

ANALYSE DÉTAILLÉE DES RECHERCHES

*sur le leadership et
sur le rendement des élèves*

À l'appui de l'outil d'autoévaluation du leadership



Ministère de
l'Éducation

Avis de non-responsabilité

L'information et les conclusions ci-dessus ne reflètent pas nécessairement les politiques, les points de vue ni les exigences du ministère de l'Éducation de l'Ontario.

Table des matières

Résumé	2
Incidence des mesures prises à l'échelle des districts scolaires sur le rendement des élèves.	4
Conseils scolaires et rendement des élèves	5
Visées stratégiques prioritaires	5
De bons rapports	6
Fonctionnement efficace	7
Évaluation et formation appropriées	8
Cadres supérieurs et rendement des élèves	9
Influence de quatre facteurs clés	10
Mise en œuvre des politiques	11
Leadership participatif	11
Leadership partagé	12
Responsabilité partagée	13
Développement latéral des capacités	15
Communautés d'apprentissage professionnelles	15
Appuis et perfectionnement professionnel	17
Besoin de soutien et de formation	17
Modèles de soutien et de formation	17
« Superintendents Leadership Network »	18
Programmes de préparation et stages pratiques	19
Programme d'amis critiques	20
Encadrement des leaders	21
Centre de leadership	22
Recrutement et planification de la relève	23
Évaluation du rendement.	26
Systèmes de responsabilisation	31
« No Child Left Behind »	31
« National Literacy and Numeracy Strategies »	32
Contrats axés sur le rendement	33
Bibliographie.	35

RÉSUMÉ

Il s'agit d'une analyse des recherches et publications éducatives récentes sur le rôle des cadres supérieurs. L'étude porte sur le rôle joué par les districts scolaires, les conseils scolaires et les cadres supérieurs relativement au rendement des élèves. L'analyse est axée sur les questions de recherche suivantes :

Quelles sont les vues actuelles sur le rôle des cadres supérieurs et des conseils scolaires?

Quelles précisions sont données par les travaux de recherche sur les conseils scolaires et les cadres supérieurs efficaces?

Quelles approches et quels modèles ayant fait leurs preuves en amélioration du rendement des élèves s'avèrent particulièrement efficaces?

Quels sont les principaux problèmes auxquels font face les cadres supérieurs (p. ex., charge de travail et manque de soutien pour assumer un leadership administratif)?

Quels genres de systèmes de gestion du rendement et de perfectionnement professionnel se sont avérés efficaces?

Quels genres de mécanismes de qualifications sont en place?

Existe-t-il des problèmes liés au recrutement de personnes qualifiées aux postes de cadres supérieurs? Quelle est la nature des problèmes? Quels genres de stratégies de planification de la relève sont en place ou doivent être élaborés?

Quels systèmes de responsabilisation parviennent à faire contribuer les conseils scolaires, les cadres supérieurs et les écoles à l'amélioration du rendement des élèves?

Une nouvelle perspective sur les écoles efficaces émerge actuellement des recherches. Au lieu de cibler simplement ce que font individuellement les directions dans les écoles pour être efficaces, les recherches se concentrent de plus en plus sur ce que les districts scolaires et l'ensemble de chaque système doivent faire pour améliorer le rendement des élèves. On considère que, à l'échelle du district, une vision et une responsabilisation axées sur le rendement des élèves et de bons rapports entre les conseils scolaires et leurs cadres supérieurs sont des piliers essentiels à la réussite. Le leadership doit être partagé par un vaste éventail d'intervenants, et il faut garantir la capacité globale au niveau du système pour obtenir des résultats durables. Le rôle de la direction de l'éducation est crucial au succès de ces efforts.

Des normes de rendement sont nécessaires pour définir le rôle des cadres supérieurs avant que l'on puisse concevoir et mettre en œuvre d'efficaces évaluations du rendement. De telles normes aideront aussi à tracer la voie vers des améliorations futures. L'Ontario est à la pointe du secteur grâce à l'obligation imposée aux candidates et aux candidats à la direction de l'éducation d'obtenir la qualification d'agente ou d'agent de supervision, mais elle est en retard par rapport à certaines juridictions car elle manque d'un cadre structurel de normes, d'indicateurs de rendement et de mécanismes d'évaluation permettant de maintenir le haut calibre de ses cadres supérieurs.

Résumé

Les directrices et directeurs de l'éducation et les membres des conseils scolaires (c.-à-d. les conseillères et conseillers scolaires) ont besoin de formation et de soutien pour pouvoir s'acquitter des obligations inhérentes à leur rôle. Toutefois, même si divers soutiens existent, peu de districts scolaires ont en place un plan cohérent et complet dans ce domaine. Les stratégies de recrutement et de planification de la relève à l'intention des directrices et directeurs de l'éducation restent souvent lettre morte et les conseils

scolaires ont recours à des méthodes passives informelles pour embaucher leurs cadres supérieurs. Compte tenu du rôle croissant des cadres supérieurs des districts scolaires dans l'amélioration du rendement des élèves, il faudrait prêter attention à chacun de ces facteurs pour garantir le meilleur leadership possible aux niveaux supérieurs.

INCIDENCE DES MESURES PRISES À L'ÉCHELLE DES DISTRICTS SCOLAIRES SUR LE RENDEMENT DES ÉLÈVES

« Auparavant, je croyais que l'école était l'élément fondamental sur lequel reposait le changement dans l'enseignement. Cette conviction était régulièrement renforcée par les recherches publiées. Néanmoins, je suis maintenant persuadée que nous ne pouvons sauvegarder la qualité de l'éducation école par école. Au fil du temps, les écoles excellentes appartenant à des districts scolaires démontrant un faible niveau de leadership dégénèrent, alors que les écoles à faible niveau de rendement appartenant à des districts scolaires démontrant un excellent leadership s'améliorent. » (Lambert, 2003, p. 80).

« Si des réformes sont entreprises... école par école, il faudra longtemps pour que le rendement des élèves atteigne les « normes de niveau mondial » dans chacun des plus de 14 000 districts de ce pays [les États-Unis]. » (Cawelti et Protheroe, 2003, p. 4).

Linda Lambert est professeure émérite à la California State University de Hayward. Elle a travaillé avec des milliers de directions d'école, de membres du personnel enseignant et du personnel administratif de districts scolaires aux États-Unis, au Canada, au Mexique, en Australie et en Thaïlande, et est l'auteure de nombreux documents sur le leadership dans les écoles. Dans un chapitre de son livre *Leadership Capacity for Lasting School Improvement* (2003), consacré au leadership des districts scolaires, elle présente la matrice des

capacités en leadership à l'échelle de ces districts, qui décrit et répartit ces derniers selon quatre quadrants, en fonction de différentes combinaisons de participation et de compétences. Les districts du quadrant 4 (le niveau le plus élevé en participation et compétences) afficheront un rendement des élèves et un degré de perfectionnement élevés ou en amélioration constante, quels que soient l'origine ethnique des élèves, leur sexe ou leur statut socioéconomique. Selon l'auteure, l'obtention de tels résultats dans un district scolaire exigera au préalable une vaste et compétente participation à un effort de leadership amplement partagé parmi les intervenants et ce, à tous les niveaux. Ce genre de district aura en place à tous les échelons une vision commune et un système de responsabilisation fondé sur l'enquête. Elle décrit la « nature double du leadership de district scolaire » dans laquelle le district doit se doter lui-même d'une forte capacité en leadership tout en soutenant les capacités en leadership dans ses écoles (p. 84). Même si les écoles n'ont pas moins d'importance dans le domaine du leadership, les districts scolaires ont un rôle incontournable dans la réussite des écoles.

Une étude documentaire consacrée à l'incidence des mesures prises à l'échelle des districts scolaires sur le rendement des élèves indique que deux sphères d'influence sont couramment examinées : le rôle des conseils scolaires et celui des cadres supérieurs. Les conseils

scolaires sont composés de membres élus auxquels la population des communautés a confié le soin de superviser l'éducation des enfants dans les écoles financées par les fonds publics. Le terme « cadres supérieurs » désigne une agente un agent de supervision en chef, appelé en Ontario la directrice ou le directeur de l'éducation, ainsi que d'autres appelés surintendantes ou surintendants et leurs adjointes ou adjoints qui gèrent divers dossiers relevant des compétences du conseil scolaire. Malgré les liens qui unissent ces deux groupes, certaines études examinent leurs rôles séparément. Cette analyse étudie l'incidence du travail des conseils scolaires et des cadres supérieurs séparément, conformément à l'usage courant, mais fait aussi le lien entre les conseils et leurs cadres supérieurs là où c'est nécessaire pour comprendre leur incidence sur le rendement des élèves.

Conseils scolaires et rendement des élèves

Deborah Land, de la Johns Hopkins University, a réalisé un examen approfondi des études réalisées au cours des 20 dernières années sur le rôle et l'efficacité des conseils scolaires relativement au rendement des élèves. Elle présente ce que les spécialistes des conseils scolaires estiment être les caractéristiques de conseils efficaces, à savoir une orientation générale pertinente, de bons rapports, un fonctionnement efficace ainsi qu'une évaluation et une formation appropriées.

Visées stratégiques prioritaires

Les travaux de Land confirment que les conseils scolaires devraient se centrer sur le rendement des élèves et l'élaboration de politiques plutôt que sur l'administration. Dans le passé, les conseils scolaires se sont généralement axés sur les questions financières et juridiques et celles liées aux constituants, et ont laissé la responsabilité du rendement des élèves aux gestionnaires (Resnick, cité dans Land, 2002, p. 23). Même si, selon Land, les opinions convergent quant au besoin de se concentrer sur le rendement des élèves, il existe

peu d'études permettant d'orienter les conseils scolaires sur ce que cela signifie concrètement. En général, dans cette optique, les experts recommandent aux conseils scolaires d'établir une vision de l'excellence en éducation, de promouvoir cette vision dans le système scolaire et à l'extérieur, de fournir les ressources et la structure nécessaires à la réalisation de cette vision et de responsabiliser les programmes et les personnes sur l'atteinte des objectifs (Bracy et Resnick, 1998, Goodman et coll., 1997, Speer, 1998, cités dans Land, 2002, p. 24).

La California School Board Association (CSBA) s'est lancée dans un projet de deux ans visant à formuler des énoncés sur le rôle de leadership des conseils scolaires, en particulier dans l'établissement d'une vision à long terme :

Parmi l'ensemble des rôles et des responsabilités des conseils scolaires, ce qui importe le plus du point de vue de la gouvernance locale, c'est de garantir l'établissement d'une vision à long terme pour le système scolaire. L'énoncé de vision reflète le consensus de l'équipe chargée de la gouvernance (c.-à-d. l'ensemble du conseil et la direction de l'éducation) sur ce dont les enfants ont besoin pour se réaliser pleinement, et les programmes d'études qui seront offerts pour parvenir à cet idéal. La vision reflète les valeurs communes de la communauté et de l'équipe de gouvernance et, à ce titre, devrait orienter pratiquement chaque aspect du programme du district scolaire (Campbell et Greene, 1994, cités dans Land, 2002, p. 37).

De plus, la CSBA décrit la création d'un climat favorisant l'excellence comme faisant partie intégrale de la vision :

La communication d'une orientation pour le district scolaire comprend également une fonction du conseil plus subtile, mais tout aussi réelle – l'établissement d'un climat propice à l'atteinte de l'excellence dans le système. Une grande partie des efforts du conseil

scolaire pour créer une atmosphère favorisant l'excellence est liée au ton établi individuellement et collectivement. En mettant en place des normes de rendement équitables, mais rigoureuses, ainsi que des politiques bien réfléchies, et en traitant ses propres membres et les autres intervenants avec dignité et respect, le conseil scolaire insuffle depuis le sommet un sentiment de professionnalisme qui sert de modèle pour l'ensemble du système scolaire (Campbell et Greene, 1994, cités dans Land, 2002, p. 37).

En ce qui concerne la priorité à accorder à l'élaboration de politiques plutôt qu'à la gestion, Land indique que la microgestion est probablement la critique la plus fréquente et, souvent, la plus justifiée formulée à l'égard des conseils scolaires. Voici ce que dit la fondation Twentieth Century Fund (1992, citée dans Land, 2002) à ce sujet :

Comment expliquer que la plupart des conseils scolaires représentent un obstacle à la réforme fondamentale de l'éducation au lieu d'être un moteur dans ce domaine? Selon nous, cela se doit à la tendance de la plupart des conseils scolaires à gérer dans les plus petits détails les activités quotidiennes de leur district, lesquelles relèvent en fait des cadres professionnels (p. 27).

Land avertit qu'il serait simpliste de séparer systématiquement l'élaboration de politiques de la gestion et que, dans le meilleur des cas, le conseil scolaire et les cadres doivent collaborer pour déterminer le meilleur partage des responsabilités selon les besoins de leur district et pour réévaluer cet arrangement de façon régulière.

De bons rapports

Les recherches publiées montrent également que de bons rapports entre le conseil scolaire et la directrice ou le directeur de l'éducation, entre les conseillères et conseillers scolaires, et entre le conseil et les autres

organismes, le public et l'État sont importants pour réussir. Goodman et Zimmerman, dans leur rapport destiné au New England School Development Council (NESDEC) et intitulé *Thinking Differently: Recommendations for 21st Century School Board/ Superintendent Leadership, Governance, and Teamwork for High Student Achievement* (2000), défendent un leadership vigoureux et participatif entre les conseils scolaires locaux et leur directrice ou directeur de l'éducation respectif. Ils mentionnent dans leurs travaux divers systèmes scolaires ayant obtenu de bons résultats et qui se distinguent par le travail d'équipe entre le conseil scolaire et sa directrice ou son directeur de l'éducation. Lorsque ces derniers parviennent à oublier les distractions d'ordre politique, ils peuvent se concentrer sur l'objectif le plus important, l'amélioration du rendement des élèves. Les chercheurs présentent sept grandes stratégies permettant de renforcer le travail de l'équipe :

- redéfinition du rendement des élèves de manière à y inclure un vaste éventail d'objectifs pédagogiques;
- établissement d'une équipe de leadership et de gouvernance forte et unie à l'échelle du district scolaire, ayant comme objectif ultime de fournir une éducation de qualité à tous les enfants;
- adoption par l'État de nouvelles lois sur la gouvernance des conseils scolaires afin de soutenir une équipe unie entre le conseil et sa directrice ou son directeur de l'éducation;
- mobilisation des communautés et du personnel pour l'amélioration du rendement des élèves;
- adoption d'une nouvelle démarche relative à la préparation et à la formation des conseillères et conseillers scolaires et des directrices et directeurs de l'éducation au travail d'équipe;
- sensibilisation du public afin de favoriser un rendement élevé des élèves;
- établissement d'un centre national de leadership pour les conseils scolaires et les directrices et

directeurs de l'éducation, qui serait chargé de la mise en œuvre de ces stratégies et de la poursuite de recherches supplémentaires (p. 8).

Une étude séparée effectuée par Goodman, Fulbright et Zimmerman (1997) caractérisait la mauvaise gouvernance dans les conseils scolaires par les éléments suivants :

- microgestion;
- confusion des rôles entre le conseil scolaire et la directrice ou le directeur de l'éducation;
- divergences entre le conseil scolaire et la directrice ou le directeur de l'éducation;
- mauvaise communication;
- manque de confiance et de respect;
- querelles entre les conseillères et conseillers scolaires;
- comportement des conseillères et conseillers scolaires motivé par leurs intérêts personnels;
- mépris de la part des conseillères et conseillers scolaires pour le processus d'établissement des ordres du jour et de la structure hiérarchique;
- utilisation des médias à des fins personnelles par les conseillères et conseillers scolaires;
- engagement limité des conseillères et conseillers scolaires envers l'amélioration de la gouvernance (cités dans Land, 2002, p. 25).

La Iowa Association of School Boards (IASB) a réalisé une étude dans six districts en Géorgie (trois dont les élèves avaient un rendement élevé et trois autres avec rendement était faible) sur une période de trois années consécutives. L'étude a mis en évidence des différences frappantes entre les deux groupes de districts scolaires :

- Dans les districts performants, les conseillères et conseillers scolaires estimaient qu'ils étaient capables d'améliorer le rendement des élèves alors que dans les districts peu performants, les conseillères et conseillers estimaient qu'il existait des obstacles insurmontables à la réussite de certains élèves.

- Dans les districts performants, les conseillères et conseillers scolaires faisaient preuve d'une meilleure compréhension des conditions indispensables à l'amélioration du rendement des écoles¹ et pouvaient nommer et décrire les initiatives d'amélioration des écoles.
- Dans les districts performants, la priorité accordée par les conseils scolaires aux initiatives d'amélioration des écoles était partagée par le personnel scolaire et reliée aux mesures prises au niveau des écoles et des classes (Rice et coll., 2000, p. 5).

Contrairement à l'étude de Goodman, tous les conseils scolaires de l'étude de l'IASB avaient de bons rapports avec leurs surintendantes et surintendants, ce qui semble indiquer que des relations constructives sont nécessaires, mais ne garantissent pas à elles seules l'efficacité de la gouvernance.

Fonctionnement efficace

Land conclut à partir des recherches effectuées que les conseils scolaires doivent fonctionner efficacement dans les domaines de l'élaboration de politiques, de l'établissement des budgets et du leadership. Pour faire de l'amélioration du rendement des élèves une priorité absolue, les conseils scolaires doivent axer leurs efforts d'élaboration de politiques sur cet objectif. Selon les spécialistes, les bonnes politiques reflètent la vision du conseil scolaire pour le district, sont consistantes avec les autres politiques, précisent les objectifs ainsi que les rôles et les responsabilités, prévoient une certaine souplesse pour leur application, indiquent les résultats escomptés à partir desquels évaluer la réussite et sont conformes aux mandats établis aux échelons de l'État et de l'administration fédérale (Danzerger et coll., 1992; Resnick, 1999, cités dans Land, 2002, p. 35). Land soutient que l'élaboration de politiques ciblées sur le rendement est un sujet devant faire l'objet de recherches, tout d'abord pour

¹ Les chercheurs de l'IASB ont fondé leurs entrevues sur sept conditions essentielles pour le renouvellement des écoles : partage du leadership, amélioration continue et prise de décision commune, capacité à créer et à soutenir des initiatives, milieu de travail positif pour le personnel, perfectionnement professionnel, soutien aux écoles par des données et de l'information, participation de la collectivité.

confirmer la relation entre l'établissement de politiques et le rendement des élèves, et pour en déterminer les éléments fondamentaux (p. 36). Les rares études consacrées au lien entre l'établissement de politiques par les conseils scolaires et les résultats scolaires des élèves ne comportent que des détails limités sur le rôle réel du conseil scolaire.

Land cite des études indiquant qu'une tâche fondamentale des conseils scolaires est l'affectation de ressources afin d'améliorer le rendement des élèves. Les conseils doivent identifier et financer les politiques et programmes efficaces, et éliminer de leur budget celles et ceux qui sont inefficaces, au lieu d'adopter sans cesse de nouvelles politiques et de nouveaux programmes, et de rechercher de plus en plus de fonds (Picus, 2001, cité dans Land, 2002, p. 38). Standard and Poor's a récemment mis au point et publié un système d'évaluation indépendant appelé *School Evaluation Services* (SES), qui évalue le rendement des districts scolaires en fonction d'une combinaison d'indicateurs financiers et scolaires et qui produit des données utilisables par les conseils scolaires pour guider la réaffectation des fonds de manière à améliorer le rendement (Cox et Stewart, 2001, cités dans Land, 2002, p. 38).

Land constate dans les recherches effectuées qu'il existe une perception répandue selon laquelle les conseils scolaires ne sont pas des leaders efficaces dans le contexte du XXI^e siècle – ils se contentent de réagir au lieu de prendre les devants, ils approuvent souvent sans discussion des initiatives de politique présentées par leur équipe de cadres supérieurs, et ils préfèrent suivre plutôt que prendre l'initiative (p. 37). L'auteure fait remarquer que les études réalisées à ce jour donnent des résultats mitigés quant à la capacité des conseils scolaires à diriger efficacement des réformes majeures et elle conclut que des recherches supplémentaires sont nécessaires pour déterminer les éléments de leadership indispensables à leur efficacité.

Évaluation et formation appropriées

Les études mettent en évidence l'évaluation qui oriente les activités du conseil, l'évaluation qui responsabilise le personnel, les écoles individuellement, le personnel du district, ainsi que les conseils scolaires eux-mêmes. Les exigences du public à l'égard de l'imputabilité ont établi le climat permettant qu'une telle évaluation prenne de l'importance; les conseillères et conseillers scolaires ont toutefois tendance à mettre l'accent sur la responsabilisation des autres plutôt que sur la leur (Land, 2002, p. 39). Dans une étude réalisée auprès de 216 présidents de conseils scolaires, un tiers seulement des répondants a indiqué que leur conseil effectuait régulièrement des évaluations (Carol et coll., 1986, cités dans Land, 2002, p. 39). Par ailleurs, d'autres études indiquent que dans les conseils scolaires qui effectuent des autoévaluations, les critères sont rarement axés sur le rendement des élèves. Les études ne fournissent que peu de preuves que les évaluations des conseils scolaires améliorent le rendement des élèves (Robinson et Bickers, 1990, cités dans Land, 2002, p. 40); toutefois, la communication franche des résultats d'une autoévaluation peut inspirer la confiance des cadres, du personnel enseignant et du public et pourrait rendre ces groupes plus disposés à travailler à des objectifs communs (Carol et coll., 1986, Gates et Wall, 1986, McGonagill, 1987, Resnick, 1999, cités dans Land, 2002, p. 39).

Il existe dans les recherches publiées un vaste consensus sur le fait que les conseillères et conseillers scolaires devraient obtenir une formation pour améliorer leur propre efficacité et celle du conseil (Capital Area School Development Association, 1990, Carol et coll., 1986, Danzberger et coll., 1992, 1993, Goodman et Zimmerman, 2000, IASB, 1996, Kansas City Consensus, 2001, Schmidt, 1992, cités dans Land, 2002, p. 41). Les recherches ne sont pas aussi claires quant au contenu détaillé que devrait avoir cette formation. Bien sûr, la transmission des connaissances est nécessaire, en particulier pour les nouvelles conseillères et les nouveaux

conseillers, mais les bons rapports et le travail d'équipe évoqués précédemment ici constituent un autre domaine de formation important. Une étude des districts scolaires efficaces en Alberta recommande que les associations de conseillères et conseillers scolaires évaluent leur programme de perfectionnement, en particulier sur la vision et la communication (Maguire, 2003).

Les travaux consacrés à l'incidence des conseils scolaires sur le rendement des élèves montrent que même si davantage de données empiriques et de recherches poussées sont nécessaires pour déterminer les mesures ou les politiques particulières qui font progresser le rendement des élèves, les chercheurs sont tout à fait d'accord sur le fait que le rôle à jouer par les conseils est bien plus important que ce que l'on pensait et ce que l'on a connu jusqu'ici. Alors que la « supervision de l'éducation des enfants dans leur district » signifiait dans le passé l'approbation des budgets et le règlement des questions liées aux constituants, on estime désormais que cette supervision englobe un rôle bien plus important consistant à préparer et à adopter des politiques afin d'améliorer le rendement des élèves. Cette évolution peut dans une certaine mesure être le résultat d'attentes plus élevées de la part du public et des autres ordres de gouvernement en matière de responsabilisation, avec par exemple des initiatives comme *No Child Left Behind* (NCLB) aux États-Unis et les tests de l'OQRE en Ontario. Une responsabilisation d'envergure comme celle visée par NCLB exige des conseils scolaires qu'ils se concentrent sur le rendement des élèves; ainsi, les conseils scolaires pourraient ne plus vouloir conférer aux cadres supérieurs ou aux directions d'école toute la responsabilité de la satisfaction de cette exigence, compte tenu des conséquences en cas de non-respect de cette dernière. Toutefois, les conseils scolaires doivent réussir à assumer le rôle qui leur revient relativement aux questions de responsabilisation sans tomber dans le travers de la microgestion, ce qui pourrait en fait nuire à l'efficacité du travail du district.

Une collaboration adroite entre les conseils et les cadres supérieurs et une définition de leurs rôles respectifs sont nécessaires pour parvenir à un juste équilibre.

Cadres supérieurs et rendement des élèves

MacIver et Farley (2003) ont étudié le rôle des bureaux principaux dans l'amélioration de l'enseignement et du rendement des élèves. Ils recensent et mentionnent suffisamment de travaux de recherche à l'échelle des districts performants pour mettre en évidence les stratégies sous-jacentes et les pratiques efficaces liées à l'amélioration du rendement des élèves. MacIver et Farley concluent que « même si une certaine autonomie des écoles est essentielle pour améliorer l'enseignement et si la recentralisation n'est certainement pas la solution, il ne faut pas négliger l'influence positive que le bureau principal du district scolaire peut avoir sur les facteurs qui contribuent à la qualité de l'enseignement en classe. » (p. 29). Ils indiquent qu'il semble y avoir parmi les études récentes les plus pertinentes un consensus sur l'importance des points suivants :

- une culture de district soulignant le fait que le rendement est la principale responsabilité de chaque membre du personnel du district scolaire et que le bureau principal représente un organisme de soutien et de services pour les écoles;
- la priorité accordée à l'amélioration de l'enseignement, accompagnée d'un niveau élevé de ressources consacrées à un perfectionnement professionnel, cohérent et lié à des pratiques s'inspirant de recherches;
- une attention centrée sur l'analyse et l'harmonisation du curriculum, des pratiques pédagogiques et de l'évaluation;
- des activités de perfectionnement professionnel à l'intention des directions et du personnel enseignant pour l'interprétation des données qui leur permettront de prendre de bonnes décisions pédagogiques (p. 25).

Influence de quatre facteurs clés

MacIver et Farley mentionnent les pratiques de recrutement, le soutien au curriculum et à l'enseignement, l'appui aux directions d'écoles et le soutien au perfectionnement professionnel du personnel enseignant comme quatre facteurs clés ayant une influence essentielle sur le rendement des élèves. Ils suggèrent l'application des indicateurs de rendement suivants pour les cadres des districts scolaires afin de déterminer leurs progrès dans chacun de ces quatre domaines (p. 26–28) :

Pratiques de recrutement

Dans quelle mesure le district scolaire :

- utilise-t-il une technologie de l'information de pointe dans les systèmes de gestion du personnel?
- annonce-t-il à grande échelle les postes vacants (notamment sur son site Web)?
- déploie-t-il des efforts de recrutement dans les facultés d'éducation (y compris par des visites du personnel)?
- établit-il des normes de qualité élevées applicables au personnel enseignant?
- met-il de l'avant et applique-t-il des politiques d'« accueil » à l'occasion du recrutement de nouveaux employés?
- prend-il tôt (par rapport aux districts avoisinants) ses décisions en matière de recrutement?
- tient-il à jour une base de données des titres de compétences des candidates et candidats et des nouvelles recrues?
- analyse-t-il les résultats des pratiques de recrutement et apporte-t-il des changements afin d'accroître les titres de compétences du personnel enseignant embauché?

Soutien et orientation du curriculum et de l'enseignement

Dans quelle mesure le district scolaire :

- évalue-t-il l'efficacité des diverses pratiques liées au curriculum et à l'enseignement dans le district?
- prend-il ses décisions sur le choix des manuels scolaires et du curriculum en se fondant sur des preuves de leur efficacité (c.-à-d. des recherches effectuées à l'interne ou ailleurs)?
- veille-t-il à l'harmonisation du curriculum, de l'enseignement et de l'évaluation?
- fournit-il le matériel aux écoles en temps opportun?
- fournit-il aux écoles et au personnel enseignant des guides détaillés d'utilisation du curriculum (calendriers d'exécution du programme, exemples de plans de cours, guides pour l'évaluation de l'apprentissage des élèves, etc.)?

Appui aux directions d'école

Dans quelle mesure le district scolaire offre-t-il :

- des programmes de mentorat à l'intention des nouvelles directions d'écoles?
- de l'orientation pratique (dans le cadre de visites d'écoles notamment) par des agentes ou agents de supervision du bureau principal?
- du perfectionnement professionnel sur ce qu'il convient de faire pour être un leader pédagogique?
- du perfectionnement professionnel sur comment utiliser des données en vue d'améliorer l'enseignement?
- des données pertinentes et opportunes sur les élèves?
- des renseignements pertinents et opportuns sur le budget?
- la prise en charge de tâches bureaucratiques qui prennent du temps qui pourrait être consacré au leadership pédagogique?

Soutien au perfectionnement professionnel du personnel enseignant

Dans quelle mesure le district scolaire offre-t-il :

- les programmes de mentorat pour le nouveau personnel enseignant?

- le perfectionnement professionnel se rattachant tout particulièrement au curriculum et aux manuels scolaires utilisés?
- le suivi, y compris par de l'orientation pratique (dans le cadre de visites d'écoles notamment) de la part du personnel du bureau principal ou des conseillères ou conseillers pédagogiques ou autres experts hautement qualifiés?
- du temps pour que le personnel enseignant observe des enseignantes et des enseignants reconnus pour leur expertise, discute de questions d'enseignement avec leurs collègues et réfléchisse au processus d'apprentissage pour mieux en appliquer les techniques dans leur enseignement?
- de la formation sur la façon d'utiliser les données des évaluations réalisées en classe pour améliorer l'enseignement?

Selon ces auteurs, un modèle plus complexe comprendrait également les facteurs qui influent sur les pratiques du district scolaire, comme les politiques de l'État ou des syndicats sur les pratiques de recrutement, les ressources financières disponibles, la qualité du travail du personnel du bureau principal, et le contexte politique (p. 26–28).

Mise en œuvre des politiques

Un autre aspect de l'incidence qu'a le district scolaire sur le rendement des élèves est lié à sa responsabilité de mise en œuvre des politiques de l'État (en Ontario, celles de la province). Par exemple, les études sur les mesures prises par les districts scolaires pour appliquer la politique d'évaluation de l'État ont mis en évidence l'existence de trois genres d'approche : fragmentée (faible soutien des leaders pour le changement et aucun intérêt pour les tests de l'État – en Ontario, les tests provinciaux); l'approche de communication (on déploie des efforts pour coordonner l'enseignement et soutenir une réflexion de haut niveau, mais toujours sans réel intérêt pour les tests de l'État); l'approche

coordonnée (effort délibéré pour améliorer les notes dans les tests, activités pédagogiques dirigées par le district, utilisation systématique des données) (Firestone et Fairman, 1998, cités dans Marsh, 2000, p. 3). Selon l'approche adoptée, les districts scolaires peuvent nuire aux efforts de l'État, contribuer ou nuire aux efforts de l'État pour communiquer aux praticiens leur message sur la nécessité d'effectuer un changement en vue d'améliorer l'enseignement, et influencer favorablement ou défavorablement sur les efforts de l'État visant à accroître l'uniformité des messages (Spillane, 1996, cité dans Marsh, 2000, p. 3). Les cadres des districts scolaires locaux sont :

des intervenants très bien informés sachant prévoir l'adoption de nouvelles initiatives en matière de politique et les utiliser à leur avantage. Les leaders locaux savent appliquer les directives de l'État et du gouvernement fédéral pour faciliter l'atteinte des objectifs qu'ils se sont fixés, s'en servant comme des occasions et des arguments pour convaincre les éducatrices et éducateurs ou les personnes réticentes. [Toutefois,] ils savent également dans quelles circonstances et de quelle manière négliger ou contourner les règlements qui les dérangent, lorsque l'État omet de le remarquer ou ferme les yeux (Fuhrman et Elmore, 1990, cités dans Marsh, 2000, p. 5).

Leadership participatif

On a beaucoup écrit sur l'importance du partage du leadership entre les intervenants en éducation dans le but d'améliorer effectivement le rendement des élèves. Parmi les intervenants jouant un rôle de leadership, mentionnons le personnel enseignant, le personnel administratif des écoles, les cadres du district scolaire et, dans certains cas, les parents, les élèves et d'autres membres de la communauté. Les études réalisées mettent de l'avant le leadership partagé, la responsabilité partagée, le développement latéral des capacités et les communautés d'apprentissage professionnelles.

Leadership partagé

*La gestion scolaire ... ne signifie plus la gestion de l'enseignement, mais la gestion des structures et des processus relatifs à l'enseignement. Ce que l'on ne peut pas gérer directement doit ... être protégé d'une surveillance externe ... La durée en poste des directrices et directeurs de l'éducation varie selon leur capacité de maintenir une majorité suffisante au sein d'un conseil élu relativement instable, plutôt qu'en fonction de leur aptitude à centrer l'institution sur ses fonctions fondamentales et à réaliser de façon soutenue des améliorations au fil du temps (Richard Elmore, dans *Building a New Structure for School Leadership*, 2000, p. 6).*

L'étude d'Elmore concernant les districts performants dans divers États (la Californie, le Texas et New York) indique que les dirigeants de ces districts exercent leur leadership d'une manière très différente de l'approche traditionnelle décrite ci-dessus. Au lieu de laisser le personnel enseignant gérer tout seul la « base technique » de l'éducation, avec les directions d'école qui le protègent des interférences externes, les cadres supérieurs des districts performants dirigent des améliorations soutenues à long terme qui font avancer l'ensemble du système, en élevant le niveau moyen de rendement et en comblant les écarts à cet égard. Elmore utilise l'expression « jumelage lâche » pour décrire cette dichotomie entre le professionnalisme peu élevé du personnel enseignant et les frais généraux élevés qu'entraîne une structure administrative élaborée. Il définit le « leadership partagé » comme une méthode essentielle pour accomplir les tâches complexes liées à un enseignement et à un apprentissage efficaces dans les écoles. Il ajoute notamment :

Le leadership partagé s'illustre donc par diverses sources d'orientation et de direction reflétant l'expertise diverse existant au sein de l'organisation et tirant leur cohésion d'une culture commune. C'est le « ciment » d'une tâche commune ou d'un objectif commun – l'amélioration de l'enseignement – ainsi

qu'un cadre commun de valeurs déterminant la façon d'aborder cette tâche – la culture – afin d'éviter que le leadership partagé ne devienne qu'une autre version du « jumelage lâche » (Elmore, 2000, p. 15).

Elmore présente cinq principes servant de base à un modèle de leadership partagé et axé sur une amélioration à grande échelle :

- L'objet du leadership est l'amélioration de la pratique pédagogique et du rendement de l'enseignement, quel que soit le rôle.
- L'amélioration de la pédagogie exige un apprentissage continu. Les cadres supérieurs doivent créer des environnements où chacun s'attendra à ce que ses propres idées et pratiques soient examinées par ses collègues et, inversement, où les groupes s'attendent à ce que leur conception commune de la pratique fasse l'objet d'un examen par chacun. La nature individuelle de l'enseignement se traduit par un certain isolement, qui est l'ennemi même de l'amélioration.
- L'apprentissage exige la modélisation. Les leaders devraient non seulement mettre eux-mêmes en pratique ce qu'ils attendent ou exigent des autres, mais aussi être perçus comme en étant des modèles.
- Les rôles et les activités de leadership découlent de l'expertise nécessaire à l'apprentissage et à l'amélioration, et non des directives officielles ordonnées par l'institution. L'apprentissage naît de différences au niveau de l'expertise plutôt que de différences au niveau de l'autorité formelle. Il est important de reconnaître et d'utiliser les différences au niveau de l'expertise.
- L'exercice du pouvoir exige la réciprocité de la responsabilisation et de la capacité. Les leaders investis du pouvoir officiel de tenir d'autres personnes responsables de certains actes ou résultats ont une responsabilité égale de veiller à ce que ces personnes soient capables de faire ce que l'on exige d'elles (p. 20–21).

Le tableau d'Elmore ci-dessous illustre une façon de définir les rôles de leadership selon sa théorie du leadership partagé. Ce tableau repose sur une hypothèse qu'il nomme « l'avantage comparatif », à savoir que les gens devraient se livrer à des activités compatibles avec l'expertise correspondant à leurs rôles et éviter celles qui dépassent leur domaine ou niveau d'expertise; par exemple, les décideurs au niveau des politiques devraient avoir un avantage relatif pour trancher les différends entre intérêts concurrents dans l'élaboration des objectifs et des normes sur ce qui devrait être enseigné, mais ils n'ont pas un tel avantage pour ce qui est des questions liées au contenu précis des normes ni des pratiques qui mènent à un certain rendement des élèves, car la nature de leur travail ne leur permet pas d'acquérir ce genre d'avantage (p. 23).

Dans son étude sur les districts performants, Elmore a relevé les caractéristiques et les interventions suivantes des directrices et directeurs de l'éducation, dans ces districts :

- ils sont informés sur les changements touchant le curriculum et les stratégies d'enseignement, et en sont les principaux initiateurs;
- ils participent activement à la supervision du curriculum et de l'enseignement dans les salles de classe et les écoles;
- ils participent activement à la supervision, à l'évaluation et au mentorat des directions d'école;
- ils sont davantage susceptibles de renvoyer des directions d'école à cause de leur rendement;
- leurs districts font preuve de bien plus de clarté sur leurs intentions;
- leurs districts sont bien plus disposés à exercer des contrôles plus rigoureux de l'application des décisions touchant le contenu de l'enseignement et les indicateurs qui seront examinés comme preuves du rendement, tout en étant plus souples et en déléguant davantage à l'échelon de l'école

les décisions concernant les modes d'exécution d'un programme pédagogique;

- leurs districts sont moins axés sur la bureaucratie que ceux de leurs homologues, et ils s'appuient sur une culture commune de valeurs pour donner forme à l'action collective (Elmore, 2000, p. 26).

Elmore indique que le deuxième district de New York applique une stratégie de traitement différencié des variations entre écoles en fonction de leurs besoins et de leur stade d'amélioration; une plus grande liberté est accordée aux écoles performantes en ce qui concerne les pratiques et le perfectionnement professionnel.

Responsabilité partagée

Dans leur ouvrage intitulé *Building Shared Responsibility for Student Learning* (2001), Conzemius et O'Neill évoquent l'importance de l'administration centrale pour soutenir et stimuler le processus de changement dans les écoles et pour éliminer les obstacles à l'innovation. Ils suggèrent que de nombreuses structures administratives nuisent en fait aux améliorations, car le personnel scolaire estime qu'il perd du temps en raison de la paperasserie et des procédures imposées par les bureaux principaux. Par conséquent, les gestionnaires trouvent parfois des façons de contourner le système pour se concentrer sur les questions directement liées au rendement des élèves. Il arrive ainsi que les documents et les rapports exigés par le district scolaire ne reçoivent que peu d'attention ou qu'ils soient préparés incorrectement parce qu'ils ne sont pas importants pour l'école; les protocoles liés aux méthodes de recrutement pourraient être contournés ou ignorés, sous prétexte que la direction a embauché une excellente candidate ou un excellent candidat même si les procédures reliées à l'embauche n'ont pas été respectées; certaines directions apprennent qui appeler au bureau de district pour obtenir le résultat souhaité au lieu de se joindre à la file des autres directions qui attendent ce genre de service.

Rôles de leadership	Fonctions de leadership
<p>Politique Élus, responsables nommés : législateurs, dirigeants des départements de l'éducation des États (ou ministères de l'éducation des provinces), membres des conseils des États, conseillers scolaires locaux</p>	<ul style="list-style-type: none"> • établir des objectifs de rendement • approuver les normes • suivre les progrès en matière de rendement • approuver et surveiller les structures incitatives • veiller aux problèmes de conception, au remaniement de l'organisation • régler les différends sur la conception de la structure organisationnelle, les problèmes de rendement • attribuer les récompenses et infliger les sanctions • abriter le personnel enseignant des problèmes qui ne sont pas liés à l'enseignement
<p>Professionnels Praticiens reconnus, concepteurs et prestataires de formation et de perfectionnement professionnel, chercheurs</p>	<ul style="list-style-type: none"> • préparer, approuver les normes • élaborer de nouvelles pratiques pédagogiques pilotes • concevoir la formation préalable et le perfectionnement en cours d'emploi • organiser des activités de perfectionnement professionnel modèle • établir des seuils repères pour le contenu, les pratiques • élaborer et mettre à l'essai de nouvelles structures
<p>Système Directrices et directeurs de l'éducation Surintendantes et surintendants, personnel de soutien</p>	<ul style="list-style-type: none"> • élaborer des stratégies d'amélioration du système • concevoir, mettre en œuvre des structures incitatives pour les écoles, leurs directions, le personnel enseignant • recruter, évaluer les directions d'école • offrir des occasions de perfectionnement professionnel conformes au plan d'amélioration du conseil scolaire • affecter les ressources du système à l'enseignement • abriter les directions d'école et le personnel enseignant des problèmes qui ne sont pas liés à l'enseignement
<p>École Directions d'école, personnel de soutien</p>	<ul style="list-style-type: none"> • concevoir les plans d'amélioration de l'école • mettre en œuvre des structures incitatives à l'intention du personnel enseignant et du personnel de soutien • recruter, évaluer le personnel enseignant • sélectionner des occasions de perfectionnement professionnel conformes au plan d'amélioration • affecter les ressources du système à l'enseignement • abriter le personnel enseignant des problèmes qui ne sont pas liés à l'enseignement
<p>Pratique de l'enseignement Personnel enseignant, concepteurs et prestataires en perfectionnement professionnel</p>	<ul style="list-style-type: none"> • concevoir, animer des occasions de perfectionnement professionnel et y participer • participer au recrutement des nouvelles enseignantes et des nouveaux enseignants • évaluer le perfectionnement professionnel • consulter, évaluer les pratiques professionnelles de collègues • évaluer le travail des élèves • participer à l'élaboration de nouvelles pratiques en perfectionnement professionnel

(Elmore, 2000, p. 22)

Conzemius et O'Neill affirment cependant que le contournement du système mène à un manque de cohérence, à des inégalités et, en fin de compte, à l'établissement de règles de procédure supplémentaires visant à mettre fin à ces contournements. Selon eux, un rôle très important des cadres supérieurs du bureau principal est d'apporter des améliorations qui minimiseront le besoin de « contourner » le système tout en permettant aux écoles d'avoir plus de temps pour leur préoccupation fondamentale – l'amélioration du rendement des élèves. Les auteurs décrivent le processus d'amélioration accélérée (PAA)², élaboré par le bureau de l'amélioration de la qualité de la University of Wisconsin, à Madison, comme un modèle permettant d'apporter ces genres d'améliorations au système dans un délai très court. Ils donnent des exemples où de grands districts scolaires ont appliqué le PAA pour améliorer l'efficacité de leurs processus d'achat, d'inscription et de relevé des élèves et de recrutement, ce qui a permis au district de disposer des ressources ainsi libérées pour les affecter à des tâches à valeur ajoutée (p. 70–71).

Ces auteurs indiquent parallèlement qu'il appartient aux cadres supérieurs de mettre en place des normes à l'échelle du système et un plan d'évaluation du district, d'offrir des occasions stratégiques de perfectionnement du personnel et de coordonner l'analyse de données que les écoles et leur communauté pourront utiliser dans leur planification. Ils recommandent que le centre « dirige en établissant le lieu, le moment et les attentes concernant les liens entre écoles qui soutiendront l'apprentissage dans tout le système » (p. 123).

Développement latéral des capacités

En Angleterre, la Bristol Local Education Authority a recours au « développement latéral des capacités » pour améliorer ses 19 écoles secondaires (Fullan, 2005). Les écoles sont associées par paires composées

d'une école dont le rendement moyen est supérieur aux normes nationales et d'une école peu performante. On vise ainsi à réaliser des améliorations interscolaires de manière à ce que l'ensemble du district progresse. Fullan présente ce cas comme un exemple de « logique systémique » favorisant la durabilité du leadership. Sa démarche en matière d'amélioration des écoles, décrite dans *Leadership and Sustainability* (2005), est en partie une réponse à l'étude de la réforme à grande échelle entreprise en Angleterre et nommée *National Literacy and Numeracy Strategies* (NLNS). Les résultats de cette réforme ont été extrêmement bons de 1997 à 2003, mais Fullan s'interroge sur la durabilité des résultats : on constate en fait un plafonnement au cours des trois dernières années (p. 5–6). Il explique que la mise en œuvre d'un changement dans l'ensemble du système exige que les leaders des écoles et du district scolaire soient déterminés à interagir latéralement avec d'autres écoles et d'autres districts scolaires afin d'apprendre les uns des autres. En Angleterre, la réforme découlait d'un plan national sous l'égide d'une direction nationale des normes et de l'efficacité et la supervision de l'organisme national chargé des inspections, l'OFSTED. Fullan affirme que ces stratégies ont exigé une énergie et une supervision hors du commun que l'on ne peut maintenir longtemps sans ce développement latéral des capacités (p. 6).

Communautés d'apprentissage professionnelles

Il est important, dans le cadre des discussions sur l'efficacité des districts scolaires et des cadres supérieurs, d'aborder l'incidence des mesures prises à l'échelle des districts scolaires comme un tout plutôt que comme une somme de caractéristiques ou de gestes individuels des cadres supérieurs. Dans leur livre intitulé *Professional Learning Communities at Work* (1998), Richard Dufour et Robert Eaker font la remarque suivante : « La stratégie

² Le PAA consiste en la détermination du problème, la tenue de trois réunions-marathons intensives consacrées à l'amélioration, la réalisation entre les réunions de la plus grande partie du travail (collecte de données, établissement de diagrammes d'acheminement illustrant les solutions, analyse des solutions possibles) et la mise en œuvre de la solution retenue.

la plus prometteuse pour l'amélioration soutenue et notable du rendement des écoles est l'acquisition de la capacité par le personnel scolaire de fonctionner comme des communautés d'apprentissage professionnelles » (p. xi). Ils définissent ainsi les six caractéristiques de ces communautés :

- mission, vision et valeurs communes;
- enquête collective;
- équipes axées sur la collaboration;
- accent mis sur l'adoption de mesures et l'expérimentation;
- amélioration continue;
- accent mis sur les résultats.

Ces auteurs préconisent le recours à des objectifs stratégiques et précis, mesurables, réalistes, axés sur les résultats et limités dans le temps (p. 100–103). Bien que leurs recherches soient essentiellement centrées sur le travail d'écoles et de certaines directions d'écoles qui mettent en place des communautés d'apprentissage professionnelles, ils jugent essentiel le rôle des districts scolaires dans le processus d'amélioration des écoles. C'est le district scolaire qui doit promouvoir et soutenir ces six caractéristiques dans toutes ses écoles. Ils ajoutent :

Lorsqu'un district scolaire s'attache à aider ses éducatrices et éducateurs à développer leur capacité en tant que membres d'une communauté d'apprentissage professionnelle, il retirera les plus grands bénéfices de cet investissement. En se concentrant sur cette communauté d'apprentissage, les districts scolaires peuvent ainsi mettre en place un plan pour l'amélioration du rendement dans chaque école, ce qui donnera une autonomie énorme à ces établissements (p. 272).

Dufour et Eaker (1998) jugent la culture organisationnelle fondamentale pour la réussite du changement. Coleman et Larocque ont quant à eux étudié dix districts scolaires en Colombie-Britannique et ont con-

staté un lien entre un rendement positif des élèves et une culture positive du district scolaire (1990, cités dans Maguire, 2003, p. 20). Des caractéristiques ou une culture de district positives sont considérées comme le contexte essentiel dans lequel les communautés d'apprentissage professionnelles peuvent s'épanouir.

En ce qui concerne l'amélioration du rendement des élèves, les recherches montrent clairement que la responsabilisation à cet égard s'est considérablement élargie. On ne peut plus se concentrer sur ce que des directrices et des directeurs talentueux font pour renforcer la performance de leur école. Il faut plutôt élargir la responsabilisation pour inclure le partage du leadership entre le personnel enseignant, les directions d'école et les cadres supérieurs ainsi que le travail de collaboration parmi les écoles et les districts. Ce sont les cadres supérieurs qui ont le pouvoir d'appliquer la réciprocité de la responsabilisation et de la capacité décrite par Elmore. Ils doivent veiller à ce que les autres intervenants sur lesquels ils s'appuient pour partager la responsabilité à l'égard du rendement des élèves soient capables de faire ce que l'on exige d'eux. Il leur faut aussi structurer la gouvernance, la gestion et la culture de leur district de manière à ce que le travail d'envergure puisse être réalisé en collaboration. Ce n'est que dans la perspective d'une réforme de l'ensemble du système que l'équité des résultats pour tous les élèves est réalisable, ce qui explique l'importance du rôle des cadres supérieurs. Cela nous mène à la question suivante : les cadres supérieurs sont-ils bien préparés au rôle exigeant qu'on leur demande d'assumer?

APPUIS ET PERFECTIONNEMENT PROFESSIONNEL

Besoin de soutien et de formation

Un sondage réalisé aux États-Unis auprès des 100 principaux districts urbains et semi-urbains a révélé que la majorité des directrices et directeurs de l'éducation considéraient leur travail irréalisable. Ils se déclarent frustrés par la gouvernance du district et estiment ne pas être bien préparés à leur travail (Fuller et coll., 2003, p. 73). Dans un autre sondage effectué par la Wallace Foundation (Farkas et coll., 2001) auprès de 853 directrices et directeurs de l'éducation et de 909 directions d'écoles, les répondants, auxquels on avait demandé quelle était la raison la plus probable incitant les leaders talentueux à quitter la profession, ont indiqué que c'était « la politique et la bureaucratie ».

Les directrices et directeurs de l'éducation membres du réseau *Superintendents Leadership Network* ont signalé que la pression exercée par les conseils scolaires était un facteur influent sur leur travail. Ils estiment gérer leurs districts efficacement, mais, comme l'explique un directeur de l'éducation, « je fais bien mon travail parce que j'y pense et je m'y consacre sans interruption - je ne peux pas le laisser de côté ne serait-ce qu'une minute. Mais ce n'est pas ce que je veux ou ce que je pense que je devrais faire : mon travail devrait être axé sur les tâches que nous assignons à nos élèves » (Kronley et Handley, 2001, p. 32). Plusieurs directrices et directeurs de l'éducation estiment que leur profession les isole et leur donne peu d'occasions de discuter des problèmes et de partager

des conseils avec des collègues (Farkas et coll., 2001). L'un des avantages mentionnés par les participants à ce réseau de leadership (décrit ci-dessous) est que les directrices et directeurs de l'éducation disposent ainsi d'un moyen de briser l'isolement inhérent à leur rôle. Le réseau est un espace sécurisant et sécuritaire où les membres peuvent se rassembler et apprendre les uns des autres.

Modèles de soutien et de formation

Les études consacrées au rôle des directrices et directeurs de l'éducation recommandent le perfectionnement professionnel pour favoriser l'efficacité de leur travail (Beaudin et coll., 2002), l'existence de stages rémunérés pour les personnes qui aspirent à exercer cette profession, de meilleurs programmes de préparation dans les universités publiques – (Glass, 2001) et (Beaudin et coll., 2002) –, le recours à des « amis critiques » à titre d'observateurs externes (Pardini, 2000), et l'établissement de réseaux de leadership (Kronley et Handley, 2001). La formation devrait être repensée en fonction des dimensions publiques du travail. Il faudrait aussi la concevoir de façon à ce qu'elle soit disponible sur demande et sur mesure, selon les besoins individuels (Farkas et coll., 2001). Le mentorat est également désigné comme un soutien efficace, en particulier pour les nouvelles directrices et les nouveaux directeurs de l'éducation (Glass, 2001; Fuller et coll., 2003).

« Superintendents Leadership Network »

Le Centre for Leadership and Reform (CLSR) s'est associé à la BellSouth Foundation, qui représente neuf États du sud-est des États-Unis, afin de mettre en place et de soutenir un réseau du leadership à l'intention des directrices et directeurs de l'éducation. Le programme visait à offrir une gamme équilibrée d'occasions de développement des capacités, de réseautage et de formation en éducation et en gestion des affaires. Le fondateur du CLSR, Phillip C. Schlechty, estime qu'une réforme réelle ne peut se faire école par école et passe plutôt par l'adoption d'une démarche systémique. (Kronley et Handley, 2001, p. 10). Le centre fonctionne en s'appuyant sur dix normes systémiques favorisant des districts scolaires ouverts au changement et axés sur les élèves :

- élaborer une compréhension commune de la nécessité du changement
- élaborer des principes communs et une vision commune
- se concentrer sur les élèves et la qualité de leur travail
- mettre en place des structures pour le leadership participatif
- mettre en place des structures pour la prise de décision axée sur les résultats
- mettre en place des structures pour garantir la continuité
- fournir un soutien continu
- favoriser l'innovation et la souplesse
- utiliser la technologie
- favoriser la collaboration

Le CLSR a ensuite établi des compétences en leadership harmonisées avec ces normes :

- sensibilisation à la nécessité du changement
- reformulation des problèmes

- éveil d'un sentiment d'urgence
- établissement d'un esprit de communauté
- formulation de principes engageants et communication d'une vision
- organisation de toutes les activités du district scolaire et des écoles autour du travail des élèves
- promotion de l'innovation et de l'amélioration continue
- définition des nouveaux rôles
- gestion en fonction des résultats
- maintien de la continuité
- investissement dans le perfectionnement professionnel
- affectation stratégique des ressources (temps, espace, connaissances, technologie)
- emploi des technologies comme outil de changement
- promotion de la collaboration (p. 13).

Le Superintendents Leadership Network a été fondé sur ces principes et a admis en son sein des candidates et candidats qui faisaient preuve d'un engagement envers la réforme de leur district scolaire, qui étaient respectés par leurs pairs et qui étaient en milieu de carrière et pouvaient ainsi partager leurs acquis avec d'autres. Le réseau a les caractéristiques suivantes : conçu et mis en place en collaboration, ancré à la fois dans la théorie et la pratique, souple et pragmatique, constitue une communauté d'apprentissage, peut aller chercher de nouvelles idées et perspectives dans d'autres domaines que celui de l'éducation, est axé sur la région (le Sud) et est voué à la transmission de compétences technologiques aux membres.

Dans la rétroaction obtenue des membres, l'occasion de rencontrer régulièrement des pairs était le bénéfice le plus souvent mentionné. Les répondants appréciaient aussi les cadres et les normes du CLSR. Ils ont

indiqué s'axer désormais davantage sur le travail des élèves, utiliser la technologie plus efficacement et avoir amélioré leurs aptitudes à communiquer. Ils estiment que le réseau a suscité des changements réels et concrets dans leurs districts.

Mise en garde : Les candidats ont été choisis selon des critères précis, dont leur disposition à apprendre. On ne peut garantir que les avantages seraient les mêmes si le programme était élargi à l'ensemble des directrices et directeurs de l'éducation sans que soit utilisé un processus permettant de sélectionner les seules personnes se déclarant intéressées par le réseautage et un nouvel apprentissage.

Programmes de préparation et stages pratiques

En 1990, la Harvard Graduate School of Education a établi le programme pour directrices et directeurs de l'éducation en milieu urbain afin de répondre à l'appel de la nation en faveur d'un leadership pédagogique (<http://gseweb.harvard.edu/academics/doctorate/usp>). Ce programme de troisième cycle compte trois volets : 12 mois de cours en résidence à plein temps à Harvard, un stage de 6 mois à plein temps sur le terrain et une thèse de recherche exigeant environ 24 mois de travail.

Les stagiaires travaillent sous la direction directe d'une directrice ou directeur de l'éducation en milieu urbain qui sert de modèle, d'enseignant et de mentor. Ils suivent leur directrice ou directeur de l'éducation dans leurs activités quotidiennes et font le point avec eux, tout en accomplissant des tâches qui contribuent aux priorités du district scolaire. De 1990 à 2002, les étudiants inscrits au programme ont effectué des stages auprès de 57 directrices et directeurs de l'éducation dans des villes de toutes les régions des États-Unis.

Les étudiants en première année du programme reçoivent des bourses fondées sur le mérite qui cou-

vrent les droits d'inscription et certains frais de subsistance. Les étudiants de deuxième année bénéficient pendant les six mois de stage d'une allocation plus élevée visant à couvrir les frais de réinstallation et de subsistance ainsi que les droits d'inscription. Une aide financière supplémentaire est offerte aux étudiants de troisième année qui travaillent à l'achèvement du programme.

Dans les universités américaines, plusieurs autres programmes d'études supérieures en éducation prévoient un stage obligatoire d'une durée variée, mais cette obligation n'est pas prévue par la loi des États. La plupart, mais pas tous les États, exigent des candidates et candidats au poste de direction de l'éducation qu'ils aient obtenu une accréditation dans le cadre d'un programme d'études supérieures en éducation; les exigences et les critères d'obtention de l'accréditation varient beaucoup d'un État à l'autre. Au Canada, les titres requis pour devenir directrice ou directeur de l'éducation varie d'une province à l'autre et sont plutôt informels (Feistritzer, 2003). Les candidates et candidats à un poste de directrice ou directeur de l'éducation peuvent être tenus d'avoir un diplôme d'études supérieures en éducation, mais ce n'est pas toujours le cas.

En Ontario, les directrices et directeurs de l'éducation doivent avoir la qualification d'agente ou d'agent de supervision, qui s'obtient par des programmes universitaires de qualification additionnelle. Le Programme préparant à la qualification d'agente ou d'agent de supervision (PQAS) se compose de quatre modules d'enseignement de 50 heures chacun et d'un module de pratique professionnelle d'au moins 50 heures. Ce module n'est pas à proprement dit un stage ou une initiative de mentorat, mais il est exécuté sous la direction d'une agente ou d'un agent de supervision en exercice. Les sujets prévus dans les modules sont les suivants :

- la perspective personnelle : profil personnel et professionnel; compétences professionnelles;
- la théorie de la gestion et du leadership : leadership, curriculum, gestion et changement organisationnel; compréhension du système d'éducation;
- la perspective provinciale : ministère de l'Éducation, législation, Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario, école et société;
- la pratique professionnelle : vision, établissement de liens, mise en commun de l'information, perspective systémique (Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario, 2002).

En 1996, dans l'État de New York, un réseau de directrices et de directeurs de l'éducation et le département d'administration éducationnelle de la Oswego State University ont entrepris un effort conjoint pour élaborer un programme permettant d'identifier des cadres intermédiaires performants et de les préparer à la direction de l'éducation d'un district scolaire. Le programme, appelé « Superintendent Development Program » (SDP), comprend un volet de mentorat ainsi que des activités d'apprentissage. La technologie d'apprentissage à distance est utilisée pour régler le problème de la dispersion géographique des participants. Le programme a été élaboré en réponse au besoin perçu d'un plus grand nombre de directrices ou de directeurs de l'éducation hautement qualifiés au cours des dix prochaines années et à la préoccupation face à l'insuffisance du mécanisme de préparation qui aide les candidates et candidats potentiels à s'initier à ce rôle dans l'État de New York. Les participants au programme obtiennent des crédits en vue de l'obtention d'un diplôme d'études supérieures. Le SDP assure le suivi auprès des diplômés du programme pour évaluer leur état de préparation et, finalement, leur succès dans le rôle de direction de l'éducation. Bien qu'aucune donnée ne permette de confirmer le taux de réussite des participants, leurs témoignages sont encourageants et le programme s'étend un peu

partout dans l'État. Le site Web mis en place par les directrices et directeurs de l'éducation de l'État de New York (www.superintendentofschools.com) recense les participants à ce programme de mentorat et de perfectionnement qui occupent désormais un poste de direction de l'éducation dans l'État.

Programme d'amis critiques

Certaines directrices et certains directeurs de l'éducation qui font la transition vers un nouveau poste de leadership ont recours à la consultation d'un groupe de spécialistes de l'éducation et d'autres domaines pour prendre un bon départ dans leurs nouvelles fonctions (Pardini, 2000). Soutenus par des groupes variant entre quatre spécialistes et allant jusqu'à une équipe de dix-huit consultants, ces directrices et directeurs de l'éducation ont mis à contribution l'expertise, l'expérience et l'objectivité de ces intervenants de l'extérieur afin d'évaluer les structures existantes et de dresser un plan pour les six premiers mois à leur nouveau poste. Certains d'entre eux ont aussi invité les consultants à les observer dans leur rôle et à fournir de la rétroaction sur le travail en cours. Les participants ont indiqué que le programme présentait les bénéfices suivants :

- il aide à cerner, à prioriser et à commencer à régler rapidement des problèmes épineux de longue date;
- il se centre sur quelques objectifs à court terme afin de gagner une crédibilité immédiate;
- il se traduit par une amélioration des notes dans les tests grâce à la mise en œuvre des recommandations;
- il mène à une amélioration de la communication entre le district scolaire et le groupe chargé de la supervision par l'État, ce qui résulte en une hausse du budget du district;
- il garantit le caractère confidentiel de la rétroaction et qui devient alors favorable et constructive;

- il permet de lutter contre l'isolement (Pardini, 2000).

Mises en garde faites par les participants :

- Les intervenants de l'extérieur pourraient avoir une série de préjugés erronés qui ne s'appliquent pas au district scolaire du participant.
- Les employés de longue date pourraient être irrités et estimer que leur talent n'est pas reconnu si l'on demande à des intervenants de l'extérieur (les amis critiques) d'évaluer la situation et de donner des conseils au lieu de faire appel à eux.
- Les spécialistes doivent être très francs et faire part sans hésitation de leurs constatations et de leur perception à l'égard du travail de la directrice ou du directeur de l'éducation à ses débuts, sans quoi ils n'aideront pas vraiment la candidate ou le candidat (Pardini, 2000).

Il faut aussi remarquer que l'obtention du genre de services décrits dans le programme des amis critiques pourrait entraîner des coûts. Dans les cas étudiés, les programmes avaient obtenu l'aide bénévole de collègues et des fonds d'organismes externes et de donateurs privés. Cela serait-il possible dans d'autres juridictions?

Encadrement des leaders

L'encadrement de leaders est semblable au programme d'amis critiques décrit ci-dessus, mais s'inspire d'un service plus formel et commercialisé qui a vu le jour dans le secteur privé. Un sondage réalisé en 2002 par la société d'experts-conseils en gestion Hay Group a révélé que 40 % des entreprises Fortune 500 procurent de l'encadrement à leur personnel cadre (Pardini, 2003). Le National Staff Development Council a introduit l'encadrement de leaders dans le secteur de l'éducation et s'est associé avec l'organisme The Brande Foundation, qui s'occupe de programmes d'encadrement à l'intention des dirigeants d'organismes à but non lucratif. Les entreprises du secteur privé ont constaté que

l'encadrement de leurs leaders leur permet d'accroître leur productivité, les taux de satisfaction professionnelle et de maintien en poste, et de disposer d'un leadership plus compétent. Aucune donnée ne permet de faire catégoriquement le lien entre l'encadrement des directrices et directeurs de l'éducation et l'amélioration du rendement des élèves, mais les personnes qui ont ainsi été encadrées font état d'une meilleure concentration et d'un équilibre accru dans leur travail.

Judy Feld, présidente de la International Coach Federation, explique que l'encadrement consiste en « des rapports professionnels soutenus » qui aident les clients « à enrichir leur apprentissage, à améliorer leur rendement et leur qualité de vie ». Les *coaches*, ou accompagnateurs, ne proposent pas de solutions aux problèmes et, à la différence des mentors, ils ne donnent pas de conseils, mais écoutent les clients et leur répondent de manière à les aider à réfléchir à ce qu'ils désirent réaliser. Comme le décrit l'un d'eux, « un accompagnateur aide les clients à trouver un passage à travers les rapides en apprenant à reconnaître leurs propres lacunes et à s'ouvrir à de nouvelles possibilités de faire les choses » (Pardini, 2003). En général, on conseille à une personne qui recherche un accompagnateur de trouver quelqu'un qui a un bagage et une expérience semblables aux siens; en conséquence, les accompagnateurs de directrices ou directeurs de l'éducation seront des directrices ou directeurs de l'éducation à la retraite ou en exercice dans d'autres districts.

L'encadrement est présenté comme un outil de perfectionnement professionnel intégré au travail quotidien et pouvant être adapté en fonction des besoins individuels. Il se fait la plupart du temps par téléphone et une rencontre face-à-face a lieu à l'occasion. Il dure généralement de six à dix-huit mois. La Brande Foundation offre de quatre à six heures d'encadrement téléphonique par mois au prix de 8 500 \$ (US) par an. Certaines associations professionnelles de directrices et directeurs de l'éducation à l'échelon de l'État financent une partie du coût de l'encadrement, le reste

étant pris en charge par l'État. Les participants peuvent ainsi être encadrés sans frais pour leur conseil ou eux-mêmes.

Centre de leadership

Goodman et Zimmerman (2000) proposent la création d'un centre national de leadership à l'intention des conseils scolaires et des surintendantes et surintendants qui serait orienté par un conseil d'administration composé de représentants de tous les intervenants : personnel enseignant, directions d'école, parents, élèves, secteur privé, enseignement post-secondaire, dirigeants gouvernementaux, conseils scolaires et directrices ou directeurs de l'éducation. Un tel centre aurait notamment les responsabilités suivantes :

- établir et promouvoir des normes applicables aux directrices et directeurs de l'éducation, aux conseils scolaires et aux équipes de gestion composées de membres de ces deux groupes;
- créer du matériel et des programmes d'ateliers modèles et y donner accès par Internet;
- commanditer des recherches sur des questions de gouvernance et de travail d'équipe relatives aux rôles de chacun de ces deux groupes;
- promouvoir le financement du perfectionnement en leadership à l'échelon national;
- encourager les éducateurs hors pair à devenir des leaders au sein d'un système scolaire (p. 23).

L'objet d'un tel centre serait de soutenir l'établissement d'équipes de leadership composées de conseils scolaires et de directrices et directeurs de l'éducation favorisant un rendement élevé des élèves. On garantirait ainsi que les conseils scolaires et les directrices et directeurs de l'éducation de l'avenir seront préparés à être des leaders dans un contexte se caractérisant par des normes applicables aux directrices et directeurs de l'éducation, une accréditation d'État liée à des normes nationales et des recherches commanditées sur le rôle de la direction de l'éducation.

Une étude documentaire révèle un manque de cohésion dans le domaine du soutien et de la formation des cadres supérieurs. Bien que chacun des modèles mis à l'essai ait fait l'objet d'une rétroaction favorable, comme nous l'avons déjà indiqué, on manque d'expérience et d'études sur ces modèles pour connaître avec certitude ce qui fonctionne le mieux. Il faut réaliser des recherches supplémentaires pour examiner la réussite de ce genre de modèles, en s'appuyant sur la rétroaction des participants et l'incidence sur le rendement des élèves.

RECRUTEMENT ET PLANIFICATION DE LA RELÈVE

Dans leur document intitulé *The Administrator Paradox: More Certified, Fewer Apply* (2002), Beaudin, Thompson et Jacobsen abordent les questions liées à la relève des cadres supérieurs aux échelons des écoles et des districts scolaires. Leurs recherches, fondées sur les données démographiques aux États-Unis, montrent que 8 000 des 14 000 districts scolaires publics chercheront de nouvelles directrices ou de nouveaux directeurs de l'éducation au cours des dix prochaines années. Par ailleurs, la pénurie actuelle de candidates et de candidats aux postes de direction d'école est de mauvais augure en ce qui concerne le nombre potentiel de candidates et de candidats futurs aux postes de directrice ou de directeur de l'éducation, car la plupart des personnes qui occupent ce poste passent d'abord par des postes de directions d'école (p. 7). Les auteurs ont sondé des leaders de toutes sortes (nouveaux, expérimentés et potentiels) afin de déterminer les attraits et les facteurs rebutants liés aux rôles administratifs. Ainsi, les leaders de l'État et des districts qui comprendront ces facteurs seront mieux informés pour élaborer des politiques appropriées permettant d'attirer davantage de candidates et de candidats aux postes de leadership dans les systèmes scolaires publics.

Ce sondage a révélé les attraits suivants, dans l'ordre : le salaire et les avantages sociaux correspondant à ces postes, l'occasion d'un nouveau défi, le déplacement réduit du domicile au travail, le soutien au perfectionnement professionnel et un climat politique stimulant. Les facteurs rebutants mentionnés étaient, dans l'ordre : le salaire insuffisant, le climat politique défavorable, un déplacement domicile-travail plus long, le

manque de soutien professionnel, et des journées de travail plus longues. Ce dernier facteur avait moins d'importance pour les personnes occupant un poste de gestion que pour celles qui aspirent à le faire. Les recherches de ces auteurs dans l'État du Connecticut indiquent que le mentorat, les possibilités de réseautage et les colloques organisés à l'échelle de l'État relativement aux questions et aux problèmes pertinents auxquels les nouveaux leaders sont confrontés s'avèrent nécessaires dans le cadre de leur orientation et de leur perfectionnement. Les auteurs ont constaté que, sur 38 États, 36 faisaient état d'une pénurie de directrices ou directeurs de l'éducation et de directions d'école. Ils recommandent de tenir compte de divers facteurs importants dans l'élaboration des plans de relève : l'identification rapide des leaders scolaires de l'avenir, les programmes de stages et de formation à l'intention des candidats potentiels, la diversification et le remaniement du processus d'accréditation, ainsi que des changements à l'orientation et au perfectionnement professionnel des cadres supérieurs.

L'Institute for Educational Leadership, établi à Washington D.C., a préparé en février 2001, dans le cadre de son initiative School Leadership for the 21st Century Initiative, un rapport intitulé *Leadership for Student Learning: Restructuring School District Leadership*. Les auteurs du rapport qualifient de très difficile le rôle de la directrice ou du directeur de l'éducation en raison des facteurs qui influent actuellement sur les systèmes scolaires aux États-Unis : évolution des technologies, roulement des conseillères et conseillers scolaires, différends entre ces derniers et la

population, privatisation des écoles, prises de contrôle des conseils scolaires par les maires de municipalités, décentralisation, habilitation du personnel enseignant et réglementation de l'État et du gouvernement fédéral. Le rapport conclut donc que, compte tenu de ces questions difficiles, la pénurie grave de directrices et directeurs de l'éducation qualifiés n'est pas surprenante. Il propose des stratégies pour la planification du recrutement et de la relève.

- Les conseils scolaires devraient concevoir et mettre en place des systèmes fiables pour recruter et conserver des leaders de haut calibre dans leur système scolaire respectif.
- Des stratégies convenant à chacun des deux sexes devraient être élaborées pour recruter davantage de femmes à ces postes.
- Les conseils scolaires devraient cibler des candidates et des candidats prometteurs ayant la capacité de devenir les leaders d'un grand système éducatif et avoir des dispositions spéciales pour élaborer des programmes de relève qui prépareront des femmes et des membres des minorités à exercer ce rôle.
- Les conseillères et conseillers scolaires et les directrices et directeurs de l'éducation doivent soutenir et promouvoir des normes de leadership professionnel liées à 3 facteurs clés : aux normes régissant le rendement des élèves, lesquelles sont mesurées par des indicateurs de rendement à l'échelle du système, à l'amélioration de l'apprentissage des élèves au fil du temps ainsi qu'aux niveaux de satisfaction du personnel et de la collectivité.
- Une fois les normes adoptées, elles constituent l'assise du perfectionnement du personnel et des mécanismes d'imputabilité (p. 12-14).

Hargreaves et coll. (2003) ont examiné la question de la planification de la relève des directions des écoles secondaires de l'Ontario. Nous mentionnons ici ce

rapport, malgré le fait qu'il soit axé sur les directions d'école et non sur les cadres supérieurs, car le cadre de la planification de la relève décrit pourrait s'appliquer au rôle de cadre supérieur aussi bien qu'à celui de la direction d'école. Le rapport présente des modèles issus du secteur privé et d'autres provenant du secteur public ne se rattachant pas à l'éducation, et il conclut qu'il existe de bien meilleurs modèles de planification de la relève hors du secteur de l'éducation publique. Les auteurs affirment que la planification de la relève devrait comprendre des efforts délibérés, systémiques et durables pour prévoir les exigences en matière de leadership, l'identification d'un bassin de candidats très prometteurs, l'acquisition par ces candidats de compétences en leadership à l'aide d'expériences d'apprentissage ciblé et, à un stade ultérieur, la sélection de leaders à partir de ce même bassin (p. 22). Ils jugent la planification du secteur public plus passive, plus axée sur le court terme et plus informelle que celle pratiquée dans le secteur privé. Ils soutiennent que les pédagogues ont beaucoup à apprendre des pratiques d'entreprises davantage tournées vers l'avenir qui harmonisent leurs plans de relève avec leurs processus d'établissement des objectifs, de recrutement, de perfectionnement et d'imputabilité (p. 28).

Le rapport présente des recommandations pour la relève des directions d'école; celles qui semblent dans une certaine mesure applicables aux cadres supérieurs sont énumérées ici :

- Faire de la relève des directions un processus soigneusement planifié et géré conformément à l'éthique. Le plan devrait se caractériser par une plus grande transparence et moins par une culture du secret. Une consultation réelle est nécessaire.
- Accorder davantage d'importance aux connaissances des leaders qui quittent leur poste et au leadership partagé de manière à ce que les leaders qui prendront la relève soient préparés et prêts à prendre les commandes. Les leaders inspirants qui

partagent leur désir d'investir dans le changement et qui le communiquent amplement soutiennent les principes favorisant la relève mieux que les leaders charismatiques qui laissent un vide impossible à combler.

- Établir de plus vastes bassins de candidates et de candidats en s'appuyant sur des stratégies d'identification précoce, un meilleur mentorat et des réseaux de pairs en leadership.

Hargreaves et ses collègues recommandent également que les cours de qualification des directions d'école soient plus souples afin de s'adapter au style de jeunes femmes, qui seront de plus en plus nombreuses dans le bassin de leaders potentiels. Même si on ne prétend pas que cette recommandation s'applique pour le moment aux cadres supérieurs, cela pourrait avoir une incidence à l'avenir et les districts scolaires pourraient vouloir tenir compte de ce facteur lorsqu'ils concevront la planification de la relève pour l'échelon suivant de la hiérarchie administrative.

Leaver et Kelly (2002) abordent l'incidence de la réforme sur les modèles traditionnels de leadership et indiquent qu'il sera nécessaire de fournir aux leaders une formation approfondie dans la gestion de systèmes complexes et que la préparation des cadres supérieurs dans le domaine de l'éducation devrait tenir compte de ce fait :

Les conseils scolaires de district ne peuvent plus se permettre d'attendre que des candidatures leur parviennent. Ils doivent chercher, sélectionner et soutenir les bons employés qui aspirent à diriger positivement et qui ont le potentiel nécessaire. Les conseils doivent assigner des mentors à ces candidates et candidats, leur accorder une attention particulière et leur donner des conseils pratiques. Ils doivent former les mentors de manière à ce que ces derniers soient bien informés sur les attentes locales et les exigences du travail ... Les conseils scolaires de district doivent voir la relève de leurs dirigeants comme une nécessité et prévoir régulièrement un

budget à cet effet. Ce budget devra prévoir du temps pour accomplir les tâches liées au projet, l'offre de cours suivant les besoins et la rémunération des mentors afin d'améliorer leur contribution. La caractéristique principale d'un conseil scolaire progressiste au cours des prochaines années sera son habileté à recruter et à conserver de bons leaders. Les conseils scolaires qui réussiront dans ce domaine feront la preuve de leurs résultats par la croissance et des programmes efficaces et progressistes. Les résultats seront visibles à long terme par une amélioration constante du rendement des élèves et la satisfaction des parents (Leaver et Kelly, 2002).

En automne 2004, l'Ontario Public Supervisory Officers Association (OPSOA) a amorcé un projet pilote de mentorat des directrices et directeurs de l'éducation ainsi que des surintendantes et surintendants récemment nommés. L'Association a invité les conseils scolaires intéressés à s'associer à elle, en partageant les coûts du programme, afin de fournir un mentor à certains de leurs nouvelles agentes et nouveaux agents de supervision. L'initiative repose sur une combinaison de rencontres face-à-face, de conversations téléphoniques et d'échanges de courriel, ainsi que sur l'échange de documents. La relation entre le mentor et le protégé dure généralement pendant les douze mois suivant l'entrée en fonction de la nouvelle recrue. Les mentors du programme sont des directrices ou directeurs de l'éducation ou des surintendantes ou surintendants à la retraite engagés par l'OPSOA qui ont reçu une formation initiale fondée sur les études consacrées aux pratiques exemplaires en mentorat et qui ont ensuite élaboré une démarche commune pour le processus de mentorat. Ils puisent également dans leur propre expérience de ce rôle pour soutenir leurs protégés. Le groupe de mentors se rencontre régulièrement au cours de l'année pour évaluer l'efficacité du programme et faire des recommandations à l'OPSOA en vue de l'année suivante. Il s'agit d'une pratique prometteuse qui devrait faire l'objet d'un suivi afin d'en évaluer le degré de réussite.

ÉVALUATION DU RENDEMENT

Depuis très longtemps, les évaluations du personnel dans le secteur de l'éducation sont principalement axées sur les titulaires de classe et les directions d'école; toutefois, étant donné que, selon les recherches, les directrices et directeurs de l'éducation auraient un rôle essentiel pour l'amélioration du rendement des élèves, il devient important de se pencher sur l'évaluation de leur rendement. En 2000, DiPaola et Stronge ont réalisé une étude nationale de chacun des 50 États américains pour recenser leurs politiques et pratiques relativement à l'évaluation des directrices et directeurs de l'éducation. Ils ont constaté que huit États déclaraient n'avoir aucun ligne directrice au niveau de l'État et ne recommander aucune directive ni aucun instrument d'évaluation des titulaires de ce poste. Ils ont recueilli toute la documentation disponible auprès des 42 autres États et ont observé que les modèles d'évaluation les plus utilisés reposaient sur des listes de vérification et sur la gestion par objectifs (GPO). Selon les auteurs, ces modèles ne donnent pas de rétroaction détaillée aux directrices et directeurs de l'éducation sur leur rendement. Ils jugent également que la plupart des mécanismes d'évaluation ne correspondent pas aux normes de rendement établies par la American Association of Superintendents (voir ci-dessous). Ces chercheurs affirment qu'il faudrait veiller à concevoir, élaborer et mettre en œuvre un système d'évaluation du rendement des directrices et directeurs de l'éducation complet et de qualité, et que ces normes de rendement sont les fondements de ce genre de système (DiPaola et Stronge, 2003).

Le Interstate School Leaders Licensure Consortium (ISLLC), dont font partie 24 États américains, a élaboré en 1996 des normes pour les cadres scolaires. Le Consortium a consacré deux ans à cette tâche, en s'inspirant beaucoup des recherches faisant le lien entre le leadership pédagogique et les écoles productives, et en tenant compte des tendances significatives au sein de la société et de l'éducation qui influent sur les nouvelles perspectives au sujet du leadership. Ces tendances sont notamment une société plus diversifiée sur le plan racial, linguistique et culturel, un accroissement de la pauvreté, une diminution du capital social (bien-être physique, mental et moral), l'évolution vers une société postindustrielle, les progrès du marché mondial et la place croissante de la technologie. Le ISLLC a défini sept principes fondamentaux pour orienter ses travaux. Les normes devraient :

- refléter le caractère primordial que constitue l'apprentissage des élèves;
- reconnaître l'évolution du rôle du leader scolaire;
- reconnaître l'importance de la collaboration dans le leadership scolaire;
- être élevées, rehaussant ainsi la qualité de la profession;
- alimenter les systèmes de mesure et d'évaluation axés sur le rendement des leaders scolaires;
- être intégrées et cohérentes (p. 7).

Tout en reconnaissant les différences qui existent entre les divers paliers de leadership (directions

d'école, directrices et directeurs de l'éducation, cadres de district), les membres du ISLLC sont tous convaincus que les aspects fondamentaux du rôle sont les

mêmes quel que soit le poste de leadership scolaire et ont ainsi élaboré un seul ensemble de normes, que voici :

Interstate School Leaders Licensure Consortium Standards (ISLLC)

Norme 1	Un gestionnaire scolaire est un leader pédagogique qui favorise la réussite de tous les élèves en facilitant l'élaboration, la formulation, la mise en œuvre et la gestion d'une vision de l'apprentissage partagée et soutenue par la communauté scolaire.
Norme 2	Un gestionnaire scolaire est un leader pédagogique qui favorise la réussite de tous les élèves en défendant, en alimentant et en soutenant une culture scolaire et un programme pédagogique propices à l'apprentissage des élèves et à la croissance professionnelle du personnel.
Norme 3	Un gestionnaire scolaire est un leader pédagogique qui favorise la réussite de tous les élèves en veillant à la gestion de l'organisation, des activités et des ressources de manière à soutenir un milieu d'apprentissage sécuritaire, efficient et efficace.
Norme 4	Un gestionnaire scolaire est un leader pédagogique qui favorise la réussite de tous les élèves en collaborant avec les familles et les membres de la communauté, en répondant aux intérêts et aux besoins divers de celle-ci et en mobilisant les ressources communautaires.
Norme 5	Un gestionnaire scolaire est un leader pédagogique qui favorise la réussite de tous les élèves en agissant de manière intègre, équitable et éthique.
Norme 6	Un gestionnaire scolaire est un leader pédagogique qui favorise la réussite de tous les élèves en comprenant le contexte politique, social, économique, juridique et culturel global, en y réagissant et en l'influençant.

Pour chaque norme, les membres du ISLLC ont formulé un énoncé des connaissances, des dispositions et des résultats auxquels on devrait s'attendre (p. 10-21). À l'automne 2004, plus de 40 États s'inspiraient de ces normes dans leurs processus d'accréditation et d'évaluation à l'intention des cadres supérieurs (Waters et Grubb, 2004, p. 1).

Certains ont critiqué ces normes pour les leaders scolaires en soutenant qu'elles ne reposaient pas sur une base empirique (Murphy, 2003, p. 23) et qu'elles ne décrivaient pas explicitement le lien crucial entre chacune de ces normes et l'amélioration de l'apprentissage scolaire. De plus, ces normes n'indiquent en aucune façon lesquels de ces connaissances, dispositions ou résultats influent le plus sur l'apprentissage des élèves (Waters et Grubb, 2004, p. 4).

L'organisme Mid-continent Research for Education

and Learning (McREL) a réalisé une analyse approfondie de plus de 5 000 études publiées depuis le début des années 1970 afin d'examiner le lien entre le leadership pédagogique et le rendement des élèves. Il a ainsi recensé 21 responsabilités des cadres scolaires ayant une incidence notable sur ce rendement. Certains de ces facteurs sont intégrés aux normes du ISLLC, mais pas tous (Waters, Marzano et McNulty, 2003). On pourrait croire que ce manque d'uniformité entraverait l'atteinte d'un consensus sur les normes relatives au leadership, mais la discussion entre les intervenants à propos des normes, de leur intention et de leur cadre pourrait révéler des divergences ou des principes importants à étudier pour en stimuler l'harmonisation. Étant donné que les normes du ISLLC ont été élaborées avant le lancement de l'initiative *No Child Left Behind*, qui a accru l'attention portée au rendement des élèves, il est possible que le dialogue amorcé sur les

normes applicables aux cadres depuis lors ait une orientation différente de celle de 1996. Les facteurs mis en évidence dans l'étude de McREL ont été expressément reliés aux responsabilités et aux actes des directions d'école, et on ignore s'ils correspondraient bien aux responsabilités et aux actes des cadres supérieurs. Il semblerait que le degré de soutien que les cadres supérieurs peuvent apporter à la capacité des directions d'école de s'acquitter de ces responsabilités pourrait influencer sur le rendement des élèves.

L'American Association of School Administrators (AASA) a élaboré en 1993 une série de normes en vue de définir les fonctions de direction de l'éducation ainsi qu'un ensemble d'indicateurs du rendement à l'appui de chaque norme. Les normes sont les suivantes : leadership et culture du district (vision, rigueur dans le domaine scolaire, excellence, responsabilisation, résolution de problèmes); politique et gouvernance (formulation des politiques, processus démocratiques, réglementation); communications et relations avec la communauté (communications internes et externes, soutien communautaire, habileté à établir un consensus); gestion organisationnelle (prise de décision fondée sur des données empiriques, résolution de problèmes, gestion opérationnelle et reddition de comptes); planification et élaboration du curriculum (planification du curriculum, conception pédagogique, développement personnel et perfectionnement); gestion pédagogique (rendement des élèves,

gestion de classes, technologie éducative); gestion des ressources humaines (initiation du personnel, perfectionnement, évaluation, rémunération, santé de l'organisation); valeurs et éthique du leadership (compréhension des facteurs multiculturels et ethniques, intégrité personnelle et éthique professionnelle) (AASA, 1993, cité dans DePaolo et Stronge, 2003, p. 41).

La National School Boards Association (NSBA) a défini dans un guide publié en 2000 huit grands secteurs d'intervention pour le conseil scolaire et la directrice ou le directeur de l'éducation, à savoir la vision, les normes, l'évaluation, la responsabilisation, l'harmonisation, l'atmosphère, la collaboration et l'amélioration continue (Gemberling et coll., 2000, cités dans DiPaolo et Strong, 2003, p. 42).

Après avoir passé en revue les normes nationales existantes précitées, DiPaolo et Stronge recommandent dans leur guide intitulé *Superintendent Evaluation Handbook* (2003) leur propre cadre de normes de rendement. Ils établissent six domaines : politique et gouvernance, planification et évaluation, leadership pédagogique, gestion organisationnelle, communications et relations avec la communauté, et professionnalisme. Chaque domaine compte plusieurs normes de rendement qui sont ensuite définies plus en détail dans le guide par des descripteurs ou indicateurs de rendement pour chaque norme. Ces domaines et ces normes sont indiqués dans le tableau :

Domaine	Normes : <i>La directrice ou le directeur de l'éducation</i>
Politique et gouvernance	<ul style="list-style-type: none"> • travaille avec le conseil scolaire pour élaborer et mettre en œuvre des politiques qui définissent les attentes à l'échelle de l'organisation • joue le rôle de principal leader pédagogique pour le district scolaire, en s'appuyant au besoin sur le personnel pour conseiller le conseil scolaire • supervise la gestion des activités quotidiennes du district scolaire. • collabore avec des particuliers, des groupes, des organismes, des comités et des organisations pour garantir la sécurité et la productivité dans les écoles

Suite à la page suivante

Suite de la page précédente

Domaine	Normes : <i>La directrice ou le directeur de l'éducation</i>
Planification et évaluation	<ul style="list-style-type: none"> • applique efficacement divers processus pour recueillir, analyser et utiliser des données à l'appui de la prise de décision • organise l'élaboration et la mise en œuvre en collaboration d'un plan stratégique de district fondé sur l'analyse de données provenant de sources diverses • planifie, met à exécution, soutient et évalue des programmes d'études qui améliorent l'enseignement et le rendement des élèves envers l'atteinte des normes éducatives de l'État • dresse des plans en vue de l'affectation efficace des ressources budgétaires et autres
Leadership pédagogique	<ul style="list-style-type: none"> • communique une vision claire de l'excellence et de l'amélioration continue, conforme aux objectifs du district scolaire • supervise l'harmonisation, la coordination et l'exécution des programmes ou de secteurs du curriculum déterminés par le conseil scolaire et la province • sélectionne, oriente, soutient, évalue et s'emploie à maintenir en poste un personnel enseignant et de soutien de qualité • offre des programmes de perfectionnement du personnel visant à répondre aux besoins identifiés suite aux résultats de l'évaluation des programmes et conformes aux plans d'amélioration pédagogique des écoles • cerne, analyse et résout les problèmes à l'aide de techniques éprouvées • évalue les facteurs influant sur le rendement des élèves et sert d'agent de changement pour l'apport des améliorations nécessaires • veille à ce que le curriculum, les stratégies pédagogiques et les milieux d'apprentissage intègrent des technologies appropriées permettant d'optimiser l'apprentissage des élèves
Gestion organisationnelle	<ul style="list-style-type: none"> • soutient activement un environnement sécuritaire et favorable pour les élèves et le personnel • élabore des procédures de collaboration avec le conseil scolaire afin de définir les attentes mutuelles, les relations de travail et les stratégies en vue de la formulation des politiques du district • gère efficacement les ressources humaines, matérielles et financières pour assurer l'apprentissage des élèves et l'observation des mandats législatifs • fait preuve de bonnes compétences organisationnelles favorisant l'atteinte des objectifs des écoles, de la communauté et du district • met en place des procédures éprouvées pour recruter, embaucher et conserver le personnel (enseignant ou autre) et les cadres les mieux qualifiés et les plus compétents • offre des occasions de perfectionnement professionnel à toutes les catégories de personnel, conformément aux besoins individuels, aux résultats des évaluations des programmes et aux plans d'amélioration de l'enseignement • planifie et met en œuvre un système d'évaluation systématique du rendement du personnel
Communications et relations communautaires	<ul style="list-style-type: none"> • assure la promotion de communications et de relations interpersonnelles efficaces dans le district scolaire • établit et maintient des voies de communication efficaces avec les conseillères et conseillers scolaires et entre les écoles et la communauté, ce qui renforce le soutien des intervenants dans la collectivité et permet de bâtir des coalitions • collabore avec le personnel, les familles et les membres de la communauté pour obtenir des ressources et contribuer à la réussite d'une population scolaire diversifiée • établit une atmosphère de confiance et de respect mutuel avec le personnel et la communauté
Professionalisme	<ul style="list-style-type: none"> • montre l'exemple dans l'application des normes professionnelles, morales et éthiques et fait preuve d'intégrité personnelle dans toutes les interactions • travaille en s'axant sur la concertation et la collaboration avec le personnel scolaire et la communauté pour promouvoir et soutenir la mission et les objectifs du district scolaire • assume la responsabilité d'un processus efficace et continu de perfectionnement professionnel se traduisant par une amélioration du rendement des élèves, et participe à ce processus • fournit ses services aux membres de la profession, au district et à la communauté

(DiPaolo et Stronge, 2003, p. 114–119)

Selon DiPaolo et Stronge, il est essentiel d'avoir une convergence entre les objectifs du district, les instruments d'évaluation, les tâches réelles et les normes applicables à la profession (p. 32). Ces auteurs soutiennent également que le rôle de la directrice ou du directeur de l'éducation devrait être décrit sous la forme de normes de rendement de manière à ce que chacun puisse en connaître les attentes principales, puisse évaluer le rendement, juger équitablement ce rendement à partir de critères objectifs et prendre des décisions éclairées sur les améliorations possibles (p. 46).

L'Ontario Public Supervisory Officers Association (OPSOA) a conçu un cadre de leadership en éducation (intitulé *A Framework for Leadership in Education*) à la suite d'un examen du leadership effectué auprès de ses membres en 2002. Ce document présente neuf qualités essentielles réparties en trois grandes catégories – leadership, caractère et relations – et recense les compétences qui appuieront et renforceront chacune de ces qualités :

- acquisition de vastes connaissances sur les questions liées à l'éducation
 - modélisation de l'acquisition continue du savoir
 - formulation d'une vision des « gestes stratégiques »
 - assumer et accepter la responsabilité
 - acquisition d'une résilience affective afin de soutenir l'intégrité
 - protection de la qualité et de l'excellence
 - démonstration de communications efficaces
 - promotion de rapports constructifs avec tous les intervenants
 - établissement et entretien des relations
- (OPSOA, 2002)

Même s'il ne s'agit pas là de normes de rendement, ces qualités illustrent un autre effort visant à définir le rôle de la direction de l'éducation et à établir un cadre pour le perfectionnement professionnel.

L'information sur l'évaluation du rendement des directrices et directeurs de l'éducation est moins transparente que celle concernant d'autres rôles dans le système. On la trouve rarement sur les sites Web des conseils scolaires ou dans les politiques publiées. Les parents s'intéressent davantage à la qualité du rendement du personnel enseignant chargé de leurs enfants qu'au rendement de la directrice ou du directeur de l'éducation, en particulier parce qu'ils ignorent presque tout du rôle de cette personne. Il y a donc peu de pressions externes pour mettre en place ou améliorer les mécanismes d'évaluation des cadres supérieurs. Cependant, les directrices et directeurs de l'éducation ont eux-mêmes reconnus, par l'entremise de leurs propres associations le besoin de normes professionnelles en fonction desquelles leur rendement peut être mesuré (par eux-mêmes ou par d'autres). Il existe de nombreux éléments confirmant cette façon de voir les choses aux États-Unis, mais très peu au Canada.

Selon l'étude effectuée par le ministère de l'Éducation de l'Ontario en janvier 2002, seulement 29 % des conseils scolaires ont en place une politique sur l'évaluation des directrices et directeurs de l'éducation et 21 % disposent d'une telle politique. On ignore combien de districts de l'Ontario réalisent effectivement des évaluations du rendement de leur directrice ou directeur de l'éducation, car il est possible qu'ils le fassent sans qu'aucune politique ne soit publiée. Même s'ils le font, comment peuvent-ils en vérifier la qualité sans disposer de normes de rendement servant de cadre dans ce domaine? L'Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario a élaboré une série de normes pour le personnel enseignant avant la conception d'un mécanisme provincial d'évaluation du personnel enseignant par le Ministère. Cela pourrait être la voie à suivre pour les cadres supérieurs.

SYSTÈMES DE RESPONSABILISATION

Les programmes de réforme à grande échelle que sont l'initiative *No Child Left Behind*, amorcée aux États-Unis en 2001, et les *National Literacy and Numeracy Strategies*, (NLNS) lancées en Angleterre en 1997, constituent des cadres de responsabilisation visant la réorientation du travail des conseils scolaires, des cadres des districts et des écoles en fonction d'améliorations du rendement scolaire dirigées dans une perspective nationale.

« No Child Left Behind »

Ce programme repose sur quatre principes de base : une responsabilisation accrue vis-à-vis des résultats, une plus grande liberté pour les États et les communautés, des méthodes pédagogiques éprouvées et davantage de choix pour les parents. Plus précisément, les États ont les obligations suivantes :

- mettre en œuvre des systèmes de responsabilisation à l'échelle de l'État fondés sur des normes strictes en lecture et en mathématiques;
- faire passer des tests annuels à tous les élèves de la 3^e année à la 8^e année;
- élaborer des objectifs annuels sur les progrès escomptés à l'échelle de l'État afin de faire en sorte que tous les groupes d'élèves acquièrent les compétences visées en 12 ans;
- concevoir des objectifs sur les progrès escomptés qui montrent les résultats classés selon des critères précis (pauvreté, race, origine ethnique, invalidité

et compétences limitées en anglais).

Les districts scolaires et les écoles qui ne réalisent pas de progrès annuels suffisants vers les objectifs établis à l'échelle de l'État devront s'améliorer et feront l'objet de mesures correctives et de mesures de restructuration. À l'inverse, les districts scolaires et les écoles qui atteindront ou surpasseront les objectifs ou qui combleront les lacunes seront admissibles à des prix d'excellence scolaire.

Par ailleurs, il faut donner aux élèves inscrits dans une « école au rendement insuffisant » la possibilité de s'inscrire à une « meilleure » école du district scolaire et de voir les frais de transport connexes pris en charge par le conseil scolaire. Les élèves à faible revenu inscrits à des écoles qui continuent d'avoir un rendement insuffisant doivent avoir accès à des services éducatifs complémentaires payés eux aussi par le conseil scolaire.

L'initiative NCLB est axée sur les écoles plutôt que sur les districts scolaires; toutefois, les recherches citées dans le présent document ont montré à quel point les conseils scolaires, leurs cadres, et l'infrastructure à l'échelle du district sont importants pour le soutien des écoles et la réalisation d'une réforme d'envergure. Même si les mesures employées dans NCLB visent les écoles, c'est par les conseils scolaires et la structure administrative de leur district que l'on parviendra à des solutions, et l'enjeu est de taille pour les conseils

scolaires de district en ce qui concerne les répercussions sur leurs rapports avec les écoles au rendement insuffisant. Cela met en évidence la nécessité d'avoir de bons cadres au sein des districts scolaires.

Comme nous l'avons déjà indiqué, Fullan (2005) critique fortement l'initiative NCLB : « inévitablement, tout gain sera effacé dans un système qui garantit la superficialité, les solutions temporaires et le cynisme face à des objectifs irréalisables » (p. 11). De plus, le *Harvard Civil Rights Project* (tel que le décrit la National Education Association, octobre 2004) a résumé comme suit ses conclusions relativement aux élèves défavorisés et appartenant à des groupes minoritaires :

- La loi oblige les parents à choisir une école publique et concentre donc, de ce fait, vers les districts urbains très pauvres les coûts et les responsabilités liés à cette obligation.
- La petite minorité d'élèves qui ont choisi l'option du transfert vers une autre école publique sont allés d'une école peu performante à une autre école similaire en terme de faible niveau de rendement.
- Les règles fédérales concernant la responsabilisation ne sont pas appliquées de la même façon d'un État à un autre, et il est donc impossible de comparer les progrès réalisés entre les États.
- NCLB exige davantage de progrès des écoles en milieux urbains pauvres que de celles des banlieues aisées.

Richard Elmore, dans son article intitulé *A Plea for Strong Practice* paru dans la revue *Educational Leadership* (novembre 2003), décrit les défauts de conception de l'initiative NCLB : investissement excessif dans les tests, sous-investissement dans l'amélioration des capacités; théories sur l'amélioration non fondées; connaissances insuffisantes des mesures à prendre pour transformer des écoles peu performantes; incitatifs aux effets pervers relativement à la qualité et au rendement.

L'auteur soutient que « la responsabilisation interne précède la responsabilisation externe », en précisant :

Les écoles qui réagissent bien dans le cadre de systèmes de responsabilisation externe sont celles qui se caractérisent par un consensus sur les normes de pratique pédagogique, des évaluations internes fiables de l'apprentissage des élèves et des processus efficaces pour suivre de près les pratiques pédagogiques et pour fournir de la rétroaction aux élèves, au personnel enseignant et aux cadres sur la qualité de leur travail. La cohérence interne relativement à la pratique pédagogique est une condition préalable à un bon rendement, quelles que soient les exigences imposées par le système de responsabilisation externe. Une véritable entente interne est le meilleur moyen pour résister aux pressions externes mal informées (p. 9).

En étudiant les commentaires d'Elmore sur NCLB dans le contexte de ses théories sur la réforme des districts scolaires et le leadership partagé présentées plus tôt, nous comprenons que les écoles auront besoin du soutien de cadres supérieurs très compétents et bien formés afin d'élaborer le mécanisme de responsabilisation interne nécessaire pour satisfaire aux exigences de la responsabilisation externe. Que NCLB conserve sa forme actuelle ou qu'elle soit révisée dans le cadre du processus politique aux États-Unis, rien ne semble indiquer que la responsabilisation externe diminuera; les efforts pour renforcer l'efficacité des cadres supérieurs et des conseils ne seront donc pas déployés en vain. Cette leçon s'applique aussi à l'Ontario, où le gouvernement a établi une norme externe élevée de rendement scolaire prévoyant la réussite à l'âge de 12 ans.

« National Literacy and Numeracy Strategies »

En réponse à des années de mauvais rendement au sein du système éducatif anglais, le gouvernement a mis en place une approche de politique décrite par

l'expression « à défi élevé, soutien élevé ». Cette initiative repose sur les éléments suivants :

- des normes ambitieuses – tests nationaux à 7, 11, 14 et 16 ans, programmes d'enseignement détaillés fondés sur des pratiques exemplaires;
- le transfert des responsabilités – vers l'école considérée comme l'unité de responsabilisation;
- de bonnes données et des cibles claires – établissement obligatoire d'objectifs aux niveaux des districts scolaires et des écoles;
- l'accès aux pratiques exemplaires et à un perfectionnement professionnel de qualité;
- la responsabilisation – système national d'inspection avec reddition de comptes au public;
- une intervention inversement proportionnelle à la réussite³.

L'Angleterre dispose d'un organisme national d'inspection, l'OFSTED, qui était chargé de la surveillance régulière et de l'évaluation approfondie des écoles pendant la mise en œuvre des NLNS. L'unité des normes et de l'efficacité (SEU) du ministère de l'Éducation et des compétences (DfES) a demandé à l'Institut d'études pédagogiques de l'Ontario (IEPO) de l'Université de Toronto de réaliser une évaluation externe de la mise en œuvre de ces stratégies. L'IEPO a relevé les réussites suivantes à l'issue de la deuxième année d'évaluation :

- l'étendue de l'influence sur l'enseignement et l'apprentissage;
- l'adaptation dans le cadre d'une vision claire;
- l'utilisation judicieuse des fonds;
- l'institutionnalisation d'une infrastructure nationale;
- la cohérence des politiques;
- l'équilibre entre les pressions exercées et le soutien fourni (Earl et coll., 2001).

L'étude a mis en lumière certains défis et contenait des mises en garde : la profondeur du changement au niveau des pratiques pédagogiques, les conséquences imprévues de l'accent mis sur les objectifs et les indicateurs, l'effet sur d'autres domaines du curriculum scolaire, la durabilité de l'initiative, la disponibilité et l'utilisation des données ainsi que le besoin de faire participer davantage les parents et les familles à l'apprentissage des enfants.

Malgré cela, dans l'ensemble, les chercheurs de l'IEPO font observer que l'initiative des NLNS a produit « des changements importants dans l'enseignement primaire en Angleterre, et ce, en très peu de temps. Le changement est généralisé et a placé la littératie et la numératie en tête des priorités en matière d'enseignement » (p. xiii). Comme nous l'avons déjà indiqué, Michael Fullan, l'un des chercheurs de l'IEPO, a exprimé son inquiétude concernant la durabilité du succès rapide enregistré par les NLNS et souligne l'importance de questions comme le développement latéral des capacités dans la planification des phases suivantes de la mise en œuvre.

La théorie de Fullan sur le développement des capacités soutient le point soulevé dans le présent document selon lequel le palier intermédiaire de gestion entre le gouvernement (national ou provincial) et les écoles, à savoir les cadres supérieurs, peut être l'élément clé de la réussite d'une réforme scolaire. Il faut donc veiller à ce que ces cadres aient la capacité nécessaire pour assumer la responsabilité de l'atteinte des résultats exigés.

Contrats axés sur le rendement

Une autre forme de responsabilisation qui apparaît dans certaines juridictions consiste à conclure des contrats axés sur le rendement avec les directrices et directeurs de l'éducation, selon le principe de la

³ Il s'agit du même concept que celui utilisé par le deuxième district de New York et décrit par R. Elmore dans cette analyse.

« rémunération selon le rendement ». Un tel contrat est une entente entre une directrice ou directeur de l'éducation et le conseil scolaire prévoyant l'établissement de la rémunération du cadre en fonction d'indicateurs du rendement au travail, comme le rendement des élèves, l'assiduité scolaire, les taux de décrochage, les taux d'obtention du diplôme, l'acuité budgétaire, les objectifs en matière de sécurité dans les écoles, les améliorations au perfectionnement professionnel, la mise à jour du curriculum ou l'accroissement de la participation des parents ou de la communauté. La rémunération peut augmenter si les objectifs sont atteints ou diminuer s'ils ne le sont pas.

La rémunération selon le rendement est une question controversée qui a ses partisans et ses détracteurs au sein des groupes de directions de l'éducation et des conseils scolaires. Ceux qui préconisent cette démarche insistent sur les bénéfices suivants : les contrats axés sur le rendement établissent une série d'objectifs clairement définis sur lesquels le district peut se concentrer; ils procurent un système d'évaluation détaillé axé sur la rétroaction qui récompense les cadres pour l'atteinte des objectifs; ils peuvent également marquer un engagement du conseil envers une responsabilisation bien définie; ils peuvent servir à développer dans le domaine de l'éducation une culture axée sur le rendement qui récompense l'amélioration et l'innovation (Lafee, selon la citation dans Hertling, 1999).

Les intervenants qui critiquent ce procédé s'inquiètent des points suivants : les cadres pourraient ne pas disposer des ressources nécessaires pour atteindre les objectifs fixés; les contrats axés sur le rendement devraient prévoir du soutien pour l'amélioration, pas simplement des sanctions; l'usage de la rémunération pour favoriser l'atteinte des objectifs pourrait nuire au sens moral du leadership; les directrices et directeurs de l'éducation pourraient exercer des pressions déraisonnables sur le personnel enseignant et les directions d'école en vue de l'atteinte des objectifs (Hertling, 1999).

Le choix des indicateurs à utiliser et de la façon de les mesurer est un défi pour le conseil scolaire et la directrice ou le directeur de l'éducation. Les notes obtenues dans les tests servent souvent à mesurer le rendement des élèves, ce qui, selon certains, est une bonne manière de centrer le travail sur l'aide à l'atteinte des normes par les élèves (Graves, selon la citation dans Hertling, 1999). D'autres s'inquiètent de la possible manipulation des notes dans les tests et estiment que ces notes représentent une mesure trop étroite.

Selon un sondage réalisé aux États-Unis par la publication *American School Board Journal* et la *George Mason University*, 54 pour 100 des conseillères et conseillers scolaires estiment que des contrats de rémunération selon le rendement aideraient vraisemblablement à améliorer le rendement scolaire, alors que 62 pour 100 des directrices et directeurs de l'éducation croient que cela ne serait pas le cas. Aucun de ces deux groupes ne pense que la rémunération selon le rendement améliorerait les relations entre les conseils scolaires et les directrices et directeurs de l'éducation (Hertling, 1999). Cette préoccupation devrait être examinée compte tenu des recherches déjà mentionnées dans le présent rapport selon lesquelles de bonnes relations entre les conseils scolaires et les directrices et directeurs de l'éducation seraient un facteur important pour l'amélioration du rendement des élèves.

L'État de l'Illinois privilégie les contrats axés sur le rendement et a adopté une loi stipulant que les conseils scolaires ne peuvent signer de contrats pluri-annuels avec une directrice ou un directeur de l'éducation que si la rémunération et le renouvellement du contrat sont liés à une amélioration du rendement des élèves. Dans d'autres États, les contrats axés sur le rendement ne sont pas une pratique généralisée, même si certains contrats de ce genre, conclus à l'occasion du recrutement de nouvelles directrices et de nouveaux directeurs de l'éducation, ont fait beaucoup de bruit.

BIBLIOGRAPHIE

- Beaudin, B., J. Thompson et L. Jacobson. 2002. *The Administrator Paradox: More Certified, Fewer Apply*, document présenté à la réunion annuelle de l'American Educational Research Association, Nouvelle-Orléans, Louisiane. Récupéré le 19 octobre 2004 du site de l'Education Resources Information Center (ERIC) au www.eric.ed.gov.
- Cawelti, G. et N. Protheroe. 2003. *Supporting School Improvement: Lessons from Districts Successfully Meeting the Challenge*, Arlington, Virginie, Educational Research Service.
- Conzemius, A. et J. O'Neill. 2001. *Building Shared Responsibility for Student Learning*, Alexandria, Virginie, Association for Supervision and Curriculum Development.
- DiPaolo, M. et J. Stronge. 2003. *Superintendent Evaluation Handbook*. Lanham, Maryland, Scarecrow Press.
- Dufour, R., et R. Eaker. 1998. *Professional Learning Communities at Work: Best Practices for Enhancing Student Achievement*, Bloomington, Indiana, National Education Service.
- Earl, L., N. Watson, B. Levin, K. Leithwood, M. Fullan, N. Torrance, D. Jantzi, B. Mascal, et L. Volanter. 2003. *Watching and Learning 3: Final Report of the External Evaluation of England's National Literacy and Numeracy Strategies*, Toronto, Ontario, Institut d'études pédagogiques de l'Ontario, University of Toronto.
- Elmore, R. 2003. A Plea for Strong Practice, *Educational Leadership*, vol. 61, n° 3.
- Elmore, R. 2000. *Building a New Structure for School Leadership*, Washington, D.C., Albert Shanker Institute.
- Farkas, S., J. Johnson, A. Duffett, T. Folena et P. Foley. 2001. *Trying to Stay Ahead of the Game: Superintendents and Principals Talk About School Leadership*, New York, New York, Public Agenda. Récupéré le 20 septembre 2004 du site de Public Agenda au www.publicagenda.org.
- Fullan, M. 2005. *Leadership and Sustainability: System Thinkers In Action*, Thousand Oaks, Californie, Corwin Press.
- Fuller, H., C. Campbell, M. Celio, J. Harvey, J. Immerwahr et A. Winger. 2003. *An Impossible Job? The View from the Urban Superintendent's Chair*, Seattle, Washington, Washington University, Center on Reinventing Public Education.
- Glass, T. 2001. *State Education Leaders View the Superintendent Applicant Crisis*, Denver, Colorado, Education Commission of the United States. Récupéré le 17 septembre 2004 du site ERIC au www.eric.ed.gov.

Bibliographie

- Goodman, R. et W. Zimmerman. 2000. *Thinking Differently: Recommendations for 21st Century School/Board Superintendent Leadership, Governance, and Teamwork for High Student Achievement*, Marlborough, Massachusetts, The New England School Development Council, Harvard Graduate School of Education. Récupéré le 17 septembre 2004 du site ERIC au www.eric.ed.gov.
- Hargreaves, A, S. Moore, D. Fink, C. Brayman et R. White. 2003. *Succeeding Leaders? A Study of Principal Succession and Sustainability*, Toronto, Ontario, Institut d'études pédagogiques de l'Ontario, University of Toronto.
- Harvard Civil Rights Project. 2004. *Harvard Reports Show NCLB Adversely Impacts Disadvantaged Students, Schools*, extrait du site Web de la National Educators Association au www.nea.org/presscenter/harvardnclb.html.
- Hertling, E. 1999. *Performance Contracts for Administrators* Eugene, Oregon, ERIC Clearinghouse on Educational Management.
- Interstate School Leaders Licensure Consortium. 1996. *Standards for School Leaders*, Washington D.C., Council of Chief State School Officers.
- Kronley, R. et C. Handley. 2001. *Inspiring Leadership: A Philanthropic Partnership for Professional Development of Superintendents: A Report on a BellSouth Foundation Special Initiative*, Louisville, Kentucky, Center for Leadership in School Reform. Récupéré le 30 septembre 2004 du site ERIC au www.eric.ed.gov.
- Lambert, L. 2003. *Leadership Capacity for Lasting School Improvement*, Alexandria, Virginie, Association for Supervision and Curriculum Development.
- Land, D. 2002. *Local School Boards Under Review : Their Role and Effectiveness in Relation to Students' Academic Achievement*, Baltimore, Maryland, Johns Hopkins University, Center for Research on the Education of Students Placed At Risk. Récupéré le 30 septembre 2004 du site ERIC au www.eric.ed.gov.
- Leaver, D. et F. Kelly. 2002. *Supervisory Officers for the 21st Century, Changing Perspectives*, extrait du site Web de la Ontario Public Supervisory Officers Association au www.opsoa.org.
- MacIver, M. et E. Farley. 2003. *Bringing the District Back in: The Role of the Central Office in Improving Instruction and Student Achievement*, Baltimore, Maryland, Johns Hopkins University, Center for Research on the Education of Students Placed At Risk. Récupéré le 30 septembre 2004 du site ERIC au www.eric.ed.gov.
- Maguire, P. 2003. *District Practices and Student Achievement: Lessons from Alberta*, Kelowna, Colombie-Britannique, Society for the Advancement of Excellence in Education. Récupéré le 29 octobre 2004 du site de la société au www.sae.ca.
- Marrins, J. et W. Silky. (date non indiquée). *Preparing Principals for the Superintendency*, extrait du site Web au www.superintendentofschools.com.
- Marsh, J. 2000. *Connecting Districts to the Policy Dialogue: A Review of Literature on the Relationship of Districts with States, Schools, and Communities*, document de travail préparé pour le Center for the Study of Teaching and Policy, University of Washington. Récupéré le 30 octobre 2004 du site du centre au <http://depts.washington.edu/ctpmail>.

Bibliographie

- Murphy, J. 2003. *Restructuring Educational Leadership: The ISLLC Standards Ten Years Out*. Document de la National Policy Board for Education Administration. Récupéré le 4 novembre 2004 du site npbea.org.
- Ontario Public Supervisory Officials Association. 2002. *A Framework for Leadership and Education*, extrait du site Web de l'Association au www.opsoa.org.
- Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario. 2002. *Supervisory Officer's Qualifications Program Guideline*, l'Ordre, Toronto, Ontario. Récupéré du site Web de l'Ordre au www.oct.ca.
- Pardini, P. 2003. Executive Coaching, *The School Administrator*, édition Web, novembre 2003. Récupéré en novembre 2003 du site www.asa.org/publications/samain.cfm?snItemNumber=950.
- Pardini, P. 2000. Critical Friends, *The School Administrator*, édition Web, septembre 2000. Récupéré en novembre 2003 du site www.asa.org/publications/samain.cfm?snItemNumber=950.
- Rice, D., M. Delagardelle, M. Buckton, C. Jons, W. Lueders, M. J. Vens, B. Joyce, J. Wolf et J. Weathersby. 2000. *The Lighthouse Inquiry: School Board/Superintendent Team Behaviors in School Districts with Extreme Differences in Student Achievement*, Des Moines, Iowa Association of School Boards. Récupéré le 9 septembre 2004 du site ERIC au www.eric.ed.gov.
- School Leadership for the 21st Century Initiative. 2001. *Leadership for Student Learning: Restructuring School District Leadership*. A Report on the Task Force on School district Leadership, Washington D.C., Institute for Educational Leadership.
- Task Force on School District Leadership. 2001. *Leadership for Student Learning: Restructuring School District Leadership*, Washington, D.C., Institute for Educational Leadership.
- Waters, W., R. Marzano et B. McNulty. 2003. *Balanced Leadership: What 30 Years of Research Tells Us About the Effect of Leadership on Student Achievement*, document de travail préparé pour l'organisme Mid-continent Research for Education and Learning. Récupéré le 21 septembre 2004 du site de l'organisme au www.mcrel.org.
- Waters, T. et S. Grubb. 2004. *The Leadership We Need: Using Research to Strengthen the Use of Standards for Administrator Preparation and Licensure Programs*, document préparé pour l'organisme Mid-continent Research for Education and Learning. Récupéré le 21 septembre 2004 du site de l'organisme au www.mcrel.org.