



The Institute for Education Leadership
L'Institut de leadership en éducation

LES CONSEILS SCOLAIRES PERFORMANTS ET LEUR LEADERSHIP

Une étude commandée par le
Council of Ontario Directors of Education
et *l'Institut de leadership en éducation*

Juin 2013

Kenneth Leithwood



TABLE DES MATIÈRES

RÉSUMÉ ET RECOMMANDATIONS

Résumé 4

Recommandations 6

LES CONSEILS SCOLAIRES PERFORMANTS ET LEUR LEADERSHIP

Introduction 8

Neuf caractéristiques essentielles d'un conseil scolaire performant 10

Pratiques de leadership dans les conseils scolaires performants 25

Deux ressources personnelles en leadership particulièrement utiles 30

Une vision d'avenir du leadership des conseils scolaires 34

La contribution des conseils scolaires performants et de leurs leaders au rendement des élèves 36

Conclusion 40

RÉFÉRENCES ET ANNEXES

Références 42

Annexe 45



RÉSUMÉ ET RECOMMANDATIONS

Résumé

Le présent document résume les données recueillies dans le cadre de l'étude commandée par l'Institut de leadership en éducation et le Council of Ontario Directors of Education de l'Ontario sur :

- les caractéristiques des systèmes et des conseils scolaires qui ont réussi à améliorer l'apprentissage de leurs élèves (*conseils scolaires performants*);
- les pratiques de leadership requises pour permettre aux directions de l'éducation et aux agentes et agents de supervision de poursuivre la mise en œuvre et le maintien de ces conseils scolaires performants (*cadres supérieurs des conseils scolaires*);
- les ressources personnelles en leadership qui sont particulièrement utiles aux directions de l'éducation et aux agentes et agents de supervision;
- la vision d'avenir possible des conseils scolaires performants;
- la contribution des conseils scolaires performants au rendement de leurs élèves, au-delà de l'apport de l'école et de la salle de classe.

Les données montrent que les conseils scolaires contribuent à l'apprentissage des élèves dans la mesure où ils présentent neuf caractéristiques essentielles concernant : les objectifs des conseils scolaires, des orientations pédagogiques cohérentes, les données dont se sert le personnel des conseils scolaires pour la prise de décisions et leur utilisation de celles-ci, la nature des processus d'amélioration et des approches liées au renforcement des capacités, la façon dont les composantes de l'organisation sont harmonisées avec les objectifs et les priorités des conseils scolaires, les approches en matière de perfectionnement en leadership, la gouvernance des conseillers et conseillères scolaires et la qualité des relations à l'intérieur comme à l'extérieur des conseils scolaires.

Les neuf caractéristiques des conseils scolaires constituent les *objectifs* que doivent atteindre les cadres supérieurs des conseils scolaires, et la présente étude se penche sur la *façon* d'y arriver en exposant les données sur les pratiques et les ressources personnelles en matière de leadership des leaders des conseils scolaires performants. Il est toutefois important de souligner la

multitude de tâches qui incombent aux leaders du système, car les éléments essentiels à l'amélioration de l'apprentissage et du bien-être des élèves vont bien au-delà des neuf caractéristiques et des pratiques connexes de leadership exposées dans la présente étude. À titre d'illustration, un conseil scolaire moyen en Ontario accueille environ 30 000 élèves, emploie environ 1 800 professionnels et gère un budget approximatif de 235 millions de dollars. Il s'agit incontestablement d'une organisation de grande envergure; les enjeux opérationnels auxquels font face les leaders du système sont nombreux, complexes et largement incompris des intervenantes et intervenants qui n'y sont pas confrontés au quotidien. Pourtant, ces enjeux opérationnels doivent être traités de façon efficace et efficiente si l'on veut disposer du temps et des ressources nécessaires pour mettre en place les caractéristiques et ainsi améliorer l'apprentissage et le bien-être des élèves.

Chaque caractéristique des conseils scolaires est mise en œuvre en fonction de quelques pratiques de leadership précises. Le nombre de pratiques mentionnées peut paraître relativement élevé, mais il tient compte de la portée et de la complexité des réalisations des leaders des conseils scolaires performants.

Comme l'indique l'étude, chaque caractéristique des conseils scolaires est mise en œuvre en fonction de quelques pratiques de leadership précises. Le nombre de pratiques mentionnées peut paraître relativement élevé, mais il tient compte de la portée et de la complexité des réalisations des leaders des conseils scolaires performants. Une liste abrégée dresserait un portrait plus abstrait et moins pragmatique de la réalité de ces leaders.

Le choix et la mise en application de la majorité des pratiques de leadership des cadres supérieurs performants sont motivés par un petit nombre de ressources personnelles en leadership qui, la plupart, sont décrites dans le Cadre de leadership de l'Ontario (CLO) comme des caractéristiques, traits ou dispositions propres aux leaders efficaces de tous les *niveaux*. Avec la présente étude, deux ressources personnelles en

leadership d'une importance particulière pour les leaders du système s'ajoutent à celles déjà énoncées dans le CLO. Compte tenu de la différence de taille entre les conseils scolaires et les écoles, les leaders du système sont plus susceptibles que les leaders scolaires d'être distraits de leurs efforts d'amélioration; ils doivent donc être très *proactifs* (une ressource psychologique selon le CLO). La complexité des conseils scolaires, combinée avec les délais relativement plus longs de la planification des mesures d'amélioration, fait ressortir l'importance de la *pensée systémique* des cadres supérieurs (une ressource cognitive selon le CLO).

Quelles seront les attentes futures en matière de leadership pour les cadres supérieurs des conseils scolaires? Une voie prometteuse consisterait à étendre les responsabilités des leaders du système pour englober non seulement l'apprentissage et le bien-être des élèves de leur conseil scolaire, mais également ceux des élèves de l'ensemble de la province afin d'en faire une responsabilité commune au gouvernement provincial et à tous les conseils scolaires. Les leaders seraient beaucoup plus proactifs en ce qui concerne les politiques provinciales qu'ils le sont à l'heure actuelle, ce qui donnerait lieu à la création d'un plus petit nombre d'initiatives stratégiques potentiellement différentes et mieux appliquées. Le besoin de donner aux conseils scolaires davantage de contrôle sur les initiatives stratégiques provinciales prend également appui sur la nécessité de faire évoluer les stratégies de réforme à grande échelle pour assurer la continuité du progrès. Par exemple, les stratégies de centralisation, qui sont certes utiles pour introduire un changement, doivent laisser place, à mesure que des progrès s'accomplissent à grande échelle, à une stratégie de réponse productive aux défis dans les conseils scolaires et les écoles pour favoriser l'amélioration continue. La continuité du progrès (*de bon à l'excellence*, par exemple) dépend de la décentralisation des pouvoirs.

Les stratégies de centralisation, qui sont certes utiles pour introduire un changement, doivent laisser place, à mesure que des progrès s'accomplissent à grande échelle, à une stratégie de réponse productive aux défis dans les conseils scolaires et les écoles pour favoriser l'amélioration continue. La continuité du progrès (*de bon à l'excellence*, par exemple) dépend de la décentralisation des pouvoirs.

Quelle est la valeur de la contribution des conseils scolaires performants qui s'ajoute à l'apport de l'école et de la salle de classe? La réponse est loin d'être simple; un large échantillon d'études faisant état de données qualitatives sur des conseils scolaires au rendement exceptionnel ainsi que plusieurs vastes études menées aux États-Unis et en Ontario avec des méthodes de recherche mixtes plus rigoureuses a été examiné pour répondre à cette question. Les données recueillies indiquent que la mise en œuvre par les cadres supérieurs des caractéristiques des conseils scolaires performants décrites dans la présente étude produit une incidence potentiellement considérable sur l'apprentissage des élèves. En effet, l'étude a permis de faire un rapprochement entre une amélioration relativement légère des caractéristiques des conseils scolaires performants et une augmentation considérable du rendement des élèves. Les conseils scolaires performants contribuent grandement à l'apprentissage des élèves, au-delà de l'apport de l'école et de la salle de classe.

Recommandation

À la suite de l'évaluation des données mises en évidence dans la présente étude, sept recommandations ont été formulées et sont présentées dans les sections principales de l'étude auxquelles elles sont liées.

Caractéristiques des conseils scolaires performants

1. Pour les équipes de cadres supérieurs des conseils scolaires, le développement de ces neuf caractéristiques au sein de leur organisation devrait tenir lieu d'objectif proximal ou immédiat, et l'amélioration de l'apprentissage et du bien-être de leurs élèves, d'objectif distal ou à long terme. Les neuf caractéristiques permettent aux écoles et aux salles de classe d'un conseil scolaire donné d'apporter efficacement les améliorations requises.

Très peu de conseils scolaires auront appliqué l'ensemble des neuf caractéristiques, mais la plupart d'entre eux en auront au moins appliqué une partie. Les conseils scolaires devraient se servir de la description détaillée des caractéristiques donnée dans la présente étude pour effectuer l'examen régulier du progrès et établir les priorités dans le cadre de leur plan d'amélioration.

Pratiques de leadership

2. Un ensemble assez complet de pratiques de leadership des conseils scolaires visant la mise en œuvre de caractéristiques des conseils scolaires performants est défini dans la présente étude. Cette description des pratiques de leadership, plus détaillée et plus explicite, est mieux harmonisée avec les politiques provinciales que les descriptions antérieures des mesures prises par les cadres supérieurs des conseils scolaires de l'Ontario pour améliorer le rendement et le bien-être des élèves de leur conseil scolaire. Le recensement des pratiques de leadership des conseils scolaires performants permet d'évaluer la compatibilité avec les capacités qui, selon les données, sont nécessaires aux cadres supérieurs pour faire leur travail, et avec les possibilités de perfectionnement pour les leaders potentiels, nouvellement nommés ou chevronnés de la province. En cas d'incompatibilité des possibilités actuellement offertes ou de lacunes, il faudra réviser ou compléter les possibilités de perfectionnement offertes aux cadres supérieurs potentiels, nouvellement nommés et chevronnés.

Ressources personnelles en leadership

3. L'ensemble des ressources personnelles en leadership devrait devenir un critère essentiel dans le processus de sélection des directions de l'éducation et des agentes et agents de supervision, sans oublier qu'une attention particulière devrait être portée aux capacités de proactivité et de pensée systémique ainsi qu'à celles déjà énoncées dans le Cadre de leadership de l'Ontario (CLO).
4. Bien que l'importance de ces ressources personnelles pour le travail des cadres supérieurs ne soit pas remise en cause, la plupart des conseils scolaires n'ont pas accès à des méthodes fiables et valides pour évaluer si les candidates et candidats aux postes de cadres supérieurs possèdent ces ressources. Il faut soutenir les efforts des conseils scolaires au moyen de lignes directrices ou d'outils permettant l'évaluation des ressources personnelles en leadership des candidates et candidats.

Une vision d'avenir du leadership des conseils scolaires

La vision d'avenir du leadership des conseils scolaires exposée dans la présente étude comprend le rôle déterminant des leaders du système dans l'élaboration des politiques provinciales. L'adoption de cette vision dans l'ensemble de la province entraînerait trois conséquences pour la sélection et le perfectionnement des cadres supérieurs :

5. Les critères de sélection des futurs leaders du système et, en particulier des futures directions de l'éducation, devront comprendre la capacité potentielle — la volonté de l'acquiescer, un intérêt à déployer des efforts en ce sens et une preuve de cette capacité — de contribuer aux efforts d'amélioration du conseil scolaire et de l'ensemble du système scolaire provincial (p. ex., la personne a réussi dans le passé à résoudre des problèmes professionnels qui ne relevaient pas de ses responsabilités immédiates).
6. La dualité des rôles (au sein du conseil scolaire et du gouvernement provincial) envisagés pour les futures directions de l'éducation entraînera des conséquences importantes pour les agentes et agents de supervision; elles auront notamment une responsabilité élargie, souvent dans le contexte d'une équipe de cadres supérieurs, dans l'administration globale du conseil scolaire et les mesures

d'amélioration du conseil scolaire, et elles établiront des liens plus étroits avec les conseillères et conseillers scolaires. Les candidates et candidats aux nouveaux postes d'agentes et agents de supervision devront être sélectionnés, en partie, sur la base de leur volonté et de leur capacité d'accepter ces responsabilités additionnelles.

7. Le rôle élargi des agentes et agents de supervision représente un défi pour ceux et celles récemment nommés. Elles feront face à une courbe d'apprentissage encore plus prononcée, qui nécessitera sans doute une mise à jour de la formation actuellement offerte aux futurs agentes et agents de supervision. Pour y arriver, le Ministère, les associations professionnelles des cadres supérieurs et les conseils scolaires devront concerter leurs efforts.



LE LEADERSHIP DES CONSEILS SCOLAIRES PERFORMANTS

1. Introduction

La présente étude, commandée par l'*Institut de leadership en éducation et le Council of Ontario Directors of Education de l'Ontario*, comprend un résumé des données sur les caractéristiques des systèmes et des conseils scolaires¹ qui ont contribué à l'amélioration de l'apprentissage de leurs élèves et sur le leadership requis pour permettre aux directions de l'éducation et aux agentes et agents de supervision de poursuivre le développement et le maintien de ces conseils scolaires. La présente étude comporte des recommandations sur la planification de la relève des cadres supérieurs et met en évidence les facteurs qui influenceront sur la présentation de candidatures.

À moins d'un conflit entre les conseillères et conseillers scolaires ou entre ceux-ci et des groupes communautaires qui attire l'attention des médias, les conseils scolaires passent généralement inaperçus et suscitent peu l'intérêt de la population. Les fermetures d'écoles, les politiques de transport scolaire et les journées d'apprentissage professionnel du personnel enseignant sont, sans surprise, des questions susceptibles d'attirer une telle attention. Certaines de ces questions médiatisées ont une incidence sur les élèves, mais les tâches principales des leaders du système, qui visent l'amélioration de l'apprentissage et du bien-être des élèves, sont inconnues d'une grande partie de la population, qui n'y pense tout simplement pas. En application du principe « ce que je vois est ce qui est », formulé par Kahneman, la population attribue exclusivement l'apprentissage des élèves aux écoles, aux enseignantes et enseignants et aux directions d'école, qui lui sont visibles². Ce manque de visibilité, non représentatif de l'ampleur de la contribution comme en atteste la présente étude, rend les conseils scolaires considérablement

plus vulnérables en période de changement, particulièrement dans le cas de diminution des ressources. Il faut donc s'employer à défendre clairement les conseils scolaires et ne pas attendre que les choses s'améliorent d'elles-mêmes.

L'utilisation de l'adjectif « performant » dans le titre de l'étude tient compte du fait que tous les conseils scolaires n'arrivent pas à améliorer le rendement global et le bien-être des élèves ou à réduire les écarts dans ces domaines³. L'inégalité dans les réalisations n'a rien de surprenant; toutes les classes, toutes les écoles et tous les foyers ne sont pas nécessairement efficaces dans la réalisation de ces objectifs. Par contre, une partie d'entre eux fait preuve d'une grande efficacité. La suite de l'étude porte sur les conseils scolaires qui ont réussi à améliorer le rendement et le bien-être⁴ des élèves et qui ont réduit les écarts qui existaient dans ces deux domaines, à titre de conseils scolaires performants⁵.

Ainsi, la force des conseils scolaires est évaluée selon leurs fonctions et objectifs. Toutefois, les attentes qui y sont liées ont grandement changé depuis l'établissement des conseils scolaires en Amérique du Nord, il y a plus d'un siècle. Leur création, à l'époque, était motivée par les défis que représentaient l'augmentation du nombre d'élèves et les tâches administratives qui en découlaient. Dans certaines régions d'Amérique du Nord, les conseils scolaires étaient aussi considérés comme un remède contre la corruption municipale et les effets pervers de la politique locale. Bref, les conseils scolaires n'ont pas été créés dans le but d'améliorer le rendement des élèves⁶; cette responsabilité incombait plutôt aux écoles.

¹ Le terme « conseil scolaire » sera utilisée dans la présente étude pour rendre la notion de « district » en anglais.

² Des événements récents en Ontario ont aussi contribué à rendre visible à la population le rôle des gouvernements et des syndicats des enseignantes et enseignants.

³ L'étude de Tymms et coll. (2008) sur les autorités scolaires locales en Angleterre a permis de relever peu d'incidences sur le rendement des élèves, mais a attribué ce fait à la méthodologie ouverte employée. Voir aussi Allen et coll. (2005)

⁴ Le bien-être compte parmi les objectifs en matière d'éducation de la province, mais les données exposées dans la présente étude traitent presque exclusivement des mesures prises par les conseils scolaires en vue d'améliorer le rendement des élèves.

⁵ Évidemment, la notion de conseil scolaire performant n'est pas une notion dichotomique; elle se mesure sur une échelle variant de « très faible » à « très fort ». Les caractéristiques des conseils scolaires énoncées dans la présente étude sont communes aux conseils scolaires se rangeant près de l'extrémité forte de l'échelle, même si les neuf caractéristiques n'ont pas besoin d'être toutes présentes pour que les élèves d'un conseil scolaire obtiennent un bon rendement.

⁶ Honig (2012)

Les attentes envers les conseils scolaires ont évolué parallèlement aux collectivités qu'ils servaient. Les conseils scolaires ont pris de l'expansion et leur nombre a été réduit, souvent en raison de fusions ou de la nécessité de réaliser des *économies d'échelle*. Naturellement, une telle croissance a augmenté la bureaucratisation. On comparait souvent les cadres supérieurs des conseils scolaires aux chefs de la direction de grandes entreprises privées et on les encourageait à se comporter comme tel. En cours de route, ces leaders ont perdu de vue tout lien concret à l'enseignement et à l'apprentissage qui avait été créé antérieurement ou préservé de cette période.

Entre la fin de la Seconde Guerre mondiale et l'étude importante des incidences des conseils scolaires en Colombie-Britannique menée par Coleman et La Roque en 1990, les conseils scolaires canadiens étaient surtout considérés comme des entités facilitant l'administration des politiques provinciales pour les ministères de l'Éducation; tout comme les conseils scolaires américains, ils servaient « d'unités administratives intermédiaires entre les gouvernements [provinciaux] et les écoles⁷ ». Dans les années 1970, la mise en œuvre de lignes directrices sur le curriculum de la province a été intégrée de façon beaucoup plus explicite à leur mandat, ce qui a favorisé l'établissement d'un lien important entre les conseils scolaires et l'apprentissage des élèves. Toutefois, il a fallu attendre que les gouvernements provinciaux et des gouvernements des pays les plus développés comprennent la nécessité d'améliorer grandement leurs systèmes d'éducation en réponse à la concurrence économique mondiale avant que les conseils scolaires se retrouvent dans leur mire. Les deux démarches qui en ont découlé étaient fondamentalement différentes.

La première démarche consistait à réduire considérablement le rôle des conseils scolaires. Par exemple, l'Angleterre a réduit radicalement l'étendue des pouvoirs et des responsabilités des autorités scolaires locales afin d'éliminer ce qui était perçu comme une bureaucratie démesurée qui empêchait les écoles de remplir leur rôle. En Australie et en Nouvelle-Zélande, les défenseurs d'une *gestion autonome des écoles* ont persuadé les autorités d'éliminer en grande partie les conseils scolaires.

Tout comme la conception des fonctions des conseils scolaires nord-américains, qui est passée de l'administration efficiente des écoles à l'orientation, à la stimulation et à l'imputabilité en matière d'amélioration des écoles, la signification de conseils scolaires performants a aussi changé. De façon similaire, les capacités et les ressources personnelles en leadership requises chez les leaders des conseils scolaires performants ont beaucoup changé puisque les directions de l'éducation et leurs collègues, qui étaient perçus auparavant comme des gestionnaires centralisés de lourdes bureaucraties, sont maintenant vus comme des leaders transformationnels d'une amélioration continue des services d'enseignement aux élèves.

Le Canada et les États-Unis ont adopté une autre démarche, qui consistait à changer graduellement les responsabilités des conseils scolaires afin qu'ils jouent un rôle clé dans l'imputabilité sur l'apprentissage des élèves entre les gouvernements et les salles de classe. Ainsi, tout comme la conception des fonctions des conseils scolaires nord-américains, qui est passée de l'administration efficiente des écoles à l'orientation, à la stimulation et à l'imputabilité en matière d'amélioration des écoles, la signification de conseils scolaires performants a aussi changé. De façon similaire, les capacités et les ressources personnelles en leadership requises chez les leaders des conseils scolaires performants ont beaucoup changé puisque les directions de l'éducation et leurs collègues, qui étaient perçus auparavant comme des gestionnaires centralisés de lourdes bureaucraties, sont maintenant vus comme des leaders transformationnels d'une amélioration continue des services d'enseignement aux élèves. La présente étude met en évidence les données empiriques recueillies jusqu'à maintenant sur ces deux changements.

⁷Lee et coll (2012, page 134)

2. Neuf caractéristiques essentielles d'un conseil scolaire performant

Le recensement et la description des neuf caractéristiques essentielles d'un conseil scolaire performant sont fondés sur deux sources de données. La première est la recherche sur les conseils scolaires exemplaires utilisée dans l'élaboration du Cadre d'efficacité à l'intention des conseils scolaires, qui fait maintenant partie du Cadre de leadership de l'Ontario. Les études qui font état de ces données sont énumérées à l'annexe A. Cette première source de données comprend également les études menées en Ontario⁸ et en Alberta⁹ (ci-après « étude ontarienne » et « étude albertaine »), afin de tester et de mettre davantage en contexte les conclusions tirées des vastes études entreprises dans les conseils scolaires des États-Unis. Les descriptions des caractéristiques des conseils scolaires performants dans la présente section sont principalement fondées sur cette première source de données.

La deuxième source de données utilisée pour décrire les caractéristiques essentielles des conseils scolaires performants consiste en études empiriques additionnelles et en rapports synoptiques pertinents, publiés pour la plupart après l'élaboration du Cadre d'efficacité à l'intention des conseils scolaires¹⁰. Cette deuxième source de données sert à approfondir, expliquer ou illustrer les descriptions des caractéristiques des conseils scolaires performants.

Les neuf caractéristiques décrites dans la présente section sont les suivantes :

1. Une mission, une vision partagée et des objectifs fondés sur des attentes élevées en matière du profil d'une personne éduquée;
2. Une orientation pédagogique cohérente;
3. Une utilisation consciente et systématique de données provenant de sources multiples pour orienter les décisions;
4. Des processus organisationnels axés sur l'amélioration de l'apprentissage

5. Des occasions de perfectionnement professionnel en cours d'emploi accessibles à tous les membres de l'organisation;
6. Les budgets, les structures, les politiques et procédures en matière de personnel et une gestion du temps harmonisés avec la mission, la vision et les objectifs du conseil scolaire;
7. Une approche globale en matière de développement du leadership;
8. Une approche de gouvernance des conseillères et des conseillers scolaires axée sur les politiques;
9. Une relation de travail productive avec le personnel et les autres intervenantes et intervenants.

1. Une mission, une vision partagée et des objectifs fondés sur des attentes élevées en matière du profil d'une personne éduquée

Les données utilisées pour élaborer le Cadre d'efficacité à l'intention des conseils scolaires indiquent que les conseils scolaires performants partagent un ensemble de convictions et une vision en matière d'apprentissage et de bien-être des élèves établies dans la transparence et en collaboration avec de multiples écoles et intervenantes et intervenants du conseil scolaire. Ces caractéristiques d'orientation des conseils scolaires performants respectent les paramètres provinciaux. À l'intérieur de ces conseils scolaires, les convictions et la vision des membres mettent entre autres l'accent sur le rendement, la réduction des écarts de rendement ainsi que l'engagement et le bien-être des élèves. Ces convictions et cette vision, comprises par tous les membres du personnel, apportent un objectif moral aux conseils scolaires performants¹¹. « L'accent sur le rendement qui est adopté au niveau du conseil scolaire » est un des aspects les plus importants des efforts que déploient les conseils scolaires pour soutenir leur amélioration globale¹², dans l'optique des valeurs des collectivités qu'ils servent¹³.

⁸Leithwood (2011)

⁹Bédard et Mombourquette (2013)

¹⁰L'étude de Campbell et Fullan (2006) constitue une exception digne de mention. Les caractéristiques associées à huit conseils scolaires performants de l'Ontario correspondent en grande partie aux neuf caractéristiques de la présente étude.

¹¹Campbell et Fullan (2006)

¹²Johnson et Chrispeels (2010)

¹³Conformément à la politique de l'Ontario, la mission des conseils scolaires de langue française comprend aussi la protection et l'approfondissement de la langue et de la culture française, notamment en préparant les élèves à participer au développement d'une communauté francophone solide (Ministère de l'Éducation de l'Ontario [2004] et Fédération nationale des conseils scolaires de langue française [octobre 2011]). Le maintien et l'augmentation des effectifs est aussi un point central de la mission des conseils scolaires de langue française.) La mission des conseils scolaires catholiques est l'inclusion de la foi catholique dans toutes les dimensions de leur travail.

« L'accent sur le rendement qui est adopté au niveau du conseil scolaire » est un des aspects les plus importants des efforts que déploient les conseils scolaires pour soutenir leur amélioration globale, dans l'optique des valeurs des collectivités qu'ils servent.

Les conseils scolaires performants présentés dans l'étude ontarienne avaient établi une vision, une mission et un ensemble d'objectifs à court terme que les conseillères et conseillers scolaires avaient largement acceptés, tout comme les leaders du système et les leaders scolaires. Peu de membres doutaient de l'importance de ces orientations, et à peu près toutes les participantes et tous les participants semblaient bien comprendre ce que leur conseil scolaire tentait d'accomplir.

Les processus par lesquels les connaissances, les accords et les engagements largement répandus ont débuté, commençaient généralement par l'établissement formel de buts associés à la planification stratégique. Deux des trois conseils scolaires performants qui prenaient part à l'étude ontarienne avaient adopté un modèle de gouvernance par les politiques, ou un modèle collectif, pour orienter le travail des conseillères et conseillers scolaires, ainsi qu'un processus de planification stratégique qui était largement responsable de la clarté des orientations du conseil scolaire et de la mise au point et du maintien des engagements du personnel à leur égard. Les résultats de cet établissement de buts sont devenus importants pour les membres du conseil scolaire, car des mesures ont été prises pour intégrer les orientations dans les plans d'amélioration annuels, les réunions mensuelles des directions d'école et les interactions amorcées par le leadership dans les écoles. La mission, la vision et les objectifs ont pris forme et ont été maintenus dans leur utilisation constante comme outils de prise de décisions et comme balises pour l'avenir.

2. Une orientation pédagogique cohérente

Lorsque les normes et le curriculum, les pratiques pédagogiques, les priorités en matière de perfectionnement professionnel et les outils d'évaluation sont axés sur l'accomplissement de la mission, de la vision et des objectifs du conseil scolaire, celui-ci fournit une *orientation pédagogique cohérente*, un aspect important du travail des conseils scolaires

performants¹⁴. À l'intérieur d'un conseil scolaire cohérent, les qualités novatrices des membres du personnel de conseils scolaires performants sont encouragées et le soutien aux écoles est adapté en fonction du rendement des élèves qui peut varier¹⁵. Un conseil scolaire cohérent prévoit toutefois certaines limites légitimes à ce qui peut être entrepris sans compromettre les efforts novateurs que déploient les membres du personnel pour améliorer leurs pratiques et le rendement des élèves. Cette caractéristique des conseils scolaires performants souligne l'importance de mettre l'accent « sur la fonction principale de l'organisation comme moteur principal de réussite¹⁶».

Les qualités novatrices des membres du personnel de conseils scolaires performants sont encouragées et le soutien aux écoles est adapté en fonction du rendement des élèves qui peut varier.

Les données utilisées pour élaborer le Cadre d'efficacité à l'intention des conseils scolaires indiquent que les conseils scolaires performants :

- soutiennent les efforts que déploient les écoles dans la mise en œuvre du curriculum qui permet aux élèves de mieux comprendre les *grandes idées* et d'acquérir les compétences dont ils ont besoin pour y parvenir;
- collaborent avec le personnel des écoles pour que les écoles soient en mesure d'offrir à tous les élèves des types d'enseignement qui les motivent;
- collaborent avec le personnel des écoles pour établir des normes de rendement élevées et réalistes pour les élèves;
- encouragent la participation des enseignantes et des enseignants à l'amélioration des pratiques pédagogiques et les aident à acquérir une compréhension et une connaissance approfondies de l'enseignement de qualité, sans compter que les efforts à cet égard, auxquels participent toutes les intervenantes et intervenants essentiels sont considérables et continus;
- font preuve de leadership *en classe*. Les leaders du système et les leaders scolaires sont régulièrement dans les salles de classe pour remplir le rôle de leaders pédagogiques et fournir du perfectionnement professionnel *juste-à-temps* ou en cours d'emploi.

¹⁴ Bowers (2008), Elmore et coll. (1997)

¹⁵ Louis et coll. (2010)

¹⁶ Murphy et Hallinger (1988)

La plupart du temps, une orientation pédagogique cohérente est le résultat des processus de planification de l'amélioration des conseils scolaires et des écoles et de la mise en œuvre de ceux-ci. Par exemple, pendant la période de cinq ans sur laquelle portait l'étude ontarienne, les approches d'amélioration du curriculum et de l'enseignement adoptées par les conseils scolaires performants ayant participé à l'étude ont considérablement changé. Comptent parmi ces changements une plus grande collaboration dans l'ensemble du conseil scolaire aux fins des améliorations à apporter dans les écoles, une meilleure cohérence en ce qui a trait aux priorités et aux attentes, et un appui accru des leaders du système relativement aux travaux sur l'amélioration dans les écoles – ce sont tous des signes montrant la mise en œuvre d'une orientation pédagogique cohérente. Les changements comprenaient aussi un recours grandement accru aux données probantes recueillies systématiquement à des fins décisionnelles et des cibles plus précises pour l'amélioration des écoles.

Un conseil scolaire performant de l'Ontario, par exemple, s'est servi des tendances du rendement scolaire des élèves qui se dégageaient de diverses sources de données, ainsi que des priorités du Ministère, pour dresser un plan vigoureux d'amélioration du conseil scolaire qui comprenait des objectifs SMART. Les directions d'école et leur personnel devaient tenir compte explicitement du plan d'amélioration du conseil scolaire et s'en inspirer pour élaborer leur plan d'amélioration de l'école, ce qui constitue un exemple des limites raisonnables établies par une orientation pédagogique cohérente. De plus en plus, aussi, les écoles étaient encouragées à concentrer leurs efforts d'amélioration sur les besoins des élèves, et non seulement sur des initiatives au niveau de l'école. Au moyen d'une collaboration accrue, les écoles de ce conseil scolaire ont déployé des efforts considérables pour briser l'isolement dans lequel le personnel enseignant se trouvait souvent. De plus, cet effort collectif était davantage axé sur les types d'enseignement qui permettraient l'atteinte des cibles fixées dans les plans d'amélioration des écoles.

Toutefois, la cohérence n'est pas le seul élément essentiel à une orientation pédagogique. Le contenu du curriculum et la nature

de l'enseignement sont aussi importants. Le curriculum de l'Ontario accorde de plus en plus d'importance aux objectifs supérieurs et plus complexes, ou aux *grandes idées*¹⁷, comme il est mentionné précédemment¹⁸. Les conseils scolaires performants de l'Ontario doivent tenir compte de cet élément dans leur orientation pédagogique cohérente afin de respecter les politiques¹⁹.

Une orientation pédagogique cohérente d'un conseil scolaire devrait également contribuer à influencer l'utilisation des pratiques pédagogiques fondées sur les meilleures données disponibles; le Ministère a déployé des efforts considérables pour attirer l'attention des conseils scolaires et des écoles sur ces pratiques. La *différenciation pédagogique et les connaissances sur le contenu pédagogique* sont des exemples de concepts qui dénotent la grande diversité des approches pédagogiques préconisées en fonction des capacités de chaque élève et de la nature unique du contenu de la matière enseignée. Néanmoins, un consensus fondé sur des données commence à se dégager au sujet des caractéristiques centrales de la majorité des formes d'enseignement de qualité, indépendamment des élèves et du contenu. Les conseils scolaires performants intègrent ces caractéristiques centrales à leur orientation pédagogique. L'expression *enseignement dirigé*, qui fait référence à ces caractéristiques, tient compte des approches directes et constructives de l'enseignement ainsi que de l'utilisation active par le personnel enseignant des techniques pédagogiques précises utilisées en classe. L'enseignante ou l'enseignant qui recourt à l'enseignement dirigé est à l'opposé du guide discret.

Dans le cadre de l'enseignement dirigé, l'accent est explicitement mis sur les objectifs et les attentes envers les élèves. L'enseignante ou l'enseignant surveille les élèves de façon constante et intervient directement pour s'assurer que l'élève participe activement à un apprentissage constructif et pour contrôler étroitement la vitesse et le rythme de l'enseignement. Dans la mesure du possible, le temps en classe doit être employé aux fins pédagogiques; souvent, cet aspect dépend de l'utilisation de stratégies efficaces de gestion de la salle de classe par l'enseignante ou de l'enseignant. La conclusion formulée par Hattie (2009) dans la synthèse de son étude sur l'enseignement définit la vision suivante de l'enseignement dirigé :

¹⁷ Émanant du *Secrétariat de la littératie et de la numératie du Ministère* et des réalisations de ses agentes et agents du rendement des élèves, ces objectifs sont devenus prioritaires pour le projet *Diriger la réussite des élèves : Réseaux d'apprentissage*.

¹⁸ Voir également les propositions de Michael Fullan (2013) concernant les futurs objectifs en matière d'éducation en Ontario.

¹⁹ Les conseils scolaires de langue française de l'Ontario doivent aussi encourager un niveau élevé de bilinguisme ainsi qu'une forte identité culturelle et un sentiment d'appartenance chez leurs élèves.

Ce qui ressort surtout [de cette étude], c'est l'importance des intentions d'apprentissage, des critères de réussite, d'une salle de classe qui non seulement tolère, mais accueille positivement les erreurs, l'attention portée au défi que représente la tâche, la rétroaction visant à réduire les écarts, un sentiment de satisfaction et une volonté et une persévérance tenace envers l'apprentissage (p. 199, traduction libre).

Dans le cadre de l'enseignement dirigé, l'accent est explicitement mis sur les objectifs et les attentes envers les élèves. L'enseignante ou l'enseignant surveille les élèves de façon constante et intervient directement pour s'assurer que l'élève participe activement à un apprentissage constructif et pour contrôler étroitement la vitesse et le rythme de l'enseignement.

3. Une utilisation consciente et systématique de données provenant de sources multiples pour orienter les décisions

Toutes les politiques axées sur la responsabilisation qui ont été mises en œuvre en Ontario et ailleurs au cours des 15 dernières années encouragent l'utilisation de données recueillies de façon systématique dans les processus de prise de décisions des conseils scolaires et des écoles. Toutefois, il est nécessaire d'émettre deux mises en garde afin de modérer l'enthousiasme général que suscite la promotion d'une plus grande utilisation de données par les conseils scolaires et les écoles. D'abord, la majorité des études portant sur l'utilisation des données s'interrogent sur la façon d'encourager une plus grande utilisation de données dans les écoles. Ces études n'examinent pas ou peu les incidences de l'utilisation d'un plus grand nombre de données ou de différents types de données sur l'apprentissage des élèves. De plus, le peu de résultats disponibles sur cet aspect essentiel présente un portrait mitigé et peu engageant²⁰. Ainsi, les efforts de promotion de l'utilisation des données sont autant liés à l'idéologie à l'origine des politiques pédagogiques sur la responsabilisation qu'aux résultats des études qui ont été menées.

Ensuite, il y a lieu de formuler une deuxième mise en garde sur la tendance à mettre exclusivement l'accent sur les données concernant le rendement des élèves. Même les spécialistes les

plus convaincus du bien-fondé de l'utilisation des données dans les écoles et les conseils scolaires semblent se concentrer sur cet aspect uniquement²¹. Bien que l'utilisation appropriée de ces données permette de déceler les points forts et les lacunes en matière d'apprentissage des élèves, elle ne fournit pas d'indices sur la voie à suivre. Le personnel des écoles et des conseils scolaires consacrent souvent beaucoup de temps et d'énergie à ventiler ces données et à les analyser minutieusement à des fins de diagnostic, pour ensuite s'en remettre au discernement professionnel de ceux et celles qui se trouvent en position de décider de la voie à suivre.

Certes, le discernement professionnel est nécessaire à la prise de décisions, mais ce n'est pas le seul facteur à prendre en considération. S'y fier exclusivement revient à mettre de côté les données recueillies sur les pratiques réussies accumulées au cours des 30 dernières années. Un grand nombre de représentantes et représentants du milieu de l'éducation de l'Ontario n'étaient pas au courant de ces données, du moins jusqu'à récemment, un fait mis en évidence par les réactions de surprise, de bouleversement, de consternation et de regret de la part d'un grand nombre d'enseignantes et d'enseignants, de directions d'école et de leaders du système à la suite de l'intégration de la synthèse de ces données réalisée par John Hattie (2009) aux discussions provinciales, il y a plusieurs années.

Le discernement professionnel est nécessaire à la prise de décisions, mais ce n'est pas le seul facteur à prendre en considération. S'y fier exclusivement revient à mettre de côté les données recueillies sur les pratiques réussies accumulées au cours des 30 dernières années.

Pourquoi l'apprenons-nous seulement maintenant?

Pourquoi tant insister sur l'individualisation de l'enseignement alors que nos élèves profiteraient beaucoup plus d'une rétroaction améliorée?

En résumé, les données utilisées pour élaborer le Cadre d'efficacité à l'intention des conseils scolaires pour décrire les efforts déployés par les conseils scolaires performants afin de promouvoir l'utilisation efficace des données par les écoles démontrent que ces derniers :

²⁰ On en trouve des exemples dans Mehrens (1998), McNeil (2000) et Carlson et coll. (2011).

²¹ Par exemple, Wayman et coll. (2012).

- fournissent rapidement aux écoles les données pertinentes et accessibles relatives à leur rendement;
- utilisent efficacement des études existantes pour orienter la planification et l'élaboration des politiques et font une analyse minutieuse des données pertinentes avant de prendre des décisions sur les façons d'améliorer le rendement des élèves;
- appuient l'utilisation de données par les écoles leur permettant d'améliorer leur rendement au moyen d'occasions fréquentes de formation en cours d'emploi pour apprendre à utiliser des données de façon productive et accordent le temps nécessaire à l'interprétation et à l'application des connaissances acquises au cours de ces formations;
- mettent en place des structures et des occasions de travail qui favorisent la collaboration pour l'interprétation et l'utilisation des données dans les écoles;
- font appel à des experts ne faisant pas partie du conseil scolaire pour l'interprétation des données, au besoin;
- mettent en place des systèmes informatisés de gestion de l'information faciles à utiliser pour le personnel des écoles et des conseils scolaires aux fins d'intégration complète ou d'une grande partie de l'information disponible au sein du conseil scolaire;
- utilisent les données pertinentes pour la reddition de comptes auprès des intervenantes et des intervenants.

Les conclusions d'une étude récente sur les incidences des conseils scolaires sur le rendement des élèves²² réalisée au moyen d'une méthodologie sophistiquée justifient elles aussi les mesures susmentionnées. Les conclusions penchent en faveur d'une approche équilibrée de l'utilisation des données qui reconnaît la valeur de celles-ci seulement en présence de conditions précises. L'utilisation de données sur le rendement des élèves provenant de sources multiples et non pas exclusivement des résultats aux tests provinciaux est l'une de ces conditions (mentionnée précédemment). Une deuxième condition (également mentionnée ci-dessus), liée à l'importance de la collaboration, est la mise en place, de réseaux d'apprentissage entre les écoles du conseil scolaire²³, qui mettent l'accent sur l'amélioration de la compréhension et de l'enseignement du curriculum. Enfin, une troisième condition est la collaboration entre les enseignantes et enseignants dans les communautés d'apprentissage professionnelles (CAP) au sein des écoles dans le but d'améliorer l'enseignement. Selon cette étude, un esprit de collaboration au sein des

conseils scolaires alimenté par les réseaux et les CAP stimule l'apprentissage de nouvelles formes d'enseignement et aide les membres du personnel qui peinent à mettre en pratique leurs nouvelles connaissances. L'étude conclut que l'accent sur l'établissement de cibles pour l'amélioration de l'apprentissage et l'utilisation des données pour faire le suivi du progrès à l'égard de ces cibles ont une incidence négative sur le rendement des élèves si elles ne sont pas combinées à un tel esprit de collaboration au sein des conseils scolaires.

Un esprit de collaboration au sein des conseils scolaires alimenté par les réseaux et les CAP stimule l'apprentissage de nouvelles formes d'enseignement et aide les membres du personnel qui peinent à mettre en pratique leurs nouvelles connaissances.

Une utilisation prudente des données permettant de déceler les faiblesses, d'établir des cibles et de faire un suivi? Absolument! L'utilisation de données provenant de sources multiples pour mettre en œuvre des stratégies relatives au rendement et à l'amélioration? Très important! Mais à utiliser exclusivement dans les conseils scolaires où règnent un esprit de collaboration et de soutien. Ceci est essentiel!

Diverses raisons empêchent actuellement les conseils scolaires de l'Ontario d'éviter toute utilisation de données recueillies systématiquement dans la prise de décisions et, particulièrement, les résultats aux tests provinciaux. En perspective, un conseil scolaire qui réussit à mettre en œuvre une norme d'utilisation efficace des données au niveau du conseil scolaire et des écoles n'aura appliqué qu'une des nombreuses mesures nécessaires à l'amélioration du rendement des élèves; il s'agit d'un pas dans la bonne direction et non d'une fin en soi. Le questionnement sur la signification et l'utilisation possible des données ne doivent pas accaparer le temps et l'énergie de ceux et celles qui participent aux efforts d'amélioration.

4. Des processus organisationnels axés sur l'amélioration de l'apprentissage

Habituellement, les processus d'amélioration de l'apprentissage au niveau des conseils scolaires commencent avec la planification, soit la planification stratégique, et, en Ontario,

²² Lee et coll. (2012)

²³ Les équipes de directions apprenantes du projet Diriger la réussite des élèves constituent un exemple de ces réseaux que l'on retrouve en Ontario.

l'établissement d'un plan d'amélioration du conseil scolaire. La quasi-totalité des écoles de l'Ontario fonde ses mesures d'amélioration sur les plans d'amélioration élaborés selon des méthodes très variées. Ikemoto et son équipe²⁴ ont conclu que la planification stratégique comptait parmi les caractéristiques essentielles des conseils scolaires performants aux États-Unis. Le recours à la planification stratégique permet d'établir les objectifs et les stratégies de rendement au niveau des conseils scolaires et des écoles et d'harmoniser les structures, le personnel et les ressources financières pour atteindre ce rendement.

Les données sur les processus organisationnels d'amélioration utilisées pour élaborer le Cadre d'efficacité à l'intention des conseils scolaires indiquent que les conseils scolaires performants :

- adoptent une approche cohérente en matière d'amélioration qui comprend habituellement un petit nombre d'objectifs clés qui sont maintenus continuellement, durant une longue période;
- procèdent par étapes faciles à gérer et considèrent ces premières étapes comme des occasions d'apprentissage;
- n'encombrent pas les écoles d'un trop grand nombre d'initiatives;
- déploient des efforts considérables pour que le personnel des écoles dispose de ce dont il a besoin pour réaliser les améliorations prévues;
- encouragent les améliorations à apporter dans les écoles qui s'inspirent de politiques, de pratiques et de cadres de travail clairs et éprouvés, ainsi que des objectifs communs qu'il est possible d'adapter. Les rôles de toutes les intervenantes et de tous les intervenants ont été clairement définis quant aux améliorations à apporter;
- intègrent les nouvelles initiatives dans les activités quotidiennes et les pratiques existantes. Les structures et procédures établies sont mises à jour et servent de point de départ. On porte une attention particulière aux valeurs de base pour en assurer la viabilité et la promotion.

Les conseils scolaires performants de l'Ontario examinés dans l'étude tirent le maximum des procédures élaborées à l'externe bien adaptées à leur réalité qui visent à stimuler des améliorations bien ciblées (p. ex., le Parcours fondamental d'enseignement et d'apprentissage [PFEA], le Cadre d'efficacité pour la réussite de chaque élève à l'école de langue française [CEE], l'Initiative de mise en œuvre et de suivi pour le système [IMOSS]). Ils ont aussi établi leurs propres procédures ou

directives d'amélioration pour compléter celles qui avaient été mises au point à l'externe.

Les études ontarienne et albertaine indiquent que le monitoring et le perfectionnement continus des processus d'amélioration des écoles ont été rendus possibles grâce aux réunions mensuelles des leaders scolaires et des leaders du système, qui visaient principalement à évaluer et peaufiner les plans d'amélioration ainsi qu'à offrir un perfectionnement professionnel adéquat²⁵. Toutes les écoles observées dans ces études avaient formé des équipes de leadership devant agir comme des CAP au nom de leur école. Les agentes et agents de supervision assuraient une bonne présence dans la plupart de ces écoles, conformément aux autres données existantes²⁶, et leur attention était invariablement portée sur les plans d'amélioration des écoles, l'amélioration de l'enseignement et sur les données qui permettraient de faire la lumière sur les défis et les progrès réalisés au chapitre de l'amélioration. L'absence de progrès a été remarquée rapidement et des mesures correctrices ont été prises immédiatement.

Les agentes et agents de supervision assuraient une bonne présence dans la plupart de ces écoles, conformément aux autres données existantes, et leur attention était invariablement portée sur les plans d'amélioration des écoles, l'amélioration de l'enseignement et sur les données qui permettraient de faire la lumière sur les défis et les progrès réalisés au chapitre de l'amélioration. L'absence de progrès a été remarquée rapidement et des mesures correctrices ont été prises immédiatement.

Ces données montrent que les approches d'amélioration qui incitent les conseils scolaires et les écoles à communiquer entre eux et qui favorisent grandement le réseautage sont une source importante d'apprentissage professionnel en cours d'emploi stratégiquement ciblé. Ces approches aident le personnel à exécuter les tâches dont il est responsable et lui permet de prendre part aux efforts d'amélioration et à l'apprentissage qui en découle. Par conséquent, les moyens utilisés dans le processus d'amélioration et les résultats qui en découleront seront probablement beaucoup plus représentatifs des capacités collectives de l'organisation.

²⁴ Ikemoto (sous presse)

²⁵ Campbell et Fullan (2006) ont observé cette approche dans huit conseils scolaires performants.

²⁶ Honig (2012) et Honig et coll. (2010)

5. Des occasions de perfectionnement professionnel en cours d'emploi accessibles à tous les membres de l'organisation

Les données utilisées pour élaborer le Cadre d'efficacité à l'intention des conseils scolaires indiquent que les conseils scolaires performants :

- consacrent très peu de temps aux questions administratives courantes durant les réunions du personnel enseignant et des directions d'école. La période de temps auparavant réservée pour discuter de ces questions est désormais presque entièrement allouée au perfectionnement professionnel;
- tiennent compte des initiatives d'amélioration du conseil scolaire et de l'école dans l'organisation de la plupart des occasions de perfectionnement professionnel;
- organisent le perfectionnement professionnel de façon à combler les besoins de chaque école, des directions d'école et des directions adjointes ainsi que du personnel enseignant;
- offrent de nombreuses occasions de perfectionnement des expertises au personnel enseignant, aux directions d'école et aux directions adjointes,
- consacrent du temps à la collaboration sur les initiatives d'amélioration des pratiques pédagogiques dans presque toutes les écoles. Pour que les écoles aient du temps à y consacrer, on leur fournit les ressources dont elles ont besoin et les leaders reçoivent une formation sur la meilleure façon de mettre en œuvre ces initiatives;
- financent des initiatives de perfectionnement professionnel qui sont entièrement et étroitement liées aux preuves les plus probantes des méthodes d'apprentissage.

Les conseils scolaires performants dont traitent les études ontarienne et albertaine offrent un perfectionnement professionnel étendu au personnel enseignant et aux leaders scolaires. Il s'agit notamment d'un large éventail d'occasions internes et externes où la plupart des ressources en perfectionnement professionnel sont consacrées aux activités intégrées en milieu scolaire, généralement offertes sous forme de communauté d'apprentissage.

Les conseils scolaires performants dont traitent les études ontarienne et albertaine offrent un perfectionnement professionnel étendu au personnel enseignant et aux leaders scolaires. Il s'agit notamment d'un large éventail

d'occasions internes et externes où la plupart des ressources en perfectionnement professionnel sont consacrées aux activités intégrées en milieu scolaire, généralement offertes sous forme de communauté d'apprentissage.

Par exemple, l'un des conseils scolaires performants de l'Ontario a apporté deux changements importants au contenu et à la prestation du perfectionnement professionnel au cours d'une période de cinq ans. Le contenu est passé d'une certaine combinaison à détermination centralisée ou fondée sur les préférences à un contenu harmonisé aux capacités requises pour réaliser les priorités des conseils scolaires et des écoles. La définition des capacités requises découlait généralement de l'examen des données probantes sur ce qui fonctionnait ou non, et les initiatives de perfectionnement professionnel visaient à corriger ce qui ne fonctionnait pas.

Les occasions de perfectionnement professionnel, en particulier celles destinées au personnel enseignant, avaient lieu à l'extérieur des écoles, ce qui a été changé pour qu'une bien plus grande proportion de ces occasions soient offertes en cours d'emploi dans un milieu scolaire ou semblable, où les capacités nouvellement acquises devaient être appliquées pour que le perfectionnement professionnel ait un impact. Toutes les journées officiellement consacrées au perfectionnement professionnel se déroulaient dans les écoles, par exemple, et celles-ci contrôlaient la majeure partie du programme. Les CAP des écoles étaient souvent considérées comme essentielles au perfectionnement professionnel du personnel enseignant, et les coordonnatrices et coordonnateurs de programmation devaient devenir des ressources importantes en la matière pour chaque école.

Comme il a déjà été mentionné dans le présent document, tous les conseils scolaires performants dont traitent les études ontarienne et albertaine considéraient les réunions mensuelles des directions d'école comme des occasions importantes de perfectionnement professionnel en cours d'emploi pour toutes les personnes qui y assistaient. Elles visaient non seulement à fournir un perfectionnement professionnel harmonisé aux priorités du conseil scolaire et des écoles, mais aussi à peaufiner les plans d'amélioration des écoles et du conseil scolaire. C'est l'engagement véritable des participantes et participants envers la résolution des problèmes d'amélioration du conseil scolaire qui a permis d'atteindre ces deux objectifs. De plus, l'étroite relation, semblable à un partenariat, que les directions d'école entretenaient avec l'agente ou l'agent de supervision dans leurs efforts d'amélioration des écoles leur procurait une forme de coaching par accompagnement direct dans l'application du

leadership pédagogique. Cette relation est également qualifiée importante dans d'autres études²⁷.

Les conseils scolaires performants abordent le perfectionnement professionnel comme une fonction essentielle de leurs efforts d'amélioration et prévoient des formes de perfectionnement professionnel efficace pour le personnel enseignant et les directions d'école et les directions adjointes qui sont conformes aux meilleures données probantes en la matière.

Comme l'indique clairement la description, les conseils scolaires performants abordent le perfectionnement professionnel comme une fonction essentielle de leurs efforts d'amélioration et prévoient des formes de perfectionnement professionnel efficace pour le personnel enseignant et les directions d'école et les directions adjointes qui sont conformes aux meilleures données probantes en la matière. Le perfectionnement professionnel fait partie intégrante des processus de résolution de problèmes des écoles et des conseils scolaires. Le monitoring étroit, par les conseils scolaires, du cheminement vers les objectifs d'amélioration constitue un moyen indirect et efficace de tenir le personnel responsable de la mise en pratique des capacités acquises par le perfectionnement professionnel, ce qui contribue par le fait même à résoudre le problème sans doute le plus épineux dans ce domaine : la mise en pratique des connaissances.

Le monitoring étroit, par les conseils scolaires, du cheminement vers les objectifs d'amélioration constitue un moyen indirect et efficace de tenir le personnel responsable de la mise en pratique des capacités acquises par le perfectionnement professionnel, ce qui contribue par le fait même à résoudre le problème sans doute le plus épineux dans ce domaine : la mise en pratique des connaissances.

6. Les budgets, les structures, les politiques et procédures en matière de personnel et une gestion du temps harmonisés avec la mission, la vision et les objectifs du conseil scolaire

Les données utilisées pour élaborer le Cadre d'efficacité à l'intention des conseils scolaires indiquent que les conseils scolaires performants disposent :

- d'un processus permanent et systématique pour assurer l'harmonisation continue de leur budget avec les objectifs qui concernent les élèves;
- de procédures claires pour assurer l'harmonisation continue de leurs politiques et procédures en matière de personnel avec les objectifs qui concernent les élèves;
- de processus continus et systématiques pour assurer l'harmonisation continue de leurs structures organisationnelles avec les efforts que déploie le personnel pour améliorer les pratiques pédagogiques;
- de suffisamment de temps et d'argent à consacrer au perfectionnement professionnel des leaders et du personnel enseignant.

Plusieurs études et rapports récents soutiennent le concept d'harmonisation et en préconisent l'application au-delà de ces quatre mesures importantes. L'un des quatre types de caractéristiques des conseils scolaires qui soutiennent les capacités des directions d'école mentionnées dans le rapport d'Ikemoto était « l'harmonisation des objectifs, des stratégies, des structures et des ressources des conseils scolaires et des écoles ». Les conseils scolaires ont fixé un petit nombre d'objectifs ambitieux pour les élèves, en commençant par leurs plans stratégiques, et ils ont utilisé ces objectifs pour « élaborer des objectifs harmonisés et précis au niveau de l'école et du Ministère »²⁸ et des stratégies pour les atteindre. Ces conseils scolaires ont mis des ressources à la disposition des écoles en vue d'appuyer leurs stratégies pour atteindre leurs objectifs, et les écoles utilisaient ces ressources là où elles servaient le mieux.

On peut lire, dans le même rapport, que les conseils scolaires performants « permettent aux directions d'école de gérer efficacement les compétences dans leur école »²⁹. Autrement dit, ces conseils scolaires ont laissé la latitude nécessaire aux directions d'école pour embaucher, évaluer, promouvoir et réaffecter le personnel qui possédait les compétences nécessaires pour mener à bien les stratégies et les objectifs du plan d'amélioration de l'école. Une telle latitude semble favoriser l'harmonisation des compétences et des dispositions du personnel avec les défis liés à l'amélioration de l'école.

²⁷ Honig (2012)

²⁸ Ikemoto (sous presse, p. 14)

²⁹ Ikemoto (p. 17)

L'étude ontarienne démontre que l'affectation des ressources dans les conseils scolaires performants est très bien harmonisée aux efforts déployés pour l'amélioration de l'enseignement et du rendement scolaire des élèves.

L'étude ontarienne démontre que l'affectation des ressources dans les conseils scolaires performants est très bien harmonisée aux efforts déployés pour l'amélioration de l'enseignement et du rendement scolaire des élèves. Presque toutes les directions d'école de ces conseils scolaires estiment que leur conseil scolaire leur apporte le soutien demandé. Dans presque tous les cas, leurs demandes de ressources supplémentaires sont non seulement approuvées, mais sont aussi satisfaites très rapidement. Ces conseils scolaires harmonisent aussi leurs ressources humaines avec leurs priorités essentielles, comme l'affectation de personnel enseignant itinérant dans toutes les écoles pour renforcer les capacités pédagogiques en mathématiques et en littérature.

Enfin, un examen récent de l'allocation des ressources à l'intérieur des conseils scolaires³⁰ a permis d'évaluer l'harmonisation dans une optique d'équité. Bien que les études prises en compte dans cet examen aient toutes été menées dans des conseils scolaires américains, les résultats permettent de faire la lumière sur les problèmes auxquels font face les conseils scolaires ontariens qui tentent d'harmoniser leurs ressources pour réduire les écarts de rendement des élèves. Dans ce contexte, le principe d'équité voudrait que les élèves défavorisés qui ont habituellement un rendement moins élevé aient accès à des ressources pédagogiques supérieures à la moyenne. Les conseils scolaires performants utilisent l'harmonisation des ressources pour réduire l'écart de rendement en s'assurant que les élèves qui ont le plus de difficultés aient un plus grand accès non seulement à du soutien financier, mais aussi à des enseignantes et enseignants de haute qualité et à un apprentissage par les pairs efficace; tous des éléments qui contribuent activement au rendement des élèves.

Pour mettre en œuvre l'harmonisation décrite dans les présentes recommandations, tous les cadres supérieurs du conseil scolaire, y compris les responsables des finances, du personnel, des opérations et des programmes scolaires³¹, doivent unir leurs efforts. En effet, l'expertise des cadres supérieurs responsables des finances est essentielle à l'harmonisation dans les conseils scolaires.

Les conseils scolaires performants utilisent l'harmonisation des ressources pour réduire l'écart de rendement en s'assurant que les élèves qui ont le plus de difficultés aient un plus grand accès non seulement à du soutien financier, mais aussi à des enseignantes et enseignants de haute qualité et à un apprentissage par les pairs efficace; tous des éléments qui contribuent activement au rendement des élèves.

7. Une approche globale en matière de développement du leadership

Des études menées récemment ont souligné l'apport important d'un leadership efficace au niveau de l'école à l'apprentissage des élèves³². Plusieurs motifs étroitement liés justifient cette conclusion : il est beaucoup plus facile pour un conseil scolaire d'avoir une influence directe sur les leaders scolaires et de leur offrir un soutien, compte tenu du fait qu'ils sont beaucoup moins nombreux que les enseignantes et enseignants et les autres professionnels de l'éducation faisant partie du conseil scolaire; le leadership au niveau de l'école est le deuxième élément ayant une incidence sur l'apprentissage des élèves, après l'enseignement en salle de classe³³; le perfectionnement des leaders scolaires est une stratégie qui a *énormément de poids*, puisque malgré leur petit nombre, ils ont la possibilité d'influencer un grand nombre d'enseignantes et d'enseignants; les leaders scolaires participent sans équivoque à la gestion du conseil scolaire, ne sont pas habituellement syndiqués et ont la claire responsabilité d'atteindre les objectifs du conseil scolaire.

Les données utilisées pour élaborer le Cadre d'efficacité à l'intention des conseils scolaires indiquent que les conseils scolaires performants :

- adoptent des procédures soigneusement définies pour reconnaître, recruter, choisir et évaluer les leaders scolaires;
- mettent en place des procédures pour que la relève et le placement des leaders scolaires se fassent sans heurts et que, dans la mesure du possible, elles contribuent à l'amélioration des écoles;
- s'assurent que les leaders les plus compétents du conseil scolaire sont affectés là où les besoins sont les plus criants;
- encouragent les leaders scolaires, au besoin, à faire appel à l'expertise des leaders du système pour améliorer leurs capacités;

³⁰ Houck (2011)

³¹ Campbell et Fullan (2006)

³² Coffin et Leithwood (2006), Leithwood, Strauss et Anderson (2007), Orr et Orphanus (2011)

³³ Leithwood (2004)

- s'attendent à ce que les leaders scolaires soient au fait de la qualité de l'enseignement du personnel enseignant. Il s'agit d'un critère essentiel à la sélection des leaders scolaires et à l'évaluation de leur rendement;
- mettent en œuvre des procédures soigneusement définies pour reconnaître, recruter, choisir et évaluer les leaders du système;
- font en sorte que l'apprentissage demeure la principale préoccupation de la communauté et du personnel du bureau central, soutiennent les efforts des directions d'école, des directions adjointes et du personnel enseignant pour améliorer l'enseignement et favoriser les apprentissages de tous les élèves et assument la responsabilité de l'amélioration significative du leadership pédagogique dans les écoles;
- s'attendent à ce que les leaders scolaires et les leaders du système respectent les pratiques et les ressources personnelles en matière de leadership décrites dans le Cadre de leadership de l'Ontario, ainsi que d'autres pratiques jugées importantes par le conseil scolaire en question;
- encouragent des formes de leadership distribué au sein de leur conseil scolaire et de leurs écoles.

Deux rapports publiés récemment appuient considérablement les efforts d'amélioration du leadership dans les écoles; ils se fondent sur un vaste corpus de données établi en partie avec l'aide de la Wallace Foundation. Ces rapports récents sur la situation aux États-Unis³⁴ démontrent que les conseils scolaires performants mettent à la disposition des leaders scolaires des systèmes efficaces de gestion du rendement qui sont fondés sur des visions claires et nettes des pratiques de leadership, conformes au CLO. Ces systèmes sont aussi fondés sur une grande partie des qualités énoncées dans le Cadre d'efficacité à l'intention des conseils scolaires : ils permettent d'établir de vastes bassins de leaders scolaires potentiels et qualifiés et fournissent un soutien en cours d'emploi aux leaders scolaires sélectionnés.

Les conseils scolaires performants soutiennent leurs leaders au moyen de procédures d'évaluation du rendement bien conçues et bien établies, leur offrent du mentorat et les encouragent à mettre l'accent sur l'amélioration des pratiques pédagogiques.

Les systèmes de gestion du rendement des conseils scolaires performants prévoient une formation efficace avant l'entrée en fonction et en cours d'emploi ainsi que l'affectation des leaders principalement selon les besoins et les défis des écoles. Les conseils scolaires performants affectent généralement les leaders les plus qualifiés aux écoles auxquelles il faut apporter le plus d'amélioration. Ils les soutiennent au moyen de procédures d'évaluation du rendement bien conçues et bien établies, leur offrent du mentorat et les encouragent à mettre l'accent sur l'amélioration des pratiques pédagogiques.

Les conseils scolaires performants évitent un roulement élevé des leaders scolaires et planifient méthodiquement la relève des leaders, en favorisant la répartition du leadership dans les écoles en vue de l'amélioration³⁵. En fait, la création d'équipes de leadership dans les écoles qui assument des responsabilités importantes en matière d'interprétation des données et de planification de l'amélioration des écoles ainsi que d'autres fonctions essentielles est largement perçue comme un moyen de développer le leadership de l'avenir, de favoriser l'apprentissage collectif, de réduire la pression excessive exercée sur les leaders en poste et d'assurer une relève intégrée des leaders.

Dans les conseils scolaires performants, les superviseures et les superviseurs immédiats des directions d'école, comme les agentes et agents de supervision, créent des partenariats avec les directions d'école en vue d'améliorer le rendement des élèves et formulent régulièrement à leur intention des recommandations sur les moyens à prendre pour améliorer leurs pratiques. Les conseils scolaires utilisent également ces renseignements dans la planification des occasions d'apprentissage destinées aux directions d'école. Les superviseures et les superviseurs des directions d'école dans les conseils scolaires performants ont des connaissances et des habiletés pertinentes et bien établies et disposent du temps nécessaire pour sélectionner les leaders scolaires et leur offrir du perfectionnement et de la rétroaction.

Dans les conseils scolaires performants, les superviseures et les superviseurs immédiats des directions d'école, comme les agentes et agents de supervision, créent des partenariats

34 Mitgang (2013) et Ikemoto (sous presse)

35 Mascal et Leithwood (2010)

avec les directions d'école en vue d'améliorer le rendement des élèves et formulent régulièrement à leur intention des recommandations sur les moyens à prendre pour améliorer leurs pratiques. Les conseils scolaires utilisent également ces renseignements dans la planification des occasions d'apprentissage destinées aux directions d'école. Les superviseuses et les superviseurs des directions d'école dans les conseils scolaires performants ont des connaissances et des habiletés pertinentes et bien établies et disposent du temps nécessaire pour sélectionner les leaders scolaires et leur offrir du perfectionnement et de la rétroaction.

Les données recueillies dans les études ontarienne et albertaine sur les conseils scolaires performants³⁶ confirment la plupart des conclusions énoncées dans les deux rapports américains. Ces conseils scolaires performants, en plus d'accorder de l'importance à une description exhaustive des capacités et des dispositions des leaders scolaires comme celles du CLO, accordent la priorité à des sous-ensembles de ces capacités et dispositions en fonction des circonstances en vigueur au sein du conseil scolaire à une période donnée, notamment :

- la capacité de communiquer la vision du conseil scolaire en ce qui a trait aux élèves;
- la capacité d'aider à établir les orientations qui guideront les améliorations ainsi que la capacité et la volonté d'aider les autres à cet égard;
- la capacité d'être une enseignante ou enseignant exemplaire pouvant servir de modèle en matière de bon enseignement;
- la volonté de prendre part à la collaboration entre les écoles;
- la capacité de faire preuve de transparence dans la prise de décisions (une norme intégrée à la façon de faire des conseils scolaires).

8. Une approche de gouvernance des conseillères et des conseillers scolaires axée sur les politiques

En mettant surtout l'accent sur les politiques du conseil scolaire et en s'assurant que la mission et la vision de celui-ci stimulent les efforts d'amélioration, les conseillères et conseillers scolaires élus favorisent l'amélioration du rendement et du bien-être des élèves.

Les données recueillies dans l'un des seuls examens exhaustifs des recherches sur les conseillères et conseillers scolaires³⁷ ainsi que dans le cadre de plusieurs études réalisées récemment aux États-Unis³⁸ et en Ontario établissent un lien entre le rendement des conseils scolaires performants et le travail des conseillères et conseillers scolaires élus dont les pratiques adhèrent étroitement à un modèle de gestion par les politiques, un modèle intégré au projet de loi 177 de l'Assemblée législative de l'Ontario. En mettant surtout l'accent sur les politiques du conseil scolaire et en s'assurant que la mission et la vision de celui-ci stimulent les efforts d'amélioration, les conseillères et conseillers scolaires élus favorisent l'amélioration du rendement et du bien-être des élèves. Plus précisément, comme l'indique le Cadre d'efficacité à l'intention des conseils scolaires, les conseillères et conseillers scolaires contribuent de façon optimale à l'atteinte des objectifs des conseils scolaires lorsqu'ils :

- participent, en compagnie des cadres supérieurs à l'évaluation des valeurs et des intérêts de la communauté et à l'intégration des résultats dans la mission et la vision du conseil scolaire qui concernent les élèves;
- cherchent à mobiliser le personnel enseignant, les directions d'école et les directions adjointes, les parents et la communauté en vue de définir et de concrétiser la vision;
- participent à l'instauration d'une culture de l'excellence qui rend possible la concrétisation de la vision;
- utilisent les convictions et la vision en matière d'apprentissage et du bien-être des élèves comme pierre angulaire de la planification stratégique et de l'évaluation continue du conseil scolaire;
- axent une grande partie du processus d'élaboration de politiques sur l'amélioration de l'apprentissage et du bien-être des élèves, en fonction de la mission et de la vision;
- élaborent des politiques et appuient les décisions du personnel visant à offrir un curriculum intéressant, faisant appel à différents types d'enseignement pour tous les élèves, et éliminent le curriculum n'ayant pas ces caractéristiques;
- contribuent à l'établissement de liens productifs avec les cadres supérieurs, le personnel des écoles, les intervenantes et intervenants communautaires et les représentantes et représentants du ministère de l'Éducation ainsi qu'entre toutes ces personnes;
- offrent des sessions d'orientation aux nouveaux membres et de la formation continue aux autres membres;

³⁶ Leithwood (2011); Bédard et Mombourquette (2013)

³⁷ Land (2002)

³⁸ Saatcioglu et coll. (2011) et Leithwood (2011)

³⁹ Plus précisément, l'étude de Saatcioglu et coll. (2011) indique que l'établissement de liens à l'intérieur d'un conseil scolaire contribue beaucoup plus à l'amélioration du rendement des élèves que les initiatives des conseils scolaires visant à nouer des relations avec des organisations et des groupes externes (*rapprochement*).

- contribuent à l'établissement et au maintien de relations de travail productives³⁹ entre les membres élus du conseil scolaire;
- respectent le rôle de la direction de l'éducation et des cadres supérieurs dans les activités quotidiennes de gestion du conseil scolaire;
- imputent à la direction de l'éducation la responsabilité d'améliorer l'enseignement et l'apprentissage dans le conseil scolaire;
- exigent de tous les membres du conseil scolaire qu'ils respectent les décisions prises par le Conseil élu.

9. Une relation de travail productive avec le personnel et les autres intervenantes et intervenants

Les relations au sein du bureau central, et entre ce dernier et les écoles, les parents, les groupes communautaires locaux et le ministère de l'Éducation sont celles qui revêtent le plus d'importance et qui doivent être établies dans les conseils scolaires performants. La communication au sein du conseil scolaire et des écoles est alimentée par des structures qui favorisent la collaboration⁴⁰. Le conseil scolaire encourage les écoles à stimuler la participation des parents à la maison et à l'école, et à aider le personnel à acquérir des habiletés pour y parvenir; il incombe aux écoles d'établir des relations productives avec les parents (Gordon et Louis, sous presse). Les groupes communautaires, reconnus pour leur contribution et leur soutien, sont souvent consultés. Le conseil scolaire est en communication constante avec le Ministère, dont il sollicite la collaboration pour atteindre ses objectifs et suivre ses orientations.

Les relations au sein du bureau central, et entre ce dernier et les écoles, les parents, les groupes communautaires locaux et le ministère de l'Éducation sont celles qui revêtent le plus d'importance et qui doivent être établies dans les conseils scolaires performants. La communication au sein du conseil scolaire et des écoles est alimentée par des structures qui favorisent la collaboration.

Relations internes dans les conseils scolaires

Les données utilisées pour élaborer le Cadre d'efficacité à l'intention des conseils scolaires indiquent que les caractéristiques suivantes sont propres aux conseils scolaires performants :

- Les rôles au sein du bureau central sont interreliés, le travail étant accompli en collaboration dans l'atteinte d'un ensemble d'objectifs communs. La communication entre les membres du personnel est cordiale et fréquente.
- Les membres du personnel des écoles ont souvent un rôle à jouer dans les décisions qui touchent le conseil scolaire et entrent régulièrement en contact avec le personnel du bureau central pour obtenir du soutien ou de l'aide. Les membres du personnel du bureau central se rendent fréquemment dans les écoles et connaissent souvent le nom de la plupart des membres du personnel des écoles.
- Les réseaux et les CAP sont bien établis dans les écoles tout comme dans le conseil scolaire et sont devenus la norme pour la résolution de problèmes et le traitement d'autres affaires.

Les leaders du système ayant pris part à l'étude ontarienne ont décrit les relations entre eux comme étant « très solides » (ou intenses). Ils estimaient aussi que leurs relations avec les directions d'école étaient ouvertes et collaboratives (ou réciproques); ils se voulaient très accessibles aux directions d'école, et la plupart d'entre elles en convenaient. Les leaders scolaires de ces conseils scolaires performants ont présenté leurs relations avec les leaders du système comme étant « phénoménales », « très étroites », « très bonnes », « excellentes », « formidables » et « très ouvertes », par exemple. Les leaders du système ont choisi une orientation axée sur le service et visant à fournir rapidement le soutien et les ressources raisonnables sollicitées par leurs écoles. Les directions d'école ont qualifié leurs relations avec leurs collègues leaders du système d'encourageantes, professionnelles et collaboratives.

Un autre rapport récent établit un lien entre ces types de relations et les conseils scolaires performants⁴¹. Les conseils scolaires performants décrits dans ce rapport ont instauré une culture de responsabilité commune en ce qui a trait à la réalisation des objectifs. Comme le souligne l'étude ontarienne, « le personnel du bureau central travaille au service des

⁴⁰ Par exemple, McLaughlin et Talbert (2003).

⁴¹ Ikemoto (sous presse, p. 14)

écoles et doit fournir des services de qualité et développer les capacités des leaders scolaires à mettre en œuvre leurs plans d'amélioration ». La communication est fréquente et ouverte entre les écoles et les conseils scolaires, ce qui crée des conditions propices à l'apprentissage organisationnel. Dans ces conseils, l'apprentissage continu axé sur l'amélioration de la réussite de chaque élève est un des piliers de la culture organisationnelle. Une autre étude conduite récemment fournit des données quantitatives sur les incidences de la culture de collaboration des conseils sur le rendement des élèves. Cette culture, développée à partir des réseaux et des CAP, a une incidence directe sur la qualité de l'enseignement en classe, soit *l'enseignement dirigé* déjà mentionné dans une autre section du présent document et, par conséquent, produit une incidence indirecte sur le rendement des élèves⁴².

Relations avec les groupes communautaires locaux

Dans les conseils scolaires performants, les groupes communautaires sont reconnus pour leur contribution et leur soutien et sont souvent consultés pour la plupart des décisions qui touchent la communauté. Les membres du personnel du conseil scolaire sont souvent aussi des membres de ces groupes. Dans l'étude ontarienne, les sociétés d'aide à l'enfance, les services de police, un groupe de femmes catholiques, les clubs de services locaux, plusieurs organisations de santé et les services à l'enfance comptent parmi les groupes communautaires cités en exemple.

Les conseils scolaires performants observés dans l'étude ontarienne ouvrent souvent les portes de leurs écoles à la collectivité, qui y organise des activités dans le cadre d'ententes officielles, et aux agentes et agents des communications des conseils ainsi qu'au Conseil consultatif pour l'enfance en difficulté (CCED). Des relations solides et dynamiques avec la communauté ont servi de pierre angulaire à de nombreux programmes et initiatives, surtout pour les conseils scolaires de langue française, qui en dépendaient pour le maintien de la langue et de la culture française.

Ces relations avec les groupes communautaires sont courantes dans de nombreux conseils scolaires de tous les niveaux. Un aspect quasi exclusif à l'Ontario, cependant, est l'importance que les leaders du système et les leaders scolaires accordent à leur relation avec ces mêmes groupes dans le cadre de

leurs efforts pour réaliser la mission et la vision du conseil. Les conseils scolaires de l'Ontario apposent couramment l'étiquette d'écoles communautaires à leur organisation. Les groupes communautaires comme les scouts, les équipes féminines de volleyball et les groupes de danse carrée ont régulièrement accès aux écoles. Il y a beaucoup moins de distanciation sociale et psychologique et plus de réciprocité entre ces conseils scolaires, leurs écoles et les collectivités qu'elles servent que ce que l'on constate dans les conseils scolaires moins performants. En ce qui a trait à la participation des parents, l'étude ontarienne avance que c'est l'école, et non le conseil scolaire, qui est le principal élément suscitant la participation des groupes externes à la plupart des objectifs.

Relations avec les parents

Les données utilisées pour élaborer le Cadre d'efficacité à l'intention des conseils scolaires indiquent que les conseils scolaires performants :

- offrent au personnel des écoles des occasions favorisant l'acquisition des habiletés nécessaires qui leur permettent de susciter la participation active des parents;
- offrent au personnel des écoles des occasions d'acquérir les habiletés nécessaires pour aider les parents à instaurer à la maison des conditions propices pour appuyer la réussite scolaire de leurs enfants;
- disposent d'une politique officielle sur la participation des parents et effectuent des vérifications régulières dans l'ensemble des écoles, auxquelles le personnel des écoles et les parents participent pour savoir dans quelle mesure cette politique est mise en œuvre.

Tous les leaders scolaires et les leaders du système interrogés dans le cadre de l'étude ontarienne croient fermement à l'importance de la participation des parents dans l'éducation de leurs enfants. Les leaders de ces conseils scolaires performants ont encouragé cette participation par l'entremise de leurs écoles et d'initiatives au niveau du conseil en ce sens. Par exemple, un conseil scolaire ontarien a tenu à trois endroits des ateliers pour les parents, qui portaient sur le développement du caractère et qui étaient animés par un conférencier. Ce conseil a également créé une subvention pour la participation des parents que les écoles pouvaient demander et utiliser pour mettre en œuvre leurs propres mesures à cet égard.

⁴² Lee et coll. (2012)

Que ces initiatives aient été couronnées de succès ou non à court terme, elles ont assurément une incidence à plus long terme sur la perception des directions d'école au sujet de l'importance accordée à la participation des parents par les leaders du système et les attentes élevées de ces derniers envers les initiatives mises en œuvre par les écoles à cet égard. Cette perception est cruciale à l'atteinte des objectifs culturels et linguistiques des conseils scolaires de langue française de l'Ontario, par exemple, que la Politique d'aménagement linguistique de l'Ontario encourage fortement à « élargir et animer l'espace francophone en établissant des partenariats solides entre l'école, la famille et la communauté locale et élargie⁴³».

Les données sur la valeur relative des différentes formes de participation des parents à la réussite des élèves tiennent rarement compte des conseils scolaires. Bien qu'elles constituent une source intéressante de recommandations pour les conseils scolaires qui cherchent à réduire les écarts de rendement, les données démontrent que les formes de participation des parents généralement encouragées par les écoles contribuent à peine à l'apprentissage des élèves. Ces formes de participation mettent généralement les parents à contribution à l'école même. Or, c'est la participation des parents à la maison, auprès de leur enfant, qui influe davantage sur l'apprentissage des élèves⁴⁴.

De nombreuses études semblent attribuer en grande partie la variation du rendement des élèves au *milieu familial*⁴⁵. La notion multidimensionnelle de milieu familial comprend des caractéristiques qui pour la plupart, ne varient pas à court et à moyen terme, comme le revenu familial et la scolarité des parents. Toutefois, d'autres caractéristiques du milieu familial sont variables et constituent ce qu'on appelle souvent la *culture éducationnelle* de la famille. Cette culture comprend, par exemple, les attentes des parents en ce qui concerne les résultats scolaires, le soutien pédagogique direct à l'apprentissage scolaire (comme la lecture à la maison), l'intérêt des parents pour les programmes d'études de l'école, et le suivi de la participation des enfants à leurs travaux scolaires⁴⁶. Ces caractéristiques du milieu familial contribuent directement à l'acquisition du capital social et intellectuel nécessaire à la réussite scolaire de l'enfant.

La culture *éducationnelle* d'une famille est souvent fortement liée au revenu familial, à la scolarité des parents et à d'autres caractéristiques difficilement modifiables. Il est difficile pour une famille à faible revenu dont les parents ont un faible niveau de scolarité d'instaurer une culture éducationnelle qui a du poids dans leur foyer sans obtenir une quelconque forme d'aide; les familles qui ont réussi dans de telles conditions font figure d'exceptions. Les études démontrent maintenant que le personnel des écoles⁴⁷ est en mesure de fournir aux parents cette *forme d'aide* dont ils ont besoin pour édifier une culture éducationnelle plus forte dans leur famille⁴⁸. En effet, les initiatives du personnel des écoles visant à aider les familles qui ont de la difficulté à établir une culture éducationnelle productive dans leur foyer constituent l'une des stratégies les plus prometteuses pour réduire les écarts de rendement apparents entre les élèves favorisés et les élèves défavorisés. Les conseils scolaires devraient inciter leurs écoles à apporter un meilleur soutien direct pour améliorer la culture éducationnelle dans les milieux familiaux des élèves qui sont désavantagés par leur culture familiale actuelle.

Relations avec le ministère de l'Éducation

Il existe très peu de données empiriques sur ces relations. Le Cadre d'efficacité à l'intention des conseils scolaires résume les données disponibles en indiquant que les conseils scolaires performants :

- communiquent régulièrement avec le Ministère, officiellement et officieusement, au sujet des objectifs et des orientations du conseil;
- indiquent au Ministère le meilleur apport que ce dernier peut fournir au conseil scolaire;
- encouragent la collaboration du Ministère pour atteindre leurs objectifs et suivre leurs orientations;
- transmettent au Ministère leurs commentaires sur la pertinence de ses initiatives quant à l'atteinte des objectifs et la concrétisation des orientations du conseil scolaire.

Les relations entre les conseils scolaires de l'Ontario et le ministère de l'Éducation, largement influencées par les politiques et structures provinciales, sont propres à la province, à de nombreux égards, et communes à tous les conseils scolaires de la province. Les études ontarienne et

43 Ministère de l'éducation de l'Ontario (2004)

44 Par exemple, Jeynes (2005) présente un examen de ces données.

45 Coleman et coll. (1990)

46 Hattie (2010)

47 Bolivar et Chrispeels (2011)

48 Leithwood (2006)

albertaine démontrent néanmoins que la vision de la relation avec le Ministère varie d'un conseil à l'autre, allant de « très utile » à « problématique ».

Les relations avec le Ministère contribuent aux efforts des conseils scolaires performants lorsqu'elles :

- précisent utilement les objectifs des conseils;
- génèrent des ressources financières supplémentaires permettant de soutenir les priorités des conseils;
- consolident les capacités nécessaires aux membres du conseil pour atteindre les objectifs du conseil;
- offrent une vision et une rétroaction externe sur les mesures d'amélioration du conseil.

Les conseils scolaires performants entretiennent activement les relations avec le Ministère qui offrent une telle valeur ajoutée.

Les relations avec le Ministère nuisent aux initiatives d'amélioration des conseils scolaires performants lorsqu'elles font dévier les efforts d'amélioration des priorités clés, notamment en imposant aux conseils un nombre excessif de nouvelles initiatives ou d'initiatives non pertinentes dans leur contexte stratégique. Les conseils scolaires performants doivent trouver des moyens de réduire cette pression, ce qui leur coûte du temps et de l'énergie qui pourraient être consacrés à leur avancement.

3. Pratiques de leadership dans les conseils scolaires performants

Pour qu'un conseil scolaire puisse être qualifié « performant », il doit remplir la première condition essentielle qu'est l'amélioration considérable du rendement et du bien-être des élèves. C'est pourquoi les leaders de conseils scolaires performants sont ceux qui savent façonner l'environnement de leur organisation et assurer la pérennité de cet environnement, de sorte que les autres membres soient en mesure d'atteindre cette condition essentielle et de mettre en place les neuf caractéristiques énoncées dans la section précédente. La section 3 de la présente étude résume les pratiques de leadership utiles au développement des neuf caractéristiques essentielles d'un conseil scolaire performant.

Toutefois, avant de se pencher sur les pratiques de leadership, il importe de reconnaître l'étendue des tâches qui relèvent des leaders du système. Les neuf caractéristiques décrites dans la section précédente et les pratiques de leadership énoncées dans cette section sont certes essentielles à l'amélioration de l'apprentissage et du bien-être des élèves, mais ne sauraient à elles seules constituer un tableau complet. À titre d'illustration, le conseil scolaire moyen en Ontario accueille environ 30 000 élèves, emploie environ 1 800 professionnels et gère un budget approximatif de 235 millions de dollars. Il s'agit incontestablement d'une organisation de grande envergure, et les enjeux opérationnels auxquels les leaders du système doivent faire face sont nombreux et complexes et largement incompris des intervenantes et intervenants qui n'y font pas face au quotidien. Pourtant, ces enjeux opérationnels doivent être traités de façon efficace et efficiente si l'on veut disposer du temps et des ressources nécessaires pour mettre en place les caractéristiques et ainsi améliorer l'apprentissage et le bien-être des élèves.

La dernière version du Cadre de leadership de l'Ontario (CLO) décrit deux séries de pratiques de leadership. L'une d'elles englobe les pratiques dites *fondamentales*, celles qui constituent l'essentiel du répertoire que possèdent les leaders efficaces, peu importe leur titre. Ces pratiques portent sur les comportements spécifiques à adopter ou sur les gestes précis à poser pour :

- établir les orientations;
- nouer des relations et développer la capacité des gens;
- mettre au point l'organisation pour soutenir les pratiques souhaitées;
- améliorer le programme d'enseignement;
- assurer l'imputabilité.

Les comportements et gestes spécifiques classés dans trois de

ces catégories ou domaines sont applicables à une multitude de niveaux organisationnels, de contextes et de secteurs. Quant aux pratiques de la catégorie *Améliorer le programme d'enseignement*, elles ne sont évidemment pertinentes que pour le milieu de l'éducation. Les comportements et gestes se rattachant au domaine *Assurer l'imputabilité* vont surtout de pair avec le contexte de responsabilisation qui caractérise actuellement l'environnement de travail de la plupart des leaders en éducation.

Puisque le CLO fournit une description détaillée des cinq domaines de pratiques de leadership, il n'est pas nécessaire d'approfondir le sujet. Il est tout de même important de comprendre que bien souvent, la façon d'appliquer les pratiques variera grandement selon que les leaders œuvrent au niveau du conseil scolaire ou de l'école, en raison des différences qualitatives qui existent entre le contexte organisationnel des uns et celui des autres. Par exemple, si les motivations, les préférences et les styles interpersonnels des conseillères et conseillers scolaires sur le plan de la communication occupent une place primordiale dans la vie professionnelle des leaders du système (particulièrement dans le cas des directions de l'éducation), ils sont de bien moindre importance pour les leaders scolaires.

Une description plus détaillée et raffinée des pratiques de leadership du CLO est présentée afin de mieux cerner les éléments requis pour développer et maintenir les caractéristiques d'un conseil scolaire performant.

La deuxième série de pratiques de leadership présentée dans le CLO se veut une ressource d'orientation s'adressant particulièrement aux directions de l'éducation et aux agentes et agents de supervision. Certaines des pratiques de cette série sont des pratiques fondamentales adoptées par les conseils scolaires qui les ont adaptées à leur contexte, et d'autres dépassent les pratiques fondamentales. Dans tous les cas, ce sont des pratiques propres au leadership d'un conseil scolaire performant. Cette section présente une description plus détaillée et raffinée des pratiques de leadership du CLO afin de mieux cerner les éléments requis pour développer et maintenir les caractéristiques d'un conseil scolaire performant décrites dans la section précédente.

Le tableau 1 présente un résumé des données recueillies dans le cadre de diverses études portant sur les pratiques de leadership efficaces au niveau du conseil scolaire, avec pour point de départ les neuf caractéristiques d'un conseil scolaire performant. Le contenu du tableau est principalement inspiré des résultats de deux études, l'une ontarienne et l'autre albertaine (presque toutes les autres études pertinentes sur le leadership dans les conseils scolaires ont été menées aux États-Unis), qui ont été complétées par quatre autres sources de données⁴⁹:

- une méta-analyse récente d'une recherche empirique portant sur le leadership efficace au niveau du conseil scolaire⁵⁰ [la seule méta-analyse existante];
- un petit groupe d'études originales sur ce type de leadership publiées à la suite de cette méta-analyse;
- une étude ontarienne récente [commandée par le Council of Ontario Directors of Education (CODE)] sur le rôle

des agentes et agents de supervision et des directions de l'éducation⁵¹;

- des normes de leadership au niveau du conseil scolaire élaborées par trois provinces canadiennes⁵², trois conseils scolaires de l'Ontario⁵³, trois associations nationales américaines⁵⁴ et quatre départements de l'éducation d'États américains⁵⁵.

Bien qu'il soit inhabituel de recourir à des normes comme source de données, la présente étude s'appuie sur des normes en matière de leadership pour compenser le nombre relativement faible d'études empiriques publiées sur le sujet. En général, les normes visent à faire ressortir les résultats de toute étude disponible en les combinant à l'expérience professionnelle, et à présenter le tout dans un format accessible au public ciblé. De telles normes contredisent rarement les résultats des études existantes, et dépassent même parfois ces derniers.

Tableau 1
Pratiques des leaders de conseil scolaire performant

Caractéristiques	Pratiques spécifiques
1. Établir et communiquer une mission, une vision partagée et des objectifs fondés sur des attentes élevées en matière du profil d'une personne éduquée.	<ul style="list-style-type: none"> • Veille à la mise en œuvre d'un processus transparent pour l'établissement d'une vision et d'une orientation. • Mène de vastes consultations sur les orientations du conseil scolaire dans le cadre de ce processus. • Prend le temps nécessaire pour s'assurer que la mission, la vision et les objectifs (les orientations) du conseil scolaire sont bien connus, compris et partagés par tous les membres de l'organisation. • Articule, modèle et démontre les objectifs, les priorités et les valeurs du conseil scolaire auprès du personnel lors de ses visites dans les écoles. • Incorpore les orientations du conseil dans les plans d'amélioration, les réunions avec les directions d'école et dans les autres interactions initiées par les leaders.
2. Assurer une orientation pédagogique cohérente	<ul style="list-style-type: none"> • Harmonise les objectifs du curriculum, les outils d'évaluation, les pratiques pédagogiques et les ressources d'enseignement. • Maintient des objectifs ambitieux d'enseignement et d'apprentissage. • Préconise l'utilisation des meilleures données disponibles pour orienter les décisions d'amélioration des pratiques pédagogiques. • S'assure que les écoles se concentrent tant sur les besoins individuels des élèves que sur les besoins collectifs. • Encourage le personnel à innover tout en respectant l'encadrement pédagogique du conseil.

⁴⁹ Cette énumération est tirée du CLO.

⁵⁰ Waters et Marzano (2006)

⁵¹ Appuyer chaque élève (25 février 2008), rapport final présenté au ministère de l'Éducation de l'Ontario par le Council of Ontario Directors of Education

⁵² Colombie-Britannique, Alberta (deux ensembles de normes) et Saskatchewan

⁵³ Peel District School Board, Toronto District School Board et Trillium Lakelands District School Board

⁵⁴ American Association of School Administrators, National Policy Board for Educational Administration, National Council of Professors of Educational Administration

⁵⁵ Caroline du Nord, Ohio et Texas

Caractéristiques	Pratiques spécifiques
3. Faire une utilisation consciente et systématique de données provenant de sources multiples pour orienter les décisions	<ul style="list-style-type: none"> • Utilise les données provenant de toutes les sources disponibles pour orienter la prise de décisions par l'administration centrale. • Insiste sur l'utilisation des meilleurs résultats de recherche disponibles et d'autres données recueillies systématiquement pour éclairer la prise de décisions. • Encourage la collaboration pour l'interprétation et l'utilisation des données. • Bâtit la capacité et développe les habiletés du conseil scolaire à utiliser les données recueillies systématiquement pour le plus grand nombre de prises de décisions possibles. • Fournit de la formation aux directions d'école et au personnel scolaire sur l'utilisation de données et de la recherche pour soutenir la prise de décisions. • Montre au personnel scolaire comment prendre des décisions fondées sur des données. • Fonde ses recommandations et avis adressés aux conseillères et conseillers scolaires sur des données probantes.
4. Élaborer des processus organisationnels axés sur l'amélioration de l'apprentissage	<ul style="list-style-type: none"> • Exige que les processus d'amélioration soient fondés sur des données. • Établit un nombre raisonnable de cibles précises pour l'amélioration des écoles du conseil scolaire. • Invite les leaders scolaires à participer aux décisions concernant les mesures d'amélioration au niveau du conseil scolaire. • Crée des structures et des normes pour le conseil visant à encourager des discussions régulières, réciproques et nombreuses sur les progrès accomplis dans les écoles et dans l'ensemble du conseil scolaire. • Élabore et met en œuvre des plans d'amélioration du conseil scolaire et des écoles en collaboration avec les leaders scolaires. • Crée des structures pour faciliter le suivi et le peaufinage réguliers des processus d'amélioration. • Tient compte des priorités et des objectifs provinciaux dans les initiatives d'amélioration du conseil scolaire et des écoles. • Reconnaît une certaine variation par rapport aux efforts déployés par les écoles pour l'amélioration du rendement.
5. Offrir des occasions de perfectionnement professionnel en cours d'emploi accessibles à tous les membres de l'organisation	<ul style="list-style-type: none"> • Fournit de nombreuses occasions de perfectionnement professionnel pour le personnel enseignant et les leaders scolaires, principalement sous forme de communautés d'apprentissage ou d'apprentissage en cours d'emploi. • Utilise des réseaux internes du conseil scolaire pour coordonner les occasions de perfectionnement professionnel des leaders scolaires. • S'assure que le contenu des activités de perfectionnement professionnel cadre avec les capacités requises pour l'amélioration du conseil scolaire et des écoles. • Exige que les plans individuels de croissance professionnelle cadrent avec les priorités du conseil scolaire et de l'école en matière d'amélioration. • Exige du personnel qu'il applique ses nouvelles capacités en faisant un suivi de la mise en œuvre des plans d'amélioration des écoles.
6. Harmoniser les budgets, les structures, les politiques et les procédures en matière de personnel et gestion du temps avec la mission, la vision et les objectifs du conseil scolaire	<ul style="list-style-type: none"> • Harmonise l'affectation des ressources avec les objectifs d'amélioration du conseil scolaire et des écoles. • Harmonise les politiques et procédures en matière de personnel avec les objectifs d'amélioration du conseil scolaire. • Harmonise les structures organisationnelles avec les objectifs d'amélioration du conseil scolaire. • Donne aux directions d'école une grande latitude pour l'embauche du personnel enseignant. • Exige des écoles qu'elles affectent les ressources pédagogiques équitablement, et les aide à y parvenir.

Caractéristiques	Pratiques spécifiques
7. Utiliser une approche globale en matière de développement du leadership	<ul style="list-style-type: none"> • S’inspire essentiellement des meilleures données existantes sur les pratiques de leadership efficaces (p. ex., le CLO) pour établir les critères de recrutement, de sélection, de perfectionnement et d’évaluation des leaders scolaires et des leaders du système. • Jumelle les leaders et les écoles en fonction des capacités des premiers et des besoins des seconds. • Fournit aux leaders potentiels et à ceux en poste de nombreuses occasions de développer leurs capacités en leadership. • Élabore des plans de relève réalistes pour les leaders. • Favorise une répartition stratégique et coordonnée du leadership dans les écoles.
8. Promouvoir et soutenir une approche de gouvernance des conseillères et conseillers scolaires, axée sur les politiques	<ul style="list-style-type: none"> • Encourage les conseillères et conseillers scolaires à concentrer leurs efforts sur l’orientation stratégique et sur l’atteinte des objectifs et des priorités du conseil scolaire (approche d’un modèle de gouvernance axée sur les politiques). • Encourage les membres élus du conseil à participer à l’établissement d’objectifs généraux qui leur serviront à exercer leurs responsabilités en ce qui concerne l’établissement et le suivi des politiques. • Fait régulièrement rapport aux conseillères et conseillers scolaires des progrès accomplis par rapport à ces objectifs.
9. Favoriser des relations de travail productives avec le personnel et les intervenantes et intervenants	
<i>Personnel des écoles et du conseil scolaire</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Adopte, à l’égard des écoles, une orientation axée sur le service. • Élabore des mécanismes de communication pour tout le conseil scolaire afin de tenir les membres informés. • Bâtit des relations ouvertes, accessibles et collaboratives avec les directions d’école. • Encourage une communication réciproque au sein des écoles et entre ces dernières. • Favorise entre tous les leaders scolaires des interactions de haute qualité et inspirées par un sens des responsabilités commun quant à l’amélioration du conseil scolaire. • Crée des structures et des normes pour faciliter la communication réciproque, de façon à favoriser la mise en place de réseaux étroitement interconnectés de leaders scolaires et de leaders du système qui travaillent ensemble pour atteindre les objectifs du conseil scolaire. • Minimise les distractions externes qui les font dévier de leurs priorités et objectifs et de ceux du conseil scolaire.
<i>Groupes communautaires locaux</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Consulte régulièrement les groupes communautaires sur les décisions qui touchent la collectivité. • Encourage le personnel à se joindre directement aux groupes communautaires. • Démonstre l’importance que le conseil scolaire attache à ses relations avec la collectivité.
<i>Parents</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Tient les écoles responsables de nouer des relations de travail productives avec les parents. • Façonne les efforts fournis par les écoles pour enrichir la culture éducationnelle dans le milieu de vie des élèves.
<i>Ministère de l’Éducation</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Établit et maintient un haut niveau d’engagement à l’égard du ministère de l’Éducation de la province. • S’engage régulièrement de façon proactive plutôt que simplement de façon réactive avec le ministère de l’Éducation. • Fait une utilisation flexible et adaptée des initiatives et cadres provinciaux pour s’assurer qu’ils contribuent, et non pas qu’ils nuisent, à l’atteinte des objectifs et des priorités du conseil scolaire.

Plusieurs études récentes fournissent un meilleur éclairage sur certaines des pratiques présentées dans le tableau 1. Parmi celles-ci, une étude qualitative menée dans trois conseils scolaires des États-Unis a permis de recueillir des données sur les pratiques utilisées par les leaders du système pour aider les directions d'école à renforcer leur leadership pédagogique. Pour soutenir leurs directions d'école, ces conseils avaient remplacé leur « approche de perfectionnement professionnel occasionnel au profit d'une approche axée sur l'offre d'un soutien continu, intensif et en cours d'emploi⁵⁶ ». Deux des conseils scolaires avaient reformulé la description de poste des agentes et agents de supervision responsable d'une famille d'école, de sorte que les fonctions de ces dernières consistaient désormais à « travailler principalement avec des petits groupes de directions d'école, individuellement et en réseau, pour les aider à développer leur capacité de leadership pédagogique⁵⁷ ». Les résultats de cette étude révèlent que les leaders participants les plus efficaces avaient adopté cinq ensembles de pratiques pour améliorer le leadership pédagogique des directions d'école sous les thèmes suivants : travail conjoint avec chacune d'elles dans sa propre école, démonstration d'un leadership pédagogique efficace (p. ex., en définissant sa propre conception d'un bon enseignement), fourniture d'outils pour les aider à renforcer leur leadership pédagogique (p. ex., outils d'évaluation et d'observation en salle de classe), réseautage avec d'autres leaders scolaires pouvant leur transmettre des connaissances et collaboration à long terme avec les directions d'école.

Les résultats des études ontarienne et albertaine indiquent que les leaders de conseils scolaires performants doivent savoir s'adapter et faire preuve de souplesse, gérer simultanément plusieurs priorités et collaborer de façon productive avec les autres. Il leur est également utile de posséder une vaste

expérience, des aptitudes relationnelles affinées et la capacité d'enrichir les conversations et les décisions de l'équipe de cadres supérieurs du conseil scolaire dont ils font partie. Dans les conseils scolaires catholiques, tout leader, potentiel ou en poste, doit faire preuve d'engagement envers la catholicité; dans les conseils scolaires de langue française, ils doivent compter au nombre de leurs priorités le maintien de la langue française et de la culture francophone.

Par ailleurs, il s'est avéré que les leaders de conseils scolaires performants faisaient en sorte de garder l'apprentissage au centre des préoccupations de la communauté et du personnel du bureau central, et soutenaient les efforts des directions d'école et du personnel enseignant pour améliorer l'enseignement et stimuler l'apprentissage de tous les élèves. Ils étaient également responsables d'améliorer considérablement le leadership pédagogique dans les écoles.

Les études fondées sur les concepts de construction de sens indiquent que les convictions et les connaissances préexistantes des leaders du système, de même que le milieu dans lequel ils travaillent, influencent de façon significative leur compréhension des innovations proposées par les actrices ou acteurs externes, tels que le ministère de l'Éducation, pour enrichir les politiques relatives à l'enseignement et au curriculum. Ainsi, les leaders du système qui sont bien au fait des théories et des études qui sous-tendent ces nouvelles politiques, par rapport à leurs pairs aux connaissances plus superficielles en la matière, prendront probablement des décisions bien différentes sur ce qui doit être mis en œuvre dans leurs écoles et sur le type de soutien à fournir aux personnes chargées de cette mise en œuvre.

56 Honig (2012, p. 734)

57 Honig (2012, p. 734)

4. Deux ressources personnelles en leadership particulièrement utiles

L'une des premières études menées sur ce que les auteurs du CLO appellent *ressources personnelles en leadership*⁵⁸ suggère qu'au moins la moitié des écarts dans l'attribution des rôles de leadership au sein d'une organisation trouveraient leur explication dans la présence ou l'absence de ces ressources, une fois différenciées des pratiques de leadership observables, par exemple⁵⁹. Une autre étude plus récente souligne le fait que les membres d'une organisation perçoivent plus facilement les traits généraux (p. ex., les ressources psychologiques) des leaders distants (p. ex., les directions de l'éducation et les agentes et agents de supervision) que ceux des leaders proches qu'ils côtoient (p. ex., les directions d'école, les directions adjointes, les enseignantes et enseignants leaders). La perception des leaders proches dépendrait de l'expérience directe vécue en relation avec les comportements et les pratiques de ceux-ci. En l'absence d'un contact étroit, la perception des leaders serait principalement façonnée par les traits ou les qualités de ces derniers qui ne sont pas nécessairement associés à leur comportement⁶⁰, comme l'optimisme, l'ouverture, l'intégrité et d'autres caractéristiques comparables.

L'étude suggère que plus les contextes de travail se complexifient et se multiplient, tout comme les conditions avec lesquelles doivent composer les conseils scolaires, plus les ressources personnelles en leadership deviennent importantes pour le leader qui veut être efficace.

L'incidence particulièrement importante de ces traits ou qualités sur l'attitude des membres d'une organisation à l'endroit de leurs leaders distants est plutôt importante, car c'est cette attitude qui détermine le degré d'influence qu'un leader du système se verra attribuer par ceux sur qui il compte pour atteindre les objectifs du conseil. L'étude suggère également que plus les contextes de travail se complexifient et se multiplient, tout comme les conditions avec lesquelles doivent composer les conseils scolaires, plus les ressources personnelles en leadership deviennent importantes pour le leader qui veut être efficace⁶¹.

Le CLO fait état de trois types de ressources personnelles en leadership :

- **Ressources cognitives** : connaissances propres à un domaine, capacité de résolution de problèmes
- **Ressources sociales** : perception des émotions, gestion des émotions et réactions émotionnelles appropriées
- **Ressources psychologiques** : optimisme, auto-efficacité et résilience.

Ces ressources sont à la base des pratiques de leadership efficaces tant au niveau de l'école qu'au niveau du conseil scolaire. Toutefois, pour bien rendre justice au contexte qui définit le travail des leaders du système, il faudrait revoir la description actuelle de plusieurs de ces ressources (tâche qui ne sera pas entreprise dans cette étude), comme les connaissances propres à un domaine par exemple.

La différence entre les qualités requises des leaders distants et haut placés, par opposition à celles que doivent posséder les leaders proches ou d'échelons inférieurs, peut s'expliquer par les conséquences d'un leadership exercé dans une organisation plus vaste, la complexité opérationnelle accrue avec laquelle ces leaders doivent composer, les interactions plus intenses qu'ils ont avec le milieu dans lequel l'organisation s'inscrit, et le besoin de prévoir les demandes qui pourraient nécessiter d'importantes adaptations organisationnelles⁶². Parmi les ressources personnelles en leadership, au moins deux sont particulièrement utiles dans ces conditions; l'une est psychologique (proactivité), et l'autre cognitive (pensée systémique).

Proactivité

La proactivité est un état motivationnel qui prédispose un leader à entreprendre « une action tournée vers l'avenir pour changer et améliorer une situation⁶³ ».

Les personnes proactives apportent des changements dans leur environnement : elles trouvent des occasions et les saisissent, prennent des initiatives et persévèrent jusqu'à ce qu'elles parviennent à opérer des changements significatifs. Elles transforment la mission de leur organisation, cernent

⁵⁸ Cette étude portait sur un ensemble plus vaste de ressources que celle du CLO.

⁵⁹ Kenny et Zaccaro (1983)

⁶⁰ Popper (2013)

⁶¹ Zaccaro et coll. (2004)

⁶² Par exemple, Hooijberg et Schneider (2001), et Howard (2001)

⁶³ Parker, William et Turner (2006, p. 636)

*et résolvent les problèmes et prennent la responsabilité de changer le monde qui les entoure. Les personnes moins proactives démontrent peu d'initiative et préfèrent s'adapter passivement aux circonstances qui se présentent plutôt que de les changer*⁶⁴.

La recherche démontre que la proactivité, surtout chez les cadres supérieurs, renforce l'image de leader qu'ils projettent, particulièrement celle de leader charismatique, en plus de contribuer à l'atteinte des objectifs de l'organisation⁶⁵. Bien que la proactivité soit normalement considérée comme un trait psychologique, les leaders exemplaires qui la possèdent ont un contrôle à tout le moins partiel de la façon dont ils la manifestent dans leurs comportements, selon leur tempérament et leur milieu de travail. Certaines études suggèrent que la proactivité est renforcée ou soutenue par plusieurs autres ressources personnelles en leadership énoncées dans le CLO, soit des ressources psychologiques comme l'auto-efficacité, l'optimisme et la résilience, et des ressources cognitives comme la capacité de résolution de problèmes et les connaissances propres à un domaine⁶⁶.

Bien que la proactivité soit un trait que tout leader devrait posséder, son apport sur le plan de l'efficacité grandit en fonction du pouvoir discrétionnaire et du degré d'autonomie dont le leader dispose. L'importance de la proactivité en tant que ressource personnelle en leadership chez les leaders du système naît également du fait que ces derniers doivent stimuler et gérer efficacement le changement sur une vaste échelle et dans des conditions complexes.

La proactivité peut se manifester par des comportements plus ou moins affirmés. Un nombre important d'études associent la proactivité d'un leader à un comportement relativement affirmé et dominant en groupe⁶⁷. Toutefois, cette proactivité peut aussi prendre la forme d'un comportement plus calme, moins affirmé en apparence, mais tout aussi tenace. Ces deux formes de proactivité vont de pair avec des qualités positives que démontrent clairement les leaders proactifs, à savoir l'amabilité, la cordialité, la convivialité et le goût pour les interactions

sociales. Ainsi, la façon dont la proactivité se manifeste (par des comportements plus ou moins affirmés chez les leaders) devrait être vue comme conditionnelle. Par exemple, un comportement affirmé est productif lorsque les personnes qui travaillent avec le leader en question sont passives. Toutefois, lorsque les personnes travaillant avec le leader sont elles-mêmes proactives, un comportement moins affirmé semble être plus productif⁶⁸. Également, les leaders semblent gagner davantage à afficher un comportement affirmé lorsqu'ils reçoivent peu de soutien social, ce qui est le cas lorsque l'organisation subit une transformation radicale par exemple, et un comportement moins affirmé dans les situations où ils reçoivent plus de soutien social⁶⁹.

Bien que la proactivité soit un trait que tout leader devrait posséder, son apport sur le plan de l'efficacité grandit en fonction du pouvoir discrétionnaire et du degré d'autonomie dont le leader dispose. L'importance de la proactivité en tant que ressource personnelle en leadership chez les leaders du système naît également du fait que ces derniers doivent stimuler et gérer efficacement le changement sur une vaste échelle et dans des conditions complexes. Il incombe aux directions de l'éducation et aux agentes et agents de supervision en Ontario d'assurer l'amélioration continue du rendement et du bien-être des élèves qui fréquentent les écoles de leur organisation, l'atteinte de quelques autres objectifs portant sur les taux d'obtention de diplôme et l'engagement public, de même que la réalisation d'objectifs et priorités uniques établis par et pour leur conseil scolaire.

Le caractère dynamique d'une telle mission d'amélioration requiert un réajustement périodique des ressources fiscales, matérielles et humaines des conseils scolaires. S'il est peu probable que les objectifs généraux des conseils scolaires ontariens soient contestés au sein d'un conseil, il n'en va pas de même pour le réajustement des ressources visant à atteindre ces objectifs, qui représente souvent une grande source de dissension. Tout leader du système qui a un jour tenté de fermer une école le sait trop bien : dans un conseil scolaire, des membres et intervenantes et intervenants voient souvent le réajustement des ressources comme un jeu de gagnantes ou gagnants et de perdantes ou perdants. Pour faire progresser l'organisation lorsque des frictions et conflits couvent, un

⁶⁴ Crant et Bateman (2000, p. 65)

⁶⁵ Crant et Bateman (2000), et Deluga (1998)

⁶⁶ Parker, Bindl et Strauss (2010), et Fay et Frese (2001)

⁶⁷ Judge et coll. (2002)

⁶⁸ Grant, Gino et Hofman (2011)

⁶⁹ Bauer et coll. (2006)

leader du système doit non seulement être animé par une forte motivation au changement, mais aussi être capable de se faire convaincant et de soutenir le réajustement de façon à ne pas s'aliéner des personnes qui pourraient se considérer comme perdantes dans cette lutte pour les ressources. Un leader du système dépourvu d'un sens de la proactivité risque de consacrer inutilement beaucoup trop de temps, d'attention et d'énergie à la résolution de l'inévitable lot de problèmes de fonctionnement quotidiens.

Pensée systémique

La *pensée systémique*, une ressource cognitive, a été abordée par Peter Senge dans son livre *La cinquième discipline* (1990), un ouvrage très populaire dans les milieux de la gestion et du changement organisationnel durant les années 1990. Senge soutient que les leaders organisationnels doivent comprendre et prendre en considération les nombreux liens, souvent denses, complexes et réciproques, qui unissent les différentes composantes de leur organisation. Généralement, la modification d'une composante organisationnelle se répercute, de façon positive ou négative, sur de nombreuses autres. Le défi des leaders relatif à l'amélioration est donc triple; ils doivent :

- déterminer quelles sont les composantes de l'organisation qui pourraient subir les effets des changements proposés;
- en se fondant sur les expériences antérieures et sur des études pertinentes menées dans d'autres contextes, prévoir quelle est la répercussion la plus probable (p. ex., effets positifs ou négatifs);
- lors de la planification de l'intervention, concevoir à tout le moins des moyens d'atténuer les effets indésirables sur les éléments qui ne sont pas visés par l'intervention; idéalement, planifier l'intervention de façon à ce que la plupart des composantes de l'organisation bénéficient des changements et que ces derniers soient soutenus et produisent de bons résultats.

Cette définition de la pensée systémique ne tient compte toutefois que d'un seul des deux aspects du concept abordé dans la présente étude. Dans son analyse des dimensions temporelles du leadership exécutif, Elliot Jacques (1997) avance que les leaders qui assument des fonctions de haut niveau ou qui ont plus de responsabilités doivent prévoir et imaginer la suite des choses

sur des horizons plus longs. Par exemple, les plans stratégiques et les plans d'amélioration du conseil scolaire qui orientent le travail de nombreux leaders du système couvrent normalement une période de trois à cinq ans; dans d'autres secteurs, cet horizon est beaucoup plus long⁷⁰. Pour être capables de concrétiser cette dimension temporelle de la pensée systémique, appelée *prévoyance* dans certaines études portant sur le leadership exécutif⁷¹, les leaders doivent également être en mesure d'amener l'organisation entière à comprendre les diverses perspectives d'avenir et leurs conséquences.

Pour être capables de concrétiser cette dimension temporelle de la pensée systémique, appelée *prévoyance* dans certaines études portant sur le leadership exécutif, les leaders doivent également être en mesure d'amener l'organisation entière à comprendre les diverses perspectives d'avenir et leurs conséquences.

Les données empiriques confirmant directement l'importance de la pensée systémique chez les leaders du système sont limitées. Par contre, deux autres sources d'explication s'avèrent plutôt probantes. La première relève simplement de la déduction logique, sur laquelle se sont principalement fondés les théoriciens de l'organisation⁷² pour démontrer l'existence de différences qualitatives entre un leadership de haut niveau et un leadership de bas niveau. Par exemple, plus une organisation est grande, plus les composantes (y compris les personnes) influant sur son succès sont nombreuses. Dans le contexte qui nous intéresse, les conseils scolaires sont évidemment plus vastes que les écoles qu'ils régissent.

La deuxième source d'explication est tirée de la recherche menée dans le domaine de l'évaluation des politiques, plus particulièrement des leçons apprises dans les cas où la pensée systémique n'a pas été utilisée. Les comptes rendus de recherche regorgent de données illustrant les conséquences négatives et imprévues, souvent appelées *dommages collatéraux*, issues de la mise en œuvre de certaines politiques. Malgré leurs bonnes intentions, les décideurs oublient parfois de tenir compte de l'interaction, au fil du temps, de leurs politiques avec d'autres composantes de l'organisation sans lien

⁷⁰ Par exemple, Hooijberg et Schneider (2001).

⁷¹ Cet aspect de la pensée systémique est également étroitement lié à la proactivité.

⁷² Par exemple, Hamel et Prahalad (1995), et Selznick (1957).

direct avec elles. En voici des exemples :

- Dans certains cas, la mise en place de politiques d'évaluation visant à améliorer le rendement des élèves a réduit considérablement le contenu du curriculum.
- Dans certains cas, l'établissement de priorités pour l'amélioration du rendement en lecture a entraîné une diminution du rendement en mathématiques.
- Dans certains cas, l'imposition d'une norme de rendement (p. ex., le niveau 3 aux tests de l'OQRE) a amené les conseils scolaires à consacrer une attention et des ressources disproportionnées aux élèves se retrouvant juste sous la norme et à négliger ceux se situant aux niveaux inférieurs et supérieurs.
- Dans certains cas, la remise de récompenses extrinsèques aux élèves affichant un bon rendement scolaire a donné lieu à une perte de motivation intrinsèque chez ceux-ci à l'égard de l'apprentissage. Il s'est produit un changement de paradigme où la vision de maîtrise des acquis a été remplacée par une vision de performance.

L'expression importante dans cette courte liste de conséquences imprévues est « dans certains cas »; toutes ces conséquences ont pu être évitées lorsque les leaders concernés ont démontré une grande capacité de pensée systémique.

La capacité de pensée systémique d'une équipe de leadership d'un conseil scolaire surpasse potentiellement celle de chacun des membres pris isolément. À titre d'illustration, l'affectation des ressources financières, qui est l'un des aspects centraux de tout plan d'amélioration d'un conseil scolaire, doit être réalisée dans le cadre d'une collaboration étroite entre les membres de l'équipe du volet pédagogique et ceux du volet opérationnel. Pour améliorer la capacité de pensée systémique des leaders du système, il faut améliorer et celle des personnes, et celle de l'équipe.

Bien sûr, la capacité de pensée systémique d'une équipe de leadership d'un conseil scolaire surpasse potentiellement celle de chacun des membres pris isolément. À titre d'illustration, l'affectation des ressources financières, qui est l'un des aspects centraux de tout plan d'amélioration d'un conseil scolaire, doit être réalisée dans le cadre d'une collaboration étroite entre les membres de l'équipe du volet pédagogique et ceux du volet opérationnel. Pour améliorer la capacité de pensée systémique des leaders du système, il faut améliorer et celle des personnes, et celle de l'équipe.

5. Une vision d'avenir du leadership des conseils scolaires

Jusqu'ici, c'est un résumé des données faisant état des meilleures pratiques observées dans le passé qui a été présenté. Toutefois, de nombreux conseils scolaires et leurs leaders n'ont toujours pas adhéré à ces pratiques; en les intégrant davantage à leur travail, ces conseils pourraient accroître leur potentiel d'efficacité.

Quelles seront les attentes futures en matière de leadership au niveau du conseil scolaire? Une voie prometteuse consisterait à étendre les responsabilités des leaders du système bien au-delà du champ d'action décrit jusqu'ici. Selon cette avenue, la mission des conseils scolaires s'élargirait pour englober non plus seulement l'apprentissage et le bien-être de tous les élèves dont ils ont la charge, mais aussi ceux des élèves de l'ensemble de la province afin d'en faire une responsabilité commune au gouvernement provincial et à tous les conseils scolaires.

En admettant une telle conception du conseil scolaire performant, il faudrait remettre en question le processus souvent utilisé actuellement par le gouvernement qui consiste à consulter les conseils scolaires sur les initiatives qu'il propose. Ce type de processus ne peut convenir, en ce sens qu'il ne rend pas suffisamment justice à la vision de responsabilité commune. Il oblige les conseils et leurs associations professionnelles à se cantonner dans une position de réaction. Lorsque ceux-ci se voient de surcroît submergés par les initiatives que leur soumet le gouvernement, il devient extrêmement difficile pour eux de présenter leur point de vue, comme ils savent le faire dans des circonstances différentes et moins pressantes. De plus, ces formes de consultation qui ne laissent place qu'à la réactivité créent une dynamique où l'objet des initiatives provinciales est presque toujours centralisé au final. Les conseils scolaires performants de l'avenir et leurs leaders devront être beaucoup plus proactifs à l'égard des politiques provinciales que ne leur permet leur position actuelle de réaction.

Le besoin de donner aux conseils scolaires davantage de contrôle sur les initiatives stratégiques provinciales prend également appui sur la nécessité de faire évoluer les stratégies de réforme à grande échelle pour assurer la continuité du progrès⁷³. Par exemple, les stratégies de centralisation, qui sont certes utiles pour introduire un changement, doivent laisser

place, à mesure que des progrès s'accomplissent à grande échelle, à une stratégie de réponse productive aux défis dans les conseils scolaire et les écoles pour favoriser l'amélioration continue. La continuité du progrès (de bon à l'excellence, par exemple) dépend de la décentralisation des pouvoirs.

Il est probable qu'en assumant un tel rôle, les conseils scolaires performants et leurs leaders verraient non seulement un changement dans les politiques et une mise en œuvre plus efficace de celles-ci, mais également une diminution importante du nombre d'initiatives en matière de politiques provinciales, ce dont le conseil scolaire a grand besoin dans un contexte de surabondance d'initiatives. Lorsque les personnes responsables d'élaborer les politiques n'ont pas à mettre en œuvre ces politiques, la probabilité d'une surabondance d'initiatives est forte⁷⁴. Les leaders du système qui ont la double responsabilité d'élaborer des politiques locales et provinciales et de les mettre en œuvre sont plus portés à utiliser de circonspection lorsqu'ils proposent de nouvelles initiatives. En effet, la surabondance de politiques est généralement source de problèmes pour eux, et la résolution de ces problèmes ne repose que sur leurs épaules.

Les leaders du système qui ont la double responsabilité d'élaborer des politiques locales et provinciales et de les mettre en œuvre sont plus portés à utiliser de circonspection lorsqu'ils proposent de nouvelles initiatives. En effet, la surabondance de politiques est généralement source de problèmes pour eux, et la résolution de ces problèmes ne repose que sur leurs épaules.

La concrétisation d'une telle vision d'avenir pour des conseils scolaires performants requiert plus qu'une volonté du gouvernement provincial de façonner pour les conseils scolaires un rôle médiateur dans le processus descendant d'élaboration et de mise en œuvre des politiques. Cette approche a déjà été largement mise en œuvre. La concrétisation de cette vision devra donc s'appuyer sur :

⁷³ Cet argument a été davantage développé par Barber (2010).

⁷⁴ Hale et Hollingworth (sous presse) décrivent de façon évocatrice les efforts déployés par un État pour introduire, dans toutes les écoles du territoire, une initiative de perfectionnement professionnel émanant des cadres supérieurs et comment cet imbroglio stratégique a émoussé la plupart des efforts de mise en œuvre dans les conseils scolaires et les écoles.

- la capacité et la volonté des gouvernements provinciaux à céder aux conseils scolaires et à leurs leaders beaucoup plus de pouvoir pour ce qui est de l'élaboration initiale des politiques provinciales et de la définition du mode de mise en œuvre de ces politiques;
- la volonté des leaders du système, particulièrement des directions de l'éducation, de consacrer une part mineure, mais notable de leurs efforts à l'élaboration et à la mise en œuvre des politiques provinciales;
- la capacité de ces leaders du système d'enrichir les processus d'élaboration et de mise en œuvre des politiques provinciales, notamment en répondant de façon productive aux différences qui caractérisent les milieux communautaires, les capacités du personnel, les besoins des élèves et autres éléments dans leur conseil scolaire;
- une reconnaissance explicite de l'incidence considérable

des connaissances, des croyances et des valeurs des leaders du système sur la forme que prennent les politiques gouvernementales lorsqu'elles sont mises en œuvre dans les écoles⁷⁵;

- un renforcement des capacités du personnel et des intervenantes et intervenants tant dans les écoles qu'au bureau central du conseil scolaire⁷⁶.

Dans la section qui suit, nous verrons que la vision d'avenir des conseils scolaires performants et du leadership dont ceux-ci devront faire preuve a une incidence importante sur la façon dont les leaders du système seront préparés, sélectionnés et évalués.

⁷⁵ Spillane (1998) présente une illustration saisissante de la façon dont la capacité de construction de sens des leaders de conseils scolaires a influé sur une initiative gouvernementale visant à transformer l'enseignement de la lecture dans les écoles.

⁷⁶ Honig et ses collègues (2010) définissent ce renforcement comme étant « une transformation de l'administration centrale du conseil scolaire pour améliorer l'enseignement et l'apprentissage » (p. 21).

6. La contribution des conseils scolaires performants et de leurs leaders au rendement des élèves

Les données concernant la contribution des conseils scolaires performants à l'apprentissage de leurs élèves sont cohérentes, mais la quantité d'observations directes recueillies à cet égard demeure modeste. Dans cette section, nous résumons les conclusions de plusieurs études confirmant une telle contribution, dont des études de cas marginaux, l'étude ontarienne, une vaste étude longitudinale menée aux États-Unis par une équipe formée de chercheurs de l'Université de Toronto (l'IEPO) et de l'Université du Minnesota ainsi qu'une autre étude.

Études de cas marginaux

La majorité des recherches sur les caractéristiques des conseils scolaires performants et sur l'incidence de celles-ci sont basées sur des études de cas d'un ou de plusieurs conseils scolaires. Les chercheurs déterminent d'abord les conseils scolaires dont les élèves atteignent un rendement dépassant significativement les attentes en se fondant sur les résultats des examens des élèves. Ils analysent ensuite, au moyen de méthodes qualitatives, les caractéristiques des conseils scolaires qui sont les plus susceptibles d'avoir contribué à un tel niveau de rendement.

Selon des analyses récentes, le corpus de données pourrait comprendre quelque 35 études, sans compter celles qui s'y ajoutent continuellement (Rorrer et coll. [2008], Leithwood [2010] et College of Alberta School Superintendents [2008]). Ces données constituent des preuves solides étayant l'importante contribution que peut apporter à l'apprentissage de ses élèves un conseil scolaire ayant le profil de conseil scolaire performant exposé dans la présente étude.

Cette contribution est toutefois difficile à quantifier de façon précise. Les données n'indiquent pas la part de variation dans le rendement des élèves attribuable aux caractéristiques du conseil scolaire et ne permettent pas non plus de mesurer l'incidence de chacune des caractéristiques.

La grande valeur de ces études, au-delà de l'identification des caractéristiques essentielles, repose sur la preuve de l'existence d'une forme de contribution. En effet, elles démontrent que les

conseils scolaires peuvent apporter une contribution unique et importante au rendement de leurs élèves lorsque les conditions décrites dans les études en question sont présentes.

L'étude ontarienne

L'un des plus vastes ensembles de données quantitatives rendant compte de l'incidence des conseils scolaires sur le rendement des élèves provient de l'étude ontarienne, celle-là même qui a permis de définir les caractéristiques d'un conseil scolaire performant présentées dans la section 2. Pour évaluer la contribution d'une version antérieure de chacune des neuf caractéristiques d'un conseil scolaire performant à l'amélioration du rendement des élèves, les chercheurs se sont fondés sur les données provenant d'enquêtes réalisées auprès de directions d'école et de leaders du système ainsi que sur les résultats des élèves aux tests de l'OQRE. Le rendement des élèves a été examiné en fonction de quatre mesures : la valeur globale de l'amélioration des résultats en mathématiques et en langue des élèves de 3e, 6e, 9e et 10e année sur une période de cinq ans et la moyenne des résultats en mathématiques et en langue pour tout le conseil scolaire en 2010. Parmi les 72 conseils scolaires de la province, 49 ont fourni des données utilisables pour la partie quantitative de l'étude.

Résultats globaux. Les chercheurs ont tout d'abord évalué l'incidence de huit des neuf caractéristiques d'un conseil scolaire performant sur le rendement des élèves. Quant à l'incidence de la neuvième caractéristique, celle portant sur le développement du leadership, elle a été évaluée en fonction de l'incidence indirecte qu'elle a eue sur le rendement des élèves à la faveur des huit autres caractéristiques. Pour rendre compte des résultats obtenus, les chercheurs ont déterminé *l'ampleur des effets*⁷⁷.

Les résultats de l'étude vont comme suit :

- La caractéristique *Mission, vision et objectifs pour les élèves* a eu une incidence significative sur les quatre mesures du rendement. L'ampleur des effets variait de 0,27 à 0,40;
- La caractéristique *Orientation pédagogique cohérente* a eu une incidence significative sur trois mesures du rendement. L'ampleur des effets variait de 0,32 à 0,40;

⁷⁷ Dans le cas qui nous occupe, l'ampleur des effets a été calculée à partir des valeurs de corrélation. Le terme effet doit donc être entendu comme une valeur d'association ou de relation.

- La caractéristique *Utilisation de données* a eu une incidence significative sur les quatre mesures du rendement. L'ampleur des effets variait de 0,34 à 0,40;
- La caractéristique *Harmonisation* a eu une incidence significative sur toutes les mesures du rendement, sauf celle concernant l'amélioration des résultats en mathématiques. L'ampleur des effets variait de 0,32 à 0,35;
- La caractéristique *Perfectionnement professionnel* a eu une incidence significative sur les deux mesures du rendement en langue seulement. L'ampleur des effets variait de 0,29 à 0,30;
- La caractéristique *Processus organisationnels d'amélioration* n'a eu aucune incidence significative sur aucune des mesures du rendement;
- La caractéristique *Relations internes dans les conseils scolaires et les écoles* a eu une incidence significative sur les résultats des élèves de 9e année dans le volet théorique en mathématiques et sur ceux des élèves de 10e année en littérature;
- La caractéristique *Relations avec la communauté* a eu une incidence significative sur les résultats de 2010 des élèves de 9e année dans les volets théorique et appliqué en mathématiques;
- La caractéristique *Relations entre les parents et l'école* a eu une incidence significative sur trois des quatre mesures du rendement. L'ampleur des effets était modérée et variait de 0,26 à 0,29;
- La caractéristique *Relations avec le ministère de l'Éducation* n'a eu aucune incidence significative.

Globalement, les résultats de l'étude corroborent également l'incidence indirecte significative qu'a eue la caractéristique *Développement du leadership* sur les huit autres caractéristiques. En voici des illustrations :

- L'incidence du leadership des conseils scolaires s'est révélée particulièrement importante pour les caractéristiques *Processus d'amélioration organisationnelle* (0,65), *Mission, vision et objectifs pour les élèves* (0,50), *Harmonisation* (0,44) et *Relations avec le ministère de l'Éducation* (0,58).
- L'incidence du leadership des conseillères et conseillers scolaires, quoique généralement plus faible que celle du leadership des cadres supérieurs du conseil scolaire, s'est révélée relativement importante pour les caractéristiques *Mission, vision et objectifs pour les élèves* (0,63) et *Processus d'amélioration organisationnelle* (0,54).

Résultats quantitatifs de l'étude de cas. Trois conseils scolaires dans la province ont été sélectionnés pour participer à une étude de cas en raison des progrès exceptionnels observés sur les cinq années de l'étude dans les résultats globaux de leurs élèves aux tests de l'OQRE. Même si l'essentiel des données recueillies dans ces trois conseils scolaires étaient qualitatives, les chercheurs ont également publié les résultats obtenus à partir des données recueillies dans le cadre de l'enquête menée auprès des 49 conseils scolaires. Le tableau 2 présente une synthèse des notes moyennes accordées à chacune des neuf caractéristiques d'un conseil scolaire performant pour l'ensemble de la province (les 49 conseils scolaires participants) ainsi que pour les trois conseils scolaires qui se sont prêtés à l'étude de cas. En outre, le tableau rend compte, pour la province et ces trois conseils scolaires, de l'augmentation du pourcentage d'élèves ayant atteint ou dépassé le niveau 3 à tous les tests de l'OQRE (voir ci-dessus) sur cinq ans.

Tableau 2
Liens entre les caractéristiques d'un conseil scolaire performant et le rendement des élèves dans trois conseils scolaires ontariens au rendement exceptionnel

Les neuf caractéristiques d'un conseil scolaire performant	Province	NP	TL	CECC
Programmes d'études et enseignement	3.18	3.56	3.37	3.23
Mission, vision et objectifs pour les élèves	3.27	3.89	3.28	3.55
Utilisation des données	3.04	3.17	3.08	3.28
Processus organisationnels d'amélioration	2.89	3.13	3.25	2.63
Perfectionnement professionnel	2.83	3.11	2.96	3.10
Harmonisation	3.19	3.77	3.38	3.39
Leadership professionnel au niveau du conseil scolaire	3.14	3.61	3.22	3.10
Adoption par les conseillères et conseillers scolaires d'une approche axée sur les politiques	2.88	4.00	3.50	3.71
Relations	2.95	3.23	2.94	2.85
Note moyenne pour les neuf caractéristiques	3.04	3.50	3.22	3.20
Progrès global du rendement des élèves sur cinq ans	50	109	75	92

Les écarts que permettent d'observer les données du tableau 2 entre les résultats obtenus pour l'ensemble de la province et pour chacun des trois conseils scolaires peuvent être résumés comme suit :

- *Comparaison province-NP (un petit conseil scolaire catholique)* : l'écart de 0,46 entre les notes moyennes pour les caractéristiques correspond à un écart de 59 % entre les proportions d'élèves ayant atteint ou dépassé le niveau 3 aux tests de l'OQRE durant la période de cinq ans.
- *Comparaison province-TL (un conseil scolaire public de taille moyenne)* : l'écart de 0,18 entre les notes moyennes pour les caractéristiques correspond à un écart de 25 % entre les proportions d'élèves ayant atteint ou dépassé le niveau 3 aux tests de l'OQRE durant la période de cinq ans.
- *Comparaison province-CECC (un conseil scolaire de langue française de taille moyenne)* : l'écart de 0,16 entre les notes moyennes pour les caractéristiques correspond à un écart de 42 % entre les proportions d'élèves ayant atteint ou dépassé le niveau 3 aux tests de l'OQRE durant la période de cinq ans.
- *Moyenne des trois résultats de comparaison* : l'écart de 0,26 entre les notes moyennes pour les caractéristiques correspond à un écart de 42 % entre les proportions d'élèves ayant atteint ou dépassé le niveau 3 aux tests de l'OQRE durant la période de cinq ans.

Tout en gardant à l'esprit les limites bien connues des liens de corrélation lorsqu'il s'agit d'établir des relations de causalité, nous pouvons croire, à la lumière de ces résultats, à l'existence d'un lien entre une amélioration relativement modeste de la présence perçue des caractéristiques d'un conseil scolaire performant et une hausse substantielle du rendement des élèves.

L'étude de l'Université de Toronto et de l'Université du Minnesota ⁷⁸

L'étude de l'Université de Toronto et de l'Université du Minnesota, menée de 2004 à 2009 par une équipe de chercheurs de ces deux universités, constituait à l'époque la plus vaste étude en leadership éducationnel. Des données qualitatives et quantitatives ont été recueillies auprès du personnel enseignant, de leaders scolaires, de leaders du

système et d'intervenantes et intervenants communautaires d'un échantillon représentatif de 122 écoles répartis dans 9 états américains, 45 conseils scolaires et 122 écoles. Pour évaluer le rendement des élèves au niveau de l'école et du conseil scolaire, les chercheurs ont utilisé les résultats des élèves aux tests de l'État en anglais et en mathématiques.

Voici les résultats des analyses spécifiques effectuées à partir de ce vaste ensemble de données pour déterminer l'incidence du rôle des conseils scolaires :

- Dans les conseils scolaires où l'on avait créé des réseaux solides axés sur l'apprentissage ciblé et sur le renforcement de la communauté professionnelle des enseignantes et enseignants pour encourager l'apprentissage professionnel collaboratif, ces réseaux se sont avérés être à l'origine de 17 % des écarts de rendement observés entre les différents conseils scolaires⁷⁹.
- Ensemble, les caractéristiques et le leadership des conseils scolaires performants, plus précisément le développement efficace par les conseils scolaires d'un sens collectif de l'efficacité chez les directions d'école, se sont avérées être à l'origine d'environ 19 % des écarts observés entre les différents conseils scolaires⁸⁰. Les résultats des analyses révèlent que cette combinaison de caractéristiques et du leadership serait également à l'origine d'une part des écarts observés qui s'approche de celle attribuable aux quatre éléments scolaires mesurés (culture de l'école, processus décisionnels, soutien à l'enseignement et communauté d'apprentissage professionnelle).

Autres études

Dans leur étude sur trois conseils scolaires californiens *en réforme*, McLaughlin et Talbert (2003) se sont penchés sur la relation entre les résultats des élèves aux tests de l'État et les notes attribuées par le personnel enseignant et les directions d'école aux caractéristiques de leur conseil scolaire comparables à certaines des caractéristiques énoncées dans la section 2 de la présente étude (promotion d'une culture d'apprentissage dans l'organisation, orientation cohérente sur l'enseignement et l'apprentissage, apport d'un soutien pédagogique au personnel des écoles et encouragement d'une

⁷⁸ Louis et coll. (2010), et Leithwood et Louis (2012)

⁷⁹ Lee et coll. (2012)

⁸⁰ Leithwood et Jantzi (2008)

utilisation des données et la reddition de comptes au niveau du conseil scolaire et de l'école). Les corrélations avec le rendement des élèves variaient de 0,1 à environ 0,6. Les auteurs ont décrit la tendance globale des liens de corrélation observés comme étant notable.

Les quatre études examinées précédemment représentent un apport modeste au sens où on l'entend généralement dans le

domaine des sciences sociales. Il n'en demeure pas moins que les résultats sont relativement cohérents. Les conseils scolaires qui présentent les caractéristiques d'un conseil scolaire performant énoncées dans la section 2 de la présente étude et qui ont à leur service des leaders dont les pratiques et les ressources sont celles décrites dans la section 3 contribuent grandement au rendement de leurs élèves, une contribution qui va au-delà de celle apportée par l'école et le personnel enseignant.

7. Conclusion

Ce ne sont pas tous les conseils scolaires qui influencent positivement l'apprentissage et le bien-être de leurs élèves. Aussi, l'apport des organisations scolaires, des leaders scolaires, du personnel enseignant et des parents à cet égard continue de susciter des débats. Toutefois, contrairement à ce que l'on trouve dans la recherche portant sur les conseils scolaires, les arguments en défaveur de l'engagement des organisations scolaires, des leaders scolaires, du personnel enseignant et des parents sont rares. Il faut alors se demander quel est l'apport de chacun de ces actrices et acteurs à l'apprentissage des élèves lorsqu'ils donnent leur maximum ou font du mieux qu'ils peuvent et ce qui peut être fait pour optimiser concrètement leur rendement.

Ces questions, parmi celles concernant les conseils scolaires, sont également les plus susceptibles de porter des fruits. Après tout, comme il a été souligné dans l'introduction, la création des conseils scolaires était motivée par de bonnes raisons avant même qu'ils ne deviennent directement responsables de l'amélioration de l'apprentissage et du bien-être des élèves comme ils le sont aujourd'hui. Au nombre de ces raisons, citons la facilitation de la mise en œuvre des politiques d'éducation du gouvernement dans les écoles, la représentation des idéaux portés par les communautés locales pour leurs enfants dans les décisions concernant les programmes scolaires, et la promotion d'un traitement équitable des enfants dans toutes les écoles. Ces raisons sont valables encore aujourd'hui, et d'autres s'y sont ajoutées. Quant à l'objet de la présente étude, il consistait à définir la nature d'un conseil scolaire performant et le profil de ses leaders, ainsi que la façon dont ils favorisent le rendement de leurs élèves.

Les données montrent que les conseils scolaires contribuent à l'apprentissage des élèves dans la mesure où ils présentent neuf caractéristiques essentielles concernant : les objectifs des conseils scolaires, une orientation pédagogique cohérente, les données dont se sert le personnel des conseils scolaires pour la prise de décisions et leur utilisation de celles-ci, la nature des approches d'amélioration et des approches liées au renforcement des capacités, la façon dont les composantes de l'organisation sont harmonisées avec les objectifs et les priorités des conseils scolaires, les approches en matière de développement du leadership, la gouvernance des conseillères et conseillers scolaires et la qualité des relations à l'intérieur comme à l'extérieur des conseils scolaires.

Les données montrent que les conseils scolaires contribuent à l'apprentissage des élèves dans la mesure où ils présentent neuf caractéristiques essentielles concernant : les objectifs des conseils scolaires, une orientation pédagogique cohérente, les données dont se sert le personnel des conseils scolaires pour la prise de décisions et leur utilisation de celles-ci, la nature des approches d'amélioration et des approches liées au renforcement des capacités, la façon dont les composantes de l'organisation sont harmonisées avec les objectifs et les priorités des conseils scolaires, les approches en matière de développement du leadership, la gouvernance des conseillères et conseillers scolaires et la qualité des relations à l'intérieur comme à l'extérieur des conseils scolaires.

Pour les équipes de cadres supérieurs des conseils scolaires, le développement de ces neuf caractéristiques au sein de leur organisation devrait tenir lieu d'objectif proximal ou immédiat, et l'amélioration de l'apprentissage et du bien-être de leurs élèves, d'objectif distal ou à long terme. Pour reprendre le titre d'une étude importante menée en Ontario⁸¹, nous dirons que ces neuf caractéristiques sont la clé qui permet aux conseils scolaires de *réaliser le potentiel d'apprentissage* dans les écoles et les salles de classe.

Les neuf caractéristiques des conseils scolaires constituent les objectifs que *doivent* atteindre les cadres supérieurs, et la présente étude se penchait sur la *façon* d'y arriver en exposant les données sur les pratiques et les ressources personnelles en leadership des leaders des conseils scolaires performants. Comme l'indique l'étude, chaque caractéristique des conseils scolaires est mise en œuvre en fonction de quelques pratiques de leadership précises. Le nombre de pratiques mentionnées peut sembler relativement élevé, mais il tient compte de la portée et de la complexité des réalisations des leaders des conseils scolaires performants. Une liste abrégée dresserait un portrait plus abstrait et moins pragmatique de la réalité de ces leaders.

Le choix et la mise en application de la majorité des pratiques de leadership des cadres supérieurs performants sont motivés par un petit nombre de ressources personnelles en leadership, qui, la

⁸¹ Campbell et Fullan (2006)

plupart, sont décrites dans le CLO comme des caractéristiques, traits ou dispositions propres aux leaders efficaces de tous les *niveaux*. Avec la présente étude, deux ressources personnelles en leadership, d'une importance particulière pour les leaders du système, s'ajoutent à celles déjà énoncées dans le CLO. Compte tenu de la différence de taille entre les conseils scolaires et les écoles, les leaders du système sont plus susceptibles que les leaders scolaires d'être distraits de leurs efforts d'amélioration; ils doivent donc être très *proactifs* (une ressource psychologique selon le CLO). La complexité des conseils scolaires, combinée avec les délais relativement plus longs de la planification des mesures d'amélioration, fait ressortir l'importance de la *pensée systémique* des cadres supérieurs (une ressource cognitive selon le CLO).

Quelle est la valeur de la contribution des conseils scolaires performants qui s'ajoute à l'apport de l'école et de la salle de classe? La réponse est loin d'être simple; un large échantillon d'études faisant état de données qualitatives sur des conseils scolaires au rendement exceptionnel ainsi que plusieurs vastes études menées aux États-Unis et en Ontario avec des méthodes de recherche mixtes plus rigoureuses, a été examiné pour répondre à cette question.

Avant de résumer les conclusions tirées de ces données, attardons-nous aux éléments qui devraient raisonnablement faire partie d'une réponse. Dans son nouveau livre intitulé *Thinking Fast and Slow*⁸², Daniel Kahneman, prix Nobel d'économie en 2002, consacre plusieurs chapitres à l'étude de l'expertise du fonctionnement humain qui permet aux professionnelles et professionnels de différents domaines de prévoir avec une étonnante exactitude et de contrôler l'issue de leurs actions et pratiques. L'auteur souligne que le caractère grandement variable de cette capacité de prévoir ne dépend pas essentiellement du niveau d'habileté de chaque experte ou expert; il est plutôt et surtout lié au degré de certitude de leur environnement. C'est pourquoi, par exemple, les politologues et les économistes chevronnés ont une piètre capacité à formuler des prédictions dans leur domaine, alors que les neurochirurgiennes et les neurochirurgiens et les championnes et champions d'échecs performant beaucoup mieux.

L'environnement professionnel des directions de l'éducation et des agentes et agents de supervision est pour le moins incertain. Les gouvernements, les groupes communautaires, les conseillères et conseillers scolaires et les parents font partie des nombreuses sources d'incertitude : ils ont tous des intérêts légitimes dans les actions entreprises par les écoles et le droit de défendre leurs points de vue avec force. Si l'on en croit l'argument de Kahneman, une telle incertitude réduirait de beaucoup l'incidence que les directions de l'éducation et les agentes et agents de supervision ont sur l'amélioration de l'apprentissage et du bien-être des élèves de leurs écoles. Pourtant, les études examinées dans la présente étude dressent un portrait autrement optimiste. Les meilleures données sur le sujet indiquent que lorsque les cadres supérieurs des conseils scolaires développent dans leur organisation les caractéristiques d'un conseil scolaire performant décrites dans la présente étude, il est probable que l'incidence qu'ils auront sur l'apprentissage de leurs élèves soit considérable. En effet, l'étude a permis de faire un rapprochement entre une amélioration relativement légère des caractéristiques des conseils scolaires performants et une augmentation considérable du rendement des élèves. Les conseils scolaires performants contribuent grandement à l'apprentissage des élèves, au-delà de l'apport de l'école et de la salle de classe. suggests.

Les meilleures données indiquent que lorsque les cadres supérieurs des conseils scolaires développent dans leur organisation les caractéristiques d'un conseil scolaire performant décrites dans la présente étude, il est probable que l'incidence qu'ils auront sur l'apprentissage de leurs élèves soit considérable. En effet, l'étude a permis de faire un rapprochement entre une amélioration relativement légère des caractéristiques des conseils scolaires performants et une augmentation considérable du rendement des élèves. Les conseils scolaires performants contribuent grandement à l'apprentissage des élèves, au-delà de l'apport de l'école et de la salle de classe.

⁸² Publié chez Doubleday Canada



RÉFÉRENCES

- ANTONAKIS, J., D. DAY, et B. SCHYNS (2012). « Leadership and individual differences: At the cusp of a renaissance », *The Leadership Quarterly*, vol. 23, no 4, p. 643-650.
- BARBER, M. (2010). « How governments, professions and citizens combine to drive successful educational change », dans A. Hargreaves et coll., éd., *Second International Handbook of Educational Change*, N.Y., Springer Publishers, p. 261-278.
- BAUER, T., et coll. (2006). « Leader-member exchange, performance and turnover during new executive development », *Journal of Applied Psychology*, vol. 91, no 2, p. 298-310.
- BÉDARD, G., et C. MOMBOURQUETTE (2013). *Conceptualizing Alberta District Leadership Practices: A Cross Case Analysis*, University of Lethbridge, Alb.
- BOWERS, Alex J. (2008). « Promoting Excellence: Good to Great, NYC's District 2, and the Case of a High-Performing School District », *Leadership and Policy in Schools*, vol. 7, no 2, p. 154-177.
- BRYK, A., et coll. (1998). *Charting Chicago school reform*, Boulder, Colo., Westview Press.
- CAMPBELL, C., M. FULLAN, et A. GLAZE (2006). *Réaliser le potentiel d'apprentissage : stratégies efficaces de conseils scolaires pour améliorer le rendement des élèves en littératie et en numératie*, Toronto, Ont., ministère de l'Éducation (un projet du Secrétariat de la littératie et de la numératie).
- CARLSON, D., G. BORMAN, et M. ROBINSON (2011). « A multistate district-level cluster randomized trial of the impact of data-driven reform on reading and mathematics achievement », *Educational Evaluation and Policy Analysis*, vol. 33, no 3, p. 378-398.
- COFFIN, G., et K. LEITHWOOD (2007). « District contributions to principals' situated learning », dans K. Leithwood, éd., *Understanding schools as intelligent systems*, Stamford, Connecticut, JAI Press, p. 19-38.
- COLEMAN, P., et L. LAROQUE (1990). *Struggling to be "good enough": Administrative practices and school district ethos*, Londres, R.-U., The Falmer Press.
- CRANT, M., et T. BATEMAN (2000). « Charismatic leadership viewed from above: The impact of proactive personality », *Journal of Organizational Behavior*, vol. 21, no 2, p. 63-75.
- CUBAN, L. (1990). « Reforming again and again », *Educational Researcher*, vol. 19, no 1, p. 3-13.
- DEETER, T. (2009). *The relation between district size and student achievement: Summary*, département de l'Éducation de l'Iowa.
- DELUGA, R. (1998). « American presidential proactivity, charismatic leadership and rated performance », *The Leadership Quarterly*, vol. 9, no 3, p. 265-291.
- DIGMAN, J. (1990). « Personality structure: Emergence of the five-factor model », *Annual Review of Psychology*, vol. 41, p. 417-440.
- ELMORE, R. F., et D. BURNEY (1997). *School variation and systemic instructional improvement in Community School District #2, New York City*, Pittsburgh, Pittsburgh University, no ED 429264.
- FAY, D., et M. FRESE (2001). « The concept of personal initiative: An overview of validity studies », *Human Performance*, vol. 14, no 1, p. 97-124.
- FÉDÉRATION NATIONALE DES CONSEILS SCOLAIRES FRANCOPHONES (2011). *École communautaire citoyenne : un projet rassembleur pour la francophonie canadienne*, Table nationale sur l'éducation, document de fondements.
- FINK, E., et L. B. RESNICK (1999). *Developing principals as instructional leaders*. Consulté en juillet 2008 sur le site www.lrdc.pitt.edu/hplc/hplc.html.
- FULLAN, M. (2013). *Great to excellent: Launching the next stage of Ontario's education agenda*, Toronto, Ontario, rapport au gouvernement de l'Ontario.
- GRANT, A., F. GINO, et D. HOFMAN (2011). « Reversing the extraverted leadership advantage: The role of employee proactivity », *Academy of Management Journal*, vol. 54, no 3, p. 528-550.
- HALE, S., et L. HOLLINGWORTH (sous presse). « Leadership challenge: Sustaining a state initiative for large-scale improvement », *Journal of Educational Administration*.

- HAMEL, G., et C. K. PRAHALAD (1995). *La conquête du futur : stratégies audacieuses pour prendre en main le devenir de votre secteur et créer les marchés de demain*, Paris, InterEditions.
- HATTIE, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to student achievement*, Londres, Routledge.
- HESS, F. M. (1999). *Spinning wheels: The politics of urban school reform*, Washington, D.C., The Brookings Institution Press.
- HONIG, M. (2012). « District central office leadership as teaching: How central office administrators support principals' development as instructional leaders », *Educational Administration Quarterly*, vol. 48, no 4, p. 733-774.
- HONIG, M. I., et coll. (2010). *School district central office transformation for teaching and learning improvement*, Seattle, Wash., The Center for the Study of Teaching and Policy, rapport soumis à The Wallace Foundation.
- HOOIJBERG, R., et M. SCHNEIDER (2001). « Behavioral complexity and social intelligence: How executive leaders use stakeholders to form a systems perspective », dans S. Zaccaro et R. Klimoski, éd., *The nature of organizational leadership*, San Francisco, Jossey-Bass, p. 104-131.
- HOUCK, E. (2011). « Intradistrict resource allocation: Key findings and policy implications », *Education and Urban Society*, vol. 43, no 3, p. 271-295.
- JACQUES, E. (1997). *Requisite organization: A total system for effective organization and managerial leadership for the 21st century*, 2e édition, Arlington, Va, Casson Hall.
- JEYNES, W. (2005). « A meta-analysis of the relation of parent involvement to urban elementary school student academic achievement », *Urban Education*, vol. 40, no 3, p. 237-269.
- JUDGE, T., et coll. (2002). « Personality and leadership: A qualitative and quantitative review », *Journal of Applied Psychology*, vol. 87, no 4, p. 765-780.
- JOHNSON, P., et J. CHRISPEELS (2010). « Linking the central office and its schools for reform », *Educational Administration Quarterly*, vol. 46, no 5, p. 738-775.
- KAHNEMAN, D. (2013). *Thinking Fast and Slow*, Doubleday Canada.
- KENNY, D., et S. ZACCARO (1983). « An estimate of variance due to traits in leadership », *Journal of Applied Psychology*, vol. 68, no 4, p. 678-685.
- LAND, D. (2002). « Local school boards under review: Their role and effectiveness in relation to students' academic achievement », *Review of Educational Research*, vol. 72, no 2, p. 229-278.
- LEE, M., K. S. LOUIS, et S. ANDERSON (2012). « Local education authorities and student learning: The effects of policies and practices », *School Effectiveness and School Improvement*, vol. 23, no 2, p. 133-158.
- LEITHWOOD, K. (2006). *A critical review of the parent engagement literature, rédigé pour le Bureau de la participation des parents du ministère de l'Éducation de l'Ontario*, décembre.
- LEITHWOOD, K., et JANTZI, D. (2008). « Linking leadership to student learning: The contributions of leader efficacy », *Educational Administration Quarterly*, vol. 44, no 4, p. 496-528.
- LEITHWOOD, K., et T. MENZIES (1998). « Forms and effects of school-based management: A review », *Educational Policy*, vol. 12, no 3, p. 325-346.
- LEITHWOOD, K., et T. MENZIES (1998). « A review of research concerning the implementation of school-based management », *School Effectiveness and School Improvement*, vol. 9, no 3, p. 233-285.
- LEITHWOOD, K., (2010). « A review of evidence about the characteristics of high performing school districts », *Leadership and Policy in Schools*, vol. 9, no 3, p. 245-291.
- LEITHWOOD, K. (2011). *Caractéristiques des conseils scolaires à hauts niveaux de rendement en Ontario*, Toronto, rapport final soumis à l'Institut de leadership en éducation.
- LEITHWOOD, K., et K. S. LOUIS (2012). *Linking leadership to student learning*, San Francisco, Jossey-Bass.
- LOUIS, K. S., et coll. (2010). *Learning from leadership: Investigating the links to improved student learning*, New York, rapport final de recherche soumis à The Wallace Foundation.
- MASCALL, B., et K. LEITHWOOD (2010). « Investing in leadership: The district's role in managing principal leadership », *Leadership and Policy in Schools*, vol. 9, no 4, p. 367-383.

- MCNEIL, L. (2000). *Contradictions of school reform: Educational costs of standardized testing*, New York, N.Y., Routledge.
- MEHRENS, W. (1998). « Consequences of assessment: What is the evidence? », *Educational Policy Archives*, vol. 6, no 13, p. 27-48.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DE L'ONTARIO (2004). *L'aménagement linguistique : une politique au service des écoles et de la communauté de langue française de l'Ontario*.
- MINTROP, H. (2004). *Schools on probation: How accountability works (and doesn't work)*, New York, N.Y., Teachers College Press.
- MITGANG, L. (2013). *Districts Matter: Cultivating the principals urban schools need*, New York, The Wallace Foundation.
- MURPHY, J., et P. HALLINGER (1988). « Characteristics of instructionally effective school Districts », *Journal of Educational Research*, vol. 81, no 3, p. 175-181.
- ORR, T., et ORPHANOS, S. (2011). « How graduate-level preparation influences the effectiveness of school leaders: A comparison of the outcomes of exemplary and conventional leadership preparation programs for principals », *Educational Administration Quarterly*, vol. 47, no 1, p. 18-70.
- PARKER, S., H. WILLIAMS, et N. TURNER (2006). « Modeling the antecedents of proactive behavior at work », *Journal of Applied Psychology*, vol. 91, no 3, p. 636-652.
- PARKER, S., U. BINDL, et K. STRAUSS (2010). « Making things happen: A model of proactive motivation », *Journal of Management*, vol. 36, no 4, p. 827-856.
- PENNINGTON, J. (2009). *District characteristics: What factors impact student achievement?*, département de l'Éducation de l'Iowa.
- POPPER, M. (2013). « Leaders perceived as distant and close: Some implications for psychological theory on leadership », *The Leadership Quarterly*, vol. 24, no 1, p. 1-8.
- RORRER, A., L. SKRLA, et J. SCHEURICH (2008). « Districts as institutional actors in educational reform », *Educational Administration Quarterly*, vol. 44, no 3, p. 307-358.
- SAATCIOGLU, A., S. MOORE, G. SARGUT, et A. BAJAJ (2011). « The role of school board social capital in district governance: Effects on financial and academic outcomes », *Leadership and Policy in Schools*, vol. 10, no 1, p. 1-42.
- SCHMOLD, S. (2008). *Building system leadership capacity: towards a framework for action*, Edmonton, Alb., College of Alberta School Superintendents.
- SELZNICK, P. (1957). *Leadership in Administration*, New York, Harper Collins.
- SENGE, P. (1991). *La cinquième discipline*, Paris, First.
- SPILLANE, J. P. (1994). « How districts mediate between state policy and teachers' practice », dans R. F. Elmore, et S. H. Fuhrman, éd., *The governance of curriculum*, Washington, D.C., Association for Supervision and Curriculum Development, p. 167-185.
- SPILLANE, J. P. (1996). « School districts matter: Local educational authorities and state instructional policy », *Educational Policy*, vol. 10, no 1, p. 63-87.
- SPILLANE, J. (1998). « A cognitive perspective on the LEA's role in implementing instructional policy: Accounting for local variability », *Education Administration Quarterly*, vol. 34, no 1, p. 31-57.
- SPILLANE, J. (2000). « Cognition and policy implementation: District policymakers and the reform of mathematics education », *Cognition and Instruction*, vol. 18, no 2, p. 141-179.
- SPILLANE, J. P., et C. L. THOMPSON (1997). « Reconstructing conceptions of local capacity: The local education agency's capacity for ambitious instructional reform », *Education Evaluation and Policy Analysis*, vol. 19, no 2, p. 185-203.
- STEIN, M., et C. COBURN (2008). « Architectures for Learning: A comparative analysis of two urban school districts », *American Journal of Education*, vol. 114, no 4, p. 583-626.
- TYMMS, P., C. MERREL, T. HERON, P. JONES, S. ALBONE, et B. HENDERSON, B. (2008). « The importance of districts », *School Effectiveness and School Improvement*, vol. 19, no 3, p. 261-274.
- WAYMAN, J., J. JIMERSON, et V. CHO (2012). « Organizational considerations in establishing data-informed districts », *School Effectiveness and School Improvement*, vol. 23, no 2, p. 159-178.
- ZACCARO, S., C. KEMP, et P. BADER (2004). « Leader traits and attributes », dans J. Antonakis, A. Cianciolo, et R. Sternberg, éd., *The Nature of Leadership*, Thousand Oaks, Calif., Sage Publications, p. 101-124.



ANNEXE

Données probantes utilisées pour élaborer le Cadre d'efficacité à l'intention des conseils scolaires

BANDURA, A. (1993). « Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning », *Educational Psychologist*, vol. 28, no 2, p. 117-148.

BÉDARD, G., et C. MOMBOURQUETTE (2013). *Conceptualizing Alberta District Leadership Practices: A Cross Case Analysis*, University of Lethbridge, Alb.

BRANSFORD, J., et coll. (2006). « Learning theories and education: Toward a decade of synergy », dans P. Alexander, et P. Winne, éd., *Handbook of Educational Psychology*, Mahwah, N.J., Lawrence Erlbaum, p. 209-244.

CAWELTI, G. (2001). « Six districts, one goal of excellence », *Journal of Staff Development*, vol. 22, no 4, p. 31-35.

D'AMICO, L., et coll. (Avril 2001). *Examining the implementation and effectiveness of a district-wide instructional improvement effort*, document présenté à la rencontre annuelle de l'American Educational Research Association, Seattle, Wash.

DARLINGTON-HAMMOND, L., et coll. (2003). *Building instructional quality and coherence in San Diego city schools: System struggle, professional change* (en ligne), consulté en juillet 2008. Sur Internet : <http://depts.washington.edu/ctpmail/PDFs/Brief_nine.pdf>.

EILERS, A. M., et A. CAMACHO (2007). « School culture change in the making: Leadership factors that matter », *Urban Education*, vol. 42, no 6, p. 616-637.

ELMORE, R., et D. BURNEY (1998). *Continuous improvement in Community District #2, New York City* (en ligne), consulté en juillet 2008. Sur Internet : <<http://idbdocs.iadb.org/wsdocs/getdocument.aspx?docnum=646207>>.

FINK, E., et L. B. RESNICK (1999). *Developing principals as instructional leaders* (en ligne), consulté en juillet 2008. Sur Internet : <http://www.educationalimpact.com/resources/usl2/pdf/usl2_2A_instructional_leaders.pdf>.

FLORIAN, J. (2000). *Sustaining educational reform: Influential factors* (en ligne), consulté en juillet 2008. Sur Internet : <www.mcrel.org>.

FLORIAN, J., J. HANGE, et G. COPLAND (Avril 2000). *The phantom mandate: District capacity for reform*, document présenté à la rencontre annuelle de l'American Educational Research Association, Nouvelle-Orléans, Louisiane.

GOODMAN, G. S., et I. P. YOUNG (2006). « The value of extracurricular support in increased student achievement: An assessment of a pupil personnel model including school counselors and school psychologists », *Educational Research Quarterly*, vol. 31, no 1, p. 3-13.

HIGHTOWER, A. M. (2002). *San Diego's big boom: District bureaucracy supports culture of learning* (en ligne), consulté en juillet 2008. Sur Internet : <<http://depts.washington.edu/ctpmail/PDFs/SanDiego-AH-01-2002.pdf>>.

IATAROLA, P., et N. FRUCHTER (2004). « District effectiveness: A study of investment strategies in New York City public schools and districts », *Educational Policy*, vol. 18, no 3, p. 491-512.

Ikemoto, G. (sous presse). *District conditions for effective leadership*, rédigé pour New Leaders et pour Alliance to Reform Educational Leadership. (www.newleaders.org).

KOSCHORECK, J. W. (2001). « Accountability and educational equity in the transformation of an urban district », *Education and Urban Society*, vol. 33, no 3, p. 284-314.

LANGER, J. A. (2000). « Excellence in English in middle and high school: How teachers' professional lives support student achievement », *American Educational Research Journal*, vol. 37, no 2, p. 397-439.

LAVE, J., et E. WENGER (1994). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*, Cambridge, Mass., Cambridge University Press.

- LEITHWOOD, K., T. STRAUSS, et S. E. ANDERSON (2007). « District contributions to school leaders' sense of efficacy: A qualitative analysis », *Journal of School Leadership*, vol. 17, no 6, p. 735-770.
- LEITHWOOD, K. (2011). *Caractéristiques des conseils scolaires à hauts niveaux de rendement en Ontario – Volet 2 : rapport technique*, Toronto, rapport final de recherche, Institut de leadership en éducation.
- LEITHWOOD, K. (2010). « Characteristics of school districts that are exceptionally successful in closing the achievement gap », *Leadership and Policy in Schools*, vol. 9, no 3, p. 245-291.
- LEITHWOOD, K., et K.S. LOUIS (2012). *Linking leadership to student learning*, San Francisco, Jossey-Bass.
- LOUIS, K. S., H. M. MARKS, et S. KRUSE (1996). « Teachers' professional community in restructuring schools », *American Educational Research Journal*, vol. 33, no 4, p. 757-798.
- MAGUIRE, P. (2003). *District practices and Student Achievement: Lessons from Alberta*, Society for the Advancement of Excellence in Education.
- MASCALL, B., et LEITHWOOD, K. (2010). « Investing in leadership: the district's role in managing principal turnover », *Leadership and Policy in Schools*, vol. 9, no 4, p. 367-383.
- MARSHALL, J., R. PRITCHARD, et B. GUNDERSON (2004). « The relation among school district health, Total Quality principles for school organization and student achievement », *School Leadership and Management*, vol. 24, no 2, p. 175-190.
- MCLAUGHLIN, M., et J. TALBERT (2003). *Reforming districts: How districts support school reform* (en ligne), consulté en juillet 2008. Sur Internet : <<http://depts.washington.edu/ctpmail/PDFs/ReformingDistricts-09-2003.pdf>>.
- MURPHY, J., et L. BECK (1995). *School-based management as school reform: Taking stock*, Thousand Oaks, Calif., Corwin Press.
- O'DAY, J., et C. BITTER (2003). *Evaluation study of the Intermediate Intervention/ Underperforming Schools Program and the High Achieving/Improving school Program of the Public Schools Accountability Act of 1999* (en ligne), consulté en juillet 2008. Sur Internet : <http://www.air.org/files/PSAA_Evaluation_Final_Report.pdf>.
- OPFER, V. D., G. T. HENRY, et A. J. MASHBURN (2007). « The district effect: Systemic responses to high stakes accountability policies in six southern states », *American Journal of Education*, vol. 114, no 2, p. 299-332.
- PRITCHARD, R. J., et J. C. MARSHALL (2002). « Professional development in "healthy" vs. "unhealthy" districts: Top 10 characteristics based on research », *School Leadership and Management*, vol. 22, no 2, p. 113-141.
- RAGLAND, M. A., R. ASERA, et J. F. JOHNSON Jr., (1999). *Urgency, responsibility, efficacy: Preliminary findings of a study of high-performing Texas school districts* (en ligne), consulté en juillet 2008. Sur Internet : <<http://www.utdanacenter.org/downloads/products/urgency.pdf>>.
- RESNICK, L. B., et M. HARWELL (2000). *Instructional variation and student achievement in a standards-based education district* (en ligne), consulté en juillet 2008. Sur Internet : <<http://www.cse.ucla.edu/products/Reports/TECH522.pdf>>.
- RORRER, A., L. SKRLA, et J. SCHEURICH (2009). « Districts as institutional actors in educational reform », *Educational Administration Quarterly*, vol. 44, no 3, p. 307-358.
- SCHMOLD, S. (2008). *Building system leadership capacity: towards a framework for action*, Edmonton, Alb., College of Alberta School Superintendents.
- SIMS, D. P. (2008). « Strategic responses to school accountability measures: It's all in the timing », *Economics of Education Review*, vol. 27, no 1, p. 58-68.
- SKRLA, L., et J. J. SCHEURICH (2001). « Displacing deficit thinking in school district leadership », *Education and Urban Society*, vol. 33, no 3, p. 235-259.
- SKRLA, L., J. J. SCHEURICH, et J. F. JOHNSON (2000). *Equity-driven achievement-focused school districts* (en ligne), consulté en juillet 2008. Sur Internet : <<http://www.utdanacenter.org/downloads/products/equitydistricts.pdf>>.
- SNIPES, J., F. DOOLITTLE, et C. HERLIHY (2002). *Foundations for success: Case studies of how urban school systems improve student achievement* (en ligne), consulté en juillet 2008. Sur Internet : <http://www.mdr.org/sites/default/files/foundations_for_success_fr.pdf>.

SNYDER, J. (2001). « The New Haven Unified School District: A teaching quality system for excellence and equity », *Journal of Personnel Evaluation in Education*, vol. 15, no 1, p. 61-81.

STEIN, M. K., et L. D'AMICO (2002). « Inquiry at the crossroads of policy and learning: A study of a district-wide literacy initiative », *Teachers College Record*, vol. 104, no 7, p. 1313-1344.

STEIN, M. K., M. HARWELL, et L. D'AMICO (1999). *Toward closing the gap in literacy achievement: High performance learning communities project Community School District #2, New York City* (en ligne), consulté en juillet 2008. Sur Internet : <www.lrdc.pitt.edu/hplc/hplc.html>.

STRINGFIELD, S. (1995). « Attempting to Enhance Students' Learning through Innovative Programs: The Case for Schools Evolving into High Reliability Organizations », *School Effectiveness and School Improvement*, vol. 6, no 1, p. 67-96.

STRINGFIELD, S. C., et M. E. YAKIMOWSKI-SREBNICK (2005). « Promise, progress, problems, and paradoxes of three phases of accountability: A longitudinal case study of the Baltimore City Public Schools », *American Educational Research Journal*, vol. 42, no 1, p. 43-75.

TEDDLIE, C., et S. STRINGFIELD (2007). « A history of school effectiveness and school improvement research in the USA focusing on the past quarter century », dans T. Townsend, éd., *International Handbook of School Effectiveness and School Improvement*, Dordrecht, Pays-Bas, Springer Publishers, p. 131-166.

TOGNERI, W., et S. E. ANDERSON (2003). *Beyond islands of excellence: What districts can do to improve instruction and achievement in all schools* (en ligne), consulté en juillet 2008. Sur Internet : <<http://www.learningfirst.org/publications/districts>>.

WWW.EDUCATION-LEADERSHIP-ONTARIO.CA

Jun 2013