	/	/	/	,065***
Agent de liaison auprès des autorités <i>idéal</i>	/	/	/	/

Source : Enquête Directeurs, Teachcan, 2005

Les valeurs dans le tableau représentent des Tau de Kendall / : non significatif

* Le sens de l'échelle va de « très important » à « pas important du tout »

** Le sens de l'échelle va de « entièrement responsable » à « aucunement responsable »

*** Le sens de l'échelle va de « très important » à « pas important du tout »

Tableau 5.76 Les changements scolaires et la satisfaction professionnelle et relationnelle - Corrélations

	Satisfaction professionnelle*										Satisfaction relationnelle*							
	Appui des supérieurs	Charge de travail	Rémunération	Reconnaissance de la fonction	Incidence sur vie familiale	Encadrement du travail par des	Imputabilité	Développement professionnel	Autonomie professionnelle	Autres gestionnaires de	Personnel enseignant	Autres employés professionnels	Aide-enseignants	Cadres scolaires	Parents	Représentants de la collectivité	Agents sociaux intervenant dans	Élèves
Diminution des ressources humaines**	/	-.176***	-.103***	-.114***	-.137***	/	-.063**	/	-.103***	/	/	/	/	/	/	/	/	-.071***
Diminution des autres ressources**	/	-.136***	-.133***	-.136***	-.116***	/	/	/	-.081***	/	/	/	/	/	/	/	/	/
Mouvements au sein du personnel scolaire**	/	.113***	.062***	.071***	-.067***	/	/	/	.063***	/	.104***	/	/	/	/	/	/	/
Variation nombre d'élèves**	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/
Changements socio-économiques**	/	-.081***	-.062***	-.072***	-.076***	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/
Diversification culturelle**	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/
TIC dans enseignement et gestion**	/	/	/	/	/	/	/	.087***	/	/	/	/	/	.066***	/	/	/	/
Nouvelles approches éducatives**	/	/	/	/	/	/	.096***	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/
Nouvelle répartition des responsabilités**	-.074***	.204***	.127***	.152***	.141***	-.089***	-.082***	/	.144***	/	/	/	-.075***	/	/	/	/	/
Reorganisation des conseils scolaires**	/	.134***	.094***	.096***	.069***	/	/	/	.077***	/	-.068***	/	/	/	/	/	/	/
Nouvelles politiques d'imputabilité**	/	.159***	-.079***	.068***	.106***	/	.060**	/	-.073***	/	/	/	/	/	/	/	/	/
Évaluation standardisée des élèves**	/	-.088***	/	/	-.069***	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/
Évaluation formelle des enseignants**	.072***	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/

Source : Enquête Directeurs, Teachcan, 2005

Les valeurs dans le tableau représentent des Tau de Kendall / : non significatif

* Le sens de l'échelle va de « entièrement satisfait » à « entièrement insatisfait »

** Le sens de l'échelle va de « très important » à « pas important du tout »

Tableau 5.77 Les effets des changements sur la fonction de direction et la satisfaction professionnelle et relationnelle - Corrélations

	Satisfaction professionnelle*										Satisfaction relationnelle*									
	Appui des supérieurs	Charge de travail	Rémunération	Reconnaissance de la fonction	Incidence sur vie familiale	Encadrement du travail par des	Imputabilité	Développement professionnel	Autonomie professionnelle	Autres gestionnaires de personnel enseignant	Personnel enseignant	Autres employés professionnels	Aide-enseignants	Cadres scolaires	Parents	Représentants de la collectivité	Agents sociaux intervenant dans	Elèves		
Modification approche gestion**	/	,156***	-,091***	,147***	,127***	-,063***	/	/	,116***	/	-,099***	/	-,083***	/	-,090***	/	/	/		
Diminution maîtrise de la situation**	,103***	,266***	-,071***	,164***	,193***	,143***	,141***	-,216***	/	,122***	-,089***	-,090***	,132***	,106***	-,096***	,106***	-,096***	/		
Augmentation motivation**	,137***	,192***	/	,093***	,118***	,120***	,143***	,131***	/	/	/	/	/	,116***	/	/	/	/		
Développement nouvelles capacités d'adaptation**	,098***	,079***	/	/	,080***	,133***	,163***	,109***	/	/	,098***	,094***	,099***	,069***	/	,069***	/	,095***		
Augmentation de la charge de travail**	/	,274***	,146***	,164***	,222***	-,090***	/	,134***	/	/	/	/	-,072***	/	-,073***	/	/	/		
Amélioration du statut**	,076***	,127***	,085***	,145***	,116***	,108***	/	,085***	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/		
Maintien du cap sur l'essentiel de la mission de l'école**	,107***	,134***	/	,084***	,076***	,134***	,144***	,136***	/	/	/	/	,124***	/	/	/	/	/		
Apprendre à réduire les coûts humains des changements**	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/		
Précision des règles de fonctionnement de l'école**	/	/	/	/	/	/	/	/	/	-,081***	/	/	/	/	/	/	/	/		
Conscience plus grande des relations de l'environnement de l'école**	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/		
Perturbation du plan de carrière**	,115***	,110***	-,079***	,119***	,081***	-,089***	,113***	,136***	-,074***	-,075***	-,085***	-,072***	,106***	,106***	-,073***	-,069***	/	/		
Suivi d'une formation additionnelle**	/	-,094***	/	/	-,082***	/	/	/	/	-,081***	/	/	/	-,074***	/	/	/	/		

Source : Enquête Directeurs, Teachcan, 2005

Les valeurs dans le tableau représentent des Tau de Kendall / : non significatif

* Le sens de l'échelle va de « entièrement satisfait » à « entièrement insatisfait »

** Le sens de l'échelle va de « entièrement d'accord » à « entièrement en désaccord »

Tableau 5.78 Les effets des changements sur les écoles et la satisfaction professionnelle et relationnelle - Corrélations

	Satisfaction professionnelle*										Satisfaction relationnelle*									
	Appui des supérieurs	Charge de travail	Rémunération	Reconnaissance de la fonction	Incidence sur vie familiale	Encadrement du travail par des normes	Imputabilité	Développement professionnel	Autonomie professionnelle	Autres gestionnaires de l'école	Personnel enseignant	Autres employés professionnels	Aide-enseignants	Cadres scolaires	Parents	Représentants de la collectivité	Agents sociaux intervenant dans	Élèves		
Plus forte motivation du personnel**	,094***	,083***	/	,069***	,052*	,091***	,101***	,055**	,104***	/	,100***	,077***	,090***	/	/	/	/			
Perte des points de repère**	,075***	,157***	,100***	,156***	,104***	,060**	,111***	,052*	,126***	/	,119***	/	,072**	,095***	,065**	/	,082***			
Climat de plus forte méfiance**	/	,198***	,117***	,189***	,145***	,113***	,145***	/	,169***	/	,195***	,072***	,092***	,095***	,068**	,077***	/			
Développement sentiment d'efficacité**	,079***	,241***	,119***	,223***	,171***	,126***	,151***	,073***	,182***	,075***	,165***	,109***	,126***	,132***	,082***	,115***	,076**			
Renforcement des rivalités**	/	,150***	/	,122***	,117***	,069**	,111***	/	,128***	,077***	,203***	,082***	,094***	,064**	,077***	/	/			
Plus forte demande de formation**	/	,102***	/	/	,102***	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/			
Baisse de qualité de services aux élèves**	,069***	,203***	,149***	,159***	,142***	,081***	,129***	,083***	,132***	/	/	/	/	,067**	/	/	/			
Amélioration de la réussite scolaire**	,083***	/	/	,065**	/	/	,100***	,077***	,097***	/	/	/	/	,066**	,070***	/	/			
Renforcement de la sélection des élèves**	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/			
Implication plus grande des parents**	,075***	/	/	,077***	/	,068***	,086***	/	,067***	/	/	,065**	,080***	,080***	,075***	,098***	,103***			
Détérioration milieu de vie à l'école**	/	,197***	,109***	,154***	,146***	,117***	,129***	,075***	,155***	/	,088***	,078***	,084***	,109***	,066**	,093***	/			
Meilleure qualification des enseignants**	/	/	/	/	/	/	/	/	,065**	/	,080***	/	/	/	/	/	/			
Augmentation des coûts aux parents**	/	,070***	,063***	/	,062**	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/			
Meilleure insertion sociale des élèves**	/	/	/	/	/	,068***	,070***	/	/	/	/	/	/	/	/	/	,077***			

Source : Enquête Directeurs, Teachcan, 2005

/ : non significatif

* Le sens de l'échelle va de « entièrement satisfait » à « entièrement insatisfait »

** Le sens de l'échelle va de « très important » à « pas important du tout »

Tableau 5.79 Les effets positifs des évolutions scolaires sur les écoles et la satisfaction professionnelle et relationnelle - Corrélations

	Apprentissage des élèves**	Intégration des élèves à la société**	Professionalisation des enseignants**	Fonctions de directeur*	Efficacité du système scolaire**	Relations avec les parents**	Reconnaissance de la mission de l'école**
Satisfaction professionnelle*							
Appui des supérieurs	,103***	,067***	,091***	,099***	,130***	,106***	,095***
Charge de travail	,078***	,059**	,090***	,108***	,117***	,082***	,096***
Rémunération	/	/	/	/	,081***	/	,063***
Reconnaissance de la fonction	,068***	,068***	,117***	,086***	,107***	,107***	,132***
Incidence sur vie familiale	/	/	,078***	,077***	,077***	,062***	,074***
Encadrement du travail par des normes juridiques	,116***	,089***	,081***	,111***	,124***	,121***	,124***
Imputabilité	,143***	,099***	,114***	,124***	,140***	,148***	,137***
Développement professionnel	,123***	,088***	,101***	,106***	,107***	,102***	,118***
Autonomie professionnelle	,124***	,081***	,117***	,142***	,139***	,131***	,143***
Satisfaction relationnelle*							
Autres gestionnaires de l'école	/	/	/	/	/	/	/
Personnel enseignant	/	/	,067***	/	/	/	/
Autres employés professionnels	/	/	/	/	/	,077***	/
Aide-enseignants	/	/	/	,069***	,079***	,068***	/
Cadres scolaires	,110***	,116***	,096***	,115***	,154***	,122***	,136***
Parents	,068***	/	/	/	,066***	,126***	,072***
Représentants de la collectivité	/	/	,067***	/	/	,079***	,081***
Agents sociaux intervenant dans l'école	/	/	/	/	/	,070***	/
Élèves	/	/	/	/	/	/	/

Source : Enquête Directeurs, Teachcan, 2005

Les valeurs dans le tableau représentent des Tau de Kendall

/ : non significatif

* Le sens de l'échelle va de « entièrement satisfait » à « entièrement insatisfait »

** Le sens de l'échelle va de « dans une large mesure » à « pas du tout »

Tableau 5.80 L'importance de la compétition et la satisfaction professionnelle et relationnelle - Corrélations

	Accroissement de la compétition entre les écoles du secteur **	Effet de la compétition sur tâche de directeur **	Effet de la compétition sur recrutement et maintien des élèves **	Effet de la compétition sur recrutement et maintien du personnel **
Satisfaction professionnelle*				
Appui des supérieurs	/	/	/	/
Charge de travail	/	/	/	/
Rémunération	/	/	/	/
Reconnaissance de la fonction	/	/	/	/
Incidence sur vie familiale	/	/	/	-,068***
Encadrement du travail par des normes juridiques	/	/	/	/
Imputabilité	/	/	/	/
Développement professionnel	/	/	/	/
Autonomie professionnelle	/	/	/	/
Satisfaction relationnelle*				
Autres gestionnaires de l'école	/	-,073***	-,053*	-,081***
Personnel enseignant	/	-,091***	/	/
Autres employés professionnels	/	-,066***	/	/
Aide-enseignants	/	/	/	/
Cadres scolaires	/	/	/	/
Parents	/	/	/	/
Représentants de la collectivité	/	/	-,072***	-,071***
Agents sociaux intervenant dans l'école	/	/	/	/
Élèves	/	/	/	/

Source : Enquête Directeurs, Teachcan, 2005

Les valeurs dans le tableau représentent des Tau de Kendall / : non significatif

* Le sens de l'échelle va de « entièrement satisfait » à « entièrement insatisfait »

** Le sens de l'échelle va de « très important » à « pas important du tout »

VI. CONCLUSION

En définitive, à l'instar de plusieurs études réalisées dans divers pays européens (Barrère, 2006 ; Boissinot, 2005 ; Dupriez, 2002 ; Osborn, 2002), les données de notre enquête indiquent qu'aux yeux des directeurs, leur travail implique l'exercice d'une multitude de responsabilités et rôles. En particulier, la plupart déclarent assumer surtout des tâches liées à la *gestion et à l'administration de l'école* (allocation du budget, gestion des urgences, administration générale de l'école, etc.), à l'*administration pédagogique* (élaboration des règlements et de la mission de l'école, affectation des tâches d'enseignement, etc.), à la *reddition de comptes*, à la *gestion de l'ordre interne* (sanction disciplinaire des élèves, coordination) et à la *gestion des relations externes* (médiation auprès des parents, agent de liaison auprès des autorités, promotion de l'école dans la communauté). À l'inverse, ils disent moins souvent assumer des tâches liées au *recrutement des élèves et du personnel* et à l'*animation pédagogique* (rôles de leader pédagogique, évaluation du matériel didactique, etc.). Les tâches qu'ils assument, la plupart des directeurs paraissent en être satisfaits dans la mesure où elles font souvent partie de leurs conceptions idéales du métier. Nous avons cependant vu qu'ils aimeraient avoir davantage de responsabilités qui renvoient surtout à des *tâches d'animation pédagogique* (leadership pédagogique, agent de changement des pratiques de l'école, supervision du travail enseignant), au *recrutement du personnel* et à la *gestion du budget* (élaboration et allocation). Une certaine tension est ainsi apparue entre le travail administratif et la gestion des relations externes que les directeurs disent assumer et le travail d'animation pédagogique qu'ils valorisent fortement mais qu'ils remplissent moins que souhaité. Enfin, au niveau de leur vécu, notre enquête montre que les directeurs paraissent largement satisfaits à l'égard de la plupart des aspects de leur métier, hormis leur charge de travail et son incidence sur leur vie familiale.

Au-delà de ces tendances communes, notre analyse montre cependant que le métier de directeur n'est pas pensé, pratiqué et vécu de la même manière par tous les directeurs. En particulier, elle met en évidence que l'exercice et le vécu du métier varient selon plusieurs caractéristiques du contexte dans lequel ils travaillent. *La région* (ou la province) où ils travaillent apparaît en particulier comme la variable la plus discriminante parmi toutes celles testées (cf. les deux tableaux de synthèse suivants). En premier lieu, les directeurs des différentes régions se distinguent fortement selon le fait d'exercer ou non une tâche d'enseignement. Ainsi, la majorité des directeurs de l'Atlantique (54,7%), de la Colombie-Britannique (55,2%), des Prairies (60,9%) et des Territoires (50%) ont une tâche d'enseignement contre seulement 5,5% des directeurs du Québec et 16,9% des directeurs de l'Ontario. Ces derniers assument aussi moins souvent le rôle d'éducateur auprès des élèves. Ensuite, de manière schématique, on peut relever que :

- les directeurs du Québec sont ceux qui déclarent le moins souvent assumer les diverses tâches liées à un *travail d'ordre pédagogique*, à l'inverse surtout des directeurs de la Colombie-Britannique et des Prairies ;
- la *gestion des relations externes* semble davantage assumée par les directeurs de la Colombie-Britannique, de l'Ontario et des Territoires ;
- la *gestion des ressources* paraît plus souvent exercée par les directeurs du Québec et des Territoires ;
- le *recrutement des élèves* semble surtout exercé par les directeurs de la Colombie-Britannique, de l'Ontario, des Prairies (de l'Alberta en fait) et du Québec, ce que l'on peut comprendre si l'on considère que ce sont aussi les directeurs de ces régions qui trouvent le plus souvent important l'impact de l'accroissement de la compétition entre les écoles (cf. chapitre 4) ;
- la *gestion des enseignants* semble davantage remplie par les directeurs de l'Ontario, des Prairies et des Territoires ;
- la *gestion du personnel non-enseignant* par les directeurs paraît plus fréquente en Colombie-Britannique, dans les Prairies et les Territoires ;
- enfin, les directeurs de la Colombie-Britannique et des Prairies se déclarent davantage *satisfaits* à l'égard de plusieurs aspects de leur travail, à l'inverse surtout des directeurs de l'Atlantique et de l'Ontario.

Ces différences observées entre les régions (ou les provinces) restent à explorer de manière plus fine et à mieux comprendre en les mettant en lien avec les politiques scolaires, les caractéristiques du système éducatif et l'histoire de la profession propres à chacune d'entre elles.

Tableau 5.81 Synthèse : Les responsabilités assumées, les rôles remplis et la satisfaction professionnelle selon les régions

	Atlantique	Colombie-Britannique	Ontario	Prairies	Québec	Territoires	Ensemble du Canada	V de Cramer
Travail d'ordre pédagogique								
Tâche d'enseignement	54,7%	55,2%	16,9%	60,9%	5,5%	50,0%	36,6%	0,477***
Éducateur des élèves	90,4%	88,5%	82,7%	91,4%	75,8%	96,3%	85,7%	0,171***
Affectation des tâches d'enseignement	95,3%	91,7%	96,1%	95,3%	73,4%	94,5%	90,7%	0,296***
Leader pédagogique	87,9%	92,8%	88,1%	92,5%	85,6%	83,3%	89,1%	0,093***
Analyse des statistiques scolaires	79,5%	89,7%	81,8%	82,4%	57,3%	81,8%	78,0%	0,256***
Définition des programmes pédagogiques	55,7%	82,7%	79,2%	82,4%	71,9%	74,5%	75,3%	0,213***
Évaluation des programmes et méthodes	64,6%	83,9%	84,7%	81,6%	56,2%	89,1%	75,4%	0,270***
Gestion des relations externes								
Promoteur de l'école dans la communauté	90,4%	90,8%	92,0%	94,8%	77,9%	98,1%	89,6%	0,199***
Participation aux comités de gestion	35,8%	56,5%	56,8%	53,3%	70,1%	79,6%	55,9%	0,219***
Gestion des ressources								
Cueillette de fonds privés	69,1%	35,0%	50,0%	44,8%	55,3%	61,8%	50,9%	0,204***
Élaboration du budget	59,9%	73,2%	78,3%	82,4%	89,9%	80,0%	77,9%	0,224***
Relations avec les élèves								
Recrutement des élèves	8,7%	26,3%	27,9%	32,7%	28,4%	18,5%	25,7%	0,177***
Gestion des enseignants								
Superviseur du travail des enseignants	95,3%	92,1%	98,4%	93,8%	87,1%	98,1%	93,7%	0,163*** NV
Supervision d'enseignants	95,9%	95,0%	98,2%	90,8%	88,9%	98,2%	93,9%	0,151*** NV
Développement pédagogique d'enseignants	55,4%	47,3%	61,0%	63,7%	79,3%	53,7%	62,1%	0,206***
Recrutement d'enseignants	65,8%	51,5%	78,5%	82,0%	39,1%	83,3%	65,9%	0,350***
Gestion du personnel non-enseignant								
Recrutement du personnel professionnel	17,6%	32,0%	24,6%	47,3%	19,8%	51,9%	29,6%	0,253***
Recrutement du personnel technique	24,2%	33,7%	30,7%	47,4%	36,9%	57,4%	35,9%	0,176***
Supervision du personnel technique	46,2%	67,9%	49,3%	60,0%	79,6%	59,3%	60,2%	0,243***
Satisfaction professionnelle								
Charge de travail	42,5%	49,3%	41,5%	54,8%	44,0%	58,2%	46,7%	,110***
Rémunération	39,6%	62,0%	58,5%	51,7%	45,8%	78,2%	52,6%	,173***
Encadrement du travail par des normes juridiques	49,8%	65,6%	55,7%	59,7%	67,8%	54,5%	59,4%	,125***
Imputabilité	77,2%	87,6%	79,0%	85,9%	83,0%	78,2%	82,3%	,100***

Source : Enquête Directeurs, Teachcan, 2005

Les pourcentages représentent la proportion de directeur, dans chaque région et tous ordres d'enseignement confondus, qui déclarent être responsables de la tâche concernée ou être satisfaits de l'aspect du travail concerné.

NV : Test Chi-Carré non valide (il n'y a pas suffisamment de fréquences théoriques)

Tableau 5.82 Synthèse : Les responsabilités assumées, les rôles remplis et la satisfaction professionnelle selon les provinces

	Ensemble du Canada	Alberta	Ontario	Colombie-Britannique	Manitoba	Saskatchewan	Yukon	Territoires du Nord-Ouest	Numavut	Québec	Terre-Neuve et Labrador	Nouvelle-Écosse	Nouveau-Brunswick	Île du Prince-Édouard	V de Cramer
Travail d'ordre pédagogique															
Tâche enseignement	36,6%	63,4%	16,9%	55,2%	36,6%	78,0%	70,0%	38,1%	40,0%	5,5%	69,7%	32,8%	68,0%	66,7%	0,521***
Éducateur des élèves	85,7%	91,3%	82,7%	88,5%	92,0%	90,9%	100,0%	95,0%	93,3%	75,8%	97,3%	86,3%	90,1%	90,9%	0,178*** NV
Leader pédagogique	89,1%	93,1%	88,1%	92,8%	94,6%	89,3%	89,5%	75,0%	86,7%	85,6%	92,1%	86,9%	88,1%	77,3%	0,111*** NV
Affectation des tâches d'enseignement	90,7%	98,7%	96,1%	91,7%	92,9%	91,0%	90,0%	95,0%	100,0%	74,4%	94,7%	95,9%	94,9%	95,2%	0,302*** NV
Analyse statistiques scolaires	78,0%	84,4%	81,8%	89,7%	80,5%	80,5%	65,0%	95,0%	86,7%	57,3%	86,7%	78,5%	78,2%	85,0%	0,267*** NV
Évaluation des programmes et méthodes pédagogiques	75,4%	88,0%	84,7%	83,9%	83,9%	67,5%	90,0%	80,0%	100,0%	56,2%	72,0%	66,4%	57,6%	60,0%	0,293*** NV
Définition des programmes pédagogiques	75,3%	82,3%	79,2%	82,7%	88,4%	77,2%	80,0%	65,0%	80,0%	71,9%	65,3%	57,5%	45,5%	60,0%	0,230*** NV
Choix du matériel didactique	52,5%	52,2%	62,0%	59,9%	48,7%	47,2%	40,0%	30,0%	73,3%	53,6%	37,3%	41,0%	27,7%	5,0%	0,211***
Évaluation du matériel didactique	35,1%	35,8%	42,3%	43,0%	38,1%	30,9%	30,0%	25,0%	66,7%	31,5%	25,3%	21,5%	16,8%	5,0%	0,181***
Répartition des élèves	85,4%	87,1%	89,5%	84,8%	85,7%	90,2%	95,0%	85,0%	80,0%	76,5%	88,0%	88,4%	83,7%	85,7%	0,137*** NV
Gestion des ressources															
Élaboration du budget	77,9%	92,2%	78,3%	73,2%	64,6%	80,5%	70,0%	75,0%	100,0%	89,9%	77,3%	56,6%	46,5%	81,0%	0,290*** NV
Cueillette de fonds privés	50,9%	40,3%	50,0%	35,0%	47,7%	50,8%	55,0%	65,0%	66,7%	55,3%	84,0%	71,5%	58,2%	52,4%	0,225***
Recrutement des élèves	25,7%	40,6%	27,9%	26,3%	32,7%	17,9%	15,0%	15,0%	28,6%	28,4%	12,2%	10,8%	4,2%	5,3%	0,208*** NV
Gestion des enseignants															
Supervision des enseignants	83,9%	97,0%	98,2%	95,0%	95,5%	74,8%	100,0%	95,0%	100,0%	88,9%	93,3%	95,1%	99,0%	95,2%	0,247*** NV
Développement pédagogique des enseignants	62,1%	72,5%	61,0%	47,3%	66,1%	44,7%	60,0%	45,0%	57,1%	79,3%	54,7%	55,7%	58,6%	40,0%	0,239***
Superviseur du travail enseignant	83,7%	96,5%	98,4%	92,1%	95,5%	87,0%	100,0%	95,0%	100,0%	87,1%	96,0%	95,2%	97,0%	85,7%	0,187*** NV
Recrutement d'enseignants	65,9%	90,5%	78,5%	51,5%	83,0%	65,0%	90,0%	63,2%	100,0%	39,1%	65,3%	65,0%	63,3%	85,0%	0,372***
Gestion du personnel non-enseignant															
Recrutement du personnel technique	35,9%	55,9%	30,7%	33,7%	42,3%	36,1%	45,0%	50,0%	85,7%	36,9%	16,0%	33,3%	17,7%	31,6%	0,215***
Recrutement du personnel professionnel	29,6%	57,0%	24,6%	32,0%	45,5%	30,9%	35,0%	60,0%	64,3%	19,8%	24,0%	13,9%	12,4%	42,1%	0,289*** NV
Supervision du personnel professionnel	65,7%	83,2%	57,9%	71,6%	80,0%	67,5%	60,0%	75,0%	93,3%	55,1%	67,6%	61,7%	68,0%	71,4%	0,208***
Supervision du personnel technique	60,2%	66,7%	49,3%	67,9%	47,7%	58,5%	45,0%	52,6%	86,7%	79,6%	43,2%	48,4%	42,3%	61,9%	0,264***
Gestion des relations externes															
Formation des parents	55,0%	52,4%	61,6%	65,8%	48,7%	29,3%	45,0%	20,0%	33,3%	49,6%	58,7%	57,9%	64,4%	40,0%	0,201***
Participation aux comités de gestion	55,9%	49,8%	56,8%	56,5%	46,9%	65,9%	80,0%	75,0%	85,7%	70,1%	40,0%	27,6%	41,8%	40,0%	0,207***
Promoteur de l'école dans la communauté	89,6%	94,0%	92,0%	90,8%	97,3%	94,3%	100,0%	95,0%	100,0%	77,9%	94,7%	92,7%	83,2%	95,5%	0,211*** NV
Satisfaction professionnelle															
Développement professionnel	87,9%	89,3%	86,0%	89,9%	93,8%	87,0%	90,0%	70,0%	86,7%	90,6%	73,1%	88,2%	89,1%	81,0%	0,126*** NV
Reconnaissance de la fonction	59,7%	54,1%	64,5%	69,2%	62,5%	57,4%	60,0%	60,0%	73,3%	57,9%	50,6%	59,8%	50,5%	63,6%	0,131***
Encadrement du travail par des normes juridiques	59,4%	56,0%	55,7%	65,6%	61,9%	64,5%	65,0%	35,0%	66,7%	67,8%	46,8%	48,8%	58,6%	25,0%	0,153***
Rémunération	52,6%	52,8%	58,5%	62,0%	58,4%	43,4%	90,0%	65,0%	80,0%	45,8%	29,9%	37,0%	45,5%	61,9%	0,195***
Charge de travail	46,7%	51,9%	41,5%	49,3%	60,2%	55,3%	70,0%	40,0%	66,7%	44,0%	34,6%	43,3%	42,0%	68,2%	0,138***

Source : Enquête Directeurs, Teachcan, 2005 NV : Test Chi-Carré non valide (il n'y a pas suffisamment de fréquences théoriques)

Les pourcentages représentent la proportion de directeur, dans chaque province, qui déclarent être responsables de la tâche concernée ou être satisfaits de l'aspect du travail concerné.

L'exercice et le vécu du métier varient également selon *le réseau d'enseignement* (cf. le tableau de synthèse suivant). Ainsi, les directeurs des écoles publiques déclarent plus souvent être responsables de l'encadrement et de la sanction disciplinaire des élèves, de l'administration de l'école, de la gestion des ressources, de la supervision des enseignants ainsi que de la gestion des relations externes, alors que les directeurs des écoles privées quant à eux disent plus souvent assumer le recrutement des élèves et du personnel. Ces derniers paraissent par ailleurs plus souvent satisfaits à l'égard de leur charge de travail et de la reconnaissance de leur fonction, alors que les directeurs des écoles publiques le sont davantage à l'égard de l'appui de leurs supérieurs.

Tableau 5.83 Synthèse : La perception des évolutions scolaires et de leurs effets selon le réseau d'enseignement

	Public	Privé	Ensemble des réseaux	V de Cramer
Encadrement des élèves				
Encadrement des élèves	82,7%	51,0%	79,6%	,237***
Sanction disciplinaire des élèves	93,5%	79,1%	92,0%	0,159***
Administration de l'école				
Administrateur général de l'école	97,5%	83,1%	96,1%	0,222***
Gestion des ressources				
Allocation du budget	93,5%	77,2%	91,9%	,178***
Gestion des fonds générés	88,2%	61,4%	85,6%	,227***
Gestion des ressources matérielles	86,8%	68,0%	85,0%	,157***
Recrutement des élèves				
	20,5%	71,1%	25,7%	,349***
Gestion des enseignants				
Supervision des enseignants	94,9%	84,7%	93,9%	,127***
Recrutement d'enseignants	63,2%	90,1%	65,9%	,170***
Gestion du personnel non-enseignant				
Recrutement du personnel technique	32,1%	69,6%	35,9%	,236***
Recrutement du personnel professionnel	24,6%	74,6%	29,6%	,331***
Gestion des relations externes				
Agent de liaison	92,6%	81,6%	91,5%	0,117***
Sensibilisation du milieu	92,5%	74,3%	90,7%	,187***
Développement de partenariat	77,6%	49,5%	74,9%	,192***
Satisfaction professionnelle				
Appui des supérieurs	85,7%	74,3%	84,6%	,095***
Reconnaissance de la fonction	57,5%	79,5%	59,7%	,134***
Incidence du travail sur sa vie familiale	34,3%	53,2%	36,1%	,117***
Charge de travail	44,3%	68,9%	46,7%	,148***

Source : Enquête Directeurs, Teachcan, 2005

Les pourcentages représentent la proportion de directeur, dans chaque réseau d'enseignement, qui déclarent être responsables de la tâche concernée ou être satisfaits de l'aspect du travail concerné.

L'exercice de plusieurs tâches diffère par ailleurs selon *l'ordre d'enseignement* (cf. le tableau de synthèse suivant). Ainsi, les directeurs d'écoles mixtes déclarent plus souvent exercer des responsabilités liées à un travail d'ordre pédagogique et moins fréquemment le rôle de chef d'orchestre. Les directeurs des écoles mixtes, comme ceux des écoles secondaires, se disent aussi davantage responsables du recrutement des élèves et du personnel. Les directeurs des écoles primaires, quant à eux, paraissent davantage assumer l'encadrement et la sanction disciplinaire des élèves.

Tableau 5.84 Synthèse : La perception des évolutions scolaires et de leurs effets selon l'ordre d'enseignement

	Primaire	Mixte	Secondaire	Ensemble des ordres	V de Cramer
Travail d'ordre pédagogique					
Tâche d'enseignement	35,0%	68,2%	23,4%	36,6%	,274***
Éducateur des élèves	85,9%	92,6%	81,5%	85,7%	0,093***
Définition des programmes pédagogiques	71,7%	81,3%	81,4%	75,3%	,109***
Choix du matériel didactique	59,8%	57,3%	31,0%	52,5%	,243***
Évaluation du matériel didactique	38,7%	43,8%	20,8%	35,1%	,172***
Encadrement des élèves					
Encadrement des élèves	83,0%	71,1%	75,3%	79,6%	,115***
Sanction disciplinaire des élèves	95,3%	90,6%	84,3%	92,0%	,170***
Administration de l'école					
Chef d'orchestre	98,4%	94,1%	98,8%	97,9%	0,104***
Recrutement des élèves					
Recrutement des élèves	20,0%	30,5%	37,4%	25,7%	,172***
Recrutement des enseignants					
Recrutement des enseignants	59,4%	79,0%	75,3%	65,9%	,177***
Gestion du personnel non-enseignant					
Recrutement du personnel technique	31,5%	49,3%	39,7%	35,9%	,132***
Recrutement du personnel professionnel	21,3%	47,3%	41,1%	29,6%	,237***

Source : Enquête Directeurs, Teachcan, 2005

Les pourcentages représentent la proportion de directeur, pour chaque ordre d'enseignement, qui déclarent être responsables de la tâche concernée ou être satisfaits de l'aspect du travail concerné.

L'enquête montre que la satisfaction professionnelle varie également *selon le profil du public scolaire de l'école, les problèmes rencontrés avec les parents des élèves et les enseignants*. Ainsi, moins les directeurs déclarent être confrontés à divers problèmes avec leurs élèves, leurs enseignants et les parents des élèves, plus ils ont tendance à être satisfaits à l'égard de plusieurs aspects de leur métier et de leurs relations avec différentes catégories d'acteurs. Les directeurs qui dirigent des écoles accueillant un public socialement plus favorisé (dont le revenu familial est élevé) ont aussi davantage tendance à se déclarer satisfaits. Par contre, les tâches assumées paraissent plus faiblement reliées au profil des élèves, des enseignants ou des parents d'élèves. L'enquête tend néanmoins à mettre en évidence que les rôles d'éducateur des élèves et de superviseur du travail enseignant sont davantage prégnants dans des contextes scolaires accueillant des élèves « difficiles » à l'inverse des rôles de leader pédagogique et de planificateur du projet éducatif de l'école. Le recrutement des élèves et du personnel par les directeurs semble par ailleurs davantage présent dans des écoles qui accueillent un public scolaire socialement plus favorisé.

L'analyse montre enfin que *le profil socio-professionnel des directeurs* (du moins tel qu'il a été saisi dans l'enquête, à travers leur genre, leur âge, leur ancienneté dans la fonction ou l'école, leur niveau et domaine d'étude) semble avoir très peu d'influence sur la manière de vivre, d'exercer ou de concevoir le métier. Nous ne pouvons donc pas conclure à un effet majeur du parcours professionnel, de la formation ou de la génération sur le rapport au métier. La teneur du travail des directeurs semble s'inscrire avant tout dans des *contingences contextuelles*. On observe néanmoins que les directeurs plus récemment recrutés ou plus jeunes souhaitent moins souvent que leurs aînés remplir la supervision et l'évaluation des enseignants tout en valorisant davantage le développement pédagogique de ceux-ci. Nous pouvons supposer une certaine évolution dans la conception du travail exercé par les directeurs auprès des enseignants passant d'un contrôle de ceux-ci à une pratique davantage axée sur l'accompagnement pédagogique. La supervision du travail enseignant semble par ailleurs davantage valorisée par les détenteurs d'une maîtrise ainsi que par les hommes. Ces derniers idéalisent également plus souvent que les femmes la gestion des ressources.

CHAPITRE 6. L'INSERTION ET LE DEVELOPPEMENT PROFESSIONNEL DES ENSEIGNANTS ET DES DIRECTEURS D'ECOLE¹

Les débuts dans une carrière constituent une période déterminante dans la vie de tout professionnel. Dans ce chapitre, nous allons nous intéresser non seulement à la manière dont les directeurs ont vécu leurs débuts dans la fonction, mais aussi aux conditions dans lesquelles s'effectuent l'insertion et le développement professionnel des jeunes enseignants, d'après la perception qu'en ont les directeurs. Il s'agit de mieux comprendre comment se déroulent concrètement les étapes cruciales que sont le recrutement, l'accueil et les premières années de pratique du métier, à la fois pour les enseignants et pour les directeurs, à partir de la perception qu'en ont ces derniers.

Dans la première partie, nous commencerons par considérer l'insertion et le développement professionnel des enseignants à partir des réponses des directeurs à six questions qui leur ont été posées et qui portent sur : 1) les mesures d'accueil, de soutien et d'accompagnement dont bénéficient les nouveaux enseignants ; 2) la satisfaction des directeurs face aux budgets spécifiques pour favoriser l'insertion et le développement professionnel des nouveaux enseignants ; 3) la perception des enseignants débutants par les directeurs ; 4) la satisfaction générale des directeurs face aux nouveaux enseignants qui œuvrent dans leur établissement ; 5) la perception des directeurs quant aux difficultés éprouvées par les nouveaux enseignants dans les différents aspects de leur tâche ; 6) l'opinion des directeurs sur le recrutement et l'engagement de nouveaux enseignants. Dans la deuxième partie, nous nous attacherons à décrire les conditions dans lesquelles s'est déroulée l'insertion des directeurs eux-mêmes, en considérant les mesures d'accueil, de soutien et d'accompagnement dont ils disent avoir bénéficié au moment où ils sont entrés en fonction et la perception qu'ils ont de leurs compétences et de leur préparation au métier à leurs débuts.

Nous ferons état des variations selon le contexte institutionnel (les régions, le réseau d'enseignement et l'ordre d'enseignement) et selon le profil des établissements scolaires. Les réponses fournies par les directeurs ont ainsi été comparées selon le pourcentage d'élèves ayant une langue maternelle autre que le français ou l'anglais, selon le pourcentage d'élèves ayant un revenu familial faible (moins de 30 000\$ par année), selon la perception de l'absentéisme des élèves, du chahut des élèves durant les cours, du décrochage des élèves et du roulement du corps enseignant. Enfin, les variations selon le profil socio-professionnel des directeurs ont également été mesurées. Les comparaisons ont été effectuées selon le sexe, l'âge, le plus haut niveau d'études complété, le fait, pour les directeurs, que leur tâche habituelle inclut de l'enseignement, et leur responsabilité dans le recrutement et la sélection des enseignants.

Il importe de préciser les limites de notre étude. D'une part, mentionnons que les résultats obtenus ne fournissent pas d'information directe sur l'insertion et le développement professionnel des enseignants dans la mesure où ils se basent sur les perceptions subjectives qu'en ont les directeurs. D'autre part, seule une minorité de directeurs (43,3%) déclare avoir le temps d'évaluer le travail des nouveaux enseignants. Une aussi faible proportion invite à la prudence dans l'interprétation des questions portant sur les perceptions qu'ont les directeurs des enseignants débutants et des difficultés qu'ils rencontrent, ces opinions pouvant être fondées sur une connaissance très superficielle de leur travail de la part des directeurs qui n'ont pas le temps d'en évaluer la qualité. En somme, ce regard posé sur l'insertion et le développement professionnel à travers les yeux des directeurs fournit des informations à la fois partiales et partielles, mais néanmoins révélatrices.

¹ Sous la supervision de Branka Cattonar, Mme Joëlle Quérin a réalisé les analyses statistiques et a rédigé le premier jet de ce chapitre.

I. L'INSERTION ET LE DEVELOPPEMENT PROFESSIONNEL DES ENSEIGNANTS

Les directeurs ont d'abord été interrogés sur l'insertion et le développement professionnel des nouveaux enseignants qui œuvrent dans leur établissement. Dans le questionnaire qui leur a été adressé, il était spécifié que l'appellation « nouveaux enseignants » désignait ceux qui ont *cinq ans d'expérience ou moins*. Dans ce chapitre, les termes « enseignants débutants » ou « enseignants novices » désignent également ceux qui ont cinq ans d'expérience ou moins.

Cette section de l'enquête permet d'en apprendre davantage sur les conditions d'insertion et de développement professionnel des nouveaux enseignants, d'après la perception qu'en ont les directeurs. Bien que la question de l'insertion et du développement professionnel des enseignants soit aujourd'hui bien documentée, il est intéressant de connaître également le point de vue des directeurs sur cette question.

1. Les mesures d'accueil, de développement et de soutien des nouveaux enseignants

En premier lieu, il a été demandé aux directeurs d'évaluer à quelle fréquence les nouveaux enseignants en poste dans leur école bénéficient ou se prévalent de différentes mesures d'accueil, d'accompagnement ou de soutien². Comme on peut le voir au tableau suivant, selon les directeurs interrogés, le fait de bénéficier ou de se prévaloir de différentes mesures d'accueil ou de soutien n'est pas chose fréquente. Aucune mesure ne semble en majorité utilisée *généralement toujours* par les enseignants. Seuls les activités d'accueil (66,1% en cumulant les deux premières positions de l'échelle), le perfectionnement (59,4%) et le parrainage ou mentorat (53,3%) paraissent utilisés *généralement toujours* ou *souvent* selon une majorité de directeurs. À l'inverse, l'allègement de tâche est la mesure la plus rarement utilisée, avec les trois quarts (74,5%) des directeurs qui affirment que les nouveaux enseignants de leur école n'en bénéficient *pas du tout*. Les tâches exigées de la part des nouveaux enseignants semblent donc équivalentes à celles imposées à leurs collègues plus expérimentés, malgré la charge supplémentaire que représente la préparation des cours en début de carrière. Par ailleurs, une infime minorité (1,9%) de directeurs affirme que les nouveaux enseignants bénéficient d'autres mesures que celles suggérées dans le questionnaire. Ces mesures sont partagées à peu près également entre des mesures institutionnalisées, telles que des rencontres régulières ou des séances d'information sur certaines particularités de l'école, et des mesures informelles, telles que des rencontres improvisées entre enseignants novices et expérimentés ou encore entre les nouveaux enseignants et d'autres membres du personnel de l'école.

² Question posée dans le questionnaire : « À votre connaissance, à quelle fréquence les nouveaux enseignants (avec cinq ans d'expérience ou moins) en poste dans votre école bénéficient-ils de l'une ou l'autre mesures d'accueil, d'accompagnement ou de soutien suivants ? ».

Tableau 6.1 Mesures d'accueil, d'accompagnement ou de soutien des nouveaux enseignants

	Généralement toujours	Souvent	Parfois	Pas du tout	Total (N)
Activités d'accueil	41,2%	24,9%	23,0%	10,8%	100% (2057)
Parrainage ou mentorat	26,1%	27,3%	32,7%	14,0%	100% (2060)
Perfectionnement	23,0%	36,4%	29,6%	11,0%	100% (2054)
Personne-ressource désignée par la direction	17,7%	24,2%	29,8%	28,2%	100% (2051)
Réseau d'entraide des jeunes enseignants	12,8%	21,3%	34,1%	31,7%	100% (2048)
Groupe de soutien	11,8%	21,6%	36,0%	30,6%	100% (2048)
Allègement de tâche	1,3%	3,9%	20,3%	74,5%	100% (2050)
Autre mesure d'accueil	0,8%	0,6%	0,5%	98,1%	100% (2144)

Source : Enquête Directeurs, Teachcan, 2005

Les directeurs qui affirment que les nouveaux enseignants de leur école bénéficient fréquemment de certaines mesures d'accueil, de soutien et d'accompagnement ont tendance à répondre dans le même sens pour l'ensemble des mesures proposées. Lorsque l'une des mesures est offerte, les chances sont fortes pour que les autres le soient aussi. On peut supposer que les écoles qui peuvent se permettre d'offrir des mesures d'accueil, d'accompagnement ou de soutien aux nouveaux enseignants en offrent généralement plusieurs. C'est particulièrement le cas du réseau d'entraide des jeunes enseignants et du groupe de soutien, deux mesures dont les distributions de fréquences sont quasi identiques et dont le lien entre elles est très fort (Tau de Kendall = 0,631***). On peut supposer que les directeurs ayant répondu au questionnaire considèrent ces deux mesures comme équivalentes et ont répondu de la même manière aux deux questions.

Tableau 6.2 Mesures d'accueil, d'accompagnement ou de soutien des nouveaux enseignants - Corrélations

	Activités d'accueil	Parrainage ou mentorat	Personne-ressource désignée par la direction	Groupe de soutien	Réseau d'entraide des jeunes enseignants	Perfectionnement	Allègement de tâche
Activités d'accueil	1	0,530***	0,383***	0,384***	0,392***	0,393***	0,198***
Parrainage ou mentorat	0,530***	1	0,502***	0,467***	0,479***	0,443***	0,237***
Personne-ressource désignée par la direction	0,383***	0,502***	1	0,501***	0,427***	0,409***	0,277***
Groupe de soutien	0,384***	0,467***	0,501***	1	0,631***	0,405***	0,300***
Réseau d'entraide des jeunes enseignants	0,392***	0,479***	0,427***	0,631***	1	0,452***	0,297***
Perfectionnement	0,393***	0,443***	0,409***	0,405***	0,452***	1	0,205***
Allègement de tâche	0,198***	0,237***	0,277***	0,300***	0,297***	0,205***	1

Source : Enquête Directeurs, Teachcan, 2005

Les valeurs dans le tableau représentent des Tau de Kendall

Nous avons évalué les variations dans les réponses des directeurs selon le *contexte institutionnel* dans lequel ils pratiquent leur métier. Cette analyse montre que les variations *selon la région* sont importantes. En particulier, l'Ontario et les Prairies se démarquent des autres provinces, dans la mesure où, selon les perceptions des directeurs, ce sont dans ces deux provinces que les enseignants débutants bénéficieraient le plus souvent de différentes mesures d'accueil, de soutien ou d'accompagnement. Bien que les effectifs théoriques trop faibles ne permettent pas de le vérifier statistiquement, les tableaux croisés multivariés suggèrent que la relation entre la présence de mesures d'accueil, de développement et de soutien aux nouveaux enseignants et la région se maintienne quel que soit l'ordre d'enseignement (sauf dans les écoles mixtes).

Tableau 6.3 Les mesures d'accueil d'accompagnement et de soutien des nouveaux enseignants selon les régions

	Activités d'accueil	Parrainage ou mentorat	Personne-ressource désignée par la direction	Groupe de soutien	Réseau d'entraide des jeunes enseignants	Perfectionnement
Tous ordres confondus						
Atlantique	60,8%	53,1%	43,9%	36,1%	33,4%	52,2%
Colombie-Britannique	62,5%	40,5%	30,3%	29,3%	28,3%	42,7%
Ontario	68,8%	60,8%	47,3%	38,5%	41,7%	65,1%
Prairies	71,8%	62,9%	44,7%	40,7%	39,9%	64,1%
Québec	61,5%	42,8%	37,8%	19,2%	23,5%	67,6%
Territoires	77,4%	50,9%	49,1%	32,7%	27,8%	38,2%
Total	66,1%	53,3%	41,9%	33,4%	34,2%	59,4%
<i>V de Cramer</i>	0,106 ***	0,134 ***	0,099 ***	0,132 ***	0,136 ***	0,156 ***
Primaire						
Atlantique	60,3%	50,5%	40,0%	35,7%	31,5%	50,6%
Colombie-Britannique	59,8%	40,2%	30,8%	29,1%	28,8%	42,9%
Ontario	69,7%	62,0%	48,3%	38,6%	42,9%	68,9%
Prairies	79,1%	67,8%	49,3%	44,5%	44,1%	67,6%
Québec	61,2%	40,7%	34,3%	17,9%	23,2%	69,7%
Territoires	65,0%	50,0%	40,9%	31,8%	36,4%	50,0%
Total	66,4%	53,0%	41,3%	33,0%	34,8%	62,0%
<i>V de Cramer</i>	0,125 ***	0,165 ***	0,114 ***	0,156 ***	0,153 ***	0,173 ***
	NV	NV				NV
Mixte						
Atlantique	58,7%	61,7%	44,7%	37,5%	29,8%	53,2%
Colombie-Britannique	75,0%	53,6%	32,1%	28,6%	35,7%	46,4%
Ontario	61,1%	50,0%	38,9%	38,9%	38,9%	66,7%
Prairies	60,1%	53,6%	30,4%	31,4%	29,4%	54,3%
Québec	64,7%	31,3%	41,2%	23,5%	23,5%	47,1%
Territoires	84,0%	52,0%	56,0%	32,0%	20,8%	36,0%
Total	64,0%	53,3%	36,6%	32,2%	29,6%	52,0%
<i>V de Cramer</i>	NS	NS	NS	NS	NS	NS
Secondaire						
Atlantique	62,9%	53,9%	51,7%	36,0%	39,3%	55,1%
Colombie-Britannique	64,9%	36,5%	28,4%	30,1%	24,3%	40,5%
Ontario	67,0%	58,4%	45,1%	38,1%	38,1%	51,8%
Prairies	72,2%	65,0%	53,4%	44,8%	44,7%	69,6%
Québec	61,7%	51,1%	48,4%	22,3%	24,5%	64,9%
Territoires	87,5%	50,0%	50,0%	37,5%	25,0%	12,5%
Total	66,5%	54,3%	46,4%	35,1%	35,0%	56,7%
<i>V de Cramer</i>	NS	NS	0,161 **	NS	0,167 **	0,223 ***
					NV	NV

Source : Enquête Directeurs, Teachcan, 2005

Les pourcentages représentent la proportion de directeurs, pour chaque ordre d'enseignement et dans chaque région, qui estiment que les nouveaux enseignants de leur école bénéficient *généralement toujours ou souvent* de la mesure.

NS : non significatif

NV : Test Chi-Carré non valide (il n'y a pas suffisamment de fréquences théoriques)

Les réponses des directeurs varient également, quoique dans une moindre mesure, en fonction du *réseau d'enseignement*, de manière différenciée cependant selon les régions. Ainsi, en Colombie-Britannique, ce sont les enseignants des écoles privées qui semblent bénéficier le plus souvent d'une personne-ressource désignée par la direction, d'un groupe de soutien et d'un réseau d'entraide, alors que dans les Prairies ce sont au contraire les enseignants des écoles publiques. En Ontario, la situation semble plus nuancée : les enseignants des écoles publiques paraissent bénéficier plus souvent d'une personne-ressource désignée par la direction et d'un réseau d'entraide, alors que les groupes de soutien paraissent davantage présents dans les écoles privées.

Tableau 6.4 Mesures d'accueil, d'accompagnement et de soutien des nouveaux enseignants selon le réseau d'enseignement

	Personne-ressource désignée par la direction	Groupe de soutien	Réseau d'entraide des jeunes enseignants
Ensemble du Canada			
Public	41,8%	33,3%	34,5%
Privé	43,0%	34,0%	30,8%
Total	41,9%	33,4%	34,2%
<i>V de Cramer</i>	0,089***	0,119***	0,140***
Atlantique			
Public	44,0%	36,5%	33,5%
Privé	42,9%	14,3%	28,6%
Total	43,9%	36,1%	33,4%
<i>V de Cramer</i>	NS	NS	NS
Colombie-Britannique			
Public	26,4%	26,8%	25,1%
Privé	48,1%	40,7%	43,4%
Total	30,3%	29,3%	28,3%
<i>V de Cramer</i>	,199**	,167**	,177**
Ontario			
Public	47,7%	38,0%	42,8%
Privé	44,3%	42,6%	33,9%
Total	47,3%	38,5%	41,7%
<i>V de Cramer</i>	,144**	,243***	,296***
Prairies			
Public	45,9%	42,3%	41,5%
Privé	30,6%	22,2%	20,0%
Total	44,7%	40,7%	39,9%
<i>V de Cramer</i>	,177***	,141***	,188***
Québec			
Public	36,9%	18,3%	23,9%
Privé	46,3%	26,8%	20,0%
Total	37,8%	19,2%	23,5%
<i>V de Cramer</i>	NS	NS	NS
Territoires			
Public	50,0%	33,3%	28,3%
Privé	-	-	-
Total	49,1%	32,7%	27,8%
<i>V de Cramer</i>	NV	NV	NV

Source : Enquête Directeurs, Teachcan, 2005

Les pourcentages représentent la proportion de directeurs, pour chaque réseau d'enseignement et dans chaque région, qui estiment que les nouveaux enseignants de leur école bénéficient *généralement toujours ou souvent* de la mesure.

NS : non significatif

NV : Test Chi-Carré non valide (il n'y a pas suffisamment de fréquences théoriques)

Par contre, les mesures d'accueil, d'accompagnement et de soutien des nouveaux enseignants, selon la perception des directeurs, ne varient pas selon *l'ordre d'enseignement* et pratiquement pas selon *les caractéristiques du public scolaire*. Un seul des éléments relevant du contexte de travail est associé à la presque totalité des énoncés concernant les mesures d'accueil, de soutien et d'accompagnement. Il s'agit du pourcentage d'élèves ayant une langue maternelle autre que le français ou l'anglais. En effet, plus la proportion d'élèves ayant une langue maternelle autre que le français ou l'anglais est élevée, plus les nouveaux enseignants paraissent bénéficier de mesures d'accueil, d'accompagnement et de soutien. On peut supposer que ces mesures sont mises en place précisément pour préparer les enseignants à enseigner dans des classes multilingues. La mesure la plus présente dans les écoles au pourcentage élevé d'allophones est le réseau d'entraide des jeunes enseignants (TK = - 0,122***) ainsi que la désignation d'une personne-ressource par la direction (TK = - 0,103***). Les autres aspects liés au contexte de travail pouvant rendre difficile l'intégration des enseignants, tels qu'un taux élevé d'absentéisme des élèves ou même de décrochage scolaire, ne sont par contre pas en lien avec la présence de mesures d'accueil, d'accompagnement ou de soutien des nouveaux enseignants.

Tableau 6.5 Les mesures d'accueil, d'accompagnement et de soutien des enseignants selon le profil du public scolaire

	Pourcentage d'élèves ayant une langue maternelle autre que le français ou l'anglais
Activités d'accueil *	- 0,071 ***
Parrainage ou mentorat *	-0,071 ***
Personne-ressource désignée par la direction *	-0,103 ***
Groupe de soutien *	-0,101 ***
Réseau d'entraide des jeunes enseignants *	-0,122 ***
Perfectionnement *	-0,050 *
Allègement de tâche *	/

Source : Enquête Directeurs, Teachcan, 2005

Les valeurs dans le tableau représentent des Tau de Kendall / : non significatif

* Le sens de l'échelle va de « généralement toujours » à « pas du tout »

2. La satisfaction des directeurs face aux budgets spécifiques pour favoriser l'insertion et le développement professionnel des nouveaux enseignants

Les directeurs ont été interrogés quant à leur satisfaction face aux budgets spécifiques pour favoriser l'insertion et le développement professionnel des nouveaux enseignants. Ils étaient invités à préciser si, selon eux, leur école disposait de tels budgets spécifiques et, dans l'affirmative, si ces budgets leur apparaissaient suffisants, suffisants mais sous-utilisés, ou encore insuffisants³. Près de la moitié (48,6%) des directeurs ont affirmé que leur école ne disposait pas de tels budgets spécifiques, alors que plus du quart (27,2%) d'entre eux ont accès à de tels budgets mais considèrent qu'ils sont insuffisants. Au total, ce sont les trois quarts (75,8%) des directeurs qui prétendent avoir accès à des ressources insuffisantes ou inexistantes.

³ Question posée dans le questionnaire : « Si votre école dispose ou a accès à des budgets spécifiques pour favoriser l'insertion et le développement professionnel des nouveaux enseignants, dans quelle mesure son t-ils suffisants ? ».

Tableau 6.6 Satisfaction des directeurs quant aux budgets spécifiques pour favoriser l’insertion et le développement professionnel des nouveaux enseignants

	N	Pourcentage
Les budgets spécifiques sont suffisants	342	17,0%
Les budgets spécifiques suffisants existent mais ils sont sous-utilisés	145	7,2%
Il y a des budgets spécifiques mais ils sont insuffisants	545	27,2%
Il n’y a pas de budgets spécifiques	975	48,6%
Total	2007	100%

Source : Enquête Directeurs, Teachcan, 2005

L’analyse indique un lien entre les réponses à la question précédente concernant la présence de mesures d’accueil, de soutien et d’accompagnement des nouveaux enseignants et les réponses à la présente question concernant les budgets. On pourrait alors supposer que les problèmes budgétaires expliquent en partie le manque de mesures. À titre d’exemple, dans les écoles où les directeurs affirment disposer de budgets spécifiques suffisants pour favoriser l’insertion et le développement professionnel des nouveaux enseignants, la moitié d’entre eux (49,1%) affirment que les nouveaux enseignants de leur école se prévalent *généralement toujours* ou *souvent* d’un réseau d’entraide des jeunes enseignants. Chez les directeurs qui affirment que ces budgets sont insuffisants ou inexistants, cette proportion chute à 30%. Les problèmes budgétaires pourraient donc expliquer en partie la rareté des mesures d’accueil, de soutien et d’accompagnement des nouveaux enseignants.

Tableau 6.7 Les mesures d’accueil, d’accompagnement ou de soutien selon la satisfaction des directeurs face aux budgets spécifiques pour favoriser l’insertion et le développement professionnel des nouveaux enseignants

	Budgets spécifiques suffisants	Budgets spécifiques insuffisants ou inexistants	Ensemble des directeurs	V de Cramer
Activités d’accueil	53,1%	39,1%	42,5%	0,098 ***
Parrainage ou mentorat	66,2%	50,2%	54,1%	0,142 ***
Personne-ressource désignée par la direction	53,1%	39,1%	42,5%	0,125 ***
Groupe de soutien	44,5%	30,2%	33,7%	0,131 ***
Réseau d’entraide des jeunes enseignants	49,1%	29,9%	34,5%	0,178 ***
Perfectionnement	69,8%	56,9%	60,0%	0,113 ***
Allègement de tâche	8,9%	4,1%	5,3%	0,123 ***

Source : Enquête Directeurs, Teachcan, 2005

Les pourcentages représentent la proportion de directeurs, pour chaque ordre d’enseignement et dans chaque région, qui estiment que les nouveaux enseignants de leur école bénéficient *généralement toujours* ou *souvent* de la mesure.

Bien que dans toutes les régions une forte majorité de directeurs affirment ne pas posséder de budgets spécifiques suffisants pour favoriser l'insertion et le développement des nouveaux enseignants, les variations entre *les différentes régions* canadiennes demeurent importantes. Ce sont les Prairies qui se démarquent avec plus du tiers (36,3%) des directeurs qui considèrent disposer de budgets suffisants, ce qui n'est le cas que du quart (26,9%) des directeurs des Territoires et du cinquième de ceux de la Colombie-Britannique (21,5%), de l'Ontario (21,3%), de l'Atlantique (19,9%) et du Québec (19,1%).

Tableau 6.8 Satisfaction des directeurs face aux budgets spécifiques pour favoriser l'insertion et le développement professionnel des nouveaux enseignants selon les régions

Tous ordres confondus	Atlantique	19,9%
	Colombie-Britannique	21,5%
	Ontario	21,3%
	Prairies	36,3%
	Québec	19,1%
	Territoires	26,9%
	Total	24,3%
	V de Cramer	0,156 ***
Primaire	Atlantique	20,6%
	Colombie-Britannique	21,1%
	Ontario	21,9%
	Prairies	37,3%
	Québec	18,4%
	Territoires	31,8%
	Total	23,5%
	V de Cramer	0,150 ***
Mixte	Atlantique	8,9%
	Colombie-Britannique	21,4%
	Ontario	29,4%
	Prairies	31,6%
	Québec	35,7%
	Territoires	21,7%
	Total	25,9%
	V de Cramer	NS
Secondaire	Atlantique	24,4%
	Colombie-Britannique	22,5%
	Ontario	18,4%
	Prairies	40,2%
	Québec	18,5%
	Territoires	28,6%
	Total	25,5%
	V de Cramer	0,198 ** NV

Source : Enquête Directeurs, Teachcan, 2005

Les pourcentages représentent la proportion de directeurs, pour chaque ordre d'enseignement et dans chaque région, qui estiment que les budgets sont *suffisants*.

NS : non significatif

NV : Test Chi-Carré non valide (il n'y a pas suffisamment de fréquences théoriques)

La région est toutefois le seul aspect du contexte institutionnel à être lié de façon significative à la satisfaction des directeurs face aux budgets spécifiques pour favoriser l'insertion et le développement professionnel des nouveaux enseignants. Les directeurs d'écoles publiques et privées ont fourni des réponses semblables les unes aux autres, de même que ceux des écoles primaires, secondaires et mixtes.

3. La perception des enseignants débutants par les directeurs

Après avoir été interrogés sur les mesures permettant de favoriser l'insertion des nouveaux enseignants, les directeurs ont eu à se prononcer sur leur perception des enseignants débutants eux-mêmes, sur leurs compétences et attitudes⁴. Comme on peut le voir au tableau suivant, de manière générale, les directeurs semblent avoir une opinion assez positive des jeunes enseignants, mais de manière nuancée cependant. Ainsi, ils sont rarement *entièrement d'accord* avec les différents énoncés décrivant les compétences des jeunes enseignants, mais très souvent *plutôt d'accord*.

Les réponses des directeurs au premier énoncé, soit celui selon lequel les nouveaux enseignants « sont préparés pour assumer leurs fonctions », sont particulièrement révélatrices, puisque c'est cet énoncé qui résume en quelque sorte tous les autres. Il s'agit en effet d'un énoncé général, alors que les autres portent sur des compétences ou des attitudes plus précises. Si la vaste majorité des directeurs sont, dans une certaine mesure, en accord avec cet énoncé (80,3% en cumulant les deux premières positions de l'échelle), seule une faible minorité d'entre eux se dit *entièrement d'accord* (18,7%). Les directeurs étaient également invités à se prononcer sur l'énoncé selon lequel les enseignants novices « collaborent avec la direction de l'école », une question qui les touche directement. C'est avec cet énoncé que les directeurs sont les plus nombreux (98,1%) à être en accord. Par ailleurs, on peut relever que les directeurs perçoivent plus positivement les nouveaux enseignants en ce qui a trait à leurs attitudes qu'en ce qui a trait à leurs compétences. En effet, les énoncés avec lesquels les directeurs sont les plus souvent *entièrement d'accord* sont ceux à l'effet que les nouveaux enseignants collaborent avec la direction de l'école (51,8%), contribuent à la vie de l'établissement (50,3%), s'impliquent avec les autres membres de l'école (48,7%) et participent aux activités parascolaires (45,8%). Les directeurs semblent ainsi trouver que les nouveaux enseignants ont une attitude positive face à leur métier, ce qui ne fait pas nécessairement d'eux des enseignants compétents. L'opinion des directeurs est moins favorable lorsqu'il est question des aspects plus pédagogiques du travail des enseignants. Les énoncés avec lesquels les directeurs sont le moins souvent *entièrement d'accord* sont ceux à l'effet que les nouveaux enseignants savent maintenir l'ordre et la discipline dans leurs classes (7,7%) et savent évaluer les apprentissages de leurs élèves (9,2%). Bref, selon les directeurs, les nouveaux enseignants adopteraient les bonnes attitudes, mais éprouveraient des difficultés dans les aspects pédagogiques de leur tâche. Un tel écart entre les réponses aux différents éléments de la question soulève certaines interrogations. La perception plus négative en ce qui a trait aux aspects pédagogiques est-elle justifiée? Si oui, est-elle attribuable à des attentes trop élevées de la part des directeurs ou encore à des déficiences dans la formation des maîtres?

⁴ Question posée dans le questionnaire : « Indiquez dans quelle mesure vous êtes en accord ou en désaccord avec les énoncés suivants. En général, les nouveaux enseignants avec cinq ans d'expérience ou moins... ? ».

Tableau 6.9 Perception des enseignants débutants par les directeurs

	Entièrement d'accord	Plutôt d'accord	Plutôt en désaccord	Entièrement en désaccord	Total (N)
Sont préparés pour assumer leurs fonctions	18,7%	61,6%	16,4%	3,3%	100 (2022)
Savent maintenir l'ordre et la discipline dans leurs classes	7,7%	62,3%	26,0%	4,0%	100 (2014)
Connaissent les matières au programme	18,3%	63,7%	16,1%	1,9%	100 (2019)
Savent comment évaluer les apprentissages de leurs élèves	9,2%	58,9%	28,4%	3,4%	100 (2017)
Maîtrisent les technologies de l'information et de la communication (TIC)	25,8%	58,8%	14,5%	1,1%	100 (2004)
Collaborent avec les autres enseignants de l'école	38,6%	55,6%	5,3%	0,4%	100 (2008)
S'impliquent avec les autres membres de l'école	48,7%	48,4%	2,8%	0,1%	100 (2033)
Communiquent avec les parents de leurs élèves	37,5%	54,4%	7,7%	0,4%	100 (2024)
Adaptent leurs activités d'enseignement et d'apprentissage aux caractéristiques et aux habiletés de leurs élèves	20,8%	60,9%	17,6%	0,6%	100 (2030)
Font progresser les élèves en difficulté d'apprentissage dans leurs classes	18,5%	62,3%	18,3%	0,9%	100 (1969)
Utilisent des moyens pour améliorer leurs compétences professionnelles	30,8%	58,0%	10,7%	0,5%	100 (2024)
Contribuent à la vie de l'établissement	50,3%	46,5%	3,0%	0,2%	100 (2032)
Collaborent avec la direction de l'école	51,8%	46,4%	1,8%	0,1%	100 (2028)
Participent aux activités parascolaires	45,8%	43,7%	9,5%	1,0%	100 (1981)

Source : Enquête Directeurs, Teachcan, 2005

Malgré ces différences dans les réponses aux différents éléments de la question, il n'en demeure pas moins que les directeurs qui perçoivent positivement les nouveaux enseignants sur certains aspects de leur tâche, ont tendance à avoir une telle vision positive pour l'ensemble des aspects, et inversement. Il est particulièrement intéressant d'observer quels énoncés sont liés à celui selon lequel les nouveaux enseignants sont préparés pour assumer leurs fonctions. En effet, un tel croisement permet de savoir quelles compétences et attitudes ont les enseignants qui, selon les directeurs, sont bien préparés pour assumer leur fonction. Cela informe indirectement sur les attentes des directeurs à l'endroit des nouveaux enseignants, de même que sur les compétences et attitudes qu'ils valorisent plus que les autres. Les réponses sont fort révélatrices : Plus les directeurs considèrent que les nouveaux enseignants savent maintenir l'ordre et la discipline dans la classe, plus ils ont tendance à affirmer que ces enseignants sont préparés pour assumer leurs fonctions (Tau de Kendall = 0,550***). Serait-ce à dire que, pour les directeurs, un enseignant bien préparé est un enseignant qui sait maintenir l'ordre et la discipline dans sa classe? Les énoncés concernant les aspects pédagogiques de la tâche d'enseignant suivent de près. En effet, il y a un fort lien entre la perception, de la part des directeurs, selon laquelle les nouveaux enseignants sont préparés pour assumer leurs fonctions et la perception selon laquelle ils savent évaluer les apprentissages de leurs élèves (TK = 0,465***), connaissent les matières au programme (TK = 0,437***) et adaptent leurs activités d'enseignement et d'apprentissage aux caractéristiques et habiletés de leurs élèves (TK = 0,409***). On peut poser l'hypothèse que, pour les directeurs, un enseignant bien préparé est un enseignant qui possède de telles compétences. Il est également intéressant de noter la très forte corrélation entre l'énoncé selon lequel les nouveaux enseignants collaborent avec la direction de l'école et celui selon lequel ils contribuent à la vie de l'établissement (TK = 0,675***). On peut supposer que les enseignants qui ont de bonnes relations avec les directeurs ont également de bonnes relations avec l'ensemble des personnes qu'ils côtoient dans l'établissement, ou encore que les directeurs ont une vision globalement positive des enseignants qui collaborent avec eux, ce qui les porte à considérer qu'ils contribuent à la vie de l'établissement.

Tableau 6.10 Perception des enseignants débutants par les directeurs - Corrélations

Sont préparés pour assumer leurs fonctions	1	0,550 ***	Savent maintenir l'ordre et la discipline dans leurs classes	0,437 ***	0,465 ***	Savent comment évaluer les apprentissages de leurs élèves	0,278 ***	0,294 ***	Collaborent avec les autres enseignants de l'école	0,300 ***	0,409 ***	Adaptent leurs activités d'enseignement et d'apprentissage aux caractéristiques et aux habiletés de leurs élèves	0,365 ***	0,320 ***	Utilisent des moyens pour améliorer leurs compétences professionnelles	0,298 ***	Collaborent avec la direction de l'école	0,278 ***	Participent aux activités parascolaires	0,280 ***	Sont préparés pour assumer leurs fonctions
Savent maintenir l'ordre et la discipline dans leurs classes	0,550 ***	1		0,384 ***	0,463 ***		0,230 ***	0,235 ***	0,260 ***	0,260 ***	0,390 ***	0,333 ***	0,339 ***	0,273 ***	0,276 ***	0,241 ***	0,241 ***	0,254 ***	0,550 ***		
Connaissent les matières au programme	0,437 ***	0,384 ***	1		0,546 ***		0,288 ***	0,269 ***	0,224 ***	0,256 ***	0,256 ***	0,333 ***	0,321 ***	0,272 ***	0,281 ***	0,213 ***	0,213 ***	0,238 ***	0,437 ***		
Savent comment évaluer les apprentissages de leurs élèves	0,465 ***	0,463 ***	0,546 ***	1			0,296 ***	0,285 ***	0,242 ***	0,310 ***	0,310 ***	0,425 ***	0,412 ***	0,328 ***	0,275 ***	0,233 ***	0,233 ***	0,240 ***	0,465 ***		
Maîtrisent les technologies de l'information et de la communication (TIC)	0,278 ***	0,230 ***	0,288 ***	0,296 ***	1			0,266 ***	0,216 ***	0,205 ***	0,205 ***	0,214 ***	0,190 ***	0,235 ***	0,251 ***	0,210 ***	0,210 ***	0,220 ***	0,278 ***		
Collaborent avec les autres membres de l'école	0,294 ***	0,235 ***	0,269 ***	0,285 ***	0,269 ***	1	0,266 ***	0,266 ***	0,537 ***	0,405 ***	0,405 ***	0,357 ***	0,322 ***	0,355 ***	0,393 ***	0,431 ***	0,431 ***	0,273 ***	0,294 ***		
S'impliquent avec les autres membres de l'école	0,300 ***	0,260 ***	0,224 ***	0,242 ***	0,224 ***	0,537 ***	0,216 ***	0,537 ***	1	0,563 ***	0,563 ***	0,401 ***	0,363 ***	0,416 ***	0,544 ***	0,521 ***	0,521 ***	0,441 ***	0,300 ***		
Communiquent avec les parents de leurs élèves	0,336 ***	0,302 ***	0,256 ***	0,310 ***	0,256 ***	0,563 ***	0,401 ***	0,405 ***	0,563 ***	1	0,508 ***	0,508 ***	0,448 ***	0,443 ***	0,446 ***	0,451 ***	0,451 ***	0,390 ***	0,336 ***		
Adaptent leurs activités d'enseignement et d'apprentissage aux caractéristiques et aux habiletés de leurs élèves	0,409 ***	0,390 ***	0,333 ***	0,357 ***	0,333 ***	0,508 ***	0,401 ***	0,357 ***	0,401 ***	0,508 ***	0,508 ***	1	0,644 ***	0,463 ***	0,399 ***	0,388 ***	0,388 ***	0,343 ***	0,409 ***		
Font progresser les élèves en difficulté d'apprentissage dans leurs classes	0,365 ***	0,339 ***	0,321 ***	0,412 ***	0,321 ***	0,448 ***	0,412 ***	0,322 ***	0,363 ***	0,448 ***	0,448 ***	0,644 ***	1	0,488 ***	0,385 ***	0,360 ***	0,360 ***	0,322 ***	0,365 ***		
Utilisent des moyens pour améliorer leurs compétences professionnelles	0,320 ***	0,273 ***	0,272 ***	0,328 ***	0,272 ***	0,328 ***	0,328 ***	0,355 ***	0,416 ***	0,443 ***	0,443 ***	0,463 ***	0,488 ***	1	0,508 ***	0,472 ***	0,472 ***	0,421 ***	0,320 ***		
Contribuent à la vie de l'établissement	0,298 ***	0,276 ***	0,281 ***	0,275 ***	0,281 ***	0,508 ***	0,472 ***	0,472 ***	0,630 ***	0,630 ***	0,630 ***	0,508 ***	0,508 ***	1	0,675 ***	0,675 ***	0,675 ***	0,630 ***	0,298 ***		
Collaborent avec la direction de l'école	0,278 ***	0,241 ***	0,213 ***	0,233 ***	0,213 ***	0,675 ***	0,630 ***	0,630 ***	0,675 ***	0,675 ***	0,675 ***	0,630 ***	0,630 ***	0,675 ***	1	0,532 ***	0,532 ***	0,532 ***	0,278 ***		
Participent aux activités parascolaires	0,280 ***	0,254 ***	0,238 ***	0,240 ***	0,238 ***	0,532 ***	0,532 ***	0,532 ***	0,630 ***	0,630 ***	0,630 ***	0,630 ***	0,630 ***	0,630 ***	0,532 ***	1	0,532 ***	0,532 ***	0,280 ***		

Source : Enquête Directeurs, Teachcan, 2005
Les valeurs dans le tableau représentent des Tau de Kendall

L'analyse met également en évidence un lien entre la perception des enseignants débutants par les directeurs et le fait, pour les nouveaux enseignants, de bénéficier de mesures d'accueil, d'accompagnement ou de soutien : plus les directeurs affirment que les enseignants bénéficient de mesures d'accueil, d'accompagnement et de soutien, plus ils ont tendance à avoir une vision positive des compétences et attitudes des enseignants débutants. Trois mesures d'accueil, d'accompagnement et de soutien sont particulièrement liées à la perception que les directeurs ont d'eux. Il s'agit des activités d'accueil, du parrainage ou mentorat et du perfectionnement. Ces mesures ont un fort lien avec plusieurs énoncés, particulièrement ceux concernant les aspects relationnels de la tâche d'enseignant. En effet, plus les directeurs affirment que les enseignants bénéficient de ces trois mesures, plus ils ont tendance à considérer que les nouveaux enseignants s'impliquent avec les autres membres de l'école, collaborent avec la direction de l'école, collaborent avec les autres enseignants de l'école, s'impliquent avec les autres membres de l'école, communiquent avec les parents des élèves, participent aux activités parascolaires et contribuent à la vie de l'établissement. On peut poser l'hypothèse que l'impact des mesures d'accueil, de soutien et d'accompagnement des nouveaux enseignants se manifeste particulièrement dans les aspects relationnels de leur tâche.

Par contre, aucune relation n'apparaît entre la satisfaction des directeurs quant aux budgets spécifiques pour favoriser l'insertion et le développement professionnel des nouveaux enseignants et leur perception des enseignants débutants. On ne peut donc pas conclure que le fait de disposer de moyens pour mieux intégrer les enseignants novices ait pour effet d'améliorer la perception que les directeurs ont d'eux.

Tableau 6.11 Perception des enseignants débutants par les directeurs selon les mesures d'accueil, d'accompagnement et de soutien

	Sont préparés pour assumer leurs fonction*	Savent maintenir l'ordre et la discipline da/ leurs classes*	Connaissent les matières au programme*	Savent comment évaluer les apprentissages de leurs élèves*	Maîtrisent les technologies de l'information et de la communication (TIC)*	Collaborent avec les autres enseignants de l'école*	S'impliquent avec les autres membres de l'école*	Communiquent avec les parents de leurs élèves*	Adaptent leurs activités d'enseignement et d'apprentissage aux leurs classes*	Font progresser les élèves en difficulté d'apprentissage da/ leurs classes*	Utilisent des moye/ pour améliorer leurs compétences professionnelles*	Contribuent à la vie de l'établissement*	Collaborent avec la direction de l'école*	Participent aux activités parascolaires*
Activités d'accueil**	0,082***	/	/	/	0,085***	0,106***	0,184***	0,143***	/	0,068**	0,103***	0,140***	0,163***	0,145***
Parrainage ou mentorat**	0,088***	0,072***	/	0,052*	0,067***	0,117***	0,170***	0,121***	0,067***	0,091***	0,142***	0,111***	0,127***	0,127***
Personne-ressource désignée par la direction**	0,064***	/	/	/	0,06**	0,092***	0,093***	0,081***	/	0,057**	0,097***	0,054*	0,095***	0,080***
Groupe de soutien**	0,073***	0,065***	0,059**	0,058**	/	0,095***	0,146***	0,120***	0,065***	0,095***	0,121***	0,088***	0,102***	0,108***
Réseau d'entraide des jeunes enseignants**	0,092***	0,074***	0,063*	0,059**	/	0,087***	0,129***	0,115***	0,051*	0,084***	0,141***	0,084***	0,103***	0,107***
Perfectionnement**	/	0,051*	/	/	0,057**	0,135***	0,172***	0,125***	0,057**	0,075***	0,190***	0,140***	0,168***	0,121***
Allègement de la tâche**	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/

Source : Enquête Directeurs, Teachcan, 2005

Les valeurs dans le tableau représentent des Tau de Kendall
 * Le sens de l'échelle va de « entièrement d'accord » à « entièrement en désaccord »
 ** Le sens de l'échelle va de « généralement toujours » à « pas du tout »

Nous avons déjà mentionné que les services offerts aux enseignants débutants varient de façon importante d'une région à l'autre, pour ce qui est des mesures d'accueil, de soutien et d'accompagnement. La présente question permet d'apporter un autre éclairage sur les différences entre *les régions* canadiennes dans l'insertion et le développement professionnel des enseignants. En effet, les variations sont aussi importantes pour ce qui est de la perception des enseignants débutants par les directeurs, en particulier parmi les écoles primaires. Le Québec se démarque clairement des autres régions. En effet, c'est au Québec que les directeurs sont les moins nombreux à être en accord avec les différents énoncés, ce qui révèle une perception nettement plus négative des nouveaux enseignants de la part des directeurs québécois. Certains écarts sont très grands : alors que pour l'ensemble des répondants (incluant ceux du Québec), c'est en moyenne 68,2% des répondants qui sont d'accord avec l'énoncé selon lequel les nouveaux enseignants savent comment évaluer les apprentissages de leurs élèves, ce n'est le cas que de 52,0% des répondants québécois, soit un écart de 16,2 points de pourcentage. De même, alors que 80,3% des directeurs considèrent que les nouveaux enseignants sont préparés pour assumer leurs fonctions, ce sont à peine les deux tiers (67,3%) des directeurs québécois qui partagent cet avis. Puisqu'il s'agit d'une question d'opinion, l'enquête ne permet pas de savoir si une différence aussi marquée est attribuable à des attentes plus élevées de la part des directeurs québécois, à de réelles compétences moindres de la part des enseignants québécois ou encore à des relations plus conflictuelles entre directeurs et enseignants au Québec. Bien que les perceptions des directeurs des Territoires soient également assez basses et toujours en-deçà de la moyenne canadienne, elles demeurent néanmoins plus souvent élevées que celles du Québec. À l'opposé, la Colombie-Britannique et les Prairies font bonne figure, avec les scores les plus élevés. Les directeurs y ont généralement une perception positive des nouveaux enseignants. Dans ces deux régions, la proportion de directeurs en accord avec les différents énoncés est pratiquement toujours supérieure à la moyenne canadienne.

Tableau 6.12 Perception des enseignants débutants par les directeurs selon les régions

	Sont préparés pour assumer leurs fonctions	Savent maintenir l'ordre et la discipline dans la classe	Connaissent les matières au programme	Savent comment évaluer les apprentissages de leurs élèves	Adaptent leurs activités d'enseignement et d'apprentissage aux caractéristiques et aux habiletés de leurs élèves	Font progresser les élèves en difficulté d'apprentissage dans leurs classes	Utilisent des moyens pour améliorer leurs compétences professionnelles	Participent aux activités parascolaires
Tous ordres confondus								
Atlantique	83,3%	69,0%	82,0%	74,5%	85,8%	82,7%	88,6%	90,7%
Colombie-Britannique	86,3%	80,5%	89,7%	76,7%	89,5%	86,2%	92,5%	84,8%
Ontario	80,7%	66,5%	81,2%	67,8%	80,9%	79,0%	93,2%	93,7%
Prairies	86,2%	77,9%	84,4%	73,1%	84,3%	82,5%	93,9%	95,2%
Québec	67,3%	59,6%	75,5%	52,0%	71,4%	75,3%	75,3%	79,5%
Territoires	73,1%	63,5%	75,0%	67,3%	79,2%	82,7%	83,0%	90,6%
Total	80,3%	70,0%	82,0%	68,2%	81,7%	80,8%	88,7%	89,5%
V de Cramer	0,176 ***	0,163 ***	0,116 ***	0,184 ***	0,151 ***	0,090 *	0,223 ***	0,192 ***
Primaire								
Atlantique	80,60%	72,1%	80,6%	74,3%	87,0%	82,4%	91,3%	90,0%
Colombie-Britannique	87,50%	84,5%	87,0%	76,2%	91,2%	88,2%	92,3%	85,0%
Ontario	80,80%	67,4%	79,7%	64,9%	79,8%	78,0%	94,0%	92,7%
Prairies	82,00%	77,1%	79,0%	69,8%	82,3%	83,2%	95,5%	92,5%
Québec	70,70%	62,8%	72,3%	46,3%	71,7%	73,9%	78,2%	77,1%
Territoires	77,30%	72,7%	68,2%	59,1%	81,8%	81,0%	90,9%	90,9%
Total	79,60%	71,3%	78,9%	64,4%	81,8%	80,1%	90,0%	87,7%
V de Cramer	0,134 *** NV	0,160 ***	0,116 ** NV	0,223 ***	0,164 *** NV	NS	0,217 *** NV	0,187 *** NV
Mixte								
Atlantique	83,70%	53,5%	83,7%	74,4%	86,0%	84,1%	88,4%	90,5%
Colombie-Britannique	80,80%	65,4%	92,3%	80,8%	84,6%	80,0%	88,0%	70,8%
Ontario	70,60%	64,7%	88,2%	76,5%	100,0%	92,9%	88,2%	100,0%
Prairies	87,80%	75,4%	89,2%	76,2%	86,2%	79,7%	93,0%	95,3%
Québec	52,90%	52,9%	82,4%	64,7%	66,7%	88,2%	55,6%	83,3%
Territoires	60,90%	43,5%	78,3%	69,6%	78,3%	82,6%	78,3%	87,0%
Total	80,50%	65,6%	87,1%	75,0%	84,8%	82,1%	87,5%	90,8%
V de Cramer	0,277 *** NV	NS	NS	NS	NS	NS	0,295 *** NV	0,226 ** NV
Secondaire								
Atlantique	88,60%	70,5%	84,1%	75,0%	83,3%	82,8%	83,1%	92,1%
Colombie-Britannique	84,90%	75,3%	95,9%	76,7%	86,7%	83,1%	94,6%	89,0%
Ontario	81,60%	63,7%	85,1%	76,3%	81,6%	80,4%	91,2%	96,5%
Prairies	92,10%	82,3%	88,6%	75,4%	86,0%	84,4%	92,1%	100,0%
Québec	59,60%	51,1%	84,0%	67,0%	71,3%	77,3%	70,2%	85,7%
Territoires	100,00%	100,0%	85,7%	85,7%	75,0%	87,5%	75,0%	100,0%
Total	81,80%	69,1%	87,1%	74,3%	81,6%	81,7%	86,2%	93,4%
V de Cramer	0,300 *** NV	0,246 *** NV	NS	NS	NS	NS	0,254 *** NV	0,211 *** NV

Source : Enquête Directeurs, Teachcan, 2005

Les pourcentages représentent la proportion de directeurs, pour chaque ordre d'enseignement et dans chaque région, qui se disent entièrement ou plutôt d'accord avec l'énoncé.

NS : non significatif

NV : Test Chi-Carré non valide (il n'y a pas suffisamment de fréquences théoriques)

L'enquête ne met en évidence aucune différence *selon les réseaux ou l'ordre d'enseignement*. Par contre, certaines perceptions que les directeurs ont des enseignants débutants varient selon certaines caractéristiques des *établissements scolaires*. C'est particulièrement le cas du roulement du corps enseignant, qui est lié de façon significative à l'ensemble des énoncés concernant la perception des nouveaux enseignants par les directeurs et ce, de façon négative. Cela signifie que plus les directeurs considèrent le roulement du corps enseignant comme un problème nuisant à la bonne marche de l'école, moins ils ont tendance à être d'accord avec les différents énoncés concernant leur perception des enseignants débutants. Bref, plus il y a de roulement, plus la perception des enseignants débutants par les directeurs est négative. Les liens les plus forts sont ceux entre le roulement du corps enseignant et la perception selon laquelle les enseignants débutants sont préparés à assumer leurs fonctions (Tau de Kendall = - 0,178***) et adaptent leurs activités d'enseignement aux caractéristiques et aux habiletés de leurs élèves (TK = - 0,174***). Par ailleurs, plus l'école connaît des problèmes d'absentéisme, de chahut et de décrochage scolaire, plus les directeurs ont une perception négative des nouveaux enseignants. C'est dire que les directeurs reconnaissent les difficultés que doivent affronter les nouveaux enseignants, mais ne considèrent pas qu'ils soient suffisamment armés pour le faire, ni du point de vue de leurs compétences, ni du point de vue de leurs attitudes. En outre, plus les enseignants doivent composer avec une forte proportion d'élèves ayant un revenu familial faible, plus les directeurs ont une perception négative des nouveaux enseignants. Le pourcentage d'élèves ayant une langue maternelle autre que le français ou l'anglais fait toutefois figure d'exception. Plus cette proportion est élevée, plus la perception des enseignants débutants par les directeurs est positive. Il semblerait que les directeurs aient conscience du défi que représente pour eux le fait d'enseigner à des élèves dont la langue maternelle n'est ni le français ou l'anglais, ce qui leur donne une vision plus positive des enseignants.

Tableau 6.13 Perception des enseignants débutants par les directeurs selon le profil des élèves et des enseignants de l'école

	Roulement du corps enseignant*	Pourcentage d'élèves ayant une langue maternelle autre que le français ou l'anglais	Absentéisme des élèves*	Chahut des élèves durant les cours*	Décrochage scolaire des élèves*	Pourcentage d'élèves ayant un revenu familial faible
Sont préparés pour assumer leurs fonctions**	- 0,178 ***	- 0,073 ***	/	- 0,065 ***	- 0,062	/
Savent maintenir l'ordre et la discipline dans leurs classes**	- 0,156 ***	/	- 0,080 ***	- 0,153 ***	- 0,055 *	0,058 ***
Connaissent les matières au programme**	- 0,117 ***	/	/	/	/	/
Savent comment évaluer les apprentissages de leurs élèves**	- 0,143 ***	/	/	/	/	/
Maîtrisent les technologies de l'information et de la communication (TIC)**	- 0,121 ***	/	/	/	/	/
Collaborent avec les autres enseignants de l'école**	- 0,114 ***	/	/	/	- 0,076 ***	/
S'impliquent avec les autres membres de l'école**	- 0,157 ***	/	/	/	- 0,094 ***	0,078 ***
Communiquent avec les parents de leurs élèves**	- 0,163 ***	- 0,093 ***	- 0,072 ***	- 0,058 **	- 0,142 ***	0,093 ***
Adaptent leurs activités d'enseignement aux caractéristiques et aux habiletés de leurs élèves**	- 0,174 ***	/	- 0,076 ***	- 0,072 ***	- 0,092 ***	/
Font progresser les élèves en difficulté d'apprentissage dans leurs classes**	- 0,167 ***	/	/	- 0,057 **	- 0,092 ***	/
Utilisent des moyens pour améliorer leurs compétences professionnelles**	- 0,148 **	- 0,060 **	/	/	- 0,139 ***	/
Contribuent à la vie de l'établissement**	- 0,129 ***	/	/	/	- 0,081 ***	0,085 ***
Collaborent avec la direction de l'école**	- 0,104 ***	/	/	/	- 0,105 ***	0,066 ***
Participent aux activités parascolaires**	- 0,143 ***	/	/	/	/	0,075 ***

Source : Enquête Directeurs, Teachcan, 2005

Les valeurs dans le tableau représentent des Tau de Kendall / : non significatif

* Le sens de l'échelle va de « dans une large mesure » à « pas du tout »

** Le sens de l'échelle va de « entièrement d'accord » à « entièrement en désaccord »

Les réponses des directeurs varient également *selon leur propre profil socioprofessionnel*. L'analyse met tout d'abord en évidence plusieurs variations *selon l'âge des directeurs* et il apparaît que plus les directeurs sont âgés, plus leur perception des enseignants débutants est positive. Ainsi, à titre d'exemple, chez les plus jeunes directeurs (moins de 41 ans), c'est à peine un peu plus de la moitié d'entre eux (55,6%) qui se disent *entièrement* ou *plutôt d'accord* avec l'énoncé selon lequel les enseignants débutants savent comment évaluer les apprentissages de leurs élèves, contre plus des trois quarts (76,8%) des directeurs les plus âgés (plus de 61 ans). Les directeurs plus âgés ont également davantage tendance que leurs cadets à considérer que les enseignants débutants adaptent leurs activités d'enseignement et d'apprentissage aux caractéristiques et aux habiletés de leurs élèves et font progresser les élèves en difficulté d'apprentissage dans leurs classes. Une telle progression continue d'une classe d'âge à l'autre laisse croire que plus le temps passe, plus les directeurs deviennent indulgents.

Tableau 6.14 Perception des enseignants débutants par les directeurs selon leur âge

	- de 41 ans	41-50 ans	51-60 ans	+ de 61 ans	Ensemble des directeurs	V de Cramer
Connaissent les matières au programme	77,6%	79,3%	84,2%	89,9%	81,8%	0,080 *
Savent comment évaluer les apprentissages de leurs élèves	55,6%	63,2%	74,0%	76,8%	67,9%	0,150 ***
Communiquent avec les parents de leurs élèves	86,1%	91,2%	93,4%	93,9%	91,7%	0,087 **
Adaptent leurs activités d'enseignement et d'apprentissage aux caractéristiques et aux habiletés de leurs élèves	73,5%	78,8%	85,3%	87,1%	81,5%	0,113 ***
Font progresser les élèves en difficulté d'apprentissage dans leurs classes	72,3%	78,5%	83,4%	93,4%	80,5%	0,113 ***

Source : Enquête Directeurs, Teachcan, 2005

Les pourcentages représentent la proportion de directeurs qui se disent *entièrement* ou *plutôt d'accord* avec l'énoncé.

NS : non significatif

NV : Test Chi-Carré non valide (il n'y a pas suffisamment de fréquences théoriques)

Les données de l'enquête indiquent également un lien entre *le genre des directeurs* et leur perception des enseignants débutants, du moins parmi les directeurs des écoles primaires, voire secondaires. Ainsi, les hommes sont plus nombreux que les femmes à considérer que les nouveaux enseignants savent maintenir l'ordre et la discipline dans leurs classes, savent comment évaluer les apprentissages de leurs élèves, connaissent les matières au programme et font progresser les élèves en difficulté d'apprentissage dans leurs classes. Il semble donc que les hommes ont une perception plus positive que les femmes des nouveaux enseignants.

Tableau 6.15 Perception des enseignants débutants par les directeurs selon leur genre

		Savent maintenir l'ordre et la discipline dans leurs classes	Connaissent les matières au programme	Savent comment évaluer les apprentissages de leurs élèves	Font progresser les élèves en difficulté d'apprentissage dans leurs classes
Tous ordres confondus	Homme	74,1%	85,2%	72,9%	83,5%
	Femme	65,1%	78,1%	62,4%	77,4%
	Total	70,0%	82,0%	68,2%	80,8%
	V de Cramer	0,098 ***	0,092 ***	0,113 ***	0,077 ***
Primaire	Homme	76,2%	83,3%	71,7%	83,6%
	Femme	66,7%	75,0%	57,8%	76,9%
	Total	71,3%	78,9%	64,4%	80,1%
	V de Cramer	0,105 ***	0,101 ***	0,144 ***	0,084 **
Mixte	Homme	66,5%	86,1%	71,5%	79,5%
	Femme	64,3%	88,8%	80,6%	86,3%
	Total	65,6%	87,1%	75,0%	82,1%
	V de Cramer	NS	NS	NS	NS
Secondaire	Homme	73,7%	88,2%	75,9%	85,2%
	Femme	58,4%	84,7%	70,7%	73,8%
	Total	69,1%	87,1%	74,3%	81,7%
	V de Cramer	0,153 ***	NS	NS	0,135 **

Source : Enquête Directeurs, Teachcan, 2005

Les pourcentages représentent la proportion de directeurs qui se disent *entièrement ou plutôt d'accord* avec l'énoncé.

NS : non significatif

Enfin, l'analyse montre que la perception que les directeurs ont des enseignants débutants varie faiblement *selon qu'ils aient ou non une tâche d'enseignement ou selon les responsabilités qu'ils assument dans le recrutement et la sélection des enseignants*. Tout d'abord, on observe que les directeurs qui enseignent sont plus nombreux que les autres à considérer que les nouveaux enseignants utilisent des moyens pour améliorer leurs compétences professionnelles et qu'ils sont préparés pour assumer leurs fonctions. On peut penser que les directeurs qui enseignent sont un peu moins exigeants envers les nouveaux enseignants, dont ils partagent les défis professionnels au quotidien. Les différences entre les directeurs qui enseignent et qui n'enseignent pas sont cependant faibles. Ensuite, on remarque que les directeurs qui jouent un rôle important (entièrement responsable / rôle majeur) dans le recrutement et la sélection des nouveaux enseignants ont également une vision plus positive de ces derniers. En effet, alors que la presque totalité des directeurs qui jouent un rôle important dans le recrutement et la sélection des nouveaux enseignants considèrent que ceux-ci participent aux activités parascolaires (92,6%), cette proportion est moins importante parmi les directeurs qui jouent un rôle mineur ou ne sont aucunement responsables de la sélection et du recrutement (83,8%). Une telle différence existe également dans les réponses fournies par les directeurs à l'énoncé selon lequel les nouveaux enseignants savent comment évaluer les apprentissages de leurs élèves et utilisent des moyens pour améliorer leurs compétences professionnelles. On peut supposer que les directeurs qui recrutent et sélectionnent eux-mêmes les nouveaux enseignants entretiennent avec eux des relations plus harmonieuses, ce qui peut expliquer leur perception plus positive.

Tableau 6.16 Perception des enseignants débutants par les directeurs selon le fait d'exercer ou non une tâche d'enseignement

	Oui	Non	Ensemble des directeurs	V de Cramer
Sont préparés pour assumer leur fonction	83,5%	78,2%	80,1%	0,063 **
Utilisent des moyens pour améliorer leurs compétences professionnelles	91,5%	87,1%	88,7%	0,066 **

Source : Enquête Directeurs, Teachcan, 2005

Les pourcentages représentent la proportion de directeurs qui se disent *entièrement ou plutôt d'accord* avec l'énoncé.

Tableau 6.17 Perception des enseignants débutants par les directeurs selon la responsabilité assumée dans le recrutement et la sélection des enseignants

	Entièrement responsable, rôle majeur	Rôle mineur, aucunement responsable	Ensemble des directeurs	V de Cramer
Savent comment évaluer les apprentissages de leurs élèves	71,8%	61,1%	68,1%	0,109 ***
Utilisent des moyens pour améliorer leurs compétences professionnelles	90,5%	85,2%	88,7%	0,078 ***
Participent aux activités parascolaires	92,6%	83,8%	89,7%	0,136 ***

Source : Enquête Directeurs, Teachcan, 2005

Les pourcentages représentent la proportion de directeurs qui se disent *entièrement ou plutôt d'accord* avec l'énoncé.

4. La satisfaction générale des directeurs face aux nouveaux enseignants qui oeuvrent dans leur établissement

Malgré certaines perceptions négatives exprimées à l'endroit des nouveaux enseignants par les directeurs dans la question précédente, particulièrement en ce qui a trait à leurs compétences dans le maintien de la discipline et l'évaluation des apprentissages, les directeurs apparaissent globalement satisfaits du travail des nouveaux enseignants⁵. Ainsi, bien qu'à peine plus de la moitié (54,7%) des directeurs se disent *entièrement satisfaits* du travail des nouveaux enseignants qui oeuvrent dans leur établissement, la presque totalité d'entre eux (96,5% en cumulant les deux premières positions de l'échelle) sont *entièrement* ou *plutôt satisfaits*. Les directeurs *entièrement insatisfaits* du travail des nouveaux enseignants sont rarissimes (0,4%).

Tableau 6.18 Satisfaction à l'égard du travail des nouveaux enseignants

	N	Pourcentage
Entièrement satisfait	1012	54,7%
Plutôt satisfait	773	41,8%
Plutôt insatisfait	57	3,1%
Entièrement insatisfait	7	0,4%
Total	1849	100%

Source : Enquête Directeurs, Teachcan, 2005

La satisfaction générale des directeurs à l'endroit des nouveaux enseignants n'est aucunement liée à la présence de mesures d'accueil, de soutien ou d'accompagnement, pas plus qu'à leur satisfaction quant aux budgets pour favoriser l'insertion et le développement des nouveaux enseignants. La satisfaction dépend donc d'autres aspects, dont certains nous sont révélés par les croisements avec la question précédente sur la perception des directeurs concernant les compétences et attitudes des nouveaux enseignants. L'analyse met ainsi en évidence un lien significatif entre l'ensemble des énoncés concernant la perception des enseignants débutants par les directeurs et leur satisfaction générale à leur égard. Il semble que leur satisfaction ne dépende pas d'un seul ou d'un petit nombre de qualités attendues de la part des enseignants, mais d'un ensemble d'éléments. Certains liens sont toutefois plus forts que d'autres, ce qui informe indirectement sur les compétences et attitudes les plus valorisées de la part des directeurs. En effet, les directeurs qui se disent satisfaits du travail des nouveaux enseignants sont généralement ceux qui sont également d'accord avec les énoncés selon lesquels les nouveaux enseignants participent aux activités parascolaires (V de Cramer = 0,227***), sont préparés pour assumer leurs fonctions (V = 0,210***) et communiquent avec les parents de leurs élèves (V = 0,209***). Ces résultats indiquent une certaine valorisation de l'engagement des enseignants dans leur métier au-delà du travail en classe. En effet, les activités parascolaires et la communication avec les parents exigent un investissement supplémentaire de la part de l'enseignant qui doit faire davantage que préparer des cours, faire la classe et corriger des copies. Il semble bien que les nouveaux enseignants qui s'investissent ainsi malgré la lourdeur de leur tâche contribuent à la satisfaction des directeurs.

⁵ Question posée dans le questionnaire : « De manière générale, dans quelle mesure êtes-vous satisfait du travail des nouveaux enseignants qui oeuvrent dans votre établissement cette année? ».

Tableau 6.19 Satisfaction générale des directeurs face aux nouveaux enseignants qui œuvrent dans leur établissement selon leur perception des enseignants débutants

	Entièrement / plutôt satisfait	Entièrement / plutôt insatisfait	Ensemble des directeurs	V de Cramer
Sont préparés pour assumer leurs fonctions	81,6%	35,9%	80,0%	0,210 ***
Savent maintenir l'ordre et la discipline dans leurs classes	71,4%	25,0%	69,8%	0,186 ***
Connaissent les matières au programme	82,5%	50,0%	81,4%	0,154 ***
Savent comment évaluer les apprentissages de leurs élèves	68,4%	38,1%	67,3%	0,118 ***
Maîtrisent les technologies de l'information et de la communication (TIC)	84,5%	71,9%	84,1%	0,064 *
Collaborent avec les autres enseignants de l'école	95,2%	78,1%	94,6%	0,139 ***
S'impliquent avec les autres membres de l'école	97,7%	81,3%	97,1%	0,180 ***
Communiquent avec les parents de leurs élèves	92,6%	60,9%	91,5%	0,209 ***
Adaptent leurs activités d'enseignement et d'apprentissage aux caractéristiques et aux habiletés de leurs élèves	83,1%	45,3%	81,7%	0,179 ***
Font progresser les élèves en difficulté d'apprentissage dans leurs classes	82,2%	43,5%	80,8%	0,180 ***
Utilisent des moyens pour améliorer leurs compétences professionnelles	89,3%	67,2%	88,5%	0,128 ***
Contribuent à la vie de l'établissement	97,3%	82,8%	96,8%	0,151 ***
Collaborent avec la direction de l'école	98,6%	89,1%	98,3%	0,134 ***
Participent aux activités parascolaires	90,8%	53,1%	89,4%	0,227 ***

Source : Enquête Directeurs, Teachcan, 2005

Les pourcentages représentent la proportion de directeurs qui se disent *entièrement ou plutôt d'accord* avec l'énoncé.

Aucun élément du contexte institutionnel ne semble avoir d'impact significatif sur la satisfaction des directeurs à l'endroit des nouveaux enseignants. Quels que soient *la région, le réseau ou l'ordre d'enseignement*, les directeurs sont unanimement satisfaits du travail des nouveaux enseignants. Des différences apparaissent toutefois selon *le contexte de travail*. Ainsi, plus l'école connaît des problèmes de roulement du corps enseignant, de chahut des élèves durant les cours et de décrochage scolaire, moins les directeurs se disent satisfaits du travail des nouveaux enseignants. La relation la plus forte est celle entre le roulement du corps enseignant et la satisfaction des directeurs (Tau de Kendall = - 0,207***). Ces résultats ne permettent toutefois pas de connaître le sens de la relation, à savoir si les directeurs sont insatisfaits des enseignants car ils les considèrent en partie responsables des problèmes que connaît l'école, ou s'ils considèrent plutôt que ces problèmes sont attribuables au type de clientèle que dessert l'école. Dans ce cas, l'insatisfaction à l'endroit des enseignants découlerait de leur incapacité à composer avec ce type d'élèves. Par ailleurs, plus la proportion d'élèves ayant un revenu familial faible est élevée, moins les directeurs sont satisfaits du travail des enseignants novices. À l'inverse, plus la proportion d'élèves ayant une langue maternelle autre que le français ou l'anglais est élevée, plus les directeurs sont satisfaits de leur travail. On peut donc supposer que les directeurs sont plus compréhensifs à l'endroit des enseignants qui doivent composer avec des élèves allophones qu'à l'endroit des enseignants qui doivent composer avec des élèves issues de familles à faible revenu.

Tableau 6.20 Satisfaction générale des directeurs à l'endroit des enseignants débutants selon le profil du public scolaire et du personnel enseignant

	Satisfaction générale des directeurs à l'endroit des enseignants débutants selon le profil du public scolaire et du personnel enseignant*
% d'élèves ayant une langue maternelle autre que le français ou l'anglais	- 0,063**
Roulement du corps enseignant**	- 0,207***
Chahut des élèves durant les cours**	- 0,062**
Décrochage scolaire des élèves**	- 0,114***
% d'élèves ayant un revenu familial faible	0,067***

Source : Enquête Directeurs, Teachcan, 2005

Les valeurs dans le tableau représentent des Tau de Kendall

* Le sens de l'échelle va de « entièrement satisfait » à « entièrement insatisfait »

** Le sens de l'échelle va de « dans une large mesure » à « pas du tout »

La satisfaction générale des directeurs à l'endroit des enseignants débutants ne varie pratiquement pas selon *leur profil socio-professionnel*. En effet, les réponses sont similaires, quel que soit l'âge, le genre, le plus haut niveau d'études complété par les directeurs ou le fait que leur tâche habituelle inclut de l'enseignement. On observe toutefois un lien entre la responsabilité assumée par les directeurs dans le recrutement et la sélection des enseignants et leur satisfaction générale à l'endroit des enseignants débutants. Ainsi, les directeurs qui jouent un rôle important dans le recrutement et la sélection des enseignants se disent plus souvent satisfaits (97,3%) que les autres (94,9%) du travail des nouveaux enseignants. Bien que cela semble confirmer l'hypothèse posée précédemment selon laquelle les directeurs qui recrutent et sélectionnent eux-mêmes les nouveaux enseignants entretiennent avec eux des relations plus harmonieuses, ce qui pourrait entraîner une perception plus positive, la faiblesse relative de la relation invite à la prudence dans l'interprétation. En effet, malgré un écart de quelques points de pourcentage entre les deux groupes de directeurs, la satisfaction demeure très élevée au sein des deux groupes.

Tableau 6.21 Satisfaction générale des directeurs face aux nouveaux enseignants qui œuvrent dans leur établissement selon leur responsabilité dans le recrutement et la sélection des enseignants

		Satisfaction générale à l'endroit des étudiants débutants		Total
		Entièrement / plutôt satisfait	Entièrement / plutôt insatisfait	
Recrutement et sélection des enseignants	Entièrement responsable, rôle majeur	97,3%	2,7%	100,0 % (1204)
	Rôle mineur, aucunement responsable	94,9%	5,1%	100,0 % (584)
	Total	96,5%	3,5%	100,0 % (1788)

Source : Enquête Directeurs, Teachcan, 2005

V de Cramer = 0,064 *

5. La perception des directeurs quant aux difficultés éprouvées par les nouveaux enseignants face aux différents aspects de leur tâche

Nous avons déjà discuté de la perception qu'ont les directeurs des nouveaux enseignants en ce qui a trait à leurs compétences et leurs attitudes (cf. point I. 3). La présente question évalue cette fois-ci l'opinion des directeurs à l'égard des difficultés que les jeunes enseignants rencontrent face à divers aspects de leur tâche⁶. Selon les directeurs enquêtés, les tâches qui posent le moins de difficultés aux enseignants débutants sont celles liées à la communication. Ainsi, le travail d'équipe avec les autres enseignants (87,2% en cumulant les deux premières positions de l'échelle), l'utilisation des nouvelles technologies en classe (80,5%) et la communication avec les élèves (78,1%) posent *peu* ou *pas de difficultés* aux nouveaux enseignants selon plus des trois quarts des directeurs. Encore une fois, il s'agit davantage d'attitudes adoptées de la part des enseignants que de compétences spécialisées, propres au métier d'enseignant. Celles-ci, au contraire, paraissent poser davantage de difficultés. Le maintien de la discipline parmi les élèves semble particulièrement problématique. Ainsi, selon plus de la moitié des directeurs interrogés (54,1%), les enseignants éprouveraient *certaines difficultés* face à cet aspect de leur tâche, alors que 11,4% prétendent même qu'ils éprouvent *beaucoup de difficultés*, une proportion nettement plus élevée que pour les autres aspects de leur tâche. L'évaluation des apprentissages semble également poser problème, avec près de la moitié (48,8%) des directeurs qui affirment que cet aspect pose *certaines difficultés* et 6,4% qui prétendent qu'il pose *beaucoup de difficultés*.

Tableau 6.22 Difficultés éprouvées par les nouveaux enseignants face à certains aspects de leur tâche

	Pas de difficultés	Peu de difficultés	Certaines difficultés	Beaucoup de difficultés	Total (N)
Maîtrise des matières au programme	9,4%	51,8%	36,3%	2,5%	100% (2030)
Maintien de la discipline parmi les élèves	2,9%	31,7%	54,1%	11,4%	100% (2030)
Évaluation des apprentissages	5,2%	39,6%	48,8%	6,4%	100% (2025)
Communication avec les élèves	19,0%	59,2%	20,7%	1,2%	100% (2032)
Collaboration avec les parents	10,4%	53,4%	33,9%	2,3%	100% (2023)
Utilisation des nouvelles technologies en classe	29,2%	51,3%	17,6%	1,8%	100% (2014)
Travail en équipe avec les autres enseignants	33,0%	54,2%	12,1%	0,7%	100% (2019)

Source : Enquête Directeurs, Teachcan, 2005

⁶ Question posée dans le questionnaire : « Indiquez le degré de difficulté que les nouveaux enseignants (avec cinq ans d'expérience ou moins) éprouvent généralement face à certains aspects des tâches suivantes ».

Les différents éléments de la question sont fortement liés entre eux. Ainsi, plus les directeurs considèrent que les nouveaux enseignants éprouvent des difficultés face à un aspect de leur tâche, plus ils ont tendance à considérer qu'ils éprouvent des difficultés face aux autres aspects de leur tâche. Les directeurs auraient donc une vision globalement négative ou globalement positive des enseignants débutants quant aux difficultés qu'ils rencontrent. Des scores globalement négatifs peuvent toutefois être interprétés de deux manières différentes : soit les directeurs reconnaissent que le métier d'enseignant est difficile et que les difficultés éprouvées par les nouveaux enseignants sont réelles, mais normales ; soit les directeurs considèrent que les nouveaux enseignants éprouvent des difficultés et que ce ne devrait pas être le cas. Considérant les réponses à la quatrième question traitée précédemment, qui indiquent clairement que les directeurs sont globalement satisfaits du travail des nouveaux enseignants, la première hypothèse apparaît plus probable. Le lien le plus fort est celui entre les difficultés éprouvées dans l'utilisation des nouvelles technologies en classe et dans la communication avec les élèves (TK = 0,555***). Un lien aussi fort permet de saisir l'importance des nouvelles technologies comme nouvel outil de communication pouvant capter l'attention des élèves. Les enfants d'âge scolaire d'aujourd'hui n'ont connu que l'ère de l'information, des jeux vidéo en trois dimensions et des films à effets spéciaux. Un enseignant qui donne jour après jour un cours magistral sans support audiovisuel peut leur apparaître ennuyeux, eux qui ont l'habitude d'être « bombardés » d'images et de sons. Les aspects pédagogiques de la tâche d'enseignant sont également fortement liés entre eux. Les directeurs qui considèrent que les nouveaux enseignants ont du mal à évaluer les apprentissages des élèves soutiennent également qu'ils éprouveraient des difficultés dans la maîtrise des matières au programme (TK = 0,474***) et le maintien de la discipline parmi les élèves (TK = 0,470***). Rappelons qu'à la question portant sur la perception qu'ont les directeurs des enseignants débutants, ces trois mêmes éléments – l'évaluation des apprentissages, la maîtrise des matières au programme et le maintien de la discipline – étaient associés, selon les directeurs, au fait d'être bien préparé pour assumer ses fonctions. De ces relations, nous pourrions dégager le schéma suivant : Selon les directeurs, un enseignant bien préparé sait évaluer les apprentissages de ses élèves, maîtrise les matières au programme et sait maintenir la discipline dans sa classe. À l'inverse, un enseignant mal préparé éprouve des difficultés, non pas pour un seul, mais pour ces trois aspects fondamentaux de sa tâche. Nous aurons l'occasion de vérifier à nouveau cette hypothèse.

Tableau 6.23 Difficultés rencontrées par les nouveaux enseignants - Corrélations

	Maîtrise des matières au programme	Maintien de la discipline parmi les élèves	Évaluation des apprentissages	Communication avec les élèves	Utilisation des nouvelles technologies en classe	Travail d'équipe avec les autres enseignants
Maîtrise des matières au programme	1	0,360 ***	0,474 ***	0,314 ***	0,255 ***	0,269 ***
Maintien de la discipline parmi les élèves	0,360 ***	1	0,470 ***	0,429 ***	0,400 ***	0,192 ***
Évaluation des apprentissages	0,474 ***	0,470 ***	1	0,383 ***	0,365 ***	0,273 ***
Communication avec les élèves	0,314 ***	0,429 ***	0,383 ***	1	0,555 ***	0,299 ***
Utilisation des nouvelles technologies en classe	0,255 ***	0,400 ***	0,365 ***	0,555 ***	1	0,287 ***
Travail d'équipe avec les autres enseignants	0,269 ***	0,192 ***	0,273 ***	0,299 ***	0,287 ***	1

Source : Enquête Directeurs, Teachcan, 2005

Les valeurs dans le tableau représentent des Tau de Kendall

L'analyse indique peu de relations statistiquement significatives entre le fait, pour les enseignants, de bénéficier ou de se prévaloir de mesures d'accueil, d'accompagnement ou de soutien et les difficultés rencontrées par les nouveaux enseignants face à différents aspects de leur tâche. Les corrélations significatives concernent principalement les aspects relationnels de la tâche d'enseignant comme la communication avec les élèves et la collaboration avec les parents. Ces résultats confortent l'hypothèse posée précédemment selon laquelle les mesures d'accueil, d'accompagnement et de soutien auraient un impact positif sur les aspects relationnels du travail enseignant, alors qu'elles n'en auraient pas sur les aspects plus didactiques, comme la maîtrise des matières au programme et l'évaluation des apprentissages ou des aspects plus techniques comme la maîtrise des nouvelles technologies.

Tableau 6.24 Degré de difficulté éprouvé par les nouveaux enseignants face à certains aspects de leur tâche selon les mesures d'accueil, d'accompagnement et de soutien

	Maintien de discipline parmi élèves *	Communication avec les élèves *	Collaboration avec les parents *
Parrainage ou mentorat **	0,077 ***	0,060 *	0,076 ***
Groupe de soutien **	/	/	0,061 *
Réseau d'entraide des jeunes enseignants **	0,068 **	/	/
Un perfectionnement **	/	0,064 *	0,087 ***
Un allègement de tâche **	/	-0,081 ***	/

Source : Enquête Directeurs, Teachcan, 2005

Les valeurs dans le tableau représentent des Tau de Kendall / : non significatif

* Le sens de l'échelle va de « pas de difficultés » à « beaucoup de difficultés »

** Le sens de l'échelle va de « généralement toujours » à « pas du tout »

Si aucun lien ne peut être établi entre la satisfaction des directeurs quant aux budgets spécifiques pour favoriser l'insertion et le développement professionnel des nouveaux enseignants et les difficultés rencontrées par les enseignants face à différents aspects de leur tâche, il en va tout autrement en ce qui concerne la perception des compétences des nouveaux enseignants. Ainsi, plus les directeurs ont une opinion positive des nouveaux enseignants, plus ils ont tendance à considérer que ceux-ci éprouvent peu de difficultés face aux différents aspects de leur tâche. Autrement dit, un enseignant qui éprouve peu de difficultés est bien vu, ou du moins, considéré comme bien préparé. En particulier, c'est entre les énoncés qui portent sur un même aspect de la tâche enseignante que les corrélations se sont révélées les plus fortes. À titre d'exemple, la relation la plus forte (Tau de Kendall = 0,575***) est celle entre les difficultés que les enseignants novices rencontrent, du point de vue des directeurs, dans l'utilisation des nouvelles technologies en classe, et la perception, toujours d'après les directeurs, selon laquelle les nouveaux enseignants maîtrisent les technologies de l'information et de la communication. Ce lien entre deux énoncés portant sur un même aspect de la tâche s'applique aussi en ce qui concerne l'évaluation des apprentissages (TK = 0,486***), le travail avec les autres enseignants (TK = 0,476***), le maintien de la discipline (TK = 0,472***), la maîtrise des matières au programme (TK = 0,403***) et la collaboration avec les parents (TK = 0,384***). Par ailleurs, on remarque que les directeurs qui ont une perception positive des nouveaux enseignants sont aussi ceux qui considèrent que les nouveaux enseignants éprouvent peu de difficultés à travailler en équipe avec les autres enseignants. Cette perception positive s'applique particulièrement aux aspects de la tâche qui se déroulent hors de la classe. En effet, il y a un lien très fort entre les difficultés que les enseignants débutants rencontrent, du point de vue des directeurs, dans le travail d'équipe avec les nouveaux enseignants et la perception, toujours d'après les directeurs, selon laquelle ils collaborent avec les autres enseignants de l'école (TK = 0,476***), s'impliquent avec les autres membres de l'école (TK = 0,382***), contribuent à la vie de l'établissement (TK = 0,343***) et communiquent avec les parents de leurs élèves (TK = 0,323***). Considérant que le travail d'équipe est aujourd'hui hautement valorisé dans le cadre des récents mouvements de réformes, on peut supposer que les directeurs partagent, ou du moins ont intégré, cette vision selon laquelle le travail en équipe est gage de réussite d'un projet scolaire commun, au centre duquel se trouvent les relations qu'entretiennent les enseignants entre eux, avec les élèves et leurs parents, ainsi qu'avec l'ensemble des membres du personnel de l'école. Enfin, on observe un fort lien positif entre la perception, d'après les directeurs, selon laquelle les nouveaux enseignants sont préparés pour assumer leurs fonctions, et celles selon lesquelles les enseignants éprouvent peu de difficultés dans l'évaluation des apprentissages (TK = 0,301***), la maîtrise des matières au programme (TK = 0,250***) et le maintien de la discipline parmi les élèves (TK = 0,294***). L'hypothèse émise précédemment selon laquelle les directeurs considèrent qu'un enseignant bien préparé sait évaluer les apprentissages de ses élèves, maîtrise les matières et sait maintenir la discipline dans la classe semble donc se confirmer. Toutefois, d'autres éléments, plus éloignés de la sphère pédagogique, sont aussi fortement en lien avec la perception selon laquelle les enseignants sont préparés pour assumer leurs fonctions, en particulier la communication avec les élèves (TK = 0,258***). Les directeurs semblent donc avoir des attentes, en termes de préparation, qui vont au-delà des aspects pédagogiques, tout en accordant la priorité à ces derniers.

Tableau 6.25 Difficultés rencontrées par les nouveaux enseignants face à différents aspects de leur tâche selon la perception des enseignants débutants

	Sont préparés pour assumer leurs fonctions *	Savent maintenir l'ordre et la discipline dans leurs classes *	Connassent les matières au programme *	Savent comment évaluer les apprentissages de leurs élèves *	Maîtrisent les technologies de l'information et de la communication (TIC) *	Collaborent avec les autres enseignants de l'école *	S'impliquent avec les autres membres de l'école *	Communiquent avec les parents de leurs élèves *	Adaptent leurs activités d'enseignement et d'apprentissage aux caractéristiques et aux habiletés de leurs élèves *	Font progresser les élèves en difficulté d'apprentissage dans leurs classes *	Utilisent des moyens pour améliorer leurs compétences professionnelles *	Contribuent à la vie de l'établissement *	Participent aux activités parascolaires *
Maîtrise des matières au programme **	0,250 ***	0,184 ***	0,403 ***	0,285 ***	0,182 ***	0,191 ***	0,165 ***	0,166 ***	0,254 ***	0,227 ***	0,191 ***	0,170 ***	0,143 ***
Maintien de la discipline parmi les élèves **	0,294 ***	0,472 ***	0,236 ***	0,300 ***	0,144 ***	0,207 ***	0,220 ***	0,251 ***	0,341 ***	0,299 ***	0,228 ***	0,202 ***	0,178 ***
Évaluation des apprentissages **	0,301 ***	0,282 ***	0,318 ***	0,486 ***	0,212 ***	0,227 ***	0,177 ***	0,240 ***	0,361 ***	0,345 ***	0,252 ***	0,217 ***	0,191 ***
Communication avec les élèves **	0,258 ***	0,286 ***	0,208 ***	0,214 ***	0,173 ***	0,271 ***	0,235 ***	0,306 ***	0,284 ***	0,272 ***	0,263 ***	0,282 ***	0,282 ***
Collaboration avec les parents **	0,218 ***	0,279 ***	0,199 ***	0,247 ***	0,173 ***	0,271 ***	0,254 ***	0,384 ***	0,329 ***	0,323 ***	0,286 ***	0,275 ***	0,276 ***
Utilisation des nouvelles technologies en classe **	0,178 ***	0,141 ***	0,172 ***	0,191 ***	0,575 ***	0,224 ***	0,203 ***	0,183 ***	0,197 ***	0,185 ***	0,222 ***	0,242 ***	0,200 ***
Travail d'équipe avec les autres enseignants **	0,211 ***	0,191 ***	0,182 ***	0,199 ***	0,212 ***	0,476 ***	0,417 ***	0,332 ***	0,279 ***	0,257 ***	0,293 ***	0,343 ***	0,382 ***

Source : Enquête Directeurs, Teachcan, 2005

Les valeurs dans le tableau représentent des Tau de Kendall

* Le sens de l'échelle va de « entièrement d'accord » à « entièrement en désaccord »

** Le sens de l'échelle va de « pas de difficultés » à « beaucoup de difficultés »

Tous les énoncés concernant les difficultés rencontrées par les enseignants dans les différents aspects de leur tâche sont également liés à la satisfaction générale des directeurs à l'endroit des nouveaux enseignants. C'est dire que, pour être pleinement satisfaits, il ne suffit pas aux directeurs que les enseignants parviennent à surmonter les difficultés rencontrées... il vaut mieux qu'ils rencontrent le moins de difficultés possible ! Les directeurs qui sont particulièrement satisfaits du travail des nouveaux enseignants sont également ceux qui considèrent que ceux-ci éprouvent peu de difficultés pour ce qui est du travail en équipe avec les autres enseignants ($V = 0,241^{***}$) et de la communication avec les élèves ($V = 0,179^{***}$). On peut donc supposer que les directeurs s'attendent avant tout à ce qu'un nouvel enseignant, lorsqu'il entre en poste, soit déjà en mesure de bien travailler en équipe avec les autres enseignants et de communiquer adéquatement avec les élèves. Il s'agirait, selon les directeurs, d'attitudes de base que tout enseignant devrait avoir.

Tableau 6.26 Satisfaction générale des directeurs face aux nouveaux enseignants qui œuvrent dans leur établissement selon les difficultés éprouvées par les nouveaux enseignants face à certains aspects de leur tâche

	Directeurs entièrement ou plutôt satisfaits	Directeurs entièrement ou plutôt insatisfaits	Ensemble des directeurs	V de Cramer
Maîtrise des matières au programme	62,4%	31,3%	61,3%	0,117 ***
Maintien de la discipline parmi les élèves	36,1%	6,5%	35,1%	0,112 ***
Évaluation des apprentissages	46,2%	14,1%	45,1%	0,118 ***
Communication avec les élèves	79,5%	39,1%	78,1%	0,179 ***
Collaboration avec les parents	65,2%	28,1%	63,9%	0,142 ***
Utilisation des nouvelles technologies en classe	81,1%	54,0%	80,1%	0,124 ***
Travail en équipe avec les autres enseignants	89,5%	46,9%	88,0%	0,241 ***

Source : Enquête Directeurs, Teachcan, 2005

Les pourcentages représentent la proportion de directeurs qui estiment que les nouveaux enseignants rencontrent *peu ou pas de difficultés*.

Pour la plupart des aspects de la tâche d'enseignant, on observe très peu de variation selon le contexte institutionnel. En particulier, on ne relève aucune différence entre *les ordres et les réseaux d'enseignement*. Quelques différences apparaissent par contre *selon les régions*. Ainsi, parmi les directeurs des écoles primaires, ceux du Québec et de l'Ontario sont moins nombreux à considérer que le maintien de la discipline et l'évaluation des apprentissages pose peu ou pas de difficultés aux jeunes enseignants. Les directeurs des écoles primaires situées dans les Territoires sont également moins nombreux à estimer que le maintien de la discipline ne pose pas de problèmes aux débutants. Les clientèles plus difficiles de villes comme Toronto et Montréal pourraient expliquer que les enseignants de l'Ontario et du Québec rencontrent plus de difficultés que ceux des autres régions. Toutefois, la Colombie-Britannique, qui est également le siège d'une grande ville, Vancouver, obtient des scores totalement différents. En effet, les directeurs de la Colombie-Britannique sont plus nombreux que ceux de l'ensemble du Canada à considérer que les nouveaux enseignants de leur école éprouvent peu ou pas de difficultés dans le maintien de la discipline parmi les élèves. Afin d'obtenir un portrait plus juste des différences entre les provinces, il serait intéressant, dans une analyse ultérieure, d'effectuer des comparaisons entre différentes agglomérations distinguées selon leur taille. Quant aux Territoires, si les données ne sont pas biaisées par le petit nombre de répondants, on peut supposer que les problèmes socio-économiques qui y sévissent expliquent les difficultés rencontrées par les enseignants.

Tableau 6.27 Difficultés éprouvées par les nouveaux enseignants selon les régions

		Maintien de la discipline parmi les élèves	Évaluation des apprentissages
Tous ordres confondus	Atlantique	37,1%	55,1%
	Colombie-Britannique	43,8%	53,4%
	Ontario	30,7%	38,3%
	Prairies	37,0%	46,2%
	Québec	29,5%	37,1%
	Territoires	22,6%	43,4%
	Total	34,5%	44,7%
	V de Cramer	0,110 ***	0,142 ***
Primaire	Atlantique	39,7%	53,8%
	Colombie-Britannique	45,1%	50,3%
	Ontario	30,8%	36,3%
	Prairies	38,4%	41,6%
	Québec	31,5%	31,3%
	Territoires	22,7%	45,5%
	Total	35,5%	40,8%
	V de Cramer	0,116 **	0,164 ***
Mixte	Atlantique	37,8%	60,0%
	Colombie-Britannique	38,5%	73,1%
	Ontario	35,3%	47,1%
	Prairies	34,6%	52,3%
	Québec	38,9%	61,1%
	Territoires	17,4%	34,8%
	Total	34,4%	54,4%
	V de Cramer	NS	NS
Secondaire	Atlantique	31,5%	55,1%
	Colombie-Britannique	42,5%	54,8%
	Ontario	29,6%	43,9%
	Prairies	37,2%	47,4%
	Québec	21,5%	50,5%
	Territoires	37,5%	62,5%
	Total	32,2%	49,9%
	V de Cramer	NS	NS

Source : Enquête Directeurs, Teachcan, 2005

Les pourcentages représentent la proportion de directeurs qui estiment que les nouveaux enseignants rencontrent *peu ou pas de difficultés*.

NS : Non significatif

La perception des difficultés éprouvées par les enseignants débutants varie également *selon plusieurs caractéristiques du profil scolaire et du corps enseignant*. En particulier, l'aspect de la tâche d'enseignant pour lequel les difficultés éprouvées par les enseignants sont le plus en lien avec le contexte de travail est le maintien de la discipline parmi les élèves. Il s'agit de relations négatives, ce qui signifie que plus les directeurs considèrent le chahut des élèves durant les cours (TK = - 0,207), le roulement du corps enseignant (TK = - 0,152***) ou encore l'absentéisme des élèves (TK = -0,123***) comme des problèmes nuisant à la bonne marche de l'école, plus ils ont tendance à considérer que les enseignants éprouvent des difficultés dans le maintien de la discipline parmi les élèves. Il est difficile de déterminer dans ces cas le sens de la relation. S'il y a du chahut durant les cours, est-ce parce que les enseignants éprouvent des difficultés dans le maintien de la discipline, ou l'inverse? Les réponses des directeurs permettent de prendre acte de l'existence d'un lien entre le contexte de travail et les difficultés éprouvées par les enseignants débutants, mais n'informent pas sur le raisonnement qui sous-tend leurs affirmations. La question « à qui la faute? » demeure irrésolue, toutefois, le taux de satisfaction généralement élevé des directeurs à l'endroit des nouveaux enseignants laisse croire qu'il faut chercher ailleurs que dans la compétence de ces derniers la source des difficultés rencontrées. Par ailleurs, l'aspect du contexte de travail le plus en lien avec les difficultés éprouvées par les nouveaux enseignants face aux différents aspects de leur tâche est le roulement du corps enseignant. Plus les directeurs considèrent le roulement du personnel comme un problème nuisant à la bonne marche de l'école, plus ils ont tendance à percevoir que les nouveaux enseignants éprouvent des difficultés face aux différents aspects de leur tâche. Cette relation pose également des problèmes d'interprétation. Si un directeur considère d'entrée de jeu que les nouveaux enseignants éprouvent beaucoup de difficultés, il aura tendance à trouver que le roulement du corps enseignant pose problème, puisque ce roulement a pour effet de remplacer les enseignants plus expérimentés par des enseignants novices, donc, ayant des difficultés. Les difficultés rencontrées par les nouveaux enseignants peuvent également être la cause du roulement de personnel, les difficultés apparaissant insurmontables aux yeux des enseignants qui sont nombreux à quitter prématurément. Enfin, l'analyse montre que les directeurs pensent davantage que les enseignants débutants rencontrent des difficultés lorsqu'ils dirigent des écoles ayant un fort pourcentage d'élèves issus de familles à faible revenu. En effet, plus le pourcentage d'élèves ayant un revenu familial faible est élevé, plus les directeurs ont tendance à considérer que les nouveaux enseignants qui œuvrent dans leur établissement éprouvent des difficultés en ce qui concerne le maintien de la discipline parmi les élèves (TK = 0,075***) et la communication avec les élèves (TK = 0,054**).

Tableau 6.28 Difficultés éprouvées par les nouveaux enseignants face à certains aspects de leur tâche selon le profil du public scolaire et des enseignants

	Absentéisme des élèves*	Roulement du corps enseignant*	Chahut des élèves durant les cours*	Décrochage scolaire des élèves*	Pourcentage d'élèves ayant un revenu familial faible	Pourcentage d'élèves ayant une langue maternelle autre que le français ou l'anglais
Maîtrise des matières au programme**	/	- 0,107 ***	/	/	/	/
Maintien de la discipline parmi les élèves**	- 0,123 ***	- 0,152 ***	- 0,207 ***	- 0,090 ***	0,075 ***	/
Évaluation des apprentissages**	- 0,058 **	- 0,125 ***	- 0,066 ***	/	/	/
Communication avec les élèves**	- 0,080 ***	- 0,101 ***	- 0,131 ***	- 0,120 ***	0,054 **	/
Collaboration avec les parents**	- 0,084 ***	- 0,131 ***	- 0,105 ***	- 0,097 ***	0,036*	/
Utilisation des nouvelles technologies en classe**	/	- 0,119 ***	- 0,058 **	/	/	/
Travail en équipe avec les autres enseignants**	- 0,059 **	- 0,0119 ***	- 0,070 ***	- 0,077 ***	/	/

Source : Enquête Directeurs, Teachcan, 2005

Les valeurs dans le tableau représentent des Tau de Kendall / : non significatif

* Le sens de l'échelle va de « dans une large mesure » à « pas du tout »

** Le sens de l'échelle va de « pas de difficultés » à « beaucoup de difficultés »

La perception des difficultés rencontrées par les enseignants débutants ne diffère pratiquement pas *selon le profil socioprofessionnel des directeurs*. On observe seulement que les hommes sont plus nombreux que les femmes à considérer que les enseignants novices éprouvent peu ou pas de difficultés envers l'évaluation des apprentissages.

Tableau 6.29 Difficultés éprouvées par les nouveaux enseignants selon le genre des directeurs

		Évaluation des apprentissages
Tous ordres confondus	Hommes	49,4%
	Femmes	39,1%
	Total	44,7%
	V de Cramer	0,103 ***
Primaire	Hommes	45,6%
	Femmes	36,4%
	Total	40,8%
	V de Cramer	0,093 ***
Mixte	Hommes	56,3%
	Femmes	51,5%
	Total	54,4%
	V de Cramer	NS
Secondaire	Hommes	52,9%
	Femmes	42,9%
	Total	49,9%
	V de Cramer	0,092 *

Source : Enquête Directeurs, Teachcan, 2005

Les pourcentages représentent la proportion de directeurs qui estiment que les nouveaux enseignants rencontrent *peu ou pas de difficultés*.

NS : Non significatif

Les directeurs dont la tâche inclut de l'enseignement sont quant à eux nettement plus nombreux (51,4%) que les autres (41,0%) à affirmer que les enseignants débutants éprouvent peu ou pas de difficultés face à ce même aspect de leur tâche. Finalement, les directeurs qui jouent un rôle important dans le recrutement et la sélection des enseignants sont beaucoup plus nombreux (47,7%) que les autres (39,0%) à considérer que les enseignants éprouvent peu ou pas de difficultés, toujours en ce qui concerne l'évaluation des apprentissages.

Tableau 6.30 Difficultés éprouvées par les nouveaux enseignants selon le fait d'exercer ou non une tâche d'enseignement et les responsabilités assumées dans le recrutement des enseignants

		Évaluation des apprentissages
Tâches incluant de l'enseignement	Oui	51,4%
	Non	41,0%
	Total	44,7%
	V de Cramer	0,101 ***
Recrutement des enseignants	Entièrement responsable, rôle majeur	47,7%
	Aucunement responsable, rôle mineur	39,0%
	Total	44,8%
	V de Cramer	0,083 ***

Source : Enquête Directeurs, Teachcan, 2005

Les pourcentages représentent la proportion de directeurs qui estiment que les nouveaux enseignants rencontrent *peu ou pas de difficultés*.

Comment expliquer de telles variations entre les réponses des directeurs face à cet aspect de la tâche d'enseignant, l'évaluation des apprentissages ? Nous pourrions faire l'hypothèse que la manière dont les enseignants évaluent les apprentissages de leurs élèves est l'élément le plus difficile à vérifier par les directeurs et que, par conséquent, leur opinion sur cette question est particulièrement subjective. Par exemple, lorsqu'un directeur souhaite évaluer si un enseignant débutant sait maintenir la discipline parmi les élèves, certains indices ne trompent pas, comme le chahut qu'il peut constater dans la classe. À l'inverse, l'évaluation est un acte souvent effectué en privé, parfois même en dehors des heures passées dans l'établissement scolaire. Ainsi, à moins que les enseignants ne se plaignent eux-mêmes d'éprouver des difficultés dans l'évaluation ou que les élèves, les parents d'élèves, voire les collègues s'en plaignent, les directeurs risquent de ne jamais être informés des possibles difficultés éprouvées par les enseignants.

6. L'opinion des directeurs sur le recrutement et l'engagement de nouveaux enseignants

Les directeurs ont eu à se prononcer sur les conditions dans lesquelles s'effectuent le recrutement et l'engagement de nouveaux enseignants. Certains énoncés concernaient les difficultés de recrutement, d'autres l'intervention extérieure au moment de l'embauche ou encore les conditions de travail des enseignants en début de carrière⁷. Comme on peut le voir au tableau suivant, les difficultés de recrutement des nouveaux enseignants semblent assez variables selon la matière enseignée. Si une majorité (58,1%) des directeurs sont *entièrement* ou *plutôt d'accord* pour dire qu'il est en général facile de recruter de nouveaux enseignants, ils sont presque aussi nombreux (55,1%) à être entièrement d'accord avec l'énoncé selon lequel ce recrutement est difficile dans certaines matières. Le recrutement de nouveaux enseignants semble par ailleurs impliquer une importante intervention extérieure. En effet, les trois quarts (74,0%) des directeurs sont *entièrement* ou *plutôt d'accord* pour dire qu'ils reçoivent de l'aide de la commission scolaire ou d'une autre instance lors de l'engagement. On peut supposer que cette aide est parfois perçue comme une intrusion, une majorité (51,6%) de directeurs étant *entièrement* ou *plutôt d'accord* avec l'affirmation selon laquelle les nouveaux enseignants leur sont imposés par d'autres personnes ou d'autres instances. Dans ces circonstances, il n'est pas étonnant que la moitié des directeurs interrogés (54,7%) soient *plutôt* ou *entièrement en désaccord* avec l'énoncé selon lequel ils possèdent une réelle latitude lorsque vient le temps d'engager un nouvel enseignant.

Les données de l'enquête montrent ensuite que les directeurs ont une vision très positive des conditions de travail des enseignants en début de carrière. Ainsi, moins du tiers des directeurs (31,5%) sont d'accord pour dire que les conditions de travail rendent difficile l'insertion des enseignants débutants dans leur école et ils sont encore moins nombreux (14,2%) à être d'accord pour dire qu'ils héritent des groupes d'élèves réputés les plus difficiles. Cette dernière affirmation contredit la perception souvent répandue selon laquelle les enseignants plus expérimentés peuvent se permettre, grâce à leur ancienneté, de choisir les groupes plus faciles, ce qui a pour effet de laisser aux enseignants débutants les plus difficiles. Il est possible cependant que, par un effet de désirabilité sociale, les directeurs ont eu tendance à minimiser les conditions difficiles d'insertion. Par ailleurs, on observe que l'immense majorité (84,5%) des directeurs s'attendent à ce que les nouveaux enseignants puissent au besoin enseigner des matières en-dehors de leur spécialité. Il est difficile d'évaluer si une attente exprimée aussi clairement de la part des directeurs témoigne de leur vision du métier d'enseignant ou de nécessités pratiques. En effet, un directeur peut être convaincu de la nécessité de maîtriser la matière enseignée et de l'importance de la formation disciplinaire des enseignants, mais s'attendre tout de même à ce qu'ils puissent enseigner des matières en-dehors de leur spécialité en raison d'une pénurie d'enseignants dans certains domaines. Il est difficile de départager, parmi cette immense majorité des directeurs, ceux qui croient qu'un bon enseignant doit savoir enseigner

⁷ Question posée dans le questionnaire : « Nous voulons connaître votre opinion sur le recrutement et l'engagement de nouveaux enseignants (avec cinq ans d'expérience ou moins). Indiquez dans quelle mesure vous êtes d'accord ou en désaccord avec les énoncés suivants... ».

n'importe quoi et ceux qui se résignent en se disant qu'un enseignant spécialisé dans une autre discipline que celle qu'il enseigne vaut mieux que pas d'enseignant du tout.

Malgré tout, soulignons que moins de la moitié des directeurs (43,3%) est d'accord avec l'énoncé selon lequel ils ont le temps d'évaluer la qualité du travail des nouveaux enseignants, ce qui invite à la prudence dans l'interprétation de l'ensemble de leurs réponses.

Tableau 6.31 Opinion des directeurs sur le recrutement et l'engagement de nouveaux enseignants

	Entièrement d'accord	Plutôt d'accord	Plutôt en désaccord	Entièrement en désaccord	Total (N)
En général, il est facile de recruter des nouveaux enseignants	17,5%	40,6%	31,8%	10,1%	100 (2006)
Dans certaines matières, le recrutement de nouveaux enseignants est difficile	55,1%	36,3%	5,4%	3,25	100 (1941)
Les conditions de travail des nouveaux enseignants rendent leur insertion difficile dans mon école	5,7%	25,8%	41,2%	27,3%	100 (1951)
Je possède une réelle latitude lorsque vient le temps d'engager un nouvel enseignant	16,7%	28,6%	23,4%	31,3%	100 (1954)
J'ai le temps d'évaluer la qualité du travail des nouveaux enseignants	8,3%	35,0%	39,7%	17,0%	100 (2014)
Les nouveaux enseignants me sont imposés par d'autres personnes ou d'autres instances	17,4%	34,2%	19,7%	28,8%	100 (1932)
Je m'attends à ce que les nouveaux enseignants puissent au besoin enseigner des matières en-dehors de leur spécialité	27,0%	57,5%	11,9%	3,6%	100 (1924)
Les nouveaux enseignants héritent des groupes d'élèves réputés les plus difficiles	2,3%	11,9%	34,5%	51,3%	100 (1972)
Lors de l'engagement de nouveaux enseignants, je reçois de l'aide de la commission scolaire ou d'une autre instance	33,5%	40,5%	12,5%	13,5%	100 (1866)

Source : Enquête Directeurs, Teachcan, 2005

Les deux énoncés concernant les difficultés de recrutement sont fortement liés entre eux. Il y a en effet une assez forte relation négative entre le fait de considérer qu'il est facile de recruter de nouveaux enseignants et celui de considérer que le recrutement est difficile dans certaines matières ($TK = -0,216^{***}$). Il semble que les directeurs qui recrutent facilement de nouveaux enseignants puissent le faire pour l'ensemble des matières. Au contraire, lorsque le recrutement pose déjà problème en général, ces difficultés sont exacerbées pour les matières où il y a pénurie d'enseignants. Les énoncés portant sur l'intervention extérieure au moment de l'embauche sont aussi fortement liés entre eux. La relation la plus forte est celle entre l'énoncé selon lequel les nouveaux enseignants sont imposés aux directeurs par d'autres personnes ou d'autres instances et celui selon lequel les directeurs possèdent une réelle latitude lorsque vient le temps d'engager un nouvel enseignant ($TK = -0,394^{***}$).

Les directeurs qui affirment recevoir de l'aide lors de l'engagement ont moins tendance à considérer que les nouveaux enseignants leur sont imposés par d'autres (TK = -0,142***). Cette situation, apparemment contradictoire, témoigne de différentes perceptions possibles de l'intervention extérieure dans le processus d'embauche. Une même intervention externe pourrait être reçue de façon positive par un directeur, qui considérerait avoir reçu de l'aide et aurait répondu au questionnaire en ce sens, alors qu'un autre directeur aurait perçu l'intervention de façon négative et considérerait que le nouvel enseignant lui a été imposé. Cela expliquerait pourquoi les directeurs qui affirment avoir reçu de l'aide ne considèrent pas se faire imposer des enseignants.

Les directeurs qui prétendent posséder une réelle latitude lorsque vient le temps d'engager un nouvel enseignant sont également ceux qui affirment avoir le temps d'évaluer la qualité du travail des nouveaux enseignants (TK = 0,234***). Cette situation peut se comprendre en partie par la définition institutionnelle du rôle des directeurs, variable notamment selon les régions, les ordres et les réseaux d'enseignement (cf. chapitre 5). Ainsi, au chapitre 5, nous avons vu que plus les directeurs ont la responsabilité du recrutement des enseignants, plus ils sont également responsables de la supervision des enseignants et de leur développement pédagogique. Par ailleurs, on pourrait supposer que les directeurs qui possèdent une réelle latitude lors du recrutement des nouveaux enseignants se sentent davantage impliqués dans la gestion de l'équipe éducative qu'ils ont contribué à constituer et sont davantage prêts à s'investir dans son suivi, notamment dans l'évaluation du travail effectué.

Les directeurs qui considèrent que les conditions de travail rendent difficile l'insertion des nouveaux enseignants ont davantage tendance à affirmer que ceux-ci héritent des groupes d'élèves réputés les plus difficiles (TK = 0,200***). On peut supposer que, parmi les conditions de travail qui compliquent l'insertion des enseignants novices, le fait d'être aux prises avec des groupes difficiles occupe une place déterminante, alors que le fait d'avoir à enseigner dans une matière autre que sa spécialité poserait moins problème. En effet, les directeurs qui considèrent que les conditions de travail rendent difficile l'insertion des nouveaux enseignants ne sont pas plus nombreux que les autres à s'attendre à ce que les nouveaux enseignants puissent au besoin enseigner dans une matière autre que leur spécialité.

Tableau 6.32 Opinion des directeurs sur le recrutement et l'engagement de nouveaux enseignants - Corrélations

	Facile de recruter	Difficile dans certaines matières	Conditions difficiles	Latitude pour engager	Temps d'évaluer la qualité	Imposés par d'autres	Enseigner hors spécialité	Héritent des groupes difficiles	Aide pour l'engagement
Facile de recruter	1	-0,216 ***	-0,162 ***	0,081 ***	0,123 ***	-0,107 ***	/	-0,074 ***	0,081 ***
Difficile dans certaines matières	-0,216 ***	1	0,138 ***	/	-0,074 ***	/	/	/	/
Conditions difficiles	-0,162 ***	0,138 ***	1	/	-0,153 ***	0,119 ***	/	0,200 ***	-0,134 ***
Latitude pour engager	0,081 ***	/	/	1	0,234 ***	-0,394 ***	/	-0,080 ***	0,070 ***
Temps d'évaluer la qualité	0,123 ***	-0,074 ***	-0,153 ***	0,234 ***	1	-0,155 ***	/	-0,060 **	0,069 ***
Imposés par d'autres	-0,107 ***	/	0,119 ***	-0,394 ***	-0,155 ***	1	0,070 ***	0,155 ***	-0,142 ***
Enseigner hors spécialité	/	/	/	/	/	0,070 ***	1	/	0,098 ***
Héritent des groupes difficiles	-0,074 ***	/	0,200 ***	-0,08 ***	-0,060 **	0,155 ***	/	1	-0,142 ***
Aide pour l'engagement	0,081 ***	/	-0,134 ***	0,070 ***	0,069 ***	-0,142 ***	0,098 ***	-0,142 ***	1

Source : Enquête Directeurs, Teachcan, 2005
Les valeurs dans le tableau représentent des Tau de Kendall

/ : non significatif

Les enseignants qui sont recrutés dans des conditions satisfaisantes de l'avis des directeurs sont par la suite mieux perçus par ces derniers. Ainsi, les directeurs qui prétendent qu'il est facile de recruter de nouveaux enseignants considèrent également que ceux-ci communiquent avec les parents de leurs élèves (TK = 0,190***), s'impliquent avec les autres membres de l'école (TK = 0,188***), utilisent des moyens pour améliorer leurs compétences professionnelles (TK = 0,183***), sont préparés pour assumer leurs fonctions (TK = 0,180***) et savent maintenir l'ordre et la discipline dans la classe (TK = 0,178***). On peut supposer que les écoles qui ont meilleure réputation attirent davantage de candidats, ce qui permet de choisir parmi eux les meilleurs enseignants, qui sont par la suite perçus positivement par les directeurs. On peut toutefois envisager la relation autrement, en supposant que, lorsque les conditions de recrutement sont bonnes, les conditions de travail le sont également, ce qui facilite la tâche des enseignants, de sorte qu'ils sont mieux perçus par les directeurs.

Les enseignants dont les conditions de travail en début de carrière sont difficiles sont quant à eux moins bien perçus par les directeurs. En effet, les directeurs qui reconnaissent que les conditions de travail des nouveaux enseignants rendent leur insertion difficile dans l'école considèrent que les enseignants débutants n'adaptent pas leurs activités d'enseignement et d'apprentissage aux caractéristiques et aux habiletés de leurs élèves (TK = - 0,208***), ne communiquent pas avec les parents de leurs élèves (TK = - 0,203), ne sont pas préparés pour assumer leurs fonctions (TK = - 0,198***), ne contribuent pas à la vie de l'établissement (TK = - 0,187***), ne savent pas maintenir l'ordre et la discipline dans leurs classes (TK = - 0,174***) et ne collaborent pas avec les autres enseignants de l'école (TK = - 0,174***). Ces relations ne sont pas sans rappeler les liens établis entre les réponses des directeurs à la troisième question, sur leur perception des enseignants débutants et à la cinquième question, sur les difficultés que ces enseignants rencontrent : un enseignant qui éprouve peu de difficultés est bien vu, un enseignant qui éprouve des difficultés est mal vu. Nous pouvons maintenant ajouter que cette relation demeure vraie même lorsque les directeurs sont conscients que ces difficultés sont attribuables aux conditions de travail.

Cette tendance est confirmée par les croisements entre la satisfaction générale des directeurs à l'endroit des enseignants débutants et les conditions de recrutement. En effet, les directeurs qui se disent *entièrement* ou *plutôt insatisfaits* du travail des enseignants débutants ont également une perception négative des conditions dans lesquelles s'effectue leur recrutement et leur insertion. Par exemple, les directeurs *insatisfaits* sont nettement plus nombreux à affirmer que les nouveaux enseignants héritent des groupes d'élèves réputés les plus difficiles (27,9%) que les directeurs satisfaits (13,0%).

Tableau 6.34 Satisfaction générale des directeurs face aux nouveaux enseignants qui œuvrent dans leur établissement selon leur opinion sur le recrutement et l'engagement de nouveaux enseignants

	Entièrement / plutôt satisfaits	Entièrement / plutôt insatisfaits	Ensemble des directeurs	V de Cramer
En général, il est facile de recruter de nouveaux enseignants	58,6%	41,3%	58,0%	0,064 *
Les conditions de travail des nouveaux enseignants rendent leur insertion difficile dans mon école	31,2%	50,0%	31,8%	0,074**
Je possède une réelle latitude lorsque vient le temps d'engager de nouveaux enseignants	46,7%	27,4%	46,0%	0,071 **
Les nouveaux enseignants me sont imposés par d'autres personnes ou d'autres instances	51,1%	69,8%	51,7%	0,070 **
Les nouveaux enseignants héritent des groupes d'élèves réputés les plus difficiles	13,0%	27,9%	13,5%	0,079**
Lors de l'engagement de nouveaux enseignants, je reçois de l'aide de la commission scolaire ou d'une autre instance	73,7%	55,9%	73,1%	0,074 **

Source : Enquête Directeurs, Teachcan, 2005

Les pourcentages représentent la proportion de directeurs qui sont *entièrement* ou *plutôt d'accord* avec l'énoncé.

Par ailleurs, les directeurs qui considèrent que les conditions de travail des enseignants rendent leur insertion difficile dans l'école remarquent également que les nouveaux enseignants éprouvent plus de difficultés face aux différents aspects de leur tâche. La collaboration avec les parents (TK = - 0,193***), le maintien de la discipline parmi les élèves (TK = - 0,158***), la communication avec les élèves (TK = - 0,157***) et l'évaluation des apprentissages (TK = - 0,150***) poseraient particulièrement problème aux enseignants dont les directeurs admettent que leurs conditions de travail rendent leur insertion difficile dans l'école. À l'inverse, les enseignants qui ont été recrutés facilement auraient à leur tour davantage de facilité face aux différents aspects de leur tâche. Plus les directeurs sont d'accord pour dire qu'il est en général facile de recruter de nouveaux enseignants, moins ils ont tendance à considérer que les nouveaux enseignants éprouvent des difficultés dans le maintien de la discipline parmi les élèves (TK = 0,113***), le travail d'équipe avec les autres enseignants (TK = 0,109***) et l'utilisation des nouvelles technologies en classe (TK = 0,104***).

Tableau 6.35 Opinion des directeurs sur le recrutement et l'engagement de nouveaux enseignants selon les difficultés éprouvées par les nouveaux enseignants - Corrélations

	Maîtrise des matières au programme*	Maintien de la discipline parmi les élèves*	Évaluation des apprentissages*	Communication avec les élèves*	Collaboration avec les parents*	Utilisation des nouvelles technologies en classe*	Travail d'équipe avec les autres enseignants*
En général, il est facile de recruter de nouveaux enseignants**	0,085 ***	0,113 ***	0,076 ***	0,089 ***	0,087 ***	0,104 ***	0,109 ***
Dans certaines matières, le recrutement de nouveaux enseignants est difficile**	/	-0,091 ***	/	/	/	/	/
Les conditions de travail des nouveaux enseignants rendent leur insertion difficile dans mon école**	-0,123 ***	-0,158 ***	-0,150 ***	-0,157 ***	-0,193 ***	-0,091 ***	-0,147 ***
Je possède une réelle latitude lorsque vient le temps d'engager un nouvel enseignant**	0,058 **	/	0,072 ***	/	/	/	0,063 **
J'ai le temps d'évaluer la qualité du travail des nouveaux enseignants**	0,066 ***	0,077 ***	0,084 ***	/	0,089 ***	0,058 **	0,074 ***
Les nouveaux enseignants me sont imposés par d'autres personnes ou d'autres instances**	-0,094 ***	-0,064 ***	-0,106 ***	-0,073 ***	-0,079 ***	-0,080 ***	-0,073 ***
Je m'attends à ce que les nouveaux enseignants puissent au besoin enseigner des matières en-dehors de leur spécialité**	/	/	/	/	/	0,054 *	/
Les nouveaux enseignants héritent des groupes d'élèves réputés les plus difficiles**	/	-0,099 ***	-0,101 ***	-0,089 ***	-0,076 ***	-0,067 ***	-0,125 ***
Lors de l'engagement de nouveaux enseignants, je reçois de l'aide de la commission scolaire ou d'une autre instance**	0,080 ***	0,079 ***	0,093 ***	0,083 ***	0,075 ***	0,062 **	0,062 **

Source : Enquête Directeurs, Teachcan, 2005

Les valeurs dans le tableau représentent des Tau de Kendall

/ : non significatif

* Le sens de l'échelle va de « pas de difficultés » à « beaucoup de difficultés »

** Le sens de l'échelle va de « entièrement d'accord » à « entièrement en désaccord »

En somme, les croisements entre les différentes variables concernant l'insertion et le développement professionnel des enseignants permettent de dégager le schéma suivant : D'une part, plus les directeurs perçoivent qu'il est facile de recruter de nouveaux enseignants, plus ils ont une perception positive de leurs compétences et attitudes, considèrent qu'ils éprouvent peu de difficultés face aux différents aspects de leur tâche et sont globalement satisfaits de leur travail. D'autre part, plus les directeurs reconnaissent que les conditions de travail rendent difficile l'insertion des nouveaux enseignants dans leur école, plus ils ont une perception négative de leurs compétences et attitudes, considèrent qu'ils éprouvent beaucoup de difficultés face aux différents aspects de leur tâche et sont globalement moins satisfaits de leur travail. À des conditions de travail en début de carrière difficiles sont associées des opinions négatives de la part des directeurs, et inversement.

Au-delà de ces tendances générales, les données de l'enquête suggèrent plusieurs différences dans les conditions de recrutement et d'engagement des nouveaux enseignants *selon les régions*. Des différences marquées peuvent notamment être observées concernant les difficultés de recrutement. Alors que les deux tiers (67,4%) des directeurs de l'Ontario considèrent qu'il est facile de recruter de nouveaux enseignants, ce n'est le cas que d'une minorité (41,5%) de directeurs québécois. Les directeurs de l'ensemble des régions s'entendent toutefois pour dire que le recrutement est difficile dans certaines matières. Les réponses des directeurs concernant l'intervention extérieure dans l'embauche diffèrent également selon la région. Sur ces questions, le Québec se démarque. Beaucoup de directeurs considèrent qu'il y a de l'ingérence, mais peu affirment recevoir de l'aide. À l'inverse, dans les Prairies et les Territoires, peu de directeurs considèrent qu'il y a de l'ingérence et beaucoup disent avoir de l'aide. Près des trois quarts (71,9%) des directeurs québécois prétendent que les nouveaux enseignants leur sont imposés par d'autres, alors que, pour l'ensemble des répondants, ce n'est au total que la moitié (51,6%) des directeurs qui partagent cet avis. Il y a donc au Québec une forte impression d'ingérence que l'on ne retrouve pas dans les autres provinces. Les proportions s'inversent lorsqu'il est question de l'aide reçue. Seule la moitié des directeurs québécois (50,8%) affirment recevoir de l'aide extérieure, alors que, pour l'ensemble du Canada, ce sont les trois quarts (74,0%) des directeurs qui prétendent recevoir une telle aide. Au Québec, les directeurs qui affirment se faire imposer les enseignants sont plus nombreux que ceux qui prétendent recevoir de l'aide, alors que c'est l'inverse dans toutes les autres régions. Par ailleurs, les directeurs québécois sont plus nombreux à considérer que les nouveaux enseignants héritent des groupes d'élèves réputés plus difficiles.

Tableau 6.36 Opinion des directeurs sur le recrutement et l'engagement de nouveaux enseignants selon les régions

	En général, il est facile de recruter de nouveaux enseignants	Je possède une réelle latitude lorsque vient le temps d'engager un nouvel enseignant	J'ai le temps d'évaluer la qualité du travail des nouveaux enseignants	Les nouveaux enseignants me sont imposés par d'autres personnes ou d'autres instances	Les nouveaux enseignants héritent des groupes d'élèves réputés les plus difficiles	Lors de l'engagement de nouveaux enseignants, je reçois de l'aide de la commission scolaire ou d'une autre instance
Tous ordres confondus						
Atlantique	55,8%	41,5%	34,6%	52,1%	10,7%	79,5%
Colombie-Britannique	63,4%	32,5%	43,6%	63,1%	13,4%	78,2%
Ontario	67,4%	55,4%	42,6%	46,6%	13,7%	75,6%
Prairies	61,0%	59,2%	55,0%	32,9%	7,5%	83,8%
Québec	41,5%	27,1%	36,3%	71,9%	25,5%	50,8%
Territoires	54,7%	59,6%	54,9%	34,0%	15,7%	86,3%
Total	58,1%	45,2%	43,3%	51,6%	14,2%	74,0%
V de Cramer	0,186 ***	0,259 ***	0,149 ***	0,279 ***	0,175 ***	0,267 ***
Primaire						
Atlantique	59,9%	40,5%	35,8%	52,8%	12,3%	79,9%
Colombie-Britannique	68,5%	25,1%	40,3%	66,7%	11,2%	75,7%
Ontario	68,8%	52,4%	43,3%	48,9%	13,2%	76,3%
Prairies	65,2%	57,9%	58,1%	36,2%	5,9%	82,2%
Québec	47,9%	19,4%	32,4%	83,5%	24,5%	49,8%
Territoires	50,0%	61,9%	42,9%	47,6%	19,0%	90,5%
Total	61,8%	40,2%	41,7%	58,0%	14,2%	72,1%
V de Cramer	0,173 ***	0,314 ***	0,168 ***	0,331 ***	0,174 ***NV	0,273 ***
Mixte						
Atlantique	26,8%	36,6%	34,1%	50,0%	4,9%	76,9%
Colombie-Britannique	40,7%	72,0%	57,1%	29,2%	7,7%	84,0%
Ontario	68,8%	88,2%	52,9%	8,3%	6,7%	55,6%
Prairies	57,3%	55,7%	46,8%	31,9%	9,0%	85,3%
Québec	21,1%	61,1%	47,4%	12,5%	21,1%	75,0%
Territoires	52,2%	47,4%	59,1%	19,0%	18,2%	77,3%
Total	48,2%	56,2%	47,4%	31,2%	9,8%	81,1%
V de Cramer	0,285 ***	0,264 **	NS	NS	NS	NS
Secondaire						
Atlantique	61,2%	45,9%	32,6%	51,7%	10,3%	79,8%
Colombie-Britannique	59,2%	38,0%	47,2%	65,3%	21,4%	82,1%
Ontario	62,3%	60,6%	38,9%	42,9%	16,2%	75,2%
Prairies	57,9%	65,5%	58,4%	27,9%	8,8%	84,8%
Québec	26,3%	43,6%	45,7%	46,7%	29,5%	49,4%
Territoires	75,0%	85,7%	75,0%	37,5%	0,0%	100,0%
Total	53,9%	52,7%	45,4%	45,0%	16,5%	75,3%
V de Cramer	0,275 ***NV	0,223 ***NV	0,194 **NV	0,239 ***NV	0,212 ***NV	0,294 ***NV

Source : Enquête Directeurs, Teachcan, 2005

Les pourcentages représentent la proportion de directeurs qui sont *entièrement* ou *plutôt d'accord* avec l'énoncé.
 NS : non significatif NV : Test Chi-Carré non valide (il n'y a pas suffisamment de fréquences théoriques)

Le *réseau d'enseignement* explique également une partie de la variation dans les réponses des directeurs aux différents énoncés portant sur les conditions de recrutement et d'engagement des nouveaux enseignants, particulièrement pour ce qui est de l'intervention extérieure. Ainsi, dans plusieurs régions (Colombie-Britannique, Ontario et Québec), les directeurs qui affirment se faire imposer des nouveaux enseignants par d'autres sont nombreux dans les écoles publiques (54,9%), mais très rares dans les écoles privées (9,8%). Une différence aussi importante peut être attribuée au fait que les écoles publiques sont affiliées à des commissions scolaires, ce qui n'est pas le cas des écoles privées, qui se voient ainsi « protégées » de cette source d'ingérence potentielle. Les directeurs d'écoles privées sont également beaucoup plus nombreux que ceux des écoles publiques à affirmer avoir le temps d'évaluer la qualité du travail des nouveaux enseignants.

Tableau 6.37 Opinion des directeurs sur le recrutement et l'engagement de nouveaux enseignants selon le réseau d'enseignement

	Je possède une réelle latitude lorsque vient le temps d'engager un nouvel enseignant	J'ai le temps d'évaluer la qualité du travail des nouveaux enseignants	Les nouveaux enseignants me sont imposés par d'autres personnes ou d'autres instances
Ensemble du Canada			
Public	42,1%	40,8%	54,9%
Privé	76,2%	67,2%	9,8%
Total	45,2%	43,3%	51,6%
<i>V de Cramer</i>	0,199***	0,157***	0,236***
Atlantique			
Public	40,7%	34,1%	52,5%
Privé	100,0%	75,0%	
Total	41,5%	34,6%	52,1%
<i>V de Cramer</i>	,138*** NV	NV	NV
Colombie-Britannique			
Public	24,9%	36,8%	72,6%
Privé	71,7%	74,1%	13,3%
Total	32,5%	43,6%	63,1%
<i>V de Cramer</i>	,369***	,290***	,450***
Ontario			
Public	51,0%	39,7%	50,1%
Privé	88,1%	65,0%	5,3%
Total	55,4%	42,6%	46,6%
<i>V de Cramer</i>	,241***	,164***	,243***
Prairies			
Public	58,9%	54,0%	33,6%
Privé	63,3%	66,7%	22,2%
Total	59,2%	55,0%	32,9%
<i>V de Cramer</i>	NS	NS	NS
Québec			
Public	21,8%	33,4%	78,2%
Privé	71,4%	61,0%	
Total	27,1%	36,3%	71,9%
<i>V de Cramer</i>	,346***	,174***	,474***
Territoires			
Public	59,6%	54,9%	34,0%
Privé			
Total	59,6%	54,9%	34,0%
<i>V de Cramer</i>	NV	NV	NV

Source : Enquête Directeurs, Teachcan, 2005

Les pourcentages représentent la proportion de directeurs qui sont *entièrement* ou *plutôt d'accord* avec l'énoncé.
 NS : non significatif NV : Test Chi-Carré non valide (il n'y a pas suffisamment de fréquences théoriques)

Les comparaisons *selon l'ordre d'enseignement* révèlent aussi quelques variations en ce qui concerne l'intervention extérieure au moment de l'embauche. En effet, les directeurs qui affirment se faire imposer des nouveaux enseignants par d'autres sont nombreux dans les écoles primaires (58,0%), alors qu'ils sont minoritaires dans les écoles secondaires (45,0%) et mixtes (31,2%). En même temps, les directeurs des écoles primaires sont moins nombreux à affirmer posséder une réelle latitude lors des engagements des enseignants.

Tableau 6.38 Opinion des directeurs sur le recrutement et l'engagement de nouveaux enseignants selon l'ordre d'enseignement

		Je possède une réelle latitude lorsque vient le temps d'engager un nouvel enseignant	Les nouveaux enseignants me sont imposés par d'autres personnes ou d'autres instances
Toutes régions confondues	Primaire	40,2%	58,0%
	Mixte	56,2%	31,2%
	Secondaire	52,7%	45,0%
	Total	45,2%	51,6%
	V de Cramer	0,134 ***	0,186 ***
Atlantique	Primaire	40,5%	52,8%
	Mixte	36,6%	50,0%
	Secondaire	45,9%	51,7%
	Total	41,5%	52,1%
	V de Cramer	NS	NS
Colombie-Britannique	Primaire	25,1%	66,7%
	Mixte	72,0%	29,2%
	Secondaire	38,0%	65,3%
	Total	32,5%	63,1%
	V de Cramer	0,288 ***	0,215 ***
Ontario	Primaire	52,4%	48,9%
	Mixte	88,2%	8,3%
	Secondaire	60,6%	42,9%
	Total	55,4%	46,6%
	V de Cramer	0,141 *	NS
Prairies	Primaire	57,9%	36,2%
	Mixte	55,7%	31,9%
	Secondaire	65,5%	27,9%
	Total	59,2%	32,9%
	V de Cramer	NS	NS
Québec	Primaire	19,4%	83,5%
	Mixte	61,1%	12,5%
	Secondaire	43,6%	46,7%
	Total	27,1%	71,9%
	V de Cramer	0,286 ***	0,441 ***
Territoires	Primaire	61,9%	47,6%
	Mixte	47,4%	19,0%
	Secondaire	85,7%	37,5%
	Total	59,6%	34,0%
	V de Cramer	NS	NS

Source : Enquête Directeurs, Teachcan, 2005

Les pourcentages représentent la proportion de directeurs qui sont *entièrement* ou *plutôt d'accord* avec l'énoncé.

NS : non significatif

La perception des conditions de recrutement varie également *selon le profil des élèves et des enseignants de l'école*. En particulier, comme c'était le cas pour la perception des enseignants débutants, pour la satisfaction des directeurs à leur endroit et pour les difficultés qu'ils rencontrent, l'opinion des directeurs sur le recrutement et l'engagement de nouveaux enseignants est fortement liée au roulement du corps enseignant. Plus les directeurs considèrent un tel roulement comme un problème nuisant à la bonne marche de l'école, moins ils ont de facilité à recruter de nouveaux enseignants (TK = - 0,203***). Cela signifie que les directeurs qui sont le plus souvent appelés à recruter de nouveaux enseignants, en raison des départs fréquents, sont aussi ceux qui ont le plus de difficultés à le faire. Ces directeurs semblent donc pris dans un cercle vicieux dans lequel ils doivent consacrer beaucoup de temps au recrutement de nouveaux enseignants, tout en sachant qu'il y a de forts risques que ceux-ci quittent rapidement, ce qui les obligera à reprendre le fastidieux processus de recrutement. Par surcroît, plus les directeurs considèrent le roulement du corps enseignant comme un problème nuisant à la bonne marche de l'école, plus ils ont tendance à affirmer que les conditions de travail des nouveaux enseignants rendent leur insertion difficile dans l'école (TK = 0,171***), que les nouveaux enseignants leur sont imposés par d'autres personnes ou d'autres instances (TK = 0,151***) et qu'ils héritent des groupes d'élèves réputés les plus difficiles (TK = 0,121***). De plus, les directeurs qui considèrent le décrochage scolaire comme un problème nuisant à la bonne marche de l'école sont plus nombreux que les autres à affirmer que les nouveaux enseignants héritent des groupes d'élèves réputés les plus difficiles (TK = 0,176***) et moins nombreux que les autres à affirmer qu'il est en général facile de recruter de nouveaux enseignants (TK = -0,110***).

Tableau 6.39 Opinion des directeurs sur le recrutement et l'engagement de nouveaux enseignants selon le profil des élèves et des enseignants de l'école

	% d'élèves ayant une langue maternelle autre que le français ou l'anglais	Absentéisme des élèves*	Roulement du corps enseignant*	Chahut des élèves durant les cours*	Décrochage scolaire des élèves*	% d'élèves ayant un revenu familial faible
En général, il est facile de recruter de nouveaux enseignants**	- 0,076 ***	/	- 0,203 ***	/	- 0,110 ***	0,066 ***
Dans certaines matières, le recrutement de nouveaux enseignants difficile**	/	0,088 ***	0,082 ***	0,070 ***	0,063 **	/
Les conditions de travail des nouveaux enseignants rendent leur insertion difficile dans mon école**	/	0,075 ***	0,171 ***	0,130 ***	0,122 ***	- 0,080 ***
Je possède une réelle latitude lorsque vient le temps d'engager un nouvel enseignant**	/	/	- 0,095 ***	/	/	0,077 ***
J'ai le temps d'évaluer la qualité du travail des nouveaux enseignants**	/	- 0,050 *	- 0,072 ***	- 0,093 ***	/	0,047 *
Les nouveaux enseignants me sont imposés par d'autres personnes ou d'autres instances**	/	/	0,151 ***	/	/	/
Je m'attends à ce que les nouveaux enseignants puissent au besoin enseigner des matières en dehors de leur spécialité**	/	/	/	0,061 **	/	- 0,057 ***
Les nouveaux enseignants héritent des groupes d'élèves réputés les plus difficiles**	/	0,068 ***	0,121 ***	/	0,176 ***	- 0,058 ***
Lors de l'engagement de nouveaux enseignants, je reçois de l'aide de la commission scolaire ou d'une autre instance**	/	/	0,111 ***	/	- 0,077 ***	/

Source : Enquête Directeurs, Teachcan, 2005

Les valeurs dans le tableau représentent des Tau de Kendall / : non significatif

* Le sens de l'échelle va de « dans une large mesure » à « pas du tout »

** Le sens de l'échelle va de « entièrement d'accord » à « entièrement en désaccord »

L'opinion des directeurs sur le recrutement et l'engagement de nouveaux enseignants varie également selon *l'âge des directeurs*. Ainsi, plus les directeurs sont âgés, plus ils ont tendance à considérer qu'il est en général facile de recruter de nouveaux enseignants (V de Cramer = 0,148***), qu'ils possèdent une réelle latitude lorsque vient le temps d'engager un nouvel enseignant (V de Cramer = 0,082**) et moins ils ont tendance à considérer que les conditions de travail des nouveaux enseignants rendent leur insertion dans l'école difficile (V de Cramer = 0,110***) et que les nouveaux enseignants leur sont imposés par d'autres (V de Cramer = 0,087***). Les directeurs plus âgés paraissent ainsi avoir une vision plus positive de l'insertion et du développement professionnel des enseignants, mais cela se limite à certains aspects. Deux hypothèses peuvent être avancées pour expliquer de telles variations selon l'âge. D'une part, il se peut que les directeurs plus âgés aient exercé leur fonction dans différents contextes et qu'ainsi leur perception des enseignants d'aujourd'hui prenne en compte le changement de contexte. D'autre part, il se peut que les directeurs deviennent tout simplement plus « compréhensifs » avec le temps, quel que soit par ailleurs le contexte dans lequel ils exercent leur fonction.

Tableau 6.40 Opinion des directeurs sur le recrutement et l'engagement de nouveaux enseignants selon l'âge des directeurs

	- de 41 ans	41-50 ans	51-60 ans	+ de 61 ans	Ensemble des directeurs	V de Cramer
En général, il est facile de recruter de nouveaux enseignants	43,3%	55,2%	64,2%	66,2%	58,4%	0,148***
Les conditions de travail des nouveaux enseignants rendent leur insertion difficile dans mon école	42,9%	33,1%	28,1%	23,5%	31,6%	0,110***
Je possède une réelle latitude lorsque vient le temps d'engager un nouvel enseignant	38,6%	43,3%	47,3%	59,7%	45,2%	0,082**
Les nouveaux enseignants me sont imposés par d'autres personnes ou d'autres instances	56,5%	49,8%	53,0%	31,1%	51,7%	0,087**

Source : Enquête Directeurs, Teachcan, 2005

Les pourcentages représentent la proportion de directeurs qui sont *entièrement* ou *plutôt d'accord* avec l'énoncé.

NS : non significatif

NV : Test Chi-Carré non valide (il n'y a pas suffisamment de fréquences théoriques)

Enfin, l'opinion des directeurs sur le recrutement et l'engagement de nouveaux enseignants diffère *selon les tâches et les responsabilités assumées par les directeurs* (telles que décrites au chapitre 5). En particulier, les directeurs dont la tâche inclut de l'enseignement se différencient des autres. Ainsi, alors que les directeurs qui enseignent sont très nombreux à affirmer recevoir de l'aide lors de l'engagement de nouveaux enseignants (81,6%), cette proportion est beaucoup plus faible (69,4%) chez ceux qui n'enseignent pas. Les directeurs qui enseignent sont toutefois moins nombreux que les autres à affirmer que les nouveaux enseignants leur sont imposés par d'autres, les premiers étant minoritaires (46,4%) à partager cette opinion, alors qu'une majorité des seconds (54,3%) sont d'accord avec cet énoncé. Les directeurs qui enseignent paraissent également plus « exigeants » à l'endroit des nouveaux enseignants. En effet, ils sont plus nombreux (88,9%) que les autres (81,9%) à s'attendre à ce que les enseignants débutants puissent au besoin enseigner des matières en dehors de leur spécialité et sont moins nombreux (11,0%) que les autres (16,0%) à considérer que les nouveaux enseignants héritent des groupes d'élèves réputés les plus difficiles.

Tableau 6.41 Opinion des directeurs sur le recrutement et l'engagement de nouveaux enseignants selon l'exercice d'une tâche d'enseignement

	Oui	Non	Ensemble des directeurs	V de Cramer
Les nouveaux enseignants me sont imposés par d'autres personnes ou d'autres instances	46,4%	54,3%	51,5%	0,076 ***
Je m'attends à ce que les nouveaux enseignants puissent au besoin enseigner des matières en dehors de leur spécialité	88,9%	81,9%	84,5%	0,094 ***
Les nouveaux enseignants héritent des groupes d'élèves réputés les plus difficiles	11,0%	16,0%	14,3%	0,069 **
Lors de l'engagement de nouveaux enseignants, je reçois de l'aide de la commission scolaire ou d'une autre instance	81,6%	69,4%	73,8%	0,132 ***

Source : Enquête Directeurs, Teachcan, 2005

Les pourcentages représentent la proportion de directeurs qui sont *entièrement* ou *plutôt d'accord* avec l'énoncé.

NS : non significatif

NV : Test Chi-Carré non valide (il n'y a pas suffisamment de fréquences théoriques)

Par ailleurs, l'enquête met en évidence un fort lien entre le fait, pour les directeurs, d'assumer une responsabilité importante dans le recrutement et la sélection des enseignants et leur opinion sur le recrutement et l'engagement de nouveaux enseignants. Les directeurs qui affirment jouer un rôle majeur ou être entièrement responsables du recrutement et de la sélection des enseignants affirment également posséder une réelle latitude lorsque vient le temps d'engager un nouvel enseignant (V de Cramer = 0,436***) et sont dans une forte proportion en désaccord avec l'énoncé selon lequel les nouveaux enseignants leur sont imposés par d'autres personnes ou d'autres instances (V de Cramer = 0,394***). Étant donné la force du lien, de même que la similarité des contenus des questions, on peut affirmer qu'il s'agit en fait de plusieurs mesures d'un même phénomène. Les directeurs qui affirment jouer un rôle majeur ou être entièrement responsables du recrutement et de la sélection des enseignants sont également plus nombreux que les autres à affirmer recevoir de l'aide lors de l'engagement de nouveaux enseignants (V de Cramer = 0,147 ***). Les réponses fournies aux trois énoncés mentionnés laissent croire que l'aide extérieure n'est pas du tout perçue comme une pression, mais qu'elle est au contraire bienvenue. Les directeurs qui affirment jouer un rôle majeur ou être entièrement responsables du recrutement et de la sélection des enseignants ont également une perception plus positive des conditions d'insertion des enseignants. En effet, ils sont plus nombreux que les autres à affirmer avoir le temps d'évaluer la qualité du travail des nouveaux enseignants (V de Cramer = 0,114 ***) et moins nombreux que les autres à considérer que les nouveaux enseignants héritent des groupes d'élèves réputés plus difficiles (V de Cramer = 0,100***).

Tableau 6.42 Opinion des directeurs sur le recrutement et l'engagement de nouveaux enseignants selon leur responsabilité à l'égard du recrutement et de la sélection des enseignants

	Entièrement responsable, rôle majeur	Rôle mineur, aucunement responsable, N/A	Ensemble des directeurs	V de Cramer
Je possède une réelle latitude lorsque vient le temps d'engager un nouvel enseignant	60,5%	14,3%	45,3%	0,436 ***
J'ai le temps d'évaluer la qualité du travail des nouveaux enseignants	47,1%	35,1%	43,1%	0,114 ***
Les nouveaux enseignants me sont imposés par d'autres personnes ou d'autres instances	37,2%	78,8%	51,4%	0,394 ***
Les nouveaux enseignants héritent des groupes d'élèves réputés les plus difficiles	11,5%	18,8%	13,9%	0,100 ***
Lors de l'engagement de nouveaux enseignants, je reçois de l'aide de la commission scolaire ou d'une autre instance	78,6%	64,9%	74,1%	0,147 ***

Source : Enquête Directeurs, Teachcan, 2005

Les pourcentages représentent la proportion de directeurs qui sont *entièrement* ou *plutôt d'accord* avec l'énoncé.

NS : non significatif

NV : Test Chi-Carré non valide (il n'y a pas suffisamment de fréquences théoriques)

II. L'INSERTION ET LE DEVELOPPEMENT PROFESSIONNEL DES DIRECTEURS

La section précédente portait sur l'insertion et le développement professionnel des nouveaux enseignants qui oeuvrent, depuis cinq ans ou moins, dans l'établissement des directeurs interrogés. La présente section porte quant à elle sur les conditions d'insertion vécues par les directeurs eux-mêmes lorsqu'ils ont assumé pour la première fois la direction d'une école. Après s'être prononcés sur l'insertion de leur personnel enseignant, c'est de leur propre insertion, récente ou lointaine selon le cas, qu'ils ont dû se remémorer.

1. Les mesures d'accueil, de soutien et d'accompagnement des nouveaux directeurs

Comme il leur avait été demandé de le faire pour les enseignants, les directeurs ont été invités à indiquer dans quelle mesure ils avaient bénéficié de différentes mesures d'accueil, de soutien et d'accompagnement lorsqu'ils en étaient à leurs débuts en tant que directeurs⁸. La même série de mesures que dans la question sur les enseignants leur a été soumise. Comme on peut le voir au tableau suivant, les mesures d'accueil, de soutien et d'accompagnement des nouveaux directeurs semblent assez répandues. Une majorité de directeurs déclare en effet avoir bénéficié, ne serait-ce qu'un *peu*, de chacune des mesures énoncées, à l'exception du parrainage ou mentorat (46,1%). Il est toutefois très rare que les directeurs aient bénéficié de ces mesures *dans une large mesure*. Pourtant, elles semblent toutes très populaires auprès des directeurs. Dans tous les cas, c'est moins de 1% d'entre eux qui affirment que ces mesures étaient offertes, mais qu'ils n'y ont pas participé. 12,0% des directeurs ont également bénéficié, ne serait-ce qu'un *peu*, d'autres mesures que celles énoncées, ce qui n'est pas négligeable. Il s'agit surtout de mesures informelles et d'initiatives personnelles. Si quelques-uns ont pu assister à des conférences ou encore participer à des ateliers, la plupart ont fait appel à leurs réseaux pour trouver de l'aide. Plusieurs précisent qu'ils ont dû « chercher » ou « trouver » leurs mentors, qu'ils avaient « leurs propres » contacts, ou encore des contacts « personnels ». Certains ont pu compter sur une expérience préalable dans une fonction connexe, d'autres encore ont suivi des formations ou fait des lectures.

Tableau 6.43 Mesures d'accueil, de soutien et d'accompagnement des nouveaux directeurs

	Dans une large mesure	Dans une certaine mesure	Peu	Pas du tout	Offert mais pas participé	Pas offert	Total (N)
Il y a eu des activités d'accueil	14,6%	29,9%	22,3%	26,4%	0,0%	6,8%	100 (2039)
J'ai bénéficié d'un parrainage ou mentorat	12,3%	15,9%	17,9%	45,1%	0,3%	8,6%	100 (2056)
J'ai pu compter sur une personne-ressource désignée	13,5%	21,2%	20,5%	37,4%	0,1%	7,3%	100 (2054)
J'ai pu participer à un groupe de soutien	12,3%	20,6%	20,3%	38,1%	0,1%	8,6%	100 (2054)
J'ai pu participer à un réseau d'entraide entre directeurs	22,4%	30,9%	23,6%	18,3%	0,0%	4,8%	100 (2058)
J'ai pu profiter d'un perfectionnement approprié	20,8%	37,7%	24,1%	13,5%	0,1%	3,9%	100 (2045)
J'ai bénéficié d'autres mesures	8,8%	2,5%	0,7%	2,8%	0,1%	85,2%	100 (2144)

Source : Enquête Directeurs, Teachcan, 2005

⁸ Question posée dans le questionnaire : « Lorsque vous avez assumé pour la première fois la direction d'une école, dans quelle mesure avez-vous bénéficié de mesures d'accueil, de soutien ou d'accompagnement? ».

Comme c'était le cas pour les enseignants, lorsque l'une des mesures est offerte, les chances sont fortes pour que les autres le soient aussi. Les directeurs qui affirment avoir bénéficié de l'une des mesures énoncées sont plus susceptibles d'avoir également bénéficié des autres. En particulier, on observe une forte relation entre le fait de bénéficier d'une personne-ressource désignée et de parrainage ou mentorat (TK = 0,591***). Il est possible que certains directeurs ayant répondu à l'enquête aient considéré ces mesures comme équivalentes, le parrain ou mentor jouant le rôle de personne-ressource. Le fait de bénéficier d'un réseau d'entraide entre directeurs est également fortement associé au fait de bénéficier d'autres mesures, particulièrement d'un perfectionnement (TK = 0,527***) et d'un groupe de soutien (TK = 0,523***). On peut supposer que le réseau d'entraide, qui permet aux directeurs d'échanger entre eux, facilite l'accès à d'autres mesures telles que le perfectionnement. Dans le cas du groupe de soutien, il est possible que certains répondants aient considéré ces mesures comme équivalentes, le réseau d'entraide jouant le rôle de groupe de soutien.

Tableau 6.44 Mesures d'accueil, de soutien et d'accompagnement des directeurs – Corrélations

	Activités d'accueil	Parrainage ou mentorat	Personne-ressource désignée	Groupe de soutien	Réseau d'entraide entre directeurs	Perfectionnement
Activités d'accueil	1	0,445 ***	0,393 ***	0,386 ***	0,316 ***	0,349 ***
Parrainage ou mentorat	0,445 ***	1	0,591 ***	0,474 ***	0,353 ***	0,384 ***
Personne-ressource désignée	0,393 ***	0,591 ***	1	0,441 ***	0,370 ***	0,394 ***
Groupe de soutien	0,386 ***	0,474 ***	0,441 ***	1	0,523 ***	0,442 ***
Réseau d'entraide entre directeurs	0,316 ***	0,353 ***	0,370 ***	0,523 ***	1	0,527 ***
Perfectionnement	0,349 ***	0,384 ***	0,394 ***	0,442 ***	0,527 ***	1

Source : Enquête Directeurs, Teachcan, 2005

Les valeurs dans le tableau représentent des Tau de Kendall

La présence de mesures d'accueil, de soutien et d'accompagnement des nouveaux directeurs varie considérablement *selon la région*, du moins parmi les directeurs des écoles primaires. Les variations se situent toutefois davantage dans la nature des mesures offertes que dans la tendance générale à offrir ou non de tels services. En effet, si la Colombie-Britannique est la région où les directeurs sont les plus nombreux à affirmer avoir bénéficié d'activités d'accueil et de réseaux d'entraide entre directeurs, ils y sont peu nombreux à bénéficier de parrainage ou mentorat et de perfectionnement. Inversement, ces dernières mesures sont particulièrement fréquentes au Québec, alors que les deux premières le sont beaucoup moins. Il semble donc que certaines mesures soient plus souvent offertes dans certaines provinces que dans d'autres. L'Atlantique est certainement la région la plus constante, avec une faible proportion de directeurs qui affirment avoir bénéficié des différentes mesures énoncées.

Tableau 6.45 Mesures d'accueil, de soutien et d'accompagnement des nouveaux directeurs selon la région

		Il y a eu des activités d'accueil	J'ai bénéficié d'un parrainage ou mentorat	J'ai pu participer à un réseau d'entraide entre directeurs	J'ai pu profiter d'un perfectionnement approprié
Tous ordres confondus	Atlantique	9,6%	10,0%	19,2%	15,5%
	Colombie-Britannique	17,7%	8,8%	25,8%	18,9%
	Ontario	16,6%	13,4%	25,4%	21,3%
	Prairies	14,1%	10,4%	25,6%	18,8%
	Québec	14,0%	18,0%	15,7%	29,0%
	Territoires	17,0%	7,5%	17,0%	15,1%
	Total	14,6%	12,3%	22,4%	20,8%
	V de Cramer	0,156 ***	0,173 ***	0,183 ***	0,186 ***
Primaire	Atlantique	12,4%	10,9%	20,3%	16,4%
	Colombie-Britannique	19,6%	9,9%	29,2%	20,3%
	Ontario	17,5%	14,4%	23,6%	21,9%
	Prairies	16,8%	10,6%	26,3%	22,0%
	Québec	14,2%	20,1%	17,7%	31,7%
	Territoires	4,8%	9,5%	14,3%	19,0%
	Total	16,1%	13,8%	23,0%	23,0%
	V de Cramer	0,090 * NV	0,119 *** NV	0,195 *** NV	0,115 *** NV
Mixte	Atlantique	6,4%	8,3%	18,8%	15,2%
	Colombie-Britannique	11,1%	3,6%	17,9%	21,4%
	Ontario	17,6%	11,8%	17,6%	11,8%
	Prairies	8,8%	8,7%	23,2%	16,9%
	Québec	21,1%	15,8%	21,1%	26,3%
	Territoires	29,2%	8,3%	20,8%	16,7%
	Total	11,8%	8,8%	20,8%	17,4%
	V de Cramer	NS	NS	NS	NS
Secondaire	Atlantique	5,8%	9,1%	17,0%	13,6%
	Colombie-Britannique	14,9%	7,9%	19,7%	14,5%
	Ontario	13,3%	10,5%	32,5%	20,5%
	Prairies	15,5%	12,0%	27,4%	15,4%
	Québec	11,7%	11,7%	8,5%	21,3%
	Territoires	12,5%	0,0%	12,5%	0,0%
	Total	12,4%	10,3%	21,7%	17,0%
	V de Cramer	NS	NS	0,174 *** NV	NS

Source : Enquête Directeurs, Teachcan, 2005

Les pourcentages représentent la proportion de directeurs qui disent avoir bénéficié de ces mesures *dans une large mesure*.

NS : non significatif

NV : Test Chi-Carré non valide (il n'y a pas suffisamment de fréquences théoriques)

Quelques variations peuvent également être observées selon le *réseau d'enseignement*. Ainsi, les directeurs des écoles publiques disent plus souvent avoir bénéficié d'un réseau d'entraide et de mesures de perfectionnement. Cette situation pourrait se comprendre dans la mesure où les directeurs d'écoles publiques peuvent compter sur le soutien des différents paliers du réseau public, alors que les écoles privées sont des entités en soi qui s'inscrivent dans une structure moins large. On peut comprendre que les directeurs de ces écoles soient davantage laissés à eux-mêmes. En particulier, il peut s'avérer difficile pour les directeurs d'écoles privées de se regrouper en réseau d'entraide, contrairement à ceux des écoles publiques qui peuvent se regrouper entre directeurs d'écoles appartenant, par exemple, à une même commission scolaire.

Tableau 6.46 Mesures d'accueil, de soutien et d'accompagnement des nouveaux directeurs selon le réseau d'enseignement

	Réseau d'entraide entre directeurs	Perfectionnement
Ensemble du Canada		
Privé	13,1%	18,8%
Public	23,4%	21,0%
Total	22,4%	20,8%
<i>V de Cramer</i>	0,149***	0,146***
Atlantique		
Privé	14,3%	28,6%
Public	19,3%	15,2%
Total	19,2%	15,5%
<i>V de Cramer</i>	,206*** NV	NS NV
Colombie-Britannique		
Privé	5,4%	9,3%
Public	30,4%	21,1%
Total	25,8%	18,9%
<i>V de Cramer</i>	,284***	,210***
Ontario		
Privé	15,5%	15,3%
Public	26,6%	22,1%
Total	25,4%	21,3%
<i>V de Cramer</i>	,292***	,288***
Prairies		
Privé	17,1%	22,9%
Public	26,3%	18,5%
Total	25,6%	18,8%
<i>V de Cramer</i>	,174**	NS
Québec		
Privé	16,7%	31,0%
Public	15,6%	28,8%
Total	15,7%	29,0%
<i>V de Cramer</i>	NS	NS
Territoires		
Privé	-	-
Public	17,0%	15,1%
Total	17,0%	15,1%
<i>V de Cramer</i>	NV	NV

Source : Enquête Directeurs, Teachcan, 2005

Les pourcentages représentent la proportion de directeurs qui disent avoir bénéficié de ces mesures *dans une large mesure*.

NS : non significatif

NV : Test Chi-Carré non valide (il n'y a pas suffisamment de fréquences théoriques)

Les données de l'enquête ne révèlent par contre aucune variation significative *selon l'ordre d'enseignement* et très peu *selon le profil socio-professionnel des directeurs*. On observe seulement que les directeurs plus jeunes disent plus souvent avoir bénéficié de parrainage ou mentorat (V de Cramer = 0,079***) ou d'une personne-ressource désignée (V de Cramer = 0,064**). On peut supposer que ces mesures ont été introduites progressivement au cours des dernières années, ce qui explique que moins de directeurs âgés, donc plus susceptibles d'être en poste depuis longtemps, aient pu en bénéficier. En ce sens, derrière l'effet de l'âge se cacherait l'effet de l'ancienneté ou du changement de contexte. Toutefois, il peut également s'agir d'un effet de mémoire.

Tableau 6.47 Mesures d'accueil, de soutien et d'accompagnement des nouveaux directeurs selon l'âge des directeurs

	- de 41 ans	41-50 ans	51-60 ans	+ de 61 ans	Ensemble des directeurs	V de Cramer
Parrainage ou mentorat	18,9%	13,6%	10,2%	4,2%	12,3%	0,079 ***
Personne-ressource désignée	20,0%	14,6%	11,2%	9,7%	13,5%	0,064 **

Source : Enquête Directeurs, Teachcan, 2005

Les pourcentages représentent la proportion de directeurs qui disent avoir bénéficié de ces mesures *dans une large mesure*.

2. La perception qu'ont les directeurs de leur propre insertion

Les directeurs ont enfin été invités à se prononcer sur leur préparation et les compétences qu'ils possédaient lorsqu'ils ont assumé pour la première fois la direction d'une école⁹. Les résultats apparemment contradictoires témoignent de la complexité du métier de directeur : Alors que les répondants sont très majoritairement d'accord pour dire qu'ils étaient préparés à assumer cette fonction (83,3%) et que leur formation antérieure leur a été utile (89,5%), ils sont également presque unanimement d'accord avec l'énoncé selon lequel ils ont appris leur fonction sur le tas (94,4%). Nous pouvons en déduire que, selon les directeurs, pour assumer la direction d'une école, il ne suffit pas d'avoir reçu une formation adéquate et que bien des aspects de la tâche d'un directeur ne peuvent être appris qu'avec l'expérience du métier. Par ailleurs, alors que la moitié des directeurs interrogés sont *entièrement d'accord* avec l'énoncé selon lequel leur formation antérieure leur a été utile (47,3%), seul le tiers (34,6%) d'entre eux sont *entièrement d'accord* pour dire qu'ils maîtrisaient les aspects administratifs de leur travail. C'est dire qu'une formation utile ne porte pas nécessairement sur tous les aspects administratifs du travail de directeur. Le seul aspect du travail de directeur qui semble généralement acquis dès le départ est la collaboration avec les membres du personnel. La presque totalité (96,1%) des répondants sont d'accord avec l'énoncé selon lequel ils savaient déjà collaborer avec les différents membres du personnel de l'école lorsqu'ils en ont assumé la direction pour la première fois. Cette facilité à collaborer dès l'entrée en poste est certainement propre à la fonction de directeur et au parcours qui la caractérisent souvent. En effet, les directeurs ont généralement occupé d'autres postes au sein de leur établissement avant d'en assumer la direction (cf. chapitre 1), ce qui leur permet d'être déjà en contact avec les autres membres du personnel au moment de leur entrée en poste.

⁹ Question posée dans le questionnaire : « En vous référant à la période où vous avez assumé pour la première fois la direction d'une école, indiquez dans quelle mesure vous êtes en accord ou en désaccord avec les énoncés suivants ».

Tableau 6.48 Perception qu'ont les directeurs de leur propre insertion

	Entièrement d'accord	Plutôt d'accord	Plutôt en désaccord	Entièrement en désaccord	Total (N)
J'étais préparé pour assumer cette fonction	33,1%	50,2%	13,2%	3,5%	100 (2072)
Ma formation antérieure m'a été utile	47,3%	42,2%	8,4%	2,1%	100 (2061)
Je savais collaborer avec les différents membres du personnel de l'école	57,0%	39,1%	3,5%	0,4%	100 (2057)
J'ai appris cette fonction sur le tas	67,7%	26,7%	4,6%	1,0%	100 (2071)
Je maîtrisais les aspects administratifs de mon travail	34,6%	48,6%	14,2%	2,6%	100 (2072)
J'ai reçu l'aide de mes supérieurs	25,8%	48,9%	18,4%	7,0%	100 (2024)

Source : Enquête Directeurs, Teachcan, 2005

Les directeurs qui considèrent que leur formation antérieure leur a été utile ont également tendance à affirmer qu'ils étaient préparés pour assumer leur fonction (TK = 0,505***). Bien que les directeurs pensent que leur fonction s'apprend en bonne partie « sur le tas », comme nous l'avons vu précédemment, le fait de suivre une formation leur permet d'être - ou du moins d'avoir le sentiment d'être - mieux préparés. Les directeurs qui considèrent que leur formation antérieure leur a été utile sont aussi plus nombreux à affirmer qu'ils savaient collaborer avec les différents membres du personnel de l'école (TK = 0,385***) et qu'ils maîtrisaient les aspects administratifs de leur travail (TK = 0,305***). Il semble que les directeurs qui considèrent que leur formation antérieure leur a été utile ont une perception plus positive de leurs compétences au cours de la période où ils ont assumé pour la première fois la direction d'une école. Les directeurs qui prétendent qu'ils maîtrisaient déjà les aspects administratifs de leur travail en début de carrière sont aussi plus nombreux à considérer qu'ils étaient préparés pour assumer leurs fonctions (TK = 0,305***) et qu'ils savaient collaborer avec les différents membres du personnel de l'école (TK = 0,218***).

Tableau 6.49 Perception qu'ont les directeurs de leur propre insertion - Corrélations

	J'étais préparé pour assumer cette fonction	Ma formation antérieure m'a été utile	Je savais collaborer avec les différents membres du personnel de l'école	J'ai appris cette fonction sur le tas	Je maîtrisais les aspects administratifs de mon travail	J'ai reçu de l'aide de mes supérieurs
J'étais préparé pour assumer cette fonction	1	0,505 ***	0,334 ***	/	0,350 ***	0,190 ***
Ma formation antérieure m'a été utile	0,505 ***	1	0,385 ***	- 0,110 ***	0,204 ***	0,186 ***
Je savais collaborer avec les différents membres du personnel de l'école	0,334 ***	0,385 ***	1	/	0,218 ***	0,160 ***
J'ai appris cette fonction sur le tas	/	- 0,110 ***	/	1	0,207 ***	/
Je maîtrisais les aspects administratifs de mon travail	0,350 ***	0,204 ***	0,218 ***	0,207 ***	1	0,155 ***
J'ai reçu de l'aide de mes supérieurs	0,190 ***	0,186 ***	0,160 ***	/	0,155 ***	1

Source : Enquête Directeurs, Teachcan, 2005

Les valeurs dans le tableau représentent des Tau de Kendall

/ : non significatif

Toutes les mesures d'accueil, de soutien et d'accompagnement des directeurs sont fortement associées à l'énoncé selon lequel ils ont reçu de l'aide de leurs supérieurs lorsqu'ils ont assumé pour la première fois la direction d'une école. On peut supposer qu'il s'agit d'énoncés équivalents, c'est-à-dire que les différentes mesures d'accueil, de soutien ou d'accompagnement des directeurs constituent justement l'aide qu'ils ont reçu de la part de leurs supérieurs. Par ailleurs, on observe également un lien entre la présence de mesures d'accueil, de soutien et d'accompagnement et le fait, pour les directeurs, de considérer que leur formation antérieure leur a été utile. En effet, les directeurs qui jugent que leur formation antérieure leur a été utile ont également davantage tendance à affirmer avoir bénéficié de perfectionnement (TK = 0,167***), d'un réseau d'entraide entre directeurs (TK = 0,161***) et d'activités d'accueil (TK = 0,157***).

Tableau 6.50 Perception qu'ont les directeurs de leur propre insertion selon les mesures d'accueil, de soutien et d'accompagnement des nouveaux directeurs

	J'étais préparé pour assumer cette fonction*	Ma formation antérieure m'a été utile*	Je savais collaborer avec les différents membres du personnel de l'école*	J'ai appris cette fonction sur le tas*	Je maîtrisais les aspects administratifs de mon travail*	J'ai reçu l'aide de mes supérieurs*
Activités d'accueil**	0,145 ***	0,157 ***	0,132 ***	-0,077 ***	/	0,216 ***
Parrainage ou mentorat**	0,072 ***	0,127 ***	0,059 **	-0,135 ***	-0,068 ***	0,269 ***
Personne-ressource désignée**	0,122 ***	0,134 ***	0,098 ***	-0,089 ***	/	0,307 ***
Groupe de soutien**	0,133 ***	0,133 ***	0,103 ***	/	/	0,248 ***
Réseau d'entraide entre directeurs**	0,180 ***	0,161 ***	0,135 ***	/	0,076 ***	0,290 ***
Perfectionnement**	0,150 ***	0,167 ***	0,130 ***	-0,098 ***	/	0,333 ***

Source : Enquête Directeurs, Teachcan, 2005

Les valeurs dans le tableau représentent des Tau de Kendall

/ : non significatif

** Le sens de l'échelle va de « entièrement d'accord » à « entièrement en désaccord »

* Le sens de l'échelle va de « dans une large mesure » à « pas du tout »

Des différences peuvent être observées *selon la région*. Encore une fois, le Québec se distingue. Ainsi, les directeurs québécois sont les moins nombreux à affirmer qu'ils étaient préparés pour assumer leur fonction et qu'ils maîtrisaient les aspects administratifs de leur travail. Alors que moins de la moitié des directeurs québécois (48,0%) sont entièrement ou plutôt d'accord avec cet énoncé, c'est le cas de la presque totalité des directeurs de la Colombie-Britannique (93,8%). Même le score des Territoires, le deuxième plus faible après le Québec, est nettement supérieur (85,2%) à ce dernier. Par ailleurs, seuls 61,0% des répondants québécois affirment qu'ils étaient préparés pour assumer leur fonction, alors que la moyenne canadienne est de 83,3%. Ces résultats peuvent laisser croire que les directeurs québécois ont moins de connaissances préalables lorsqu'ils entrent en fonction, ce qui impliquerait alors qu'ils doivent davantage apprendre leur fonction sur le tas. Or, les réponses à l'enquête indiquent qu'au contraire, les directeurs québécois sont nettement moins nombreux (81,3%) que ceux de l'ensemble du Canada (94,4%) et de chacune des autres provinces à affirmer avoir appris leur fonction sur le tas. Que doit-on comprendre de ces réponses? Si les Québécois sont peu préparés, ne maîtrisent pas les aspects administratifs de leur travail et n'apprennent pas non plus leur fonction sur le tas... où et quand acquièrent-ils leurs compétences? Serait-ce à dire qu'ils se croient moins compétents que leurs collègues des autres

provinces? Nous avons vu, dans la section précédente, que les directeurs québécois avaient une opinion plus négative que ceux des autres provinces à l'endroit des nouveaux enseignants. Nous savons maintenant qu'ils ont également une opinion plus négative de leurs propres débuts que les directeurs des autres provinces.

Tableau 6.51 Perception qu'ont les directeurs de leur propre insertion selon les régions

		J'étais préparé pour assumer cette fonction	J'ai appris cette fonction sur le tas	Je maîtrisais les aspects administratifs de mon travail
Tous ordres confondus	Atlantique	84,7%	96,3%	90,1%
	Colombie-Britannique	89,6%	98,7%	93,8%
	Ontario	91,0%	96,6%	90,4%
	Prairies	87,8%	98,7%	93,3%
	Québec	61,0%	81,3%	48,0%
	Territoires	88,9%	96,3%	85,2%
	Total	83,3%	94,4%	83,2%
	V de Cramer	0,296 ***	0,281 ***	0,463 ***
Primaire	Atlantique	82,8%	98,4%	86,6%
	Colombie-Britannique	90,7%	98,0%	91,2%
	Ontario	91,6%	96,9%	90,5%
	Prairies	88,6%	98,1%	93,3%
	Québec	59,2%	80,8%	45,8%
	Territoires	100,0%	100,0%	100,0%
	Total	82,7%	94,0%	80,7%
	V de Cramer	0,340 ***	0,296 ***	0,476 ***
Mixte	Atlantique	NV	NV	NV
	Colombie-Britannique	86,7%	91,5%	93,6%
	Ontario	82,1%	100,0%	96,3%
	Prairies	81,3%	100,0%	88,2%
	Québec	84,3%	100,0%	92,1%
	Territoires	61,1%	89,5%	73,7%
	Total	76,0%	92,0%	76,0%
	V de Cramer	NS	0,248 **	NS
Secondaire	Atlantique	NV	NV	NV
	Colombie-Britannique	87,8%	94,4%	95,6%
	Ontario	89,5%	100,0%	100,0%
	Prairies	90,4%	94,7%	90,4%
	Québec	90,6%	98,3%	94,9%
	Territoires	66,3%	81,1%	49,5%
	Total	100,0%	100,0%	75,0%
	V de Cramer	85,4%	93,8%	85,8%
	0,266 ***	0,270 ***	0,516 ***	
	NV	NV	NV	

Source : Enquête Directeurs, Teachcan, 2005

Les pourcentages représentent la proportion de directeurs qui disent être *entièrement ou plutôt d'accord* avec les énoncés

NS : non significatif

NV : Test Chi-Carré non valide (il n'y a pas suffisamment de fréquences théoriques)

Alors que les différences selon la région sont très importantes, les réponses des directeurs aux différents énoncés sont semblables, quel que soit *le réseau et l'ordre d'enseignement*. La perception que les directeurs ont de leur propre insertion professionnelle varie par contre *selon leur profil socio-professionnel*. En particulier, on observe que les directeurs âgés ont une vision plus positive de leur insertion. En effet, les directeurs plus âgés ont davantage tendance à considérer qu'ils maîtrisaient les aspects administratifs de leur travail (V de Cramer = 0,171***), qu'ils étaient préparés pour assumer cette fonction (V de Cramer = 0,115***) et que leur formation antérieure leur a été utile (V de Cramer = 0,102***). À titre d'exemple, alors que moins des trois quarts (73,5%) des directeurs les plus jeunes affirment que, lorsqu'ils ont assumé pour la première fois la direction d'une école, ils étaient préparés pour assumer leur fonction, la presque totalité (95,8%) des directeurs les plus âgés partagent cet avis. Encore une fois, les résultats ne permettent pas de savoir si cette forte relation est attribuable à un réel nivellement par le bas dans la préparation des directeurs, à un changement de contexte qui impliquerait des défis plus grands pour les directeurs entrés en fonction récemment, à un effet de mémoire qui fait oublier aux plus âgés les difficultés qu'ils auraient rencontrées en début de carrière, ou au passage du temps qui s'accompagnerait d'une plus grande indulgence envers soi-même.

Tableau 6.52 Perception qu'ont les directeurs de leur propre insertion selon leur âge

	- de 41 ans	41-50 ans	51-60 ans	+ de 61 ans	Ensemble des directeurs	V de Cramer
J'étais préparé pour assumer cette fonction	73,5%	83,3%	84,3%	95,8%	82,9%	0,115 ***
Ma formation antérieure m'a été utile	81,6%	90,2%	90,5%	94,5%	89,4%	0,102 ***
Je maîtrisais les aspects administratifs de mon travail	70,0%	79,6%	87,9%	91,8%	82,8%	0,171 ***

Source : Enquête Directeurs, Teachcan, 2005
 Les pourcentages représentent la proportion de directeurs qui disent être *entièrement* ou *plutôt d'accord* avec les énoncés
 NS : non significatif NV : Test Chi-Carré non valide (il n'y a pas suffisamment de fréquences théoriques)

Certaines réponses fournies par les directeurs varient également *selon leur plus haut niveau d'études complété*. En effet, quel que soit l'ordre d'enseignement auquel ils travaillent, les directeurs qui possèdent un diplôme de maîtrise sont plus nombreux que ceux qui ont complété un baccalauréat ou un diplôme ou certificat supérieur au baccalauréat à considérer que, lorsqu'ils ont assumé pour la première fois la fonction de directeur, ils maîtrisaient les aspects administratifs de leur travail (V = 0,201***), ils étaient préparés pour assumer leurs fonctions (V = 0,173***) et leur formation antérieure leur a été utile (V = 0,125***).

Tableau 6.53 Perception qu'ont les directeurs de leur propre insertion selon leur niveau d'étude

	Baccalauréat	Diplôme ou certificat universitaire supérieur au baccalauréat	Maîtrise	Ensemble des directeurs	V de Cramer
J'étais préparé pour assumer cette fonction	76,9%	74,2%	88,6%	83,4%	0,173 ***
Ma formation antérieure m'a été utile	82,4%	89,1%	92,1%	89,4%	0,125 ***
Je maîtrisais les aspects administratifs de mon travail	75,4%	71,7%	89,0%	82,8%	0,201 ***

Source : Enquête Directeurs, Teachcan, 2005
 Les pourcentages représentent la proportion de directeurs qui disent être *entièrement* ou *plutôt d'accord* avec les énoncés
 NS : non significatif NV : Test Chi-Carré non valide (il n'y a pas suffisamment de fréquences théoriques)

Le domaine dans lequel ils ont obtenu ce diplôme a toutefois très peu d'importance. Même les directeurs qui ont étudié en administration scolaire ne se démarquent que très faiblement. Ils sont à peine un peu plus nombreux (92,4%) que la moyenne des directeurs (89,5%) à affirmer que leur formation antérieure leur a été utile (V de Cramer = 0,080***), et sont légèrement moins nombreux (92,4%) que la moyenne des directeurs (94,4%) à dire avoir appris leur fonction sur le tas (V de Cramer = 0,069**). Il semble bien qu'aucun domaine d'études ne soit lié, de manière significative, à un sentiment de meilleure préparation à la fonction de directeur.

III. CONCLUSION

En somme, l'insertion des enseignants et des directeurs ne semble pas être chose facile. Pour les uns comme pour les autres, les mesures d'accueil, de soutien et d'accompagnement semblent déficientes. Dans le cas particulier des enseignants, les conditions de recrutement et d'engagement ne semblent pas idéales non plus. Or, ces conditions d'engagement ont un impact majeur, puisqu'elles sont associées, de la part des directeurs, à une perception plus négative des nouveaux enseignants, à une moindre satisfaction et à une perception selon laquelle ils éprouveraient davantage de difficultés. La bonne nouvelle de cette enquête est la satisfaction exprimée par la presque totalité des directeurs à l'endroit des nouveaux enseignants. Toutefois, lorsque cette satisfaction n'est pas présente, c'est souvent signe que des conditions de travail difficiles l'accompagnent. Il importe donc d'accorder une attention particulière aux enseignants qui travaillent avec un public « difficile » et qui sont souvent pris dans un cercle vicieux pouvant conduire à l'abandon de la profession. Les opinions généralement négatives à l'endroit des nouveaux enseignants, exprimées par les directeurs oeuvrant dans des écoles où le roulement du corps enseignant est important, donnent de bons indices des conditions difficiles rencontrées par les enseignants dans ces écoles. Des études portant spécifiquement sur ces écoles devraient être menées pour mieux comprendre les difficultés rencontrées à la fois par les enseignants et les directeurs et identifier leurs besoins spécifiques.

A nouveau, l'analyse révèle cependant de fortes différences *selon la région* (voir le tableau de synthèse suivant). En particulier, le Québec et les Prairies se démarquent des autres régions. Ainsi, c'est au Québec que les directeurs expriment le plus souvent une opinion plus négative à leur propre endroit et à l'endroit des enseignants débutants : ils déclarent plus souvent que les jeunes enseignants ne bénéficient pas ou peu des différentes mesures d'accueil, de soutien et d'accompagnement, ils se disent moins souvent satisfaits à l'égard des budgets spécifiques pour favoriser l'insertion et le développement professionnel des nouveaux enseignants, ils estiment moins souvent que les nouveaux enseignants ou eux-mêmes étaient préparés pour assumer leurs fonctions, ils pensent plus souvent que les jeunes enseignants héritent des groupes d'élèves réputés difficiles et, enfin, ils affirment plus souvent que les jeunes enseignants leur sont imposés par d'autres et qu'ils n'ont pas de latitude lors de l'engagement, ni de temps pour évaluer les jeunes enseignants. À l'inverse, ce sont les directeurs des Prairies qui expriment le plus souvent une opinion positive à leur propre endroit, à l'endroit des enseignants débutants et des conditions d'insertion professionnelle. Les données de l'enquête permettent de déceler les différences de perception entre les directeurs des différentes régions, sans révéler à quoi elles sont attribuables. Les directeurs québécois sont-ils plus exigeants ou plus sévères que leurs collègues des autres provinces envers eux-mêmes et envers les enseignants de leur établissement ou alors, exercent-ils leur profession dans un contexte plus difficile? Cette question mériterait d'être approfondie.

Tableau 6.54 Synthèse : L'insertion des jeunes enseignants selon les régions

	Atlantique	Colombie-Britannique	Ontario	Prairies	Québec	Territoires	Ensemble du Canada	V de Cramer
INSERTION DES ENSEIGNANTS								
Mesures d'accueil, de soutien et d'accompagnement des nouveaux enseignants (1)								
Activités d'accueil	60,8%	62,5%	68,8%	71,8%	61,5%	77,4%	66,1%	0,106 ***
Parrainage ou mentorat	53,1%	40,5%	60,8%	62,9%	42,8%	50,9%	53,3%	0,134 ***
Personne-ressource désignée par la direction	43,9%	30,3%	47,3%	44,7%	37,8%	49,1%	41,9%	0,099 ***
Groupe de soutien	36,1%	29,3%	38,5%	40,7%	19,2%	32,7%	33,4%	0,132 ***
Réseau d'entraide des jeunes enseignants	33,4%	28,3%	41,7%	39,9%	23,5%	27,8%	34,2%	0,136 ***
Perfectionnement	52,2%	42,7%	65,1%	64,1%	67,6%	38,2%	59,4%	0,156 ***
Satisfaction des directeurs face aux budgets spécifiques pour favoriser l'insertion et le développement professionnel des nouveaux enseignants (2)								
	19,9%	21,5%	21,3%	36,3%	19,1%	26,9%	24,3%	0,156 ***
Perception des enseignants débutants par les directeurs (3)								
Sont préparés pour assumer leurs fonctions	83,3%	86,3%	80,7%	86,2%	67,3%	73,1%	80,3%	0,176 ***
Savent maintenir l'ordre et la discipline dans la classe	69,0%	80,5%	66,5%	77,9%	59,6%	63,5%	70,0%	0,163 ***
Connaissent les matières au programme	82,0%	89,7%	81,2%	84,4%	75,5%	75,0%	82,0%	0,116 ***
Savent comment évaluer les apprentissages de leurs élèves	74,5%	76,7%	67,8%	73,1%	52,0%	67,3%	68,2%	0,184 ***
Adaptent leurs activités d'enseignement et d'apprentissage aux caractéristiques et aux habiletés de leurs élèves	85,8%	89,5%	80,9%	84,3%	71,4%	79,2%	81,7%	0,151 ***
Font progresser les élèves en difficulté d'apprentissage dans leurs classes	82,7%	86,2%	79,0%	82,5%	75,3%	82,7%	80,8%	0,090 *
Utilisent des moyens pour améliorer leurs compétences professionnelles	88,6%	92,5%	93,2%	93,9%	75,3%	83,0%	88,7%	0,223 ***
Participent aux activités parascolaires	90,7%	84,8%	93,7%	95,2%	79,5%	90,6%	89,5%	0,192 ***
Difficultés éprouvées par les nouveaux enseignants (4)								
Maintien de la discipline parmi les élèves	37,1%	43,8%	30,7%	37,0%	29,5%	22,6%	34,5%	0,110 ***
Évaluation des apprentissages	55,1%	53,4%	38,3%	46,2%	37,1%	43,4%	44,7%	0,142 ***
Opinion des directeurs sur le recrutement et l'engagement de nouveaux enseignants (5)								
En général, il est facile de recruter de nouveaux enseignants	55,8%	63,4%	67,4%	61,0%	41,5%	54,7%	58,1%	0,186 ***
Je possède une réelle latitude lorsque vient le temps d'engager un nouvel enseignant	41,5%	32,5%	55,4%	59,2%	27,1%	59,6%	45,2%	0,259 ***
J'ai le temps d'évaluer la qualité du travail des nouveaux enseignants	34,6%	43,6%	42,6%	55,0%	36,3%	54,9%	43,3%	0,149 ***
Les nouveaux enseignants me sont imposés par d'autres personnes ou d'autres instances	52,1%	63,1%	46,6%	32,9%	71,9%	34,0%	51,6%	0,279 ***
Les nouveaux enseignants héritent des groupes d'élèves réputés les plus difficiles	10,7%	13,4%	13,7%	7,5%	25,5%	15,7%	14,2%	0,175 ***
Lors de l'engagement de nouveaux enseignants, je reçois de l'aide de la commission scolaire ou d'une autre instance	79,5%	78,2%	75,6%	83,8%	50,8%	86,3%	74,0%	0,267 ***

Source : Enquête Directeurs, Teachcan, 2005

- (1) Les pourcentages représentent la proportion de directeurs, dans chaque région et tous ordres d'enseignement confondus, qui déclarent que les nouveaux enseignants de leur école bénéficient *généralement toujours ou souvent* de la mesure.
- (2) Les pourcentages représentent la proportion de directeurs, dans chaque région et tous ordres d'enseignement confondus, qui estiment que les budgets sont *suffisants*.
- (3) Les pourcentages représentent la proportion de directeurs, dans chaque région et tous ordres d'enseignement confondus, qui se disent *entièrement ou plutôt d'accord* avec l'énoncé.
- (4) Les pourcentages représentent la proportion de directeurs, dans chaque région et tous ordres d'enseignement confondus, qui estiment que les nouveaux enseignants rencontrent *peu ou pas de difficultés*.
- (5) Les pourcentages représentent la proportion de directeurs, dans chaque région et tous ordres d'enseignement confondus, qui sont *entièrement ou plutôt d'accord* avec l'énoncé.

Tableau 6.55 Synthèse : L'insertion des jeunes directeurs d'école selon les régions

	Atlantique	Colombie-Britannique	Ontario	Prairies	Québec	Territoires	Ensemble du Canada	V de Cramer
INSERTION DES DIRECTEURS D'ÉCOLE								
<i>Mesures d'accueil, de soutien et d'accompagnement des nouveaux directeurs (1)</i>								
Il y a eu des activités d'accueil	9,6%	17,7%	16,6%	14,1%	14,0%	17,0%	14,6%	0,156 ***
J'ai bénéficié d'un parrainage ou mentorat	10,0%	8,8%	13,4%	10,4%	18,0%	7,5%	12,3%	0,173 ***
J'ai pu participer à un réseau d'entraide entre directeurs	19,2%	25,8%	25,4%	25,6%	15,7%	17,0%	22,4%	0,183 ***
J'ai pu profiter d'un perfectionnement approprié	15,5%	18,9%	21,3%	18,8%	29,0%	15,1%	20,8%	0,186 ***
<i>Perception qu'ont les directeurs de leur propre insertion (2)</i>								
J'étais préparé pour assumer cette fonction	84,7%	89,6%	91,0%	87,8%	61,0%	88,9%	83,3%	0,296 ***
J'ai appris cette fonction sur le tas	96,3%	98,7%	96,6%	98,7%	81,3%	96,3%	94,4%	0,281 ***
Je maîtrisais les aspects administratifs de mon travail	90,1%	93,8%	90,4%	93,3%	48,0%	85,2%	83,2%	0,463 ***

Source : Enquête Directeurs, Teachcan, 2005

(1) Les pourcentages représentent la proportion de directeurs, dans chaque région et tous ordres d'enseignement confondus, qui déclarent avoir bénéficié de ces mesures *dans une large mesure*.

(2) Les pourcentages représentent la proportion de directeurs, dans chaque région et tous ordres d'enseignement confondus, qui se disent *entièrement ou plutôt d'accord* avec l'énoncé.

L'analyse révèle par contre pratiquement aucune différence *selon l'ordre d'enseignement* et très peu *selon le réseau* (voir le tableau de synthèse suivant). On peut néanmoins relever que les directeurs des écoles privées, ainsi que des écoles mixtes et secondaires, disent plus souvent posséder une latitude lors de l'engagement des nouveaux enseignants, alors que les directeurs des écoles publiques et des écoles primaires disent au contraire davantage se faire imposer les nouveaux enseignants. Par ailleurs, les réseaux d'entraide (pour les directeurs et les jeunes enseignants) paraissent plus fréquents dans les écoles publiques, alors que les groupes de soutien aux jeunes enseignants et les personnes-ressources désignées par les directeurs semblent des mesures plus fréquentes dans les écoles privées.

Tableau 6.56 Synthèse : L'insertion des jeunes enseignants et directeurs d'école selon les réseaux d'enseignement

	Public	Privé	Total	V de Cramer
INSERTION DES ENSEIGNANTS				
Mesures d'accueil, d'accompagnement et de soutien des nouveaux enseignants (1)				
Personne-ressource désignée par la direction	41,8%	43,0%	41,9%	0,089***
Groupe de soutien	33,3%	34,0%	33,4%	0,119***
Réseau d'entraide des jeunes enseignants	34,5%	30,8%	34,2%	0,140***
Opinion des directeurs sur le recrutement et l'engagement de nouveaux enseignants (2)				
Je possède une réelle latitude lorsque vient le temps d'engager un nouvel enseignant	42,1%	76,2%	45,2%	0,199***
J'ai le temps d'évaluer la qualité du travail des nouveaux enseignants	40,8%	67,2%	43,3%	0,157***
Les nouveaux enseignants me sont imposés par d'autres personnes ou d'autres instances	54,9%	9,8%	51,6%	0,236***
INSERTION DES DIRECTEURS D'ÉCOLE				
Mesures d'accueil, de soutien et d'accompagnement des nouveaux directeurs (3)				
J'ai pu participer à un réseau d'entraide entre directeurs	23,4%	13,1%	22,4%	0,149***
J'ai pu profiter d'un perfectionnement approprié	21,0%	18,8%	20,8%	0,146***

Source : Enquête Directeurs, Teachcan, 2005

- (1) Les pourcentages représentent la proportion de directeurs, dans chaque région et tous ordres d'enseignement confondus, qui déclarent que les nouveaux enseignants de leur école bénéficient *généralement toujours ou souvent* de la mesure.
- (2) Les pourcentages représentent la proportion de directeurs, dans chaque région et tous ordres d'enseignement confondus, qui sont *entièrement ou plutôt d'accord* avec l'énoncé.
- (3) Les pourcentages représentent la proportion de directeurs, dans chaque région et tous ordres d'enseignement confondus, qui déclarent avoir bénéficié de ces mesures *dans une large mesure*.

L'analyse met également en évidence quelques fortes variations *selon le profil du public scolaire et du personnel enseignant* de l'école que dirigent les directeurs (voir le tableau de synthèse suivant). Ainsi, de manière schématique, il apparaît que les directeurs sont moins satisfaits des nouveaux enseignants et expriment une opinion plus négative à l'égard des capacités des enseignants débutants et à l'égard des conditions de recrutement et d'insertion des enseignants lorsqu'ils travaillent dans des écoles qui accueillent un public scolaire plus « difficile » (absentéisme, chahut, décrochage) et connaissent un roulement du corps enseignant plus important.

Enfin, l'analyse montre que la perception que les directeurs ont des jeunes enseignants et de leurs conditions d'insertion professionnelle varie peu *selon leur profil socio-professionnel*. On observe néanmoins quelques différences selon leur âge, leur genre et leur niveau d'étude. Ainsi, les directeurs plus âgés (plus de 50 ans) paraissent plus « indulgents » dans la mesure où ils expriment plus souvent une opinion positive aussi bien à l'égard des jeunes enseignants qu'à l'égard des capacités qu'ils possédaient eux-mêmes à leurs débuts. Il semblerait par ailleurs que les jeunes directeurs aient plus souvent bénéficié de parrainage et d'une personne-ressource à leurs débuts, témoignant peut-être de pratiques en développement. On peut également relever que les détenteurs d'une maîtrise estiment plus souvent, par rapport aux détenteurs d'un baccalauréat ou d'un diplôme supérieur au baccalauréat, qu'ils étaient préparés pour assumer leur fonction. Finalement, les données de l'enquête montrent que les directeurs qui ont une tâche d'enseignement ou qui sont responsables du recrutement des enseignants tendent à avoir une vision plus positive des capacités des jeunes enseignants.

Tableau 6.57 Synthèse : L'insertion des jeunes enseignants selon le profil du public scolaire et du personnel enseignant

	Roulement du corps enseignant(1)	Pourcentage d'élèves ayant une langue maternelle autre que le français ou l'anglais	Absentéisme des élèves(1)	Chahut des élèves durant les cours(1)	Décrochage scolaire des élèves(1)	Pourcentage d'élèves ayant un revenu familial faible
Les mesures d'accueil, d'accompagnement et de soutien des enseignants (2)						
Activités d'accueil	/	-0,071 ***	/	/	/	/
Parrainage ou mentorat	/	-0,071 ***	/	/	/	/
Personne-ressource désignée par la direction	/	-0,103 ***	/	/	/	/
Groupe de soutien	/	-0,101 ***	/	/	/	/
Réseau d'entraide des jeunes enseignants	/	-0,122 ***	/	/	/	/
Perfectionnement	/	-0,050 *	/	0,058 **	/	/
Allègement de tâche	/	/	/	0,052 *	/	/
Perception des enseignants débutants par les directeurs (3)						
Sont préparés pour assumer leurs fonctions	-0,178 ***	-0,073 ***	/	-0,065 ***	-0,062	/
Savent maintenir l'ordre et la discipline dans leurs classes	-0,156 ***	/	-0,080 ***	-0,153 ***	-0,055 *	0,058 ***
Connaissent les matières au programme	-0,117 ***	/	/	/	/	/
Savent comment évaluer les apprentissages de leurs élèves	-0,143 ***	/	/	/	/	/
Maîtrisent les technologies de l'information et de la communication (TIC)	-0,121 ***	/	/	/	/	/
Collaborent avec les autres enseignants de l'école	-0,114 ***	/	/	/	-0,076 ***	/
S'impliquent avec les autres membres de l'école	-0,157 ***	/	/	/	-0,094 ***	0,078 ***
Communiquent avec les parents de leurs élèves	-0,163 ***	-0,093 ***	-0,072 ***	-0,058 **	-0,142 ***	0,093 ***
Adaptent leurs activités d'enseignement aux caractéristiques et aux habiletés de leurs élèves	-0,174 ***	/	-0,076 ***	-0,072 ***	-0,092 ***	/
Font progresser les élèves en difficulté d'apprentissage dans leurs classes	-0,167 ***	/	/	-0,057 **	-0,092 ***	/
Utilisent des moyens pour améliorer leurs compétences professionnelles	-0,148 ***	-0,060 **	/	/	-0,139 ***	/
Contribuent à la vie de l'établissement	-0,129 ***	/	/	/	-0,081 ***	0,085 ***
Collaborent avec la direction de l'école	-0,104 ***	/	/	/	-0,105 ***	0,066 ***
Participent aux activités parascolaires	-0,143 ***	/	/	/	/	0,075 ***
Satisfaction générale des directeurs à l'endroit des enseignants débutants (4)						
	-0,207 ***	-0,063 **	/	-0,062 **	-0,114 ***	0,067 ***
Difficultés éprouvées par les nouveaux enseignants face à certains aspects de leur tâche (5)						
Maîtrise des matières au programme	-0,107 ***	/	/	/	/	/
Maintien de la discipline parmi les élèves	-0,152 ***	/	-0,123 ***	-0,207 ***	-0,090 ***	0,075 ***
Évaluation des apprentissages	-0,125 ***	/	-0,058 **	-0,066 ***	/	/
Communication avec les élèves	-0,101 ***	/	-0,080 ***	-0,131 ***	-0,120 ***	0,054 **
Collaboration avec les parents	-0,131 ***	/	-0,084 ***	-0,105 ***	-0,097 ***	0,036 *
Utilisation des nouvelles technologies en classe	-0,119 ***	/	/	-0,058 **	/	/
Travail en équipe avec les autres enseignants	-0,019 ***	/	-0,059 **	-0,070 ***	-0,077 ***	/
Opinion des directeurs sur le recrutement et l'engagement de nouveaux enseignants (3)						
En général, il est facile de recruter de nouveaux enseignants	-0,203 ***	-0,076 ***	/	/	-0,110 ***	0,066 ***
Dans certaines matières, le recrutement de nouveaux enseignants difficile	0,082 ***	/	0,088 ***	0,070 ***	0,063 **	/
Les conditions de travail des nouveaux enseignants rendent leur insertion difficile dans mon école	0,171 ***	/	0,075 ***	0,130 ***	0,122 ***	-0,080 ***
Je possède une réelle latitude lorsque vient le temps d'engager un nouvel enseignant	-0,095 ***	/	/	/	/	0,077 ***
J'ai le temps d'évaluer la qualité du travail des nouveaux enseignants	-0,072 ***	/	-0,050 *	-0,093 ***	/	0,047 *
Les nouveaux enseignants me sont imposés par d'autres personnes ou d'autres instances	0,151 ***	/	/	/	/	/
Je m'attends à ce que les nouveaux enseignants puissent au besoin enseigner des matières en dehors de leur spécialité	/	/	/	0,061 **	/	-0,057 ***
Les nouveaux enseignants héritent des groupes d'élèves réputés les plus difficiles	0,121 ***	/	0,068 ***	/	0,176 ***	-0,058 ***
Lors de l'engagement de nouveaux enseignants, je reçois de l'aide de la commission scolaire ou d'une autre instance	0,111 ***	/	/	/	-0,077 ***	/

Source : Enquête Directeurs, Teachcan, 2005

Les valeurs dans le tableau représentent des Tau de Kendall / : non significatif

(1) Le sens de l'échelle va de « dans une large mesure » à « pas du tout »

(2) Le sens de l'échelle va de « généralement toujours » à « pas du tout »

(3) Le sens de l'échelle va de « entièrement d'accord » à « entièrement en désaccord »

(4) Le sens de l'échelle va de « entièrement satisfait » à « entièrement insatisfait »

(5) Le sens de l'échelle va de « pas de difficultés » à « beaucoup de difficultés »

CONCLUSION

Ces dix dernières années, les systèmes éducatifs des différentes provinces au Canada ont connu plusieurs transformations importantes dans leur mode de régulation. En particulier, on assiste à un double mouvement de renforcement des autorités centrales (reflété dans diverses mesures comme un contrôle central accru de la qualité des enseignements, le développement de curriculums et d'évaluations standardisés, etc.) et de décentralisation des pouvoirs vers les établissements scolaires qui se traduit notamment par la promotion d'une mobilisation des acteurs locaux (personnels scolaires et parents) et le développement d'une logique de compétition entre les écoles (Ben Jaafar et Anderson, 2004 ; Lessard et Brassard, 2005 ; Lessard et Grimmett, 2005). Cette tendance va de pair avec une plus forte responsabilisation des établissements à l'égard de la réussite scolaire de leurs élèves dans le cadre d'une « autonomisation cadrée » du personnel enseignant et administratif qui met l'emphase sur leur imputabilité. Ces évolutions dans la régulation des systèmes éducatifs s'accompagnent d'une redéfinition institutionnelle, normative et prescriptive, du rôle et du travail des personnels éducatifs, leur conférant une importance plus grande dans la mise en oeuvre des politiques scolaires et une responsabilité accrue envers la qualité et l'efficacité de l'enseignement. En particulier, en ce qui concerne les directeurs d'école, de nouvelles prescriptions institutionnelles les enjoignent à devenir des « leaders pédagogiques » qui animent l'activité éducative au sein de leur école et assurent le pilotage des réformes scolaires en mobilisant leur équipe éducative (Bergeron *et alii*, 2005 ; Brassard *et alii*, 2004 ; Corriveau, 2004). En Europe, des tendances comparables sont relevées et plusieurs études montrent que les directeurs ne doivent plus seulement être des administrateurs et des gestionnaires, mais aussi des « animateurs pédagogiques » initiateurs de la politique pédagogique de leur école et des « agents de changement » du système éducatif (Dupriez, 2002 et 2005 ; Dutercq, 2006 ; Leclercq, 2005 ; Osborn, 2002 ; Pelage, 1998 et 2003).

Dans un tel contexte d'évolutions du champ scolaire, il nous semble crucial de saisir la manière dont les personnels de l'éducation vivent et pratiquent leur métier. Dans ce rapport, nous nous sommes en particulier intéressés à la situation des directeurs d'école : *Qui sont aujourd'hui les directeurs d'école au Canada ? Dans quelles conditions travaillent-ils ? Comment ressentent-ils les récentes évolutions scolaires ? Comment vivent-ils, conçoivent-ils idéalement et exercent-ils leur métier ? Dans quelles conditions accèdent-ils au métier ?* Pour répondre à ces questions, nous nous sommes appuyés sur les résultats d'une enquête par questionnaire réalisée en 2005 auprès de 2144 directeurs d'écoles primaires et secondaires dans l'ensemble du Canada. L'analyse statistique des données ainsi recueillies a cherché à étudier le métier de directeur en partant des représentations subjectives que les chefs d'établissement ont de leur travail tout en tenant compte des conditions objectives dans lesquelles se déroulent leurs expériences professionnelles. Plus précisément, elle s'est attachée à réaliser une « description compréhensive » de la réalité actuelle du métier des directeurs en analysant la manière dont leurs perceptions des changements scolaires, leurs conceptions du métier, leurs pratiques et leur vécu varient, d'une part, selon leur profil socio-professionnel (genre, âge, ancienneté, niveau et domaine d'étude), et d'autre part, selon le contexte où ils travaillent (région ou province, ordre et réseau d'enseignement, localisation urbaine ou rurale de l'école, caractéristiques des élèves et du personnel de l'école qu'ils dirigent). Dans cette conclusion, nous allons revenir sur les principaux résultats de cette analyse.

Qui sont aujourd'hui les directeurs d'école au Canada ?

Au *chapitre 1*, la direction des écoles est tout d'abord apparue comme un métier majoritairement exercé par des hommes (en particulier dans les écoles secondaires), même si la comparaison avec des données antérieures à notre enquête suggère une re-féminisation progressive du corps professionnel depuis plusieurs années. Notre enquête met par ailleurs en évidence une sous-représentation des directeurs

« autochtones » et appartenant à une « minorité visible » par rapport à la population d'âge scolaire et à l'ensemble de la population au Canada, laissant supposer une certaine distance culturelle entre les directeurs et le public scolaire. En ce qui concerne leurs caractéristiques professionnelles, la plupart des directeurs possèdent comme diplôme une maîtrise universitaire (réalisée soit en éducation, soit en administration scolaire). Avant de devenir directeurs, la toute grande majorité a été enseignants et directeurs adjoints, en particulier à l'ordre d'enseignement auquel ils travaillent aujourd'hui. L'analyse de leur carrière met cependant en évidence qu'une partie non négligeable des directeurs a exercé durant leur carrière une fonction à un autre ordre que celui auquel ils exercent actuellement. Par ailleurs, la plupart ont été enseignants ou directeurs adjoints dans une autre école que celle qu'ils dirigent actuellement. Notre étude indique ainsi une certaine mobilité professionnelle entre les ordres d'enseignement et les écoles.

Dans quelles conditions travaillent-ils ?

Aux *chapitres 2 et 3*, nous nous sommes ensuite intéressés aux conditions concrètes d'exercice du métier qui marquent l'expérience professionnelle des directeurs, en décrivant les établissements scolaires qu'ils dirigent sous l'angle des principales caractéristiques des élèves, des parents des élèves et du personnel (*chapitre 2*) ainsi que sous l'angle des orientations éducatives (*chapitre 3*). Au *chapitre 2*, nous avons tout d'abord vu que la plupart des directeurs enquêtés dressent un portrait plutôt positif de leur public scolaire et de leur personnel. Ils se disent en effet confrontés à un faible pourcentage d'élèves absents, qui ne terminent pas leur année, qui présentent des problèmes d'ordre physique, psychologique, comportemental ou d'apprentissage et la plupart déclarent que la bonne marche de leur école n'est pas touchée dans une large mesure par divers comportements problématiques de la part des élèves, des parents d'élèves et des enseignants. Du point de vue des directeurs, il apparaît que les principales difficultés auxquelles ils doivent faire face concernent la détérioration de la situation socio-économique des élèves, leur rapport au travail scolaire (absentéisme, apathie) et les « incivilités » qui viennent perturber le déroulement des cours (retards sans justification, chahut, conflits ou intimidation entre élèves). Par contre, les problèmes plus « graves » de discipline (possession d'armes, consommation d'alcool ou de drogue, agression sur un membre du personnel, harcèlement sexuel) paraissent moins fréquents. Notre enquête indique cependant que le profil social, ethnique et scolaire des élèves varie fortement selon les écoles et elle suggère une certaine ségrégation du système scolaire canadien de ce point de vue. En particulier, elle met en évidence une relative concentration, dans certaines écoles, de différents types de difficultés et problèmes rencontrés, non seulement auprès des élèves mais aussi auprès des enseignants.

Ensuite, au *chapitre 3*, nous avons vu que la plupart des écoles enquêtées, sur base des déclarations de leurs directeurs, semblent poursuivre de multiples objectifs éducatifs qui visent à la fois le développement des savoirs et du savoir-être chez les élèves : acquisition de bonnes habitudes de travail, développement des aptitudes à l'alphabétisation de base, encouragement de l'excellence académique, croissance personnelle, etc. Par ailleurs, la plupart des écoles offrent plusieurs services spéciaux destinés à soutenir les élèves connaissant divers types de difficulté (d'apprentissage, d'adaptation sociale ou scolaire, d'ordre économique). Lorsque de tels services sont offerts, la majorité des directeurs déclarent en être satisfaits ou estiment qu'ils ont une influence positive. Enfin, une partie importante des écoles (plus de 40%) met en oeuvre des vocations ciblant une clientèle d'élèves aux caractéristiques particulières (par exemple, sport-études, éducation internationale, alternance études-travail, concentration arts-études, concentration sciences, musique, bénévolat). Les directeurs qui travaillent dans des écoles qui organisent de telles vocations particulières sont également en grande majorité satisfaits de leurs répercussions sur de nombreux aspects : le climat général de l'établissement, la qualité d'apprentissage des élèves, la satisfaction des parents, etc.

Comment vivent-ils les récentes évolutions scolaires ?

Après avoir décrit les principales caractéristiques socio-professionnelles des directeurs d'écoles et les contextes scolaires dans lesquels ils travaillent, nous avons, au *chapitre 4*, considéré la manière dont ils vivent les récentes transformations du système éducatif. Notre étude montre que ce sont les changements d'ordre pédagogique (nouvelles approches éducatives, TIC), les restrictions budgétaires (diminution des ressources humaines, matérielles ou financières) et les changements dans le mode de régulation scolaire (comme les nouvelles politiques d'imputabilité ou la nouvelle répartition des responsabilités entre les instances centrales et locales) qui, aux yeux des directeurs, ont les effets les plus importants sur leur fonction et leur école. S'ils mettent en avant plusieurs répercussions négatives (développement d'un climat de plus forte méfiance, perte des points de repère, baisse de la qualité des services aux élèves, développement d'un sentiment d'inefficacité, etc.), ils restent cependant globalement optimistes sur les effets positifs qu'elles auront dans le futur sur l'apprentissage des élèves et le fonctionnement des écoles. La plupart affirment également que ces évolutions scolaires ont des impacts importants sur la charge et la teneur de leur travail (accroissement de la charge de travail, modification de leur approche de la gestion, plus grand intérêt porté aux relations avec l'environnement de l'école) et le développement de leurs compétences (exigence de nouvelles capacités d'adaptation). Les directeurs paraissent en fait avoir une vision plutôt nuancée et variée des effets des évolutions scolaires sur leur travail et le fonctionnement de leur école.

Comment vivent-ils, conçoivent-ils idéalement et exercent-ils leur métier ?

Au *chapitre 5*, nous avons approfondi notre exploration du métier de directeur en examinant la manière dont les directeurs d'école vivent, définissent et disent exercer leur travail. A l'instar de plusieurs études réalisées dans divers pays européens (Barrère, 2006 ; Boissinot, 2005 ; Dupriez, 2002 ; Osborn, 2002), les données de notre enquête mettent en lumière une certaine complexification du travail des directeurs qui, de leurs points de vue, implique l'exercice d'une multitude de responsabilités et de rôles. En particulier, la plupart déclarent assumer surtout des tâches liées à la *gestion et à l'administration de l'école* (allocation du budget, gestion des urgences, administration générale de l'école, etc.), à l'*administration pédagogique* (élaboration des règlements et de la mission de l'école, affectation des tâches d'enseignement, etc.), à la *reddition de comptes*, à la *gestion de l'ordre interne* (sanction disciplinaire des élèves, coordination) et à la *gestion des relations externes* (médiation auprès des parents, liaison auprès des autorités, promotion de l'école dans la communauté). À l'inverse, ils disent moins souvent assumer des tâches liées au *recrutement des élèves et du personnel* et à l'*animation pédagogique* (rôle de leader pédagogique, évaluation du matériel didactique, etc.). L'enquête indique par ailleurs une large concordance entre les conceptions idéales que les directeurs ont de leur métier et les tâches qu'ils déclarent effectivement exercer. La plupart des rôles et des responsabilités qu'ils disent exercer sont ainsi également valorisés idéalement par les directeurs. Cette concordance n'est cependant pas totale et l'analyse révèle plusieurs tensions ou écarts entre le « travail idéal » et le « travail réel » chez une bonne partie de directeurs. En particulier, de nombreux directeurs souhaiteraient davantage exercer des tâches liées au *travail et à l'animation pédagogique* (rôles de leader pédagogique et d'agent de changement des pratiques de l'école, définition des programmes pédagogiques...), au *recrutement du personnel* (enseignant, professionnel et technique) et à la *gestion du budget* (élaboration et allocation). Les données de notre enquête tendent ainsi à confirmer les résultats d'autres études, menées dans divers contextes nationaux, qui mettent également en évidence une certaine *tension entre*, d'une part, *le travail administratif et la gestion des relations externes* que les directeurs se doivent d'assumer et qu'ils considèrent souvent comme ingrates ou moins nobles et, d'autre part, *le travail d'animation pédagogique* qu'ils valorisent mais auquel ils ne peuvent consacrer tout le temps souhaité (Barrère, 2006 ; Dupriez, 2002 ; Leclercq, 2005). Les données de notre enquête suggèrent aussi que certaines tâches prescrites par l'évolution du mode de régulation scolaire sont posées comme idéal par les directeurs eux-mêmes (comme l'animation pédagogique), alors que d'autres semblent au contraire « rejetées » par une partie des directeurs (comme l'analyse des données scolaires et la

reddition de comptes). Notre analyse invite par ailleurs à faire l'hypothèse que les récentes évolutions du mode de régulation scolaire tendent à s'accompagner d'un accroissement de la supervision des enseignants par les directeurs et de leur implication à l'égard des relations externes à l'école (gestion des relations avec les parents, développement de partenariats avec l'environnement de l'école, promotion de l'école dans la communauté). Enfin, malgré la complexité de leur tâche et les nombreuses évolutions auxquelles ils se disent confrontés, notre enquête montre que les directeurs paraissent largement satisfaits à l'égard de la plupart des aspects de leur métier (développement professionnel, appui des supérieurs, imputabilité, etc.), hormis à l'égard de leur charge de travail et de son incidence sur leur vie familiale.

Dans quelles conditions accèdent-ils au métier ?

Finalement, au *chapitre 6*, nous nous sommes penchés sur une période particulièrement déterminante dans la vie professionnelle des directeurs, leur entrée dans le métier, en considérant les conditions dans lesquelles ils ont vécu leurs débuts dans la fonction. Par ailleurs, sur base de la perception qu'en ont les directeurs, nous avons également examiné les conditions dans lesquelles s'effectuent l'insertion et le développement professionnel des enseignants débutants. Notre enquête montre alors que l'insertion professionnelle des enseignants et des directeurs ne semble pas être une expérience aisée. En effet, pour les uns comme pour les autres, les mesures d'accueil, de soutien et d'accompagnement semblent déficientes. Dans le cas des enseignants, les conditions de recrutement et d'engagement ne paraissent pas idéales non plus. En particulier, la plupart des directeurs déclarent ne pas avoir de réelle latitude lors de l'engagement des nouveaux enseignants, ni avoir le temps d'évaluer la qualité de leur travail. Plus de 40% des directeurs affirment aussi qu'il n'est pas facile de recruter de nouveaux enseignants. En même temps, la majorité des directeurs déclarent que les nouveaux enseignants et eux-mêmes étaient globalement préparés à assumer leur fonction. Les dimensions du métier qui paraissent les moins souvent maîtrisées sont, pour les directeurs, les aspects administratifs de leur travail, et, pour les enseignants, le maintien de la discipline en classe et l'évaluation des apprentissages des élèves. La presque totalité des directeurs se dit également satisfaite du travail des nouveaux enseignants. Lorsque cette satisfaction n'est pas présente, c'est souvent signe que des conditions de travail difficiles l'accompagnent, en particulier dans les établissements qui accueillent un public « difficile ».

Les déterminants de l'expérience professionnelle des directeurs d'école

Au-delà de ces tendances générales et communes, notre enquête montre surtout que l'exercice et le vécu du métier sont pluriels et qu'ils varient principalement selon plusieurs caractéristiques du contexte dans lequel travaillent les directeurs : le contexte socio-politique et institutionnel (caractérisé par les provinces et les régions, l'ordre et le réseau d'enseignement) ainsi que le type d'établissement où ils oeuvrent (caractérisés par les attitudes scolaires et les comportements des élèves). Par contre, ils diffèrent très peu selon le profil socio-professionnel des directeurs et leurs parcours (scolaires et professionnels), du moins tels que saisis par l'enquête par questionnaire (genre, âge, ancienneté, niveau et domaine d'étude). La teneur du travail des directeurs et leurs expériences professionnelles paraissent alors s'inscrire avant tout dans des contingences contextuelles. En particulier, *la région* (ou la province) apparaît comme la variable la plus discriminante. Les différences que nous avons observées entre les provinces mériteraient d'être explorées de manière plus fine et d'être mieux comprises en les mettant en lien avec les politiques scolaires spécifiques à chaque province, les caractéristiques du système éducatif et l'histoire de la profession propres à chacune d'entre elles. Dans le tableau suivant, nous avons repris, de manière très schématique, les différences régionales les plus importantes.

Tableau C.1 Principales différences régionales

Profil des directeurs	<ul style="list-style-type: none"> - les directions de l'Atlantique et du Québec présentent un profil relativement comparable dans la mesure où elles comportent davantage de femmes et de directeurs âgés de moins de 50 ans. À l'inverse, celles de la Colombie-Britannique et des Territoires se composent d'une majorité d'hommes et de directeurs de plus 50 ans ; - les directeurs de l'Atlantique, de la Colombie-Britannique et des Territoires possèdent plus souvent une maîtrise, alors que ceux des Prairies et du Québec ont plus fréquemment un baccalauréat ou un diplôme supérieur au baccalauréat ;
Établissements scolaires	<ul style="list-style-type: none"> - les écoles situées dans les Territoires paraissent accueillir des élèves qui présentent des difficultés nombreuses et variées (situation socio-économique défavorisée, absence, décrochage scolaire, apathie, chahut, conflits, infractions contre les biens, etc.), à l'inverse surtout des écoles de la Colombie-Britannique et des Prairies ; - les directeurs du Québec sont les moins nombreux à déclarer que leur école valorise le développement des aptitudes à l'alphabétisation de base. À l'inverse, les directeurs du Québec, ainsi que ceux de l'Ontario et de l'Alberta, disent plus souvent faire la promotion du développement des valeurs morales ; - ce sont les écoles des provinces de l'Atlantique qui offrent, le plus souvent, le plus grand nombre de services de soutien aux élèves en difficulté, à l'inverse surtout des écoles du Québec. Ces dernières paraissent toutefois établir plus souvent des partenariats stratégiques pour mieux servir les élèves défavorisés ;
Évolutions scolaires	<ul style="list-style-type: none"> - <i>la présence d'un « quasi-marché scolaire »</i> et d'une logique de concurrence entre établissements est davantage ressentie par les directeurs de l'Alberta, du Québec, de la Colombie-Britannique et de l'Ontario ; - <i>le mode de gouvernance axé sur les résultats</i>, se traduisant par une évaluation standardisée (des élèves et des enseignants) et une politique d'imputabilité, se marque davantage en Ontario, en Colombie-Britannique, en Atlantique et en Alberta ; - <i>la réorganisation des pouvoirs</i> entre les paliers centraux et locaux est davantage mise en avant au Québec et en Atlantique ; - <i>la diminution des ressources</i> est plus vivement ressentie en Ontario et les provinces maritimes ; c'est cependant au Québec et dans les Territoires que les directeurs disent plus souvent avoir dû apprendre à <i>réduire les coûts humains</i> des changements ; - les <i>mouvements au sein du personnel</i> sont davantage mis en avant en Ontario, en Colombie-Britannique, au Québec, dans les Territoires et en Atlantique, alors que la <i>variation du nombre d'élèves</i> est plus souvent jugée importante dans les Prairies, dans les Territoires et en Atlantique ; - <i>la diversification culturelle</i> et linguistique du public scolaire se fait davantage ressentir en Alberta, en Ontario, en Colombie-Britannique et dans les Territoires ; - les <i>nouvelles approches éducatives</i> sont plus souvent jugées importantes par les directeurs des Prairies, du Québec et de l'Atlantique ; - <i>la participation accrue des parents au système éducatif</i> est davantage éprouvée en Colombie-Britannique, dans les Prairies et en Atlantique ; - ce sont les directeurs de l'Ontario qui évoquent le plus souvent divers effets négatifs des évolutions scolaires (comme une détérioration du milieu de vie ou une baisse de la qualité des services aux élèves), à l'inverse surtout des directeurs du Québec et de l'Atlantique qui mentionnent eux plus fréquemment des effets positifs (anticipés ou présents) ;

Principales différences régionales (suite)

<p>Travail des directeurs</p>	<ul style="list-style-type: none"> - la majorité des directeurs de l'Atlantique, de la Colombie-Britannique, des Prairies et des Territoires ont une <i>tâche d'enseignement</i> alors qu'ils sont largement minoritaires au Québec et en Ontario. Ces derniers assument aussi moins souvent le rôle d'éducateur auprès des élèves ; - les directeurs du Québec sont ceux qui déclarent le moins souvent assumer diverses tâches liées à un <i>travail d'ordre pédagogique</i>, à l'inverse surtout des directeurs de la Colombie-Britannique et des Prairies ; - la <i>gestion des relations externes</i> semble davantage assumée par les directeurs de la Colombie-Britannique, de l'Ontario et des Territoires ; - la <i>gestion des ressources</i> paraît plus souvent exercée par les directeurs du Québec et des Territoires ; - le <i>recrutement des élèves</i> semble surtout exercé par les directeurs de la Colombie-Britannique, de l'Ontario, des Prairies (de l'Alberta en fait) et du Québec ; - la <i>gestion des enseignants</i> semble davantage remplie par les directeurs de l'Ontario, des Prairies et des Territoires ; - la <i>gestion du personnel non-enseignant</i> par les directeurs paraît plus fréquente en Colombie-Britannique, dans les Prairies et les Territoires ; - les directeurs de la Colombie-Britannique et des Prairies se déclarent davantage <i>satisfaits</i> à l'égard de plusieurs aspects de leur travail, à l'inverse surtout des directeurs de l'Atlantique et de l'Ontario
<p>Insertion professionnelle</p>	<p>- c'est au Québec que les directeurs expriment le plus souvent une opinion négative à leur propre endroit et à l'endroit des enseignants débutants : ils déclarent plus souvent que les jeunes enseignants ne bénéficient pas ou peu des différentes mesures d'accueil, de soutien et d'accompagnement, ils se disent moins souvent satisfaits à l'égard des budgets spécifiques pour favoriser l'insertion et le développement professionnel des nouveaux enseignants, ils estiment moins souvent que les nouveaux enseignants ou eux-mêmes étaient préparés pour assumer leurs fonctions, ils pensent plus souvent que les jeunes enseignants héritent des groupes d'élèves réputés difficiles et, enfin, ils affirment plus souvent que les jeunes enseignants leur sont imposés par d'autres et qu'ils n'ont pas de latitude lors de l'engagement, ni de temps pour évaluer les jeunes enseignants. A l'inverse, ce sont les directeurs des Prairies qui expriment le plus souvent une opinion positive à leur propre endroit, à l'endroit des enseignants débutants et des conditions d'insertion professionnelle.</p>

Plusieurs différences apparaissent également entre *les ordres d'enseignement*. On observe notamment que les directeurs des écoles primaires sont plus souvent des femmes, des détenteurs d'un diplôme universitaire supérieur au baccalauréat et d'un diplôme en éducation, alors que dans les écoles secondaires, on retrouve plus souvent des hommes directeurs, des détenteurs d'une maîtrise et d'un diplôme en administration scolaire. Les comportements problématiques des élèves paraissent également plus prégnants dans les écoles secondaires, voire mixtes, alors que les conflits avec les parents sont davantage relevés par les directeurs des écoles primaires. Par ailleurs, plusieurs évolutions scolaires paraissent toucher différemment les écoles primaires et secondaires. Ainsi, les directeurs des écoles primaires sont plus nombreux à mettre en avant la diminution des ressources, la nouvelle répartition des responsabilités entre les instances centrales et locales, les nouvelles politiques d'imputabilité, l'implication plus grande des parents et à penser que les évolutions scolaires entraînent une perte des points de repères. Par contre, ce sont les directeurs des écoles secondaires qui évoquent plus souvent l'accroissement de la concurrence entre les écoles et ses effets sur leur tâche et le recrutement des élèves ou des enseignants. Enfin, on observe que ce sont les directeurs des écoles mixtes qui déclarent le plus souvent exercer des responsabilités liées à travail d'ordre pédagogique, alors que ceux des écoles secondaires se disent davantage responsables du recrutement des élèves et du personnel et ceux des écoles primaires paraissent davantage assumer l'encadrement et la sanction disciplinaire des élèves.

L'enquête met également en évidence des différences importantes entre *les réseaux d'enseignement*. En particulier, les écoles publiques paraissent accueillir des élèves plus défavorisés socialement et plus « difficiles » que ceux des écoles privées et connaître davantage de problèmes avec les parents des élèves et les enseignants. En même temps, les écoles publiques offrent plus souvent différents types de services spéciaux pour les élèves en difficulté d'apprentissage, d'adaptation scolaire ou sociale. Par ailleurs, plusieurs évolutions scolaires semblent davantage toucher les écoles publiques que les écoles privées : diminution des ressources, nouvelles répartition des responsabilités entre les instances centrales et locales, nouvelles politiques d'imputabilité, évaluation standardisée des élèves, évaluation formelle des enseignants, renforcement des rivalités entre les écoles, mouvements au sein du personnel, nouvelles technologies de l'information et des communications, nouvelles approches éducatives. Les directeurs des écoles publiques sont aussi plus nombreux à évoquer les effets négatifs des évolutions scolaires, que ce soit sur leur fonction (diminution de leur maîtrise de la situation) ou sur le fonctionnement de l'école (perte de points de repère, développement d'un climat de plus forte méfiance, développement d'un sentiment d'inefficacité, baisse de la qualité des services aux élèves, détérioration du milieu de vie). Par contre, les effets de la compétition sur le recrutement et le maintien des élèves paraissent davantage se faire sentir dans les écoles privées. Enfin, l'exercice et le vécu du métier diffèrent également selon le réseau. Ainsi, les directeurs des écoles publiques déclarent plus souvent être responsables de l'encadrement et de la sanction disciplinaire des élèves, de l'administration de l'école, de la gestion des ressources, de la supervision des enseignants ainsi que de la gestion des relations externes, alors que les directeurs des écoles privées disent plus souvent assumer le recrutement des élèves et du personnel. Ces derniers paraissent par ailleurs plus souvent satisfaits à l'égard de leur charge de travail et de la reconnaissance de leur fonction, alors que les directeurs des écoles publiques le sont davantage à l'égard de l'appui de leurs supérieurs.

Enfin, l'enquête montre que le vécu du métier varie aussi fortement *selon le profil du public scolaire de l'école*. Ainsi, les directeurs se disent davantage satisfaits à l'égard des divers aspects de leur métier lorsqu'ils dirigent des écoles accueillant un public socialement plus favorisé (dont le revenu familial est élevé) et qui présente peu de problèmes scolaires ou comportementaux. Ceux-ci expriment également une plus grande satisfaction à l'égard des nouveaux enseignants qui oeuvrent dans leur école. Par ailleurs, l'enquête montre que les directeurs qui travaillent des contextes scolaires accueillant des élèves « difficiles » (qui chahutent, sont en retard, ont divers comportements problématiques, etc.) déclarent plus souvent remplir les rôles d'éducateur des élèves et de superviseur du travail enseignant, alors que les rôles de leader pédagogique et de planificateur du projet éducatif de l'école sont davantage prégnants dans des

contextes plus favorables. Enfin, les évolutions scolaires paraissent se faire plus fortement ressentir lorsque les directeurs travaillent dans des contextes plus « difficiles ». Ainsi, plus les directeurs se disent confrontés à un public scolaire « difficile », plus ils ont tendance à juger important l'impact des changements scolaires et à trouver qu'ils ont des effets négatifs sur leur fonction (comme la diminution de leur maîtrise de la situation ou l'augmentation de la charge de travail) et le fonctionnement de leur école (comme la baisse de la qualité des services offerts aux élèves ou la perte des points de repère). Par contre, ce sont les directeurs qui dirigent des écoles accueillant des élèves d'origine sociale privilégiée qui ont le plus tendance à estimer important l'accroissement de la compétition entre les écoles de leur secteur et du renforcement de la sélection des élèves.

En définitive, l'expérience professionnelle des directeurs d'école au Canada semble aujourd'hui s'inscrire avant tout dans des conditions spécifiques de travail (les établissements scolaires), tout en prenant également sens par rapport à un contexte éducatif et institutionnel plus large, défini à la fois par la province, l'ordre et le réseau d'enseignement.

BIBLIOGRAPHIE

- Abric J.-C., « L'étude expérimentale des représentations sociales », in D. Jodelet (sous la dir.), *Les représentations sociales*, PUF, Sociologie aujourd'hui, Paris, 1999, pp. 205-223.
- Barrère A., *Sociologie des chefs d'établissement. Les managers de la République*, Presses universitaires de France, Paris, 2006.
- Baudoux C., *La gestion en éducation. Une affaire d'hommes ou de femmes ?*, Presses Inter Universitaires, Québec, 1994.
- Ben Jaafar S., Anderson S. E., « Accountability in Education : Trends in Canada from 1990-2003 », paper presented at the Annual Meeting of the Canadian Society for Studies in Education, Winnipeg, 29 mai-1er juin 2004.
- Bergeron D., Massé D., Rathé J.-P., « Réforme, décentralisation et professionnalisation des chefs d'établissement au Québec », in *Politiques d'éducation et de formation. Analyses et comparaisons internationales*, 13 (1), 2005.
- Bernard P., Saint-Arnaud S., « Du pareil au même ? La position des quatre principales provinces canadiennes dans l'univers des régimes providentiels », in *Cahiers canadiens de sociologie*, 29 (2), 2004.
- Blin J.-F., *Représentations, pratiques et identités professionnelles*, L'Harmattan, Action et Savoir, Paris, 1997.
- Boissinot M.-M., « Chefs d'établissement en France : une situation paradoxale au centre de tensions multiples », in *Politiques d'éducation et de formation. Analyses et comparaisons internationales*, 13 (1), 2005.
- Bouchamma Y., « Gestion de l'éducation et construction identitaire sur le plan professionnel », in *Education et Francophonie*, XXXII (2), 2004.
- Brassard A., Cloutier M., De Saedeleer S., Corriveau L., Fortin R., Gélinas A., Savoie-Zajc L., « Rapport à l'activité éducative et identité professionnelle chez les directeurs d'établissement des ordres d'enseignement préscolaire et primaire », in *Revue des Sciences de l'éducation*, XXX (3), 2004.
- Cacouault-Bitaud M., « Les personnels de direction du second degré dans trois académies : déterminants d'accès aux fonctions et représentations du rôle », in R. Bourdoncle et L. Demailly (éditeurs), *Les professions de l'éducation et de la formation*, Presses universitaires du Septentrion, Paris, 1998, pp. 339-350.
- Cattonar B., « Convergence et diversité de l'identité professionnelle des enseignants du secondaire en Communauté française de Belgique. Tensions entre le vrai travail et le sale boulot », in *Education et Francophonie*, 2006 a.
- Cattonar B., « Comment les enseignants du secondaire conçoivent-ils et vivent-ils leur métier ? », in G. Chappelle et D. Meuret, *Améliorer l'école*, Presses universitaires de France, Paris, 2006 b.

- Cattonar B., « Les identités professionnelles enseignantes. Ebauche d'un cadre d'analyse », in *Les Cahiers de Recherche du Girsef*, Louvain-la-Neuve, n°10, 2001.
- Corcuff P., *Les nouvelles sociologies. Constructions de la réalité sociales*, Nathan Université, Paris, 1995.
- Corriveau L., « Identification professionnelle ou suridentification à la profession ? », in *Éducation et francophonie*, XXXII (2), 2004.
- Dubar C., *La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles*, Armand Colin, Paris, 1996.
- Demailly L., « Professions, organisations, politiques », Communication présentée aux VIe Journées de Sociologie du Travail, Université Libre de Bruxelles, Blankenberge, 5-7 novembre 1997, pp. 1-17.
- Dupriez V., « La transformation du métier de chef d'établissement en Communauté française de Belgique », in *Politiques d'éducation et de formation. Analyse et comparaisons internationales*, 13 (1), 2005.
- Dupriez V., « Entre tradition et transformations, que révèle l'analyse des établissements scolaires ? », in C. Maroy (dir.), *Les écoles d'enseignement secondaire et leurs enseignants*, De Boeck Université, Bruxelles, 2002, pp. 55-90.
- Dutercq Y., « Les nouveaux pouvoirs des chefs d'établissements », in G. Chapelle et D. Meuret, *Améliorer l'école*, Presses universitaires de France, Paris, 2006, pp. 141-152.
- King A. J. C., Peart M. J., *Le personnel enseignant au Canada. Travail et qualité de vie*, Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants, Groupe d'évaluation des programmes sociaux, Université Queen's à Kingston, Ottawa, 1992.
- Leclercq J.-M., « Perspective internationale : quelle direction pour les établissements scolaires ? », in *Politiques d'éducation et de formation. Analyse et comparaisons internationales*, 13 (1), 2005.
- Lessard C., Brassard A., « La "gouvernance" de l'éducation au Canada : tendances et significations », in *Education et sociétés*, à paraître.
- Lessard C., Grimmett P., « Canadian education policy trends, the professional lives of teachers and the democratic redefinition of public education », document de présentation d'une demande de soutien d'un réseau, CRSH, 2004.
- Maroy C., Dupriez V., « La régulation dans les systèmes scolaires. Proposition théorique et analyse du cadre structurel en Belgique francophone », in *Revue française de pédagogie*, n°13, 2000.
- Michel S., « Motivation et implications professionnelles », in M. De Coster et F. Pichault (dir.), *Traité de sociologie du travail*, De Boeck Université, Bruxelles, 1998, pp. 403-421.
- Osborn M., « Le nouveau rôle des chefs d'établissements : le cas de l'Angleterre », in *Politiques d'éducation et de formation*, 5 (2), 2002.
- Pelage A., « La redéfinition du métier de chef d'établissement secondaire : changement statutaire, construction de l'engagement professionnel et épreuves pratiques », in *Revue française de pédagogie*, n°145, 2003.

- Pelage A., « Les transformations de la fonction de proviseur », in R. Bourdoncle et L. Demailly (éditeurs), *Les professions de l'éducation et de la formation*, Presses universitaires du Septentrion, Paris, 1998, pp. 75-89.
- Riopel, M.C. et Tardif, M., *Decentralization and reforms in education: Impacts on teachers and school principals in the Montreal region*, Paper Presented as part of symposium entitled The Impact of Educational Policy on the Social Context of Teachers' Work in Canada at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Montréal, Canada, 14 avril 2005.
- Statistique Canada, *L'éducation au Canada*, 2000.
- Statistique Canada, *Questions d'éducation : le point sur l'éducation, l'apprentissage et la formation au Canada*, vol. 3, n°2, 26 juin 2006.
- Statistique Canada, *Le Quotidien*, Bulletin officiel de diffusion des données de Statistique Canada, 7 mars 2006.
- Statistique Canada, *Le Quotidien*, Bulletin officiel de diffusion des données de Statistique Canada, 26 juin 2006.
- Statistique Canada, *Le Quotidien*, Bulletin officiel de diffusion des données de Statistique Canada, 4 août 2006.
- U. S. Department of Education, National Center for education statistics, *Schools and Staffing Survey*, 1999–2000.
- Vandenberghe V., *Enseignement et iniquité : singularités de la question en Communauté Wallonie-Bruxelles*, Les Cahiers de Recherche du Girsef, Louvain-la-Neuve, n°8, novembre 2000.

ANNEXE 1

ENQUETE AUPRES DES DIRECTEURS D'ECOLE



Centre de la statistique de l'éducation

Enquête auprès des directeurs d'école

Confidentiel une fois rempli.

Renseignements recueillis en vertu de la *Loi sur la statistique*, Lois révisées du Canada, 1985, chapitre S19.

English version available; 1-888-301-6058

Objectif de l'enquête

L'objectif principal de cette enquête est d'évaluer l'incidence qu'ont eu différents changements observés en éducation tel que des modifications de programmes, de réductions budgétaires, de nouvelles directives d'orientation sur l'enseignement et le travail de direction dans les écoles au Canada. L'enquête vise à recueillir de l'information auprès des directeurs sur leurs conditions et leurs pratiques professionnelles et sur les transformations qui ont eu un effet sur leur formation professionnelle, leurs compétences et aussi sur leur travail et leurs interactions quotidiennes avec les élèves et les autres intervenants en éducation.

L'enquête est menée conjointement par Statistique Canada et une équipe de chercheurs appartenant aux facultés d'éducation de différentes universités canadiennes. L'enquête est parrainée par le Conseil de recherches en sciences humaines du Canada (CRSH). Le CRSH est un organisme fédéral autonome qui appuie la recherche et la formation avancée en milieu universitaire dans les sciences humaines et qui en fait la promotion. Les résultats de ce projet de recherche permettront d'avoir une image complète des conditions d'enseignement pan-canadiennes ainsi que celles de votre région.

Pour qu'il soit possible de dépendre avec exactitude ces conditions d'enseignement, il est très important que vous répondiez au présent questionnaire. Vous fournirez du même coup des renseignements précieux qui contribueront à définir les politiques en matière d'éducation dans l'avenir.

Loi autorisant la collecte

Ces renseignements sont recueillis en vertu de la *Loi sur la statistique*, Lois révisées du Canada, 1985, chapitre S19. Bien que la participation à cette enquête soit volontaire, votre collaboration fait en sorte que l'information recueillie est la plus exacte et la plus complète possible.



Confidentialité

La loi interdit à Statistique Canada de publier des statistiques recueillies dans le cadre de cette enquête qui permettraient d'identifier une personne, une entreprise ou un établissement sans le consentement préalable, par écrit, de cette personne, entreprise ou établissement. Les données déclarées dans ce questionnaire seront traitées en toute confidentialité, elles seront utilisées à des fins statistiques et elles seront publiées sous forme agrégée seulement. Les dispositions de la *Loi sur la statistique* qui traitent de la confidentialité ne sont modifiées d'aucune façon par la *Loi sur l'accès à l'information* ou toute autre loi.

Autres utilisations de l'information

Afin d'améliorer la valeur analytique de l'enquête, l'information fournie dans cette dernière pourrait être combinée à des renseignements provenant d'autres sources auxquelles Statistique Canada a accès, comme l'Enquête sur les technologies de l'information et des communications dans les écoles (ETICE) ou des dossiers administratifs.

Comment participer

Si vous avez des questions sur l'enquête, veuillez communiquer avec nous par téléphone au 1-888-301-6058, par courriel à Education.doi@statcan.ca, ou par télécopieur au numéro 1-800-755-5514. Statistique Canada vous remercie pour votre participation.

Veuillez poster le questionnaire dûment rempli le plus tôt possible dans l'enveloppe fournie à cette fin.

Veuillez poster à :

Statistique Canada
Division des opérations et de l'intégration
Section des enquêtes sur l'éducation et la culture
Parc Tunney
120, rue Parkdale
Ottawa (Ontario) K1A 0T6

Directives Générales

1. Veuillez remplir et retourner le présent questionnaire dans l'enveloppe prévue à cette fin.
2. Si vous n'avez pas de chiffres précis, veuillez fournir vos meilleures estimations.
3. En répondant aux questions qui exigent de cocher une boîte, veuillez cocher un "X" dans la boîte.

SECTION 1 – Renseignements socio-démographiques et caractéristiques de votre école

Voici des questions d'ordre général sur vous et votre école.

1. Quel est votre sexe? ¹²⁰⁰ Masculin ¹ Féminin ³

2. Quel est votre année de naissance?

19 ¹²⁰¹

3A. Quelle langue parlez-vous le plus souvent à la maison? ¹²⁰²

Français ³

Anglais ¹

Autre – précisez ¹²⁰³

3B. Parlez-vous régulièrement d'autres langues à la maison? ¹²⁰⁴

Non ¹

Oui, français ³

Oui, anglais ²

Oui, autre – préciser ¹²⁰⁵

4. Quel est votre plus haut niveau d'étude complété? ¹²⁰⁶

Certificat, diplôme ou brevet d'enseignement ¹

Baccalauréat ²

Diplôme ou certificat universitaire supérieur au baccalauréat ³

Maîtrise ⁴

Doctorat ⁵

Autre – préciser ¹²⁰⁷

5. Quel était votre domaine d'études lors de l'obtention de votre diplôme le plus élevé?

Éducation ¹²⁰⁸

Administration scolaire/de l'enseignement ¹²⁰⁹

Lettres (p. ex., langue, littérature, communication) ¹²¹⁰

Mathématiques ou Informatique ¹²¹¹

Enseignement des langues secondes ¹²¹²

Sciences (p. ex., physique, chimie, biologie) ¹²¹³

Sciences sociales et humaines (p. ex., histoire, géographie, psychologie, sociologie) ¹²¹⁴

Théologie, Études des religions ou Philosophie ¹²¹⁵

Arts (p. ex., musique, danse, arts dramatique, art plastique) ¹²¹⁶

Éducation physique ¹²¹⁷

Administration publique ou Administration des affaires ¹²¹⁸

Autre – préciser ¹²¹⁹



6. Les renseignements sur les caractéristiques ethniques et culturelles visent à soutenir les programmes de promotion de l'équité en matière d'emploi. Êtes-vous ... (Veuillez faire un « X » pour tous ceux qui s'appliquent.)

- Blanc? 1221
- Indien de l'Amérique du nord? 1222
- Métis? 1223
- Inuit? 1224
- Chinois? 1225
- Sud-Asiatique (p. ex., Indien de l'Inde, Pakistanais, Sri-Lankais)? 1226
- Noir? 1227
- Philippin? 1228
- Latino-Américain? 1229
- Asiatique du Sud-Est (p. ex., Cambodgien, Indonésien, Laotien, Vietnamien)? 1230
- Arabe? 1231
- Asiatique occidental (p. ex., Afghan, Iranien)? 1232
- Japonais? 1233
- Coréen? 1234
- Autre – précisez 1235

7. Vos tâches habituelles à titre de directeur d'école incluent-elles l'enseignement? 1236

Oui ¹ Non ³

8. Combien d'années d'expériences depuis le début de votre carrière et à l'école où vous êtes actuellement possédez-vous à titre de : (Veuillez arrondir au nombre entier le plus près. Si aucune année d'expérience, inscrivez 0 (zéro) dans la zone correspondante.)

	Depuis le début de votre carrière Ans	À l'école où vous êtes actuellement Ans
Directeur d'école <i>primaire</i>	<input type="text"/> <input type="text"/> 1238	<input type="text"/> <input type="text"/> 1237
Directeur adjoint d'école <i>primaire</i>	<input type="text"/> <input type="text"/> 1240	<input type="text"/> <input type="text"/> 1239
Enseignant au <i>primaire</i>	<input type="text"/> <input type="text"/> 1242	<input type="text"/> <input type="text"/> 1241
Directeur d'école <i>secondaire</i>	<input type="text"/> <input type="text"/> 1244	<input type="text"/> <input type="text"/> 1243
Directeur adjoint d'école <i>secondaire</i>	<input type="text"/> <input type="text"/> 1246	<input type="text"/> <input type="text"/> 1245
Enseignant au <i>secondaire</i>	<input type="text"/> <input type="text"/> 1248	<input type="text"/> <input type="text"/> 1247
Directeur d'école <i>primaire/secondaire</i>	<input type="text"/> <input type="text"/> 1250	<input type="text"/> <input type="text"/> 1249
Directeur adjoint d'école <i>primaire/secondaire</i>	<input type="text"/> <input type="text"/> 1252	<input type="text"/> <input type="text"/> 1251
Enseignant au <i>primaire/secondaire</i>	<input type="text"/> <input type="text"/> 1254	<input type="text"/> <input type="text"/> 1253
Conseiller pédagogique	<input type="text"/> <input type="text"/> 1256	<input type="text"/> <input type="text"/> 1255
Autre – préciser <input type="text"/>	<input type="text"/> <input type="text"/> 1258	<input type="text"/> <input type="text"/> 1257

1259





9. Veuillez indiquer le nombre **approximatif** de personnel à temps plein ou à temps partiel qui existent à votre école en vous basant sur les catégories suivantes. (Si un poste n'est pas disponible ou n'est pas occupé par un employé à temps plein ou à temps partiel, inscrivez 0 (zéro) dans la zone correspondante. Veuillez arrondir au nombre entier le plus près.)

	Temps plein	Temps partiel
	Total <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> 1276	Total <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> 1277
Directeurs	<input type="text"/> 1260	<input type="text"/> 1261
Directeurs adjoints	<input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> 1262	<input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> 1263
Personnel enseignant	<input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> 1264	<input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> 1265
Autres employés professionnels non enseignants (p. ex., bibliothécaires, infirmières, psychologues, travailleurs sociaux, orthophonistes, orienteurs, coordinateurs, superviseurs, conseillers pédagogiques)	<input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> 1266	<input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> 1267
Aides-enseignants (p. ex., surveillants d'élèves, techniciens en éducation spécialisée, adjoints en comportement, adjoints aux loisirs)	<input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> 1268	<input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> 1269
Personnel de garderie (p. ex., éducatrice en services de garde)	<input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> 1270	<input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> 1271
Personnel de soutien (p. ex., personnel de bureau, préposés à l'entretien)	<input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> 1272	<input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> 1273
Autre – précisez <input style="width: 200px; height: 20px;" type="text"/>	<input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> 1274	<input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> 1275

1278

10. À l'égard des élèves de votre école : (Répondez à chacune des questions suivantes. Si la situation décrite par la question ne s'applique à aucun élève, inscrivez 0 (zéro).)

Quel est le nombre total approximatif d'étudiants inscrits à l'école?	Total <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> 1279
Lors d'un jour d'école ordinaire, quel est le nombre approximatif d'élèves absents (peu importe la raison)?	<input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> 1280
Quel est le nombre approximatif des élèves qui commencent l'année à votre école et qui ne l'y terminent pas?	<input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> 1281

11. Comment décririez-vous la situation économique familiale des élèves qui fréquentent votre école? (Veuillez indiquer le pourcentage **approximatif** de familles appartenant à chaque catégorie.)

Revenu familial élevé (plus de 90 000 \$ par année)	<input type="text"/> <input type="text"/> % 1282
Revenu familial moyen (de 30 000 \$ à 90 000 \$ par année)	<input type="text"/> <input type="text"/> % 1283
Revenu familial faible (moins de 30 000 \$ par année)	<input type="text"/> <input type="text"/> % 1284
Total 100%	

12A. Parmi les élèves de votre école, quel est le pourcentage **approximatif** . . . (Si aucun, inscrivez 0 (zéro) dans la zone correspondante.)

de francophones ¹ ?	<input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> % 1286
d'anglophones ² ?	<input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> % 1285
d'allophones ³ ?	<input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> % 1287
Total 100%	

12B. ... qui sont arrivés au Canada depuis moins d'un an? % 1289

¹ Par **francophone**, on entend des élèves qui parlent surtout en français à la maison.

² Par **anglophone**, on entend des élèves qui parlent surtout en anglais à la maison.

³ Par **allophone**, on entend des élèves qui parlent surtout une langue autre que le français ou l'anglais à la maison.





13A. À votre connaissance, à peu près combien d'élèves dans votre école sont formellement identifiés comme étant affecté par l'un ou l'autre des problèmes, déficits ou handicaps suivant? (Si aucun, inscrivez 0 (zéro) dans la zone correspondante.)

Une déficience visuelle, auditive, motrice, de la parole ou autre ayant une incidence sur l'apprentissage

<input type="text"/>	1290				
----------------------	----------------------	----------------------	----------------------	----------------------	------

Un problème psychologique ou comportemental

<input type="text"/>	1291				
----------------------	----------------------	----------------------	----------------------	----------------------	------

Un problème d'apprentissage (p. ex., un problème d'attention, de lecture, d'écriture)

<input type="text"/>	1292				
----------------------	----------------------	----------------------	----------------------	----------------------	------

13B. À peu près combien d'élèves dans chacune de ces catégories ont accès à des services spécialisés? (Si aucun, inscrivez 0 (zéro) dans la zone correspondante.)

Déficiences visuelles, auditives, motrices, de la parole ou autre ayant une incidence sur l'apprentissage

<input type="text"/>	1293				
----------------------	----------------------	----------------------	----------------------	----------------------	------

Problèmes psychologiques ou comportementaux

<input type="text"/>	1400				
----------------------	----------------------	----------------------	----------------------	----------------------	------

Problèmes d'apprentissage (p. ex., un problème d'attention, de lecture, d'écriture)

<input type="text"/>	1401				
----------------------	----------------------	----------------------	----------------------	----------------------	------

14. Parmi les élèves et le personnel enseignant (temps plein et temps partiel) de votre école, environ combien d'entre eux ... (Si aucun, inscrivez 0 (zéro) dans la zone correspondante.)

Entrer le nombre approprié dans chaque colonne

	Élèves	Personnel enseignant
Total	<input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> 1434	<input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> 1435
a) ont comme langue maternelle une langue autre que le français ou l'anglais?	<input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> 1402	<input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> 1403
b) sont ...		
Blancs?	<input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> 1404	<input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> 1405
Indiens de l'Amérique du nord?	<input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> 1406	<input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> 1407
Métis?	<input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> 1408	<input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> 1409
Inuit?	<input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> 1410	<input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> 1411
Chinois?	<input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> 1412	<input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> 1413
Sud-Asiatiques (p. ex., Indien de l'Inde, Pakistanais, Sri-Lankais)?	<input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> 1414	<input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> 1415
Noirs?	<input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> 1416	<input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> 1417
Philippins?	<input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> 1418	<input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> 1419
Latino-Américains?	<input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> 1420	<input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> 1421
Asiatiques du Sud-Est (p. ex., Cambodgiens, Indonésiens, Laotiens, Vietnamiens)?	<input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> 1422	<input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> 1423

(suite à la page 7)





14. Parmi les élèves et le personnel enseignant (temps plein et temps partiel) de votre école, environ combien d'entre eux ... (Si aucun, inscrivez 0 (zéro) dans la zone correspondante.) (suite)

Entrer le nombre approprié dans chaque colonne

	<u>Élèves</u>	<u>Personnel enseignant</u>
b) sont ...		
Arabes?	<input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> 1424	<input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> 1425
Asiatiques occidentaux (p. ex., Afghans, Iraniens)?	<input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> 1426	<input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> 1427
Japonais?	<input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> 1428	<input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> 1429
Coréens?	<input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> 1430	<input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> 1431
Autre – précisez <input style="width: 200px; height: 20px;" type="text"/>	<input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> 1432	<input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> 1433

1436

15. Parmi l'ensemble du personnel enseignant (temps plein et temps partiel) actuellement en poste dans votre établissement, quel est le pourcentage approximatif d'entre eux qui ont ... (Si aucun, inscrivez 0 (zéro) dans la zone correspondante.)

une (1) année ou moins d'expérience en enseignement?	<input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> % 1437
de deux (2) à cinq (5) années d'expérience en enseignement?	<input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> % 1438
de six (6) à dix (10) années d'expérience en enseignement?	<input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> % 1439
de onze (11) à vingt (20) ans d'expérience en enseignement?	<input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> % 1440
plus de vingt (20) ans en enseignement?	<input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> % 1441

Total 100%



SECTION 2 – Perception du changement et de ses répercussions

Dans cette section du questionnaire, nous désirons connaître votre perception de l'impact que certains grands changements ont pu avoir sur l'école où vous travaillez.

1. Veuillez trouver ci-dessous une liste de changements qui ont eu lieu lors de la dernière décennie. Comment évaluez-vous l'impact de ces changements sur votre école? (Veuillez faire un « X » par ligne.)

	Très important	Important	Peu important	Pas important du tout	Ne s'applique pas
La diminution des ressources humaines	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/> 2200
La diminution des autres ressources (p. ex., matérielle, financière)	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/> 2201
Les mouvements au sein du personnel scolaire : retraite, redéploiement ou renouvellement	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/> 2202
La variation du nombre d'élèves	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/> 2203
Les changements socio-économiques dans l'environnement	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/> 2204
Une nouvelle répartition des responsabilités et pouvoirs entre les instances centrales, locales et à l'intérieur de l'établissement	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/> 2205
Fusion et réorganisation des conseils scolaires (Commissions scolaires)	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/> 2206
Les technologies de l'information et des communications (TIC) dans l'enseignement et la gestion	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/> 2207
De nouvelles approches éducatives (curriculum)	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/> 2208
La diversification culturelle et linguistique	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/> 2209
Évaluation standardisée des élèves	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/> 2210
De nouvelles politiques d'imputabilité	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/> 2211
Évaluation formelle des enseignants	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/> 2212
Autre changement – précisez <div style="border: 1px solid black; width: 300px; height: 20px; margin-top: 5px;"></div>	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/> 2213

2214



2. Les changements précédents ont eu un impact sur la fonction de direction d'école. La liste suivante présente des résultats découlant de ces changements. Comment évaluez-vous l'impact de chacun d'entre eux sur vous? (Veuillez faire un « X » par ligne.)

	Entièrement d'accord	Plutôt d'accord	Plutôt en désaccord	Entièrement en désaccord	Ne s'applique pas
J'ai dû modifier mon approche de la gestion	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/> 2215
Ma maîtrise de la situation a diminué	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/> 2216
Je suis plus motivé	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/> 2217
Je développe de nouvelles capacités pour m'adapter aux changements	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/> 2218
Ma charge de travail a augmenté	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/> 2219
Mon statut s'est amélioré	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/> 2220
Je garde le cap davantage sur l'essentiel de la mission de l'école	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/> 2221
J'ai dû apprendre à réduire davantage les coûts humains des changements	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/> 2222
J'ai été amené à préciser davantage les règles de fonctionnement de mon école	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/> 2223
Je suis plus conscient des relations de l'environnement de l'école	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/> 2224
Mon plan de carrière a été perturbé	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/> 2225
J'ai dû suivre une formation additionnelle	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/> 2226
Autre – précisez					
<input type="text"/> 2228	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/> 2227

3. Les énoncés ci-dessous décrivent les effets des changements (positifs ou négatifs) intervenus durant la dernière décennie sur les écoles. Veuillez indiquer l'importance de chacun de ces énoncés : (Veuillez faire un « X » par ligne.)

	Très important	Important	Peu important	Pas important du tout	Ne s'applique pas
Plus forte motivation du personnel	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/> 2229
Déstabilisation, perte des points de repère habituels	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/> 2230
Climat de plus forte méfiance et résistance aux changements	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/> 2231
Sentiment d'inefficacité qui se développe	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/> 2232
Renforcement des "cliques" et des rivalités entre groupes et secteurs	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/> 2233
Plus forte demande de formation et d'accompagnement institutionnel	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/> 2234

(suite à la page 10)





3. Les énoncés ci-dessous décrivent les effets des changements (*positifs ou négatifs*) intervenus durant la dernière décennie sur les écoles. Veuillez indiquer l'importance de chacun de ces énoncés : (*Veuillez faire un « X » par ligne.*) (suite)

	Très important	Important	Peu important	Pas important du tout	Ne s'applique pas	
Baisse notable de la qualité des services aux élèves	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>	2235
Amélioration de la réussite et de la persévérance scolaire	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>	2236
Renforcement de la sélection des élèves	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>	2237
Implication plus grande des parents dans les apprentissages et les activités éducatives	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>	2238
Détérioration du milieu de vie à l'école	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>	2239
Meilleure qualification professionnelle du personnel enseignant	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>	2240
Augmentation des coûts imputés aux parents	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>	2241
Meilleure insertion sociale des élèves	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>	2242
Autre répercussion – précisez						
<input type="text" value=""/>	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>	2243
						2244

4. Dans quelle mesure croyez-vous que les changements observés durant la dernière décennie auront des effets positifs sur les aspects suivants au sein de votre école? (*Veuillez faire un « X » par ligne.*)

	Dans une large mesure	Dans une certaine mesure	Peu	Pas du tout	Ne s'applique pas	
L'apprentissage des élèves	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>	2245
L'intégration des élèves à la société	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>	2246
La professionnalisation des enseignants	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>	2247
Vos fonctions de directeur d'école	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>	2248
L'efficacité du système scolaire	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>	2249
Les relations avec les parents	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>	2250
La reconnaissance de la mission de l'école	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>	2251

5. En vous basant sur votre expérience, quelle a été l'importance de : (*Veuillez faire un « X » par ligne.*)

	Très important	Important	Peu important	Pas important du tout	Ne s'applique pas	
L'accroissement de la compétition entre les écoles de votre secteur	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>	2260
L'effet de la compétition sur votre tâche de directeur	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>	2261
L'effet de la compétition sur le recrutement et le maintien des élèves	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>	2262
L'effet de la compétition sur le recrutement et le maintien du personnel	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>	2263



SECTION 3 – Tâches et responsabilités

Cette section aborde vos tâches et responsabilités ainsi que la perception que vous en avez.

1A. Actuellement, dans votre école, dans quelle mesure assumez-vous les responsabilités suivantes à titre de directeur?

1B. Idéalement, dans votre école, dans quelle mesure souhaiteriez-vous assumer les responsabilités suivantes à titre de directeur?

1A. Actuellement

- 1 – Je suis entièrement responsable de cette tâche
- 2 – Je joue un rôle majeur dans l'accomplissement de cette tâche
- 3 – Je joue un rôle mineur dans l'accomplissement de cette tâche
- 4 – Je ne suis aucunement responsable de cette tâche

N – Ne s'applique pas

1B. Idéalement

- 1 – J'aimerais être entièrement responsable de cette tâche
- 2 – Je voudrais jouer un rôle majeur dans l'accomplissement de cette tâche
- 3 – Je préférerais jouer un rôle mineur dans l'accomplissement de cette tâche
- 4 – Je ne voudrais pas être responsable de cette tâche

N – Ne s'applique pas

ENTRER LE CODE APPROPRIÉ DANS CHAQUE COLONNE

	1A. Actuellement	1B. Idéalement
Le recrutement et la sélection des enseignants	<input type="text"/> 3200	<input type="text"/> 3201
Le recrutement et la sélection du personnel professionnel <i>(p. ex., bibliothécaires, infirmières, psychologues, travailleurs sociaux, orthophonistes, orienteurs, coordinateurs, superviseurs)</i>	<input type="text"/> 3202	<input type="text"/> 3203
Le recrutement et la sélection du personnel technique <i>(p. ex., surveillants d'élèves, techniciens en éducation spécialisée, adjoints aux loisirs)</i>	<input type="text"/> 3204	<input type="text"/> 3205
L'affectation des tâches d'enseignement	<input type="text"/> 3206	<input type="text"/> 3207
La supervision des enseignants	<input type="text"/> 3208	<input type="text"/> 3209
La supervision du personnel professionnel	<input type="text"/> 3210	<input type="text"/> 3211
La supervision du personnel technique <i>(p. ex., surveillants d'élèves, techniciens en éducation spécialisée, adjoints aux loisirs)</i>	<input type="text"/> 3212	<input type="text"/> 3213
Le recrutement et la sélection des élèves	<input type="text"/> 3214	<input type="text"/> 3215
La répartition des élèves dans les classes ou dans les filières de formation offertes à l'école	<input type="text"/> 3216	<input type="text"/> 3217
La cueillette de fonds privés <i>(contributions volontaires du milieu, levée de fonds)</i>	<input type="text"/> 3218	<input type="text"/> 3219
Le développement pédagogique des enseignants	<input type="text"/> 3220	<input type="text"/> 3221
L'élaboration des règlements de l'école	<input type="text"/> 3222	<input type="text"/> 3223
L'encadrement des élèves en dehors de la classe, dans l'école	<input type="text"/> 3224	<input type="text"/> 3225
La sanction disciplinaire des élèves	<input type="text"/> 3226	<input type="text"/> 3227

(suite à la page 12)



1A. Actuellement, dans votre école, dans quelle mesure assumez-vous les responsabilités suivantes à titre de directeur? (suite)

1B. Idéalement, dans votre école, dans quelle mesure souhaiteriez-vous assumer les responsabilités suivantes à titre de directeur? (suite)

1A. Actuellement

- 1 – Je suis entièrement responsable de cette tâche
- 2 – Je joue un rôle majeur dans l'accomplissement de cette tâche
- 3 – Je joue un rôle mineur dans l'accomplissement de cette tâche
- 4 – Je ne suis aucunement responsable de cette tâche

N – Ne s'applique pas

1B. Idéalement

- 1 – J'aimerais être entièrement responsable de cette tâche
- 2 – Je voudrais jouer un rôle majeur dans l'accomplissement de cette tâche
- 3 – Je préférerais jouer un rôle mineur dans l'accomplissement de cette tâche
- 4 – Je ne voudrais pas être responsable de cette tâche

N – Ne s'applique pas

ENTRER LE CODE APPROPRIÉ DANS CHAQUE COLONNE

	1A. Actuellement	1B. Idéalement
L'élaboration de la mission de l'école, de son projet éducatif ou plan de développement ou plan de réussite	<input type="text"/> 3228	<input type="text"/> 3229
La définition des objectifs et des profils (<i>ou options</i>) des programmes pédagogiques utilisés à l'école	<input type="text"/> 3230	<input type="text"/> 3231
L'évaluation des programmes et des méthodes pédagogiques	<input type="text"/> 3232	<input type="text"/> 3233
Le choix du matériel didactique	<input type="text"/> 3234	<input type="text"/> 3235
L'évaluation du matériel didactique	<input type="text"/> 3236	<input type="text"/> 3237
L'animation de la participation des parents dans la vie de l'école	<input type="text"/> 3238	<input type="text"/> 3239
La formation pédagogique et administrative des parents membres de l'instance de gouvernance de l'école	<input type="text"/> 3240	<input type="text"/> 3241
La sensibilisation du milieu aux objectifs et aux réalisations de l'école	<input type="text"/> 3242	<input type="text"/> 3243
La gestion des ressources matérielles de l'école (<i>équipement, locaux</i>)	<input type="text"/> 3244	<input type="text"/> 3245
La gestion des fonds générés par les activités et services de l'école	<input type="text"/> 3246	<input type="text"/> 3247
Le développement des partenariats avec les organisations communautaires	<input type="text"/> 3248	<input type="text"/> 3249
La résolution des conflits de valeurs écoles/familles	<input type="text"/> 3250	<input type="text"/> 3251
La participation à des comités de gestion du conseil ou de la commission scolaire	<input type="text"/> 3252	<input type="text"/> 3253
L'élaboration du budget de l'école	<input type="text"/> 3254	<input type="text"/> 3255
Les décisions sur l'allocation du budget à l'intérieur de l'école	<input type="text"/> 3256	<input type="text"/> 3257
La collecte et le traitement/analyse des données et des statistiques scolaires	<input type="text"/> 3258	<input type="text"/> 3259
La reddition de comptes auprès des instances concernées	<input type="text"/> 3260	<input type="text"/> 3261





2. Veuillez indiquer votre niveau de satisfaction à propos des points suivants : (Veuillez faire un « X » par ligne.)

	Entièrement satisfait	Plutôt satisfait	Plutôt insatisfait	Entièrement insatisfait	Ne s'applique pas
L'appui de mes supérieurs	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/> 3262
Ma charge de travail	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/> 3263
La rémunération	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/> 3264
La reconnaissance de ma fonction	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/> 3265
L'incidence sur ma vie familiale	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/> 3266
L'encadrement de mon travail par des normes juridiques	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/> 3267
Mon imputabilité	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/> 3268
Mon développement professionnel	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/> 3269
Mon autonomie professionnelle	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/> 3270

3A. Actuellement, pour chacun des rôles suivants dans votre travail, indiquez leur importance :

3B. Idéalement, pour chacun des rôles suivants dans votre travail, indiquez quelle importance ils devraient avoir :

- | |
|-------------------------|
| 1-Très important |
| 2-Important |
| 3-Peu important |
| 4-Pas important du tout |
| N-Ne s'applique pas |

ENTRER LE CODE APPROPRIÉ
DANS CHAQUE COLONNE

	3A. Actuellement	3B. Idéalement
Leader pédagogique	<input type="checkbox"/> 3271	<input type="checkbox"/> 3272
Promoteur de l'école dans la communauté	<input type="checkbox"/> 3273	<input type="checkbox"/> 3274
Entrepreneur et planificateur du projet éducatif de l'école	<input type="checkbox"/> 3275	<input type="checkbox"/> 3276
Agent de changement des politiques et des pratiques de l'école	<input type="checkbox"/> 3277	<input type="checkbox"/> 3278
Gestionnaire des urgences et des imprévus à l'école	<input type="checkbox"/> 3279	<input type="checkbox"/> 3280
Chef d'orchestre, coordonnateur, rassembleur, chef d'équipe	<input type="checkbox"/> 3281	<input type="checkbox"/> 3282
Administrateur général de l'école (p. ex., budget, équipements)	<input type="checkbox"/> 3283	<input type="checkbox"/> 3284
Interlocuteur des parents et médiateur entre eux et les enseignants	<input type="checkbox"/> 3285	<input type="checkbox"/> 3286
Agent de liaison auprès des autorités scolaires (commissions scolaires, ministère)	<input type="checkbox"/> 3287	<input type="checkbox"/> 3288
Éducateur des élèves	<input type="checkbox"/> 3289	<input type="checkbox"/> 3290
Superviseur et évaluateur du travail des enseignants	<input type="checkbox"/> 3291	<input type="checkbox"/> 3292



SECTION 4 – Rapports sociaux dans les écoles

Cette section traite des rapports entretenus par les divers principaux participants qui interagissent au sein de votre établissement.

1. Veuillez préciser dans quelle mesure vous êtes satisfait de vos rapports avec les personnes suivantes.

(Veuillez faire un « X » par ligne.)

	Entière- ment satisfait	Plutôt satisfait	Plutôt insatisfait	Entière- ment insatisfait	Ne s'applique pas
Autres gestionnaires de l'école	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/> 4200
Personnel enseignant	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/> 4201
Autres employés professionnels non enseignants (p. ex., bibliothécaires, infirmières, psychologues, travailleurs sociaux, orthophonistes, orienteurs, coordinateurs, superviseurs, conseillers pédagogiques)	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/> 4202
Aide-enseignants (p. ex., surveillants, techniciens en éducation spécialisée)	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/> 4203
Cadres scolaires	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/> 4204
Parents	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/> 4205
Représentants de la collectivité	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/> 4206
Agents sociaux intervenant dans l'école (p. ex., services de santé, service de police, organismes culturels)	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/> 4207
Élèves	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/> 4208

2. Dans quelle mesure les caractéristiques propres à votre école ou les services qui y sont offerts affectent-ils plus ou moins positivement l'intégration des élèves?

(Veuillez faire un « X » par ligne.)

	Très positive- ment	Plutôt positive- ment	Plutôt négative- ment	Très négative- ment	Ne s'applique pas
Les services d'apprentissage de la langue de l'école et de soutien linguistique	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/> 4216
Les services de rattrapage et de mise à niveau des élèves en difficulté	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/> 4217
La formation initiale des enseignants ou de la direction sur la question de l'intégration	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/> 4219
Les activités de perfectionnement offertes par la commission scolaire ou d'autres instances sur l'intégration des élèves	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/> 4220
Les services et activités visant les liens école/famille	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/> 4223



3. Selon vous, dans quelle mesure la diversité culturelle, ethnique, linguistique ou religieuse qui caractérise vos élèves affecte-t-elle les facteurs suivants?

(Veuillez faire un « X » par ligne.)

	Très positive- ment	Plutôt positive- ment	Plutôt négative- ment	Très négative- ment	Ne s'applique pas
Mes rapports avec les élèves	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/> 4209
Mes rapports avec les parents	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/> 4210
Mes rapports avec le personnel enseignant et autres professionnels	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/> 4211
Les relations entre les enseignants et les élèves	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/> 4212
Les relations entre les enseignants et les parents	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/> 4213
Les relations entre élèves	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/> 4214
Ma satisfaction au travail	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/> 4215

4A. Existe-t-il à votre école des programmes, cheminements ou services spéciaux destinés aux élèves en difficulté d'apprentissage? (Élèves identifiés de façon officielle se rapporte seulement à ceux ayant accès à des services spécialisés.) 4250

1 Oui 3 Non (Passez à la question 5)

4B. Veuillez indiquer votre niveau de satisfaction au regard de ces programmes : 4251

- Entièrement satisfaisant 1
- Plutôt satisfaisant 2
- Plutôt insatisfaisant 3
- Entièrement insatisfaisant 4
- Ne s'applique pas 5

4C. La formation des enseignants vous semble-t-elle adéquate pour répondre aux besoins des élèves en difficulté d'apprentissage? (Élèves identifiés de façon officielle se rapporte seulement à ceux ayant accès à des services spécialisés.) 4252

- Très adéquate 1
- Plutôt adéquate 2
- Peu adéquate 3
- Pas du tout adéquate 4
- Ne s'applique pas 5

5. Si pertinent, veuillez indiquer votre niveau de satisfaction par rapport aux programmes, trajectoires ou services spéciaux destinés à la prévention précoce des difficultés d'adaptation sociale ou scolaire (p. ex., programmes de petits-déjeuners, animations passe-partout, programmes d'aide, initiatives de la petite enfance, High/Scope, programmes de promotions de compétences parentales). 4253

- Entièrement satisfaisant 1
- Plutôt satisfaisant 2
- Plutôt insatisfaisant 3
- Entièrement insatisfaisant 4
- Ne s'applique pas 5





6. Voici différents problèmes pouvant survenir à l'école. Dans quelle mesure chacun de ces problèmes nuit-il à la bonne marche de votre école?

(Veuillez faire un « X » par ligne.)

	Dans une large mesure	Dans une certaine mesure	Peu	Pas du tout	Ne s'applique pas
Conflits entre élèves	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/> 4224
Intimidation entre élèves	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/> 4225
Problèmes de santé des élèves	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/> 4226
Détérioration de la situation socio-économique des familles des élèves	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/> 4227
Infractions contre les biens (<i>vandalisme, vol</i>) par les élèves	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/> 4228
Possession d'armes par les élèves	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/> 4229
Consommation d'alcool et de stupéfiants par les élèves	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/> 4230
Conduite insolente des élèves à l'endroit des enseignants	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/> 4231
Agressions verbales ou physiques sur un membre du personnel par les élèves	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/> 4232
Absentéisme des élèves	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/> 4233
Sexisme et harcèlement sexuel entre élèves	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/> 4234
Racisme entre les élèves	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/> 4235
Consommation d'alcool et de stupéfiants par des membres du personnel	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/> 4236
Roulement du corps enseignant	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/> 4237
Absentéisme des enseignants	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/> 4238
Chahut des élèves durant les cours	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/> 4239
Retard des élèves	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/> 4240
Décrochage scolaire	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/> 4241
Apathie des élèves	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/> 4242
Conflits entre parents et enseignants	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/> 4243
Plaintes des parents et des élèves	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/> 4244





7. Si pertinent, veuillez indiquer votre degré de satisfaction au regard des « partenariats stratégiques » que votre école a établi avec d'autres organismes visant à mieux servir les élèves économiquement défavorisés. 4254

Entièrement satisfaisant 1

Plutôt satisfaisant 2

Plutôt insatisfaisant 3

Entièrement insatisfaisant 4

Ne s'applique pas 5

8. Présentement, y a-t-il à votre école ...

(Veuillez faire un « X » par ligne.)

	Oui	Non
une équipe ou un groupe s'intéressant activement à l'amélioration de la vie de l'école?	1 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/> 4255
des réunions périodiques du personnel (<i>mensuelles ou plus fréquentes</i>)?	1 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/> 4256
une politique écrite d'évaluation des élèves?	1 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/> 4257
une politique écrite en matière de discipline?	1 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/> 4258
une politique écrite sur l'absentéisme?	1 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/> 4259
une politique écrite sur les devoirs à faire à la maison?	1 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/> 4260



SECTION 5 – L'insertion et le développement professionnel

Cette section pose des questions sur le recrutement et le développement professionnel des nouveaux enseignants et directeurs (*avec cinq (5) ans d'expérience ou moins*).

1. **À votre connaissance, à quelle fréquence les nouveaux enseignants (*avec cinq (5) ans d'expérience ou moins*) en poste dans votre école bénéficient-ils ou se prévalent-ils de l'une ou l'autre des mesures d'accueil, d'accompagnement ou de soutien suivantes? (Veuillez faire un « X » par ligne.)**

	Générale- ment toujours	Souvent	Parfois	Pas du tout	Ne s'applique pas
Des activités d'accueil (<i>p. ex., repas, rencontres avec le personnel de l'école</i>)	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/> 5200
Parrainage ou mentorat	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/> 5201
Personne-ressource désignée par la direction	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/> 5202
Groupe de soutien	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/> 5203
Réseau d'entraide des jeunes enseignants	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/> 5204
Un perfectionnement	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/> 5205
Un allègement de tâche	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/> 5206
Autre – précisez <input style="width: 200px; height: 20px;" type="text"/>	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/> 5207

5208

2. **Si votre école dispose ou a accès à des budgets spécifiques pour favoriser l'insertion et le développement professionnel des nouveaux enseignants, dans quelle mesure sont-ils suffisants?** 5209

Les budgets spécifiques sont suffisants	1 <input type="checkbox"/>
Des budgets spécifiques suffisants existent mais ils sont sous-utilisés	2 <input type="checkbox"/>
Il y a des budgets spécifiques mais ils sont insuffisants	3 <input type="checkbox"/>
Il n'y a pas de budgets spécifiques	4 <input type="checkbox"/>

3. **Indiquez dans quelle mesure vous êtes en accord ou en désaccord avec les énoncés suivants. En général, les nouveaux enseignants avec cinq (5) ans d'expérience ou moins ...** (*Veuillez faire un « X » par ligne.*)

	Entièrement d'accord	Plutôt d'accord	Plutôt en désaccord	Entière- ment en désaccord	Ne s'applique pas
sont préparés pour assumer leurs fonctions	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/> 5210
savent maintenir l'ordre et la discipline dans leurs classes	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/> 5211
connaissent les matières au programme	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/> 5212
savent comment évaluer les apprentissages de leurs élèves	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/> 5213

(suite à la page 18)



3. Indiquez dans quelle mesure vous êtes en accord ou en désaccord avec les énoncés suivants. En général, les nouveaux enseignants avec cinq (5) ans d'expérience ou moins ... (Veuillez faire un « X » par ligne.) (suite)

	Entièrement d'accord	Plutôt d'accord	Plutôt en désaccord	Entièrement en désaccord	Ne s'applique pas
maîtrisent les technologies de l'information et de la communication (TIC)	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/> 5214
collaborent avec les autres enseignants de l'école	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/> 5215
s'impliquent avec les autres membres de l'école	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/> 5216
communiquent avec les parents de leurs élèves	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/> 5217
adaptent leurs activités d'enseignement et d'apprentissage aux caractéristiques et aux habiletés de leurs élèves	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/> 5218
font progresser les élèves en difficulté d'apprentissage dans leurs classes	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/> 5219
utilisent des moyens pour améliorer leurs compétences professionnelles (p. ex., des lectures, des activités de perfectionnement)	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/> 5220
contribuent à la vie de l'établissement	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/> 5221
collaborent avec la direction de l'école	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/> 5222
participent aux activités parascolaires	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/> 5223

4. De manière générale, dans quelle mesure êtes-vous satisfait du travail des nouveaux enseignants qui oeuvrent dans votre établissement cette année? 5224

Entièrement satisfait	1 <input type="checkbox"/>
Plutôt satisfait	2 <input type="checkbox"/>
Plutôt insatisfait	3 <input type="checkbox"/>
Entièrement insatisfait	4 <input type="checkbox"/>
Ne s'applique pas	5 <input type="checkbox"/>

5. Indiquez le degré de difficulté que les nouveaux enseignants (avec cinq (5) ans d'expérience ou moins) éprouvent généralement face aux aspects des tâches suivantes. (Veuillez faire un « X » par ligne.)

	Pas de difficultés	Peu de difficultés	Certaines difficultés	Beaucoup de difficultés	Ne s'applique pas
Maîtrise des matières au programme	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/> 5225
Maintien de la discipline parmi les élèves	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/> 5226
Évaluation des apprentissages	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/> 5227
Communication avec les élèves (en classe et en dehors de la classe)	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/> 5228
Collaboration avec les parents	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/> 5229
Utilisation des nouvelles technologies en classe	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/> 5230
Le travail d'équipe avec les autres enseignants	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/> 5231





6. Nous voulons connaître votre opinion sur le recrutement et l'engagement de nouveaux enseignants (avec cinq (5) ans d'expérience ou moins). Indiquez dans quelle mesure vous êtes en accord ou en désaccord avec les énoncés suivants : (Veuillez faire un « X » par ligne.)

	Entièrement d'accord	Plutôt d'accord	Plutôt en désaccord	Entièrement en désaccord	Ne s'applique pas
En général, il est facile de recruter des nouveaux enseignants	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/> 5234
Dans certaines matières, le recrutement de nouveaux enseignants est difficile	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/> 5235
Les conditions de travail des nouveaux enseignants rendent leur insertion difficile dans mon école	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/> 5236
Je possède une réelle latitude lorsque vient le temps d'engager un nouvel enseignant	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/> 5237
J'ai le temps d'évaluer la qualité du travail des nouveaux enseignants	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/> 5238
Les nouveaux enseignants me sont imposés par d'autres personnes ou d'autres instances (p. ex., commission scolaire, syndicat)	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/> 5239
Je m'attends à ce que les nouveaux enseignants puissent au besoin enseigner des matières en dehors de leur spécialité	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/> 5240
Les nouveaux enseignants héritent des groupes d'élèves réputés les plus difficiles	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/> 5241
Lors de l'engagement de nouveaux enseignants, je reçois de l'aide de la commission scolaire ou d'une autre instance	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/> 5242

7. Lorsque vous avez assumé pour la première fois la direction d'une école, dans quelle mesure avez-vous bénéficié de mesures d'accueil, de soutien ou d'accompagnement? (Veuillez faire un « X » par ligne.)

	Dans une large mesure	Dans une certaine mesure	Peu	Pas du tout	Offert mais n'a pas participé	Pas offert
Il y a eu des activités d'accueil (p. ex., repas, rencontre avec le personnel de l'école)	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>	6 <input type="checkbox"/> 5243
J'ai bénéficié d'un parrainage ou mentorat	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>	6 <input type="checkbox"/> 5244
J'ai pu compter sur une personne-ressource désignée	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>	6 <input type="checkbox"/> 5245
J'ai pu participer à un groupe de soutien	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>	6 <input type="checkbox"/> 5246
J'ai pu participer à un réseau d'entraide entre directeurs	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>	6 <input type="checkbox"/> 5247
J'ai pu profiter d'un perfectionnement approprié	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>	6 <input type="checkbox"/> 5248
J'ai bénéficié d'autres mesures — précisez	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>	6 <input type="checkbox"/> 5249
<input type="text" value=""/>	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>	6 <input type="checkbox"/> 5250





8. En vous référant à la période où vous avez assumé pour la première fois la direction d'une école, indiquez dans quelle mesure vous êtes en accord ou en désaccord avec les énoncés suivants :
(Veuillez faire un « X » par ligne.)

	Entièrement d'accord	Plutôt d'accord	Plutôt en désaccord	Entière- ment en désaccord	Ne s'applique pas
J'étais préparé pour assumer cette fonction	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/> 5251
Ma formation antérieure m'a été utile	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/> 5252
Je savais collaborer avec les différents membres du personnel de l'école	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/> 5253
J'ai appris cette fonction sur le tas	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/> 5254
Je maîtrisais les aspects administratifs de mon travail	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/> 5255
J'ai reçu l'aide de mes supérieurs	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/> 5256



SECTION 6 – Projets et valeurs éducatives

1. **Nous voudrions connaître l'importance accordée par votre établissement à différents objectifs éducatifs. Dans quelle mesure faites-vous la promotion des objectifs suivants :**

(Veuillez faire un « X » par ligne.)

	Dans une large mesure	Dans une certaine mesure	Peu	Pas du tout	Ne s'applique pas
Développement des aptitudes à l'alphabétisation de base <i>(lecture, mathématique, écriture, communication orale)</i>	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/> 6221
Encouragement de l'excellence académique	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/> 6222
La transition vers l'éducation postsecondaire	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/> 6223
La formation professionnelle et les métiers	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/> 6224
L'acquisition de bonnes habitudes de travail et l'autodiscipline	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/> 6225
La croissance personnelle <i>(p. ex., estime de soi, connaissance de soi)</i>	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/> 6226
Le développement d'habiletés en relations humaines	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/> 6227
Le développement de valeurs morales	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/> 6228
Le développement de la connaissance et de la compréhension multiculturelle	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/> 6229
Le développement du bénévolat chez les parents	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/> 6230
Le développement du bénévolat chez les élèves	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/> 6231

2. **Au cours de la dernière décennie, votre école s'est peut-être dotée d'une vocation ciblant une clientèle d'élèves aux caractéristiques particulières** *(p. ex., sport-études, éducation internationale, alternance études-travail, concentration arts-études, concentration sciences, musique, bénévolat)*. **Dans un tel cas, après évaluation des impacts de ce profil pour la dernière année, quel était votre degré de satisfaction en ce qui a trait :** *(Si votre école a adopté plus d'une mission / spécialisation, veuillez ne considérer que la principale. Veuillez faire un « X » par ligne.)*

	Entièrement satisfait	Plutôt satisfait	Plutôt insatisfait	Entièrement insatisfait	Ne s'applique pas
Aux répercussions sur la tâche de directeur	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/> 6200
À l'intégration de ce profil aux activités d'enseignement	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/> 6201
Au recrutement des élèves	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/> 6202
Au climat général de l'établissement	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/> 6203
À la satisfaction des parents	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/> 6204
À la qualité des apprentissages de l'ensemble des élèves	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/> 6205

★

Formulaire de consentement :

Nous vous remercions d'avoir participé à l'enquête. Cette étude a été élaborée avec une équipe de chercheurs appartenant aux facultés d'éducation de différentes universités canadiennes (Université de Montréal, University of Toronto, Simon Fraser University et Université de Sherbrooke). En signant ci-dessous, vous autorisez Statistique Canada à divulguer tous les renseignements que vous aurez fournis dans ce questionnaire, **sans le nom de votre école ou votre nom** aux chercheurs en vue de l'application des objectifs indiqués au début du questionnaire. Ces organismes se sont engagés à garder ces renseignements confidentiels et à ne les utiliser que pour effectuer des recherches et établir des statistiques. La divulgation de tout renseignement au public par ces organismes ne sera faite que sous une forme agrégée sans qu'il soit possible d'identifier votre école.

J'autorise par la présente Statistique Canada à divulguer les données du questionnaire aux universités impliquées dans cette étude (Université de Montréal, University of Toronto, Simon Fraser University et Université de Sherbrooke) :

Oui ¹ Non ³ 7200

Signature ⁷²⁰¹

Date

Coordonnées :

Nom du directeur

Numéro de téléphone

Courriel

Numéro de poste téléphonique

ANNEXE 2

TABLEAU A.1 : LA REPARTITION DES ECOLES DANS L'ENSEMBLE DU CANADA, DANS L'ECHANTILLON TIRE ET L'ECHANTILLON OBTENU, SELON L'ORDRE D'ENSEIGNEMENT ET LA REGION

Tableau A.1 La répartition des écoles dans l'ensemble du Canada, dans l'échantillon tiré et l'échantillon obtenu, selon l'ordre d'enseignement et la région

		Population			Échantillon tiré			Échantillon obtenu Enquête Directeurs, Teachcan, 2005		
		N	Pourcentage		N	Pourcentage		N	Pourcentage	
			A	B		A	B		A	B
Atlantique	Primaire	689	4,5%	57,0%	349	7,3%	57,0%	192	8,9%	58,2%
	Secondaire	317	2,0%	26,3%	161	3,3%	26,3%	90	4,2%	27,3%
	Mixte	202	1,3%	16,7%	102	2,1%	16,7%	48	2,3%	14,5%
	Total	1208	7,9%	100%	612	12,7%	100%	330	15,4%	100%
Québec	Primaire	2216	14,5%	74,9%	716	14,9%	74,9%	306	14,3%	72,7%
	Secondaire	604	4,0%	20,3%	195	4,0%	20,3%	96	4,2%	22,8%
	Mixte	139	0,9%	4,7%	45	0,9%	4,7%	19	0,9%	4,5%
	Total	2959	19,4%	100%	956	19,9%	100%	421	19,6%	100%
Ontario	Primaire	4182	27,4%	75,4%	981	20,4%	75,4%	406	18,9%	74,4%
	Secondaire	1134	7,4%	20,4%	266	5,5%	20,4%	121	5,6%	22,2%
	Mixte	231	1,5%	4,2%	54	1,2%	4,2%	19	0,9%	3,5%
	Total	5547	36,4%	100%	1301	27,1%	100%	546	25,5%	100%
Prairies	Primaire	1525	10,0%	44,4%	455	9,5%	44,3%	220	10,3%	45,6%
	Secondaire	745	4,9%	21,7%	223	4,7%	21,7%	118	5,5%	24,5%
	Mixte	1165	7,6%	33,9%	348	7,2%	33,9%	144	6,7%	29,9%
	Total	3435	22,5%	100%	1026	21,4%	100%	482	22,5%	100%
Colombie-Britannique	Primaire	1305	8,6%	66,2%	518	10,8%	66,1%	205	9,6%	66,3%
	Secondaire	494	3,2%	25,0%	196	4,1%	25,0%	76	3,5%	24,6%
	Mixte	175	1,1%	8,8%	70	1,4%	8,9%	28	1,3%	9,1%
	Total	1974	12,9%	100%	784	16,3%	100%	309	14,4%	100%
Territoires	Primaire	47	0,3%	38,8%	47	0,9%	38,8%	23	1,1%	41,1%
	Secondaire	20	0,1%	16,5%	20	0,4%	16,5%	8	0,3%	14,3%
	Mixte	54	0,4%	44,7%	54	1,2%	44,7%	25	1,2%	44,6%
	Total	121	0,8%	100%	121	2,5%	100%	56	2,6%	100%
Total	1524	100%		4800	100%		2144	100%		

Colonne « pourcentage A » : pourcentage d'écoles de chaque ordre d'enseignement dans la région par rapport au nombre total d'écoles au Canada

Colonne « pourcentage B » : pourcentage d'écoles de chaque ordre d'enseignement dans la région par rapport au nombre total d'écoles dans la région concernée